

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

André Condes Ferreira

A coordenação pedagógica nas produções acadêmicas: balanço tendencial de dissertações e
teses no período de 2013 a 2018

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2019

André Condes Ferreira

A coordenação pedagógica nas produções acadêmicas: balanço tendencial de dissertações e teses no período de 2013 a 2018

Mestrado Em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Prof^a Dr^a Katya Mitsuko Zuquim Braghini.

São Paulo
2019

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Ao longo da construção desta produção acadêmica, tive contato com as muitas dissertações e teses defendidas e publicadas e sempre me chamou atenção a maneira como as dedicatórias foram construídas. Admito que tive especial apreço em poder ler o que cada pesquisador ali colocou. Muitas vezes, vi a vida sendo contada por essas linhas, por vezes de forma clara; outras, confesso, até muito piegas.

Diante de todas essas construções, pensava em como se daria a minha. Sendo assim, não citarei poetas ou letras de músicas. Talvez até por considerá-las senso comum. Agradeço a Deus e a minha família, especialmente a Dona Suely Condes, minha mãe sempre presente, os quais foram alicerces para eu chegar até aqui. Nominalmente, à minha irmã Cristiane pois, se não fosse por ela, não teria as oportunidades de estudo, quando jovem. Agora, seu irmão se propõe a ser mestre... obrigado!

À minha querida orientadora Professora Dra. Katya, pela dedicação e empenho em me orientar. Nossos mundos se cruzaram no momento em que eu mais necessitava de uma orientação de vida. E assim ela cumpriu com toda espontaneidade de amiga. Muito obrigado, Professora!

Ao Professor Dr. José Geraldo, pelo apoio nas inúmeras vezes em que encontrei dificuldades em compreender o que é um “balanço”. E, claro, a sempre impecável Betinha: mais que uma secretária; é amiga e parceira de todos os momentos.

Desejo falar daqueles que cruzaram a barreira do trivial e fizeram da minha jornada algo especial em meio a tantas incertezas e dúvidas que pairaram nesta trajetória chamada mestrado. Em primeiro lugar e de modo todo especial, ao amigo Caio que sempre esteve ao meu lado quando mais precisei.

Aos muitos outros que não mediram esforços para ajudar: à Carin, pela sempre impecável revisão do Pré-Projeto e do Projeto; ao Gabriel Lisânias e à Jaqueline Barbam, pelas incontáveis edições e formações e à Marcela, companheira de EHPs, pelo incentivo final e decisivo. À Andrezza, pela ajuda certa na correção final. À dupla Marcia Boni e Viviane Souza, que a vida uniu já há tempos, e cujos laços são difíceis de desatar.

E a uma turma, que de tão unida, virou um quinteto fiel e parceiro e ao qual, mesmo já tendo aqui sendo muito citados, vale a pena reforçar a gratidão e o apreço: Mariluci (ou Maridiva), Valtinho, a sempre “pra cima” Jaqueline e ao parceiro Caio. Este mestrado não seria o mesmo sem vocês!

AGRADECIMENTO À AGÊNCIA DE FOMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, sob processo n. 88887.149843/2017-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001, under processo n. 88887.149843/2017-00.

RESUMO

A coordenação pedagógica nas produções acadêmicas: balanço tendencial de dissertações e teses no período de 2013 a 2018. FERREIRA, André Condes. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019. Orientação da Prof^a. Dr^a. Katya Mitsuko Zuquim Braghini.

O presente trabalho tem por objetivo analisar as produções acadêmicas que se debruçaram sobre o trabalho do coordenador pedagógico, produzidas entre 2013 a 2018. A coleta das informações da pesquisa foi extraída dos resumos dos trabalhos acadêmicos, acessados por meio do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) totalizando um montante de 167 pesquisas selecionadas. Compreende-se que o balanço é um catálogo organizado de dados e informações que visam o conhecimento científico sistematizado sobre o tema. São as perguntas de pesquisa: Quando e quem investiga? O que se investiga? Como e de que forma? A partir das perguntas desta pesquisa, foram estipulados 14 critérios para coletas de informações incluídas em um programa de tratamento de informações. Tem-se a hipótese que a maior parte da produção está concentrada na região sudeste e buscam dar “boas orientações” para as práticas pedagógicas dos coordenadores. Os resumos acadêmicos foram as fontes privilegiadas do trabalho, no sentido que guardam aspectos primordiais e essenciais das investigações. Tais textos são compreendidos a maneira como entende Williams (2011), pois, como gênero literário e produto cultural, ganham relevo o processo de produção e a maneira como foram concebidos. Como resultados observou-se que as pesquisas majoritariamente se desenvolveram focadas em entender e auxiliar a prática da coordenação como expressão profissional, na região sudeste, de maneira qualitativa. Destaca-se a valorização atual de tal profissional relacionando-o à “gestão da escola”, entendido como mediador de conflitos, formador de professores, profissional que extrapola as funções pedagógicas.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, balanço tendencial, pesquisas acadêmicas.

ABSTRACT

Pedagogical coordination in academic productions: tendency understanding in the field of dissertations and theses in the period from 2013 to 2018. FERREIRA, André Condes. Master Degree in Education: History, Politics, Society. São Paulo: Pontifical Catholic University of São Paulo, 2019. Under the guidance of Professor Dr. Katya Mitsuko Zuquim Braghini.

The current paper aims to analyze the academic productions that targeted the occupation of the pedagogical coordinator, developed from 2013 to 2018. The gathering of the research data has been extracted from the abstracts of those academic productions, accessed through “Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)”, totaling the amount of 167 selected researches. It may be considered that tendency understanding is an organized catalog of data and pieces of information that focuses on the systematized scientific knowledge on the subject. These are the research questions: When is it investigated? Who investigates? What is being investigated? How is it investigated? and In what form is it investigated? From the questions of this research, 14 criteria were stipulated for the collection of information included in an information treatment program. It is hypothesized that most of the production is concentrated in the southeast region of Brazil and seeks to give "valuable guidance" to the pedagogical practices of the coordinators. Academic abstracts were the privileged sources of the paper, in the sense that they hold fundamental and essential aspects of the investigations. Such texts are apprehended in the way Williams (2011) understands, for the reason that, as a literary genre and cultural product, both the production process and the way in which they are conceived grow in importance. Accordingly, it has been observed that the researches were developed intended for understanding and supporting the practice of coordination, announcing the higher education institutions that welcomed them and reflecting the social contexts in which they were produced.

Keywords: pedagogical coordination, tendency understanding, academic researches.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Problemas de pesquisa.....	19
Procedimento de coleta de dados	20
As etapas da coleta de dados	21
Organização dos capítulos	23
CAPÍTULO I – O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PESQUISAS SOBRE ESSA FUNÇÃO	25
A trajetória de estabelecimento da coordenação pedagógica	29
A formação do coordenador pedagógico.....	40
Das novas práticas docentes à gestão escolar.....	46
Apresentação dos focos temáticos das pesquisas sobre coordenação pedagógica	48
CAPÍTULO II – O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO OBJETO DE PESQUISA	54
Onde são investigadas	59
O que se investiga.....	65
Como se investiga.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	86

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

PEPG EHPS – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Abrangência histórica das pesquisas	p. 54
Tabela 2 – Titulação das pesquisas produzidas entre 2013 a 2018	p. 58
Tabela 3 – Produções de pesquisa por Instituições de Nível Superior	p.86
Tabela 4 – Quantidade de pesquisas sobre coordenação pedagógica pelas Instituições de Ensino Superior (com mais de três produções defendidas)	p. 62
Tabela 5 – Pesquisas por Instituição x Ano de defesa	p. 63
Tabela 6 – Distribuição das pesquisas pelas Unidades da Federação	p. 64
Tabela 7 – Quantidade de pesquisas por enfoques temáticos	p. 67
Tabela 8 – A coordenação pedagógica nos níveis de ensino	p. 71
Tabela 9 – Atuação da coordenação nas etapas de ensino pelos anos	p. 73
Tabela 10 – Níveis de atuação da coordenação pedagógica	p. 74
Tabela 11 – Abordagem das pesquisas	p. 76
Tabela 12 – Ambiência escolar	p. 78

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Produções acadêmicas produzidas entre 2013 e 2018 p. 56
- Gráfico 2** – Produções de pesquisas por Instituições de Nível Superior p. 60
- Gráfico 3** – Metodologia das pesquisas p. 75

*Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.
(Paulo Freire)*

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da coordenação pedagógica se deu a partir de inquietações de minha caminhada profissional. Licenciado em Filosofia, trabalhava em um colégio particular da cidade de São Paulo, no qual logo passei a atuar como orientador educacional dos 9^{os} anos da segunda fase do Ensino Fundamental e, em seguida, surgiu o convite para coordenar esse mesmo segmento, função a qual exerço há quatro anos.

A saída da sala de aula para a gestão da escola trouxe, de modo claro, a sensação do desafio que se vislumbrava, mesmo tendo longa caminhada na Instituição, já que fui também aluno de lá por toda minha trajetória escolar. Contudo, as indagações mais presentes residiam nas atribuições que a coordenação pedagógica requisitava.

A imagem do coordenador sempre me apareceu como a daquele sujeito que faz o elo entre a direção e o corpo docente. Conhecedor da filosofia da instituição, considerava-o promotor da execução do Projeto Político Pedagógico e dos procedimentos diários da rotina escolar.

Nesse aspecto, não era impossível atribuir à coordenação pedagógica a concepção de um verdadeiro “faz tudo” dentro do espaço escolar: do controle disciplinar dos (as) alunos (as) ao atendimento familiar; do desenvolvimento do planejamento à verificação das aulas ministradas; da análise das avaliações produzidas à formação continuada do quadro docente. Contudo, muito mais do que apenas vislumbrar as tarefas que compunham a função do coordenador, foi inevitável – inclusive como forma de preparação – resgatar os ensinamentos obtidos pela graduação, a fim de que pudessem me repertoriar para bem exercer a tarefa, além da possibilidade de poder aliar as teorias estudadas à prática escolar.

Foi nessa etapa que constatei as defasagens da preparação universitária para a gestão escolar. Como não cursei Pedagogia, meus pressupostos para tal déficit residiram na possibilidade de a Licenciatura estar muito mais focada na capacitação teórica da disciplina escolhida para área de atuação docente do que nas demais possibilidades de trabalho dentro do universo escolar.

Sendo assim, cursei uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, com carga de 1000 horas, no desejo de poder me aprofundar, de maneira prática, nas atribuições de um coordenador pedagógico, além de ter a possibilidade de estudar o histórico da função e o compartilhar de estratégias e ações efetivas para exercer o cargo.

Mesmo realizando um curso focado para a gestão da escola, já como coordenador pedagógico, percebi que a realidade se fazia outra, muito mais dinâmica e rápida perante a qual os estudos desenvolvidos não conseguiam dar conta das demandas e desafios diários que se impunham. Foi com tal inquietação que ingressei no Mestrado. A todo o momento, o olhar para minha formação se fazia presente e as perguntas sempre se voltavam aos porquês de não ter tido mais contato, da graduação à especialização, com mais embasamentos capazes de ampliar e enriquecer minha atuação docente também como gestor escolar. Permaneceu a ideia de que tal trabalho seja uma experiência de conhecimento que se conquista na própria atuação.

Evidentemente, o desejo de estar na pós *stricto sensu* não residia apenas em conseguir elementos práticos para atuar como coordenador, mas sim, na possibilidade de tomar contato com teóricos que me fornecessem embasamentos sólidos para a discussão da escola como um todo, a partir de uma perspectiva histórica, além de me oferecer o interesse e a possibilidade de ser um pesquisador acadêmico do universo escolar.

Nesse sentido, o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (PEPG EHPS), no qual ingressei, permitiu a construção de uma postura mais questionadora sobre a escola, sendo um movimento fundamental ao amadurecimento das minhas inquietações genuínas e latentes de quando ingressei em um Mestrado com um problema de pesquisa concreto. Nasceu a vontade de focalizar a coordenação pedagógica em minha observação de pesquisa. Esta vontade não se restringe apenas em desejar compreender sua função e características, mas sim em entender como ela foi pensada e estudada ao longo dos últimos anos. A trajetória de pesquisa não estava apenas no papel que um coordenador pedagógico exerce, mas também na verificação de como esta atividade foi entendida e analisada como pesquisa no Brasil.

Para a efetivação dessa proposta, a realização de um balanço tendencial de produções acadêmicas foi estipulada como objeto de pesquisa. Busca-se observar como a coordenação pedagógica foi compreendida no país, em um período determinado; quais tendências são observadas ao se analisar o montante de dissertações e teses que foram defendidas com tal temática.

A construção de um balanço a partir da análise de um montante de pesquisas efetivava um estudo perante o qual me encontrava próximo por ser coordenador pedagógico, mas devidamente distanciado por não analisar a realidade específica vivida na escola em que trabalho. De igual maneira, a partir do contato com tais produções, pude

compreender o que baliza as preocupações de outros pesquisadores sobre a função deste profissional e analisar as disposições de estudos realizados sobre esta temática.

Neste trabalho, buscou-se verificar, por meio de um balanço, as produções acadêmicas sobre a temática da coordenação pedagógica, apresentando um panorama de trabalhos sobre o tema, no sentido de mapear os interesses de pesquisas no âmbito da produção acadêmica *stricto sensu*, considerando aspectos de localização e temporalidade. O balanço sobre coordenação pedagógica objetivou detectar tais tendências na realidade brasileira e a forma como suas abordagens se constituíram (aproximações entre as pesquisas, suas diferenças e modos de se investigar). O Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foi o portal utilizado para a coleta de dados. O recorte temporal usado foi de 2013 a 2018, período que contempla o acesso às pesquisas produzidas, resultando em 167 trabalhos pesquisados sob o descritor “coordenador pedagógico”.

O estudo bibliográfico para esta dissertação considerou o artigo de Oliveira (2017), o qual realizou uma revisão empírica das dissertações e teses produzidas de 1988 a 2012 sobre a coordenação pedagógica, interessando-se pela apresentação de como a função se faz compreendida e como se estabeleceu dentro de um contexto histórico para sua implantação. Sendo assim, o recorte temporal para este balanço foi pensado para que se conseguisse vislumbrar quais enfoques temáticos foram desenvolvidos após o artigo de Oliveira (2017). Mesmo se concretizando com propostas metodológicas diferenciadas, uma vez que a referida autora tão somente realiza uma revisão empírica sem considerar o contexto de produção das pesquisas em si, a atualização dos dados a partir de 2013 desejou obter um panorama de como as produções acadêmicas na área se comportaram até o ano de elaboração deste balanço.

O país apresentou, dentro do período de 2013 a 2018, mudanças sociais significativas, seja em sua natureza política ou social, resultando em impactos na maneira como a escola se organizou e estruturou seus trabalhos, no entendimento de que os fatos sociais nos quais as pesquisas se realizaram não podem deixar de serem verificados. Inclusive, alguns momentos de análise desta pesquisa contemplaram uma tentativa de alusão aos contextos nacionais como forma de se objetivar compreender algumas manifestações ocorridas quando da produção das pesquisas.

Para a pesquisa, deu-se destaque aos resumos produzidos pelas dissertações e teses coligidas. Parte vital dos trabalhos acadêmicos, a função dos resumos reside em poder transmitir a quem toma contato com a obra as informações essenciais do que nela

vai se encontrar, ou seja, sintetizar um texto em seus aspectos primordiais. Portanto, ele apresenta características próprias, fundamentando-se como um gênero discursivo. Muitas vezes, acaba se tornando o primeiro acesso de demais pesquisadores para o trabalho circulando, inclusive, de forma isolada.

Resumos possuem uma norma específica: a NBR 6028, de 2003, que estabelece seus componentes característicos. Nas três modalidades existentes – resumo crítico (ou resenha), indicativo (aquele que não apresenta dados quantitativos e qualitativos) e o informativo, utilizado para produções acadêmicas, uma vez que informa as finalidades, metodologia, resultados e conclusões da dissertação ou tese –, considerando a referida norma, entendemos que este gênero pode ser capaz de apresentar os elementos do trabalho acadêmico em questão.

Para tanto, a fim de objetivar a escrita de um resumo eficiente, algo que ao longo deste trabalho também foi aferido, foi preciso contemplar a noção da construção de sua estrutura, a qual precisa se pautar por partes elementares, tais como a apresentação clara e direta dos objetivos que nortearam a pesquisa. Além disso, o resumo deve mostrar a temática da pesquisa, o problema que está sendo investigado, os objetivos que se fizeram principais e a metodologia empregada para a construção da mesma.

Esta pesquisa retirou dos resumos de produções acadêmicas que compuseram o balanço tendencial todas as informações pertinentes como fonte de dados. Preocupou-se, inclusive, em poder analisar os elementos faltosos em suas constituições, tabulando-os com a terminologia “não especificado”. Desta forma, esta dissertação, por meio de sua própria constituição, conseguiu trazer à discussão a qualidade de produção dos resumos, evidenciando a atenção necessária para tal, no que concerne à sua elaboração. Portanto, este trabalho tratou uma análise da estruturação textual de um resumo acadêmico.

Entende-se a necessidade de capitular e entender as produções que estão baseadas em modelos de análise que “introduzem alguns conceitos políticos e simbólicos, como: poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controle, regulação” (NÓVOA, 1995), entre outros, o que permitiria conduzir a uma discussão que tenha uma “compreensão mais apurada da construção das estruturas da organização escolar” (NÓVOA, 1995). Resumos de trabalhos podem ser considerados registros de tempo, documentos essenciais de uma grande comunidade de especialistas responsáveis por registrarem suas marcas, interesses, formas de observar e entender o processo pedagógico. Cabe a essa pesquisa refinar esses entendimentos, de maneira a deixar mais visual e analítica a forma como se estudou o profissional da coordenação pedagógica no país.

Destaca-se que o balanço tendencial não pretende ser um “catálogo organizado pela ideia de acumulação”, mas sim, conforme Ferreira (2002, p. 259), “reunir tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar; pelo fascínio de se ter a totalidade de informações”. Para esta autora, é necessário dominar um campo de produção de um conhecimento que, de alguma forma, permita entender a visão absoluta de poder para que sejam recuperadas informações e se entenda o que não se conseguiu fazer, ou o que ainda não foi feito no mundo acadêmico (FERREIRA, 2002, p. 260).

Problemas de pesquisa

A realização de um balanço de produções acadêmicas no período exposto apresenta os seguintes critérios como eixo constituidor:

- a) Quando e quem investiga?
- b) O que investiga?
- c) Como investiga?

A partir da análise dos resumos das pesquisas selecionadas, os dados extraídos foram organizados e tabelados no intuito de responder as perguntas acima ao longo desta dissertação para que fosse possível a apresentação de como se estruturou o cenário brasileiro de produções acadêmicas voltadas a estudar a gestão escolar na função da coordenação pedagógica. Quais são os temas principais e como pensar o entendimento que se tem por essas pesquisas em relação ao trabalho deste profissional?

Parte-se da compreensão de que as pesquisas aqui analisadas são expressão das origens institucionais que as determinam, como as Instituições de Ensino Superior que as acolhem, bem como seus Programas de Estudos Pós-Graduados e áreas do conhecimento nas quais estão inseridas, não se configurando, assim, como produções independentes de seus autores na esfera educativa. No entanto, elas são manifestação significativa e representativa do que tem se discutido e elaborado como focos de estudo e conseguem indicar como se desenvolverão os eixos de trabalhos acadêmicos no futuro.

Dessa maneira, tem-se por hipótese que o conjunto de pesquisas existentes dispostas a analisar a coordenação pedagógica se concentra na região Sudeste e, ainda que evidenciem diferentes abordagens, apresentam pouca interlocução no debate acadêmico sobre o mesmo assunto, redundando em constantes reproduções de temáticas e de enfoques sobre a compreensão de tal função profissional no âmbito educativo,

indicando a predileção pelo ambiente escolar e voltando-se às boas orientações da prática do coordenador a partir da sua tarefa como cumpridor de funções.

Nesse contexto, de mediação e reflexão social que permeia pesquisas, Raymond Williams se tornou referência para esta dissertação e será discutido no capítulo I. Partimos com a ideia de que é possível pensar o resumo de produções acadêmicas como gênero literário, mas como gênero imbuído de uma ação, de práticas históricas demarcadoras de relações sociais, ações e interesses de seus produtores, viventes em um determinado universo cultural.

Procedimento de coleta de dados

O banco de dados para a construção deste balanço foi construído por meio de um programa de tratamento de informações, o *Le Sphinx Plus*,¹ o qual organizou as produções acadêmicas a partir de 14 descritores deste programa, a saber:

1. Número de identificação da pesquisa dentro da sequência de catalogação;
2. Instituição de Ensino Superior que acolheu a pesquisa;
3. Instância de atuação da coordenação: federal, municipal, estadual ou privada;
4. A Unidade da Federação em que foi defendida;
5. O Programa de Pós-Graduação que a produziu;
6. O ano da publicação;
7. A titulação da produção acadêmica: mestrado, mestrado profissional ou doutorado;
8. A ambiência educacional de atuação do coordenador: se em escola pública, privada ou ONG;
9. A etapa de ensino na qual a coordenação pedagógica foi pesquisada (Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Creche; EJA; Instituição de Ensino Superior; Curso de Idiomas; Ensino Técnico; Casa Familiar Rural);
10. O nível de atuação do coordenador (em unidade escolar; em sistemas de ensino; cursos de formação; Secretaria da Educação);

¹ *Le Sphinx Plus*: software para análise de dados qualitativos e quantitativos criado, em 1989, na França. Por meio da elaboração de questionários o programa, após a coleta de informações de cada um dos descritores programados pelo pesquisador, executa o tratamento desses dados e gera relatórios, seja em tabelas ou gráficos, com todas as informações processadas.

11. A abrangência histórica (anterior ao século XIX; no século XIX; na primeira metade do século XX; de 1951 a 1980; de 1950 a 2011; de 1970 a 2016; contemporânea);
12. A orientação metodológica (qualitativa; quantitativa; quantitativo-qualitativo);
13. A abordagem da pesquisa (teórica; histórica; de campo; documental; bibliográfica);
14. Foco da pesquisa

A organização das pesquisas, por meio deste banco de dados, objetivou ordenar de forma coerente todas as informações contidas nos resumos, a fim de que o balanço composto pudesse atender aos critérios que o constitui e se fazem a investigação desta dissertação. Quem investiga? O que investiga? Como investiga?

A grande maioria dos 14 pontos acima especificados para a coleta das informações, pelo seu teor, pôde ser previamente elencada, facilitando o trabalho de organização dos dados. Por exemplo, o tópico 4 que ordenou a Unidade da Federação em que a pesquisa foi produzida ou o tópico 6 que organizou os anos de defesa constituíram-se em campos pré-determinados no programa de tratamento de dados, com as possibilidades de respostas elencadas, sendo apenas preenchidas por este pesquisador.

Contudo, pela multiplicidade de possibilidades, o foco temático das pesquisas se fez um campo a ser preenchido de forma individual, analisando cada umas produções e, portanto, requerendo, de igual maneira, uma ordenação pontual dessas informações, que puderam ser categorizadas.

As etapas da coleta de dados

Por meio do Banco de Teses da Capes (BRASIL, MEC, CAPES, 2018), este primeiro momento concentrou a pesquisa a partir do descritor “coordenador pedagógico” e selecionou o montante de pesquisas em que era destaque. Dessa forma, por meio da leitura dos resumos destas pesquisas selecionadas, foram consideradas 244 produções acadêmicas as quais continham a coordenação pedagógica como menção em seu desenvolvimento, selecionadas no referido portal no mês de julho de 2018.

Este volume de trabalhos acadêmicos foi considerado como o montante que compôs o banco de dados para a estruturação do balanço. Assim, para apresentação no exame de qualificação, foram realizados os tratamentos de todas as informações e organizadas em tabelas e quadros. Já com relação ao foco temático, foram descritas,

também em uma tabela, as palavras que representavam como o coordenador pedagógico foi estudado nestas pesquisas.

Nesse campo, a indicação da banca de qualificação consistiu na necessidade de se poder revisitar cada uma das pesquisas, a fim de se analisar a pertinência de como a coordenação pedagógica foi desenvolvida como objeto de estudo. O questionamento maior residia na possibilidade de alguns enfoques não tratarem o coordenador pedagógico como objeto de estudo principal.

Cada um dos 244 resumos passou por releitura e análise no intuito de se poder verificar o tratamento dado à coordenação. Tal movimento resultou na supressão de 77 produções por não apresentarem o coordenador pedagógico como foco principal de investigação. Com a redefinição do volume de produções formadoras do banco de dados – 167 pesquisas –, as informações foram organizadas de maneira a responder aos problemas desta pesquisa. Este trabalho possibilitou ordenar os focos temáticos em sete categorias a serem explicadas no Capítulo I e, no Capítulo II, todas as produções por elas já divididas. A supressão das pesquisas consideradas pertinentes ao banco de dados num primeiro momento, deu-se, majoritariamente, pelo entendimento de que a função “coordenação” não se desenvolvia como foco principal de estudo. A palavra “coordenador”, ao ser colocada como descritor no Catálogo de Teses da Capes, direcionou às produções acadêmicas tão somente como um dos elementos pesquisados dentro de uma esfera de estudo e investigação diferenciada, concentrada, de fato, em outro tema.

Foi o que aconteceu com a tese desenvolvida por Leite (2015), por exemplo. Sob o título *Potencialidades de produção subjetiva do professor de educação física escolar em direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do Estado de São Paulo*, o trabalho enfatiza a prática da Educação Física escolar diante da ação do próprio professor, e não a partir da condução do coordenador pedagógico neste processo, o qual, nesta ocorrência, assume apenas caráter de entrevistado para a coleta de dados desenvolvida pela pesquisadora, como mais um participante do processo escolar analisado (no caso, a Educação Física).

De igual maneira, como outra ilustração possível, encontrou-se o trabalho de Traldi (2017): *Formação contínua na escola e a aproximação de professores de diferentes segmentos*. Em uma primeira leitura, ao se considerar a abordagem da formação continuada, poder-se-ia considerar o coordenador pedagógico como responsável pelo desenvolvimento de tal atividade na esfera escolar. Contudo, o estudo

da pesquisadora não apresentou este movimento, focando apenas na condução da atividade de formação por si só e, novamente, a imagem da coordenação aparece como a de mais um entrevistado dentro da coleta de dados desenvolvida.

A partir dos dois exemplos citados sobre produções acadêmicas desconsideradas para banco de dados final estruturador deste balanço, pretende-se apresentar o comportamento de pesquisas que não primaram pelo “coordenador pedagógico” como objeto de estudo. Essa condição indica a importância de apresentação de um resumo acadêmico que esclareça a composição de pesquisa para o leitor.

Vale ressaltar que, para a tabulação das informações, cada pesquisa, ao ser lançada no programa de tratamento de dados, recebeu um número de identificação para melhor organização em meio a um volume considerado de produções acadêmicas. Ao se realizar a retirada daquelas que não mais comporiam tal banco, optou-se por não reorganizar a posição numérica de cada pesquisa; excluiu-se tão somente a produção, juntamente com seu número de posição daquelas que não mais fariam parte.

A coleta inicial de dados elencou, também, como mais dois itens no programa de tratamento, o nome dos professores orientadores de cada produção acadêmica, bem como das bases teóricas que as estruturaram. Essas informações foram apresentadas no exame de qualificação, em quadros, e selecionadas de forma individual, trabalho por trabalho. Todavia, ao se analisar a pertinência desta coleta, dentro de uma perspectiva de balanço tendencial, ou seja, observando-se o comportamento das pesquisas ao longo de um determinado período de tempo, percebeu-se que não eram produzidos, sob essas características, um volume de dados considerável para esta dissertação, sendo eliminado, portanto, da tabulação no mesmo movimento de revisão dos focos temáticos das produções.

Organização dos capítulos

Delimitadas as problematizações que norteiam a formulação de um balanço, este trabalho está sendo proposto em dois capítulos, com grandes eixos de análise, capazes de analisá-las a partir da apresentação das tabulações realizadas.

- a) Capítulo I: O coordenador pedagógico e as pesquisas sobre essa função: volta-se ao estudo sobre a função do coordenador pedagógico, por uma perspectiva

histórica de caráter cronológico, a maneira como se compreende seu papel nas formas atuais de condução das atividades escolares.

Para tanto, foi considerado a tarefa do coordenador como eixo de análise, percebendo os elementos sociais e educacionais de sua formação no sentido de entender a sua função em uma escola, por meio da análise dos cursos de Pedagogia e na verificação do que a legislação versou sobre esta questão.

Utilizando-se dos estudos sobre cultura de Williams (2011), percebendo elementos históricos marcados no registro do resumo acadêmico e por meio da literatura que versou como tema de pesquisa o trabalho do coordenador pedagógico, procurou-se compreender como essa função se estruturou nas esferas escolares, analisando os aspectos históricos apresentados em outros estudos do gênero, de sua gênese até o momento em que assume caráter de ofício como “gestão da escola”.

b) Capítulo II: O coordenador pedagógico como objeto de pesquisa: concentrou a apresentação do que foi produzido sobre a coordenação pedagógica como temas e em suas esferas de atuação. Nesta etapa, pretendeu-se elucidar novas categorias de divisão das pesquisas que compõem os trabalhos a partir dos focos de cada uma destas produções.

De igual maneira, objetivou-se confrontar as produções acadêmicas realizadas com as Instituições de Ensino Superior que os acolheram, assim como os espaços nos quais a coordenação pedagógica atuou, nos tipos de escolas existentes e as etapas de ensino.

CAPÍTULO I – O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PESQUISAS SOBRE ESSA FUNÇÃO

O coordenador pedagógico, profissional que atualmente se dedica a conduzir, junto aos docentes, todas as práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de uma escola, no intuito de garantir uma boa qualidade de ensino aos estudantes, nem sempre existiu sob esta terminologia, nas funções presentes dentro de um espaço escolar e, ainda hoje, necessita adequar suas atribuições, estas prescritas ao cotidiano que se lhe impõe.

Tornando-se uma função dentro da escola, foi possível analisar como se estruturou a formação daqueles que desejam exercê-la, seja por meio da verificação de como as graduações, especificamente a Pedagogia, contribuíram para tanto, assim como a ausência de cursos preparatórios específicos que conduziram os coordenadores por si próprios ao desenvolvimento desta tarefa como mais uma demanda para sua atuação.

Também a partir da compreensão de como a prática docente diária se modificou ao longo das últimas décadas, constataram-se alterações existentes na atuação do coordenador pedagógico, o qual deixou de ser apenas um fiscalizador de como o ensino é ministrado em sala de aula e passou a ser considerado um gestor. Não se trata aqui de fazer juízo de valor entre uma função e outra, elementos que são dados no tempo, mas averiguar que a lista de afazeres de tal função escolar foi sendo modificada com o tempo e apresenta relações imediatas com discursos e significados ligados à educação, seja por meio das práticas ou em relação às teorias pedagógicas e prescrições escolares.

De igual maneira, muitas das pesquisas que objetivaram a coordenação pedagógica como foco de estudo, inclusive as que integram este balanço, apresentaram uma linha de contextualização histórica do tipo cronológica do surgimento de tal atividade, analisando as características que a constituíram ao longo das décadas e, dentre tais, estudaram o coordenador no que tange à sua função, atividades, formação, dentre outras temáticas. É interessante marcar essa condição de levantamento histórico por um tipo cronológico, pois, muito embora haja pesquisas que façam levantamentos de contextualização sobre essa função, não são pesquisas do campo da história da educação. Deve-se dizer, inclusive, que não foram encontradas pesquisas sobre a coordenação pedagógica apresentada como historiografia.

A trajetória de constituição da função da coordenação pedagógica, conforme aqui apresentado, pôde ser observada a partir da análise de como a escola se organizou de

acordo com a época e a forma como as relações sociais se estabeleceram. Percebeu-se que as práticas desenvolvidas pelos educadores não se originaram de forma separada às demandas do espaço no qual eles se encontravam inseridos e, tal configuração, ainda se faz prevalente.

Assim, a formação de um estudante não pode ser entendida como uma tarefa dissociada da realidade em que ele está inserido. Na escola, a pressuposição básica do trabalho realizado pelo professor compreende a transmissão não apenas de conteúdos, mas do que se pode esperar como formação de uma outra pessoa, e entende-se que esses saberes estão relacionados tanto às demandas históricas de sua função quanto a um quadro social geral forjador do que deve ser e do que se espera de um professor ou de um professor-coordenador.

Analisar a atuação da coordenação pedagógica, de seu possível surgimento às formas atuais de se exercê-la, por meio das pesquisas acadêmicas que a estabeleceram como foco de estudo nos últimos seis anos, trouxe contribuições importantes para o entendimento de como esta função escolar se comportou e as relações originadas diante da época e dos contextos sociais existentes.

Ao se tomar como foco de estudo a figura docente que passa a exercer um papel de controle e de supervisão no espaço escolar, tarefa que vai se modificando ao longo dos anos para uma atuação voltada à formação do professorado e aos movimentos de gestão, considerou-se todas as transformações perante as quais o coordenador pedagógico passou a partir das modificações sociais estabelecidas.

Isso significa que não se pode entender a atuação da coordenação de uma escola como separada da realidade. Também se percebeu que esta figura vai sendo moldada como responsável por propiciar uma educação de qualidade, no sentido de intermediar as ações administrativas de direcionamento de uma escola e a prática mesma do corpo docente na sua relação com alunos. Essa posição “intermediária” é uma condição interessante que perpassa por toda a história do cargo, ainda que haja diferentes formas de fazê-lo e terminologias variadas para indicá-lo como sujeito importante dentro de uma instituição escolar.

A compreensão de como se estruturaram as pesquisas dedicadas ao estudo da coordenação pedagógica por meio deste balanço configurou-se num conjunto de dados importante para que se pudesse apresentar todas as práticas do coordenador e suas modificações, durante um intervalo de tempo. Isso se deve ao fato de também se considerar os trabalhos acadêmicos como elementos de produção cultural.

Para tanto, considerou-se como referencial teórico para este trabalho o pensamento de Williams (2011), autor cuja produção na área da sociologia e cultura é ampla e densa. Ele constituiu o cerne de sua obra na teoria conhecida por materialismo cultural, aquela que parte das particularidades da produção material, apresentando o trabalho literário e a sua análise crítica como forma de expressão cultural que estabelecem relações com os meios em que se constituíram. Como referencial teórico, o autor nos serve em duplo sentido.

Primeiro, no entendimento histórico dos termos pelas transformações na semântica das palavras. Vendo a linguagem como um objeto cultural, observa-se que o pensador faz a construção arqueológica dos termos e expressões de maneira a perseguir a estrutura social que faz e refaz a transformação viva da linguagem e do significado das palavras. Neste aspecto, foram perseguidas as expressões “coordenação pedagógica” e “coordenador pedagógico” na bibliografia, no sentido de construir um panorama do histórico dessa função e da atividade ligada ao cargo.

Da mesma maneira, compreende-se que as expressões narrativas e as formas de constituição e de divulgação de textos também são produtos culturais e, desta maneira, tem-se a possibilidade de interpretação e análise dos vestígios sociais e históricos marcados em diferentes tipos de textos, dentre eles, não escampando o resumo acadêmico. Como uma espécie de gênero literário, persegue-se o entendimento de que nele reside um corpo de estruturação, registro de um grupo de competentes cuja forma de agir e fazer acadêmico a partir do que é protocolado como particular ao tal gênero de escrita é marcado.

Assim, o autor propõe uma forma diferenciada de ler as obras no sentido de responder questões voltadas à análise dos meios vividos por quem escreve.² Fundamenta a necessidade de se deslocar o modo de leitura das obras, presos a padrões, formas e princípios de época, para um estudo que consiga atender a análise das condições experimentadas por quem escreve.

Tal perspectiva permite compreender as características sociais e culturais que dão contorno às produções, em outras palavras, a crítica acontece a partir do “exame das condições de uma prática” (CEVASCO, 2001, p. 184). Portanto, a partir de tal direcionamento teórico, é possível a investigação de projetos mis amplos de quem executa

² Vale ressaltar, neste ponto, a importância de se analisar o contexto em que se encontra o pesquisador uma vez que, em grande parcela dos trabalhos sobre coordenação deste balanço, seus autores atuam na função: coordenadores que buscam entender mais da própria atividade.

a análise, por exemplo, de uma produção acadêmica recuperando, na pesquisa em si, a visão de mundo lá estabelecida e as motivações de quem a executou, as quais culminam em uma tentativa de explicação do mundo para “mudá-lo, para arrolar este trabalho entre recursos para um caminho de esperança” (CEVASCO, 2001, p. 181).

Para Cevasco (2001, p. 184), o exercício da crítica deve se estabelecer pelo exame das práticas de leitura diferenciadas da tradição ou da produção criativa, buscando relacioná-las a dois momentos: o da referida produção e o da leitura analítica feita. Deste modo, as características sociais e culturais norteadoras das produções podem ser compreendidas alcançando o objetivo do materialismo cultural: não apenas mudar o que se observa, mas a maneira como é feito. Isso quer dizer que, para esta teoria, não basta apenas olhar os produtos da cultura, mas as práticas sociais que as envolvem. Para o materialismo cultural é fundamental:

compreender a inter-relação entre textos, arte, cultura, formações culturais e mudança social. A parte mais interessante e difícil de uma análise cultural, em sociedades complexas, é a que procura compreender o hegemônico em seus processos ativos e formativos, mas também formacionais. As obras, por seu caráter substancial e generalizado, são especialmente importantes como fonte dessas evidências complexas (CEVASCO, 2001, p.159).

Williams (2011) compreendia a cultura como um espaço de luta e de transformação, sempre levando em consideração as suas bases material e histórica: a análise que ele propõe deve ser pautada na experiência temporal. Considerando a produção de pesquisas de teses e dissertações como parte integrante da cultura, como produção narrativa de caráter científico, os estudos sobre a coordenação pedagógica passaram pela análise orientada por tais princípios, ou seja, de que os textos foram produzidos como práticas de produção cultural característica de um campo e sofreram influências sociais dos espaços em que foram escritos.

Além disso, a análise feita do objeto de estudo deste balanço – o coordenador pedagógico – mostrou as características que fundamentam a teoria de Williams (2011), no que tange ao fato de esta função se encontrar em constante transformação, a partir de uma perspectiva histórica e também receber as influências do meio em que trabalham, uma vez que lidam com o ensino que se faz dinâmico e transformador por natureza.

Portanto, os trabalhos acadêmicos que compõem esta dissertação, como produtos culturais que são, a partir do desenvolvimento de uma leitura crítica, constituíram-se como pesquisas as quais apresentam as interferências do meio em que foram produzidas,

possuindo um objeto de estudo, a coordenação escolar, cuja essência de suas tarefas constitui-se como parte de uma sociedade perante a qual desenvolve um serviço de formar estudantes prontos para nela viver e atuar.

A trajetória de estabelecimento da coordenação pedagógica

A função da coordenação pedagógica, ao longo das décadas, assumiu várias nomenclaturas e atribuições, fruto dos contextos sociais existentes e das políticas educacionais determinadas pelos anos analisados.

Em cada momento da história, percebeu-se como a escola se organizou de modo a desenvolver sua rotina por meio da participação dos sujeitos que nela trabalharam, com especificidades de atuação distintas. Sendo assim, as tarefas hoje exercidas por um coordenador pedagógico foram realizadas, de formas diferenciadas, ao longo do tempo, inclusive, sem a constituição da própria terminologia coordenador pedagógico. No caso, localizam-se na prática histórica ações próximas ao que se entende por um ofício da coordenação pedagógica, ainda que não seja este o termo usado, mas com funções de destaque para ação de uma ocupação intermediária entre a administração diretora da escola e a ação docente.

Todavia, as variações apresentadas, conforme explanado, fizeram-se resultados da forma como a sociedade se organizou no recorte temporal analisado, sem se poder considerar a validade ou pertinência qualitativa de tais práticas escolares. Isso porque, segundo precisou Williams (2011), qualquer análise necessita respeitar o momento histórico e cultural em que dada atuação foi realizada, não sendo diferente com a coordenação pedagógica.

A constituição histórica desta função no universo escolar residiu, justamente, no estabelecimento da realidade educativa sempre com funções de controle e de fiscalização e, ainda que haja a tentativa de abandono deste elemento como item primordial de sua atuação, vê-se, mesmo em discursos modernizadores da pedagogia, fazendo-se presente a ideia de fiscalização das atividades escolares. A pertinência e qualidade deste tipo de trabalho desenvolvido na escola fazem-se em cada época e não podem ser analisadas mediante a ótica atual como algo apropriado ou não.

A primeira ideia de um tipo de orientação educacional escolarizada no Brasil remontou ao projeto de educação estabelecido pelos jesuítas, na época colonial. Todas as ações escolares se encontravam voltadas a formar um homem de catequese, pronto para

atuar de acordo com os objetivos elencados pela Igreja Católica, estabelecida em diferentes pontos da América a partir de um plano de expansão colonizador do qual não faltou a escola como estratégia de reconhecimento e evangelização de gentios. Segundo Shigunov Neto e Maciel (2008):

Partindo do pressuposto de que o fenômeno educacional não é um fenômeno independente e autônomo da realidade social de determinado momento histórico, devemos analisar o projeto jesuítico levando-se em conta o desenvolvimento social e produtivo da época colonial. (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2008, p. 170).

Dessa forma, o processo educacional jesuítico possuiu a clara missão de promover transformação social, a fim de mudar a cultura indígena local, no intuito de se poder converter aqueles conhecidos por índios em cristãos, em primeiro lugar, atuando sobre com a educação pela Palavra.

A orientação que os jesuítas seguiam para a consecução de seu projeto educacional encontrou-se na *Ratio Studiorum*³, um tratado de regras e prescrições a serem seguidas pelos padres da congregação em suas ações educacionais. Já a metodologia educacional dos jesuítas, conforme precisou Shigunov Neto e Maciel (2008), residiu nos pensamentos de Aristóteles e Sócrates e se consolidou por uma organização autoritária e centralizadora que primava por uma formação humanista.

A adaptação da *Ratio* para o Brasil atendeu as expectativas de poder ajustá-la à realidade nacional e aos propósitos que aqui lhes cabiam, os quais se centraram desde a catequização indígena até a posterior formação dos membros da colônia. Para a execução de todo este modelo, desenvolveu-se uma forma de organizar a educação estabelecido na disciplina e, de igual maneira, no cumprimento de todas as diretrizes colocadas pela Companhia de Jesus. Não era à toa que os padres jesuítas eram chamados de soldados de Cristo, em virtude da intensa postura disciplinadora que possuíam.

Dessa maneira, a prática educacional cumpria uma hierarquia sacerdotal pensando a própria estrutura de formatação da Igreja. Para exercer uma fiscalização do trabalho escolar desenvolvido, efetivou-se a imagem de um inspetor escolar: sujeito que controlou os dispositivos de organização de aulas e o tempo escolar, retransmissor das normas prescritas pelos órgãos centrais às escolas de ensino secundário. Portanto, havia o

³ *Ratio Studiorum*: conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas, estabelecendo um método pedagógico.

“Prefeito de Estudos” que observava a prática de trabalho de professores e “Prefeitos de Disciplina”, sujeitos controladores de práticas de tempo e aula.

Assim, a função do prefeito de estudos e de disciplina, ao assumir um caráter de fiscalizador do trabalho escolar, aludiu às características de um sujeito atuando entre a organização das práticas escolares dos professores e outro como controladores do tempo das aulas e de atividades didáticas. Se uma das tarefas da coordenação pedagógica reside na organização e acompanhamento do trabalho educativo, o cerne de tal pensamento se encontra na ideia de “prefeitos” da escola na educação jesuíta, o qual atendia às necessidades escolares que se configuravam à época, principalmente como figura fiscalizadora.

As demarcações temporais utilizadas por esta pesquisa foram construídas para que se pudesse analisar, dentre tantas características de organização do sistema educacional, a maneira de como se constituiu a fiscalização, e esse sujeito que supervisiona a rotina mais imediata da escola do processo educativo.

Com o tempo, novos formatos e entendimentos para essa tarefa de inspeção, próprios aos contextos vividos do ambiente escolar foram sendo apresentados. De igual maneira, as terminologias para estas funções foram assumindo novas classificações, como já verificado: “prefeito de estudos e disciplina”, “inspetor”, entre outras. Entende-se que essa ideia de observação e orientação para uma possível melhoria do trabalho docente também oscila entre ter um profissional dentro ou fora da escola.

Oliveira (2010, p. 5) apresentou em seu artigo que, após o modelo educacional jesuíta, seguiu-se a Reforma Pombalina, cujo alvará de 28 de junho de 1759 transferiu a função supervisora do então prefeito de estudos para a figura de um “diretor geral de estudos”. Além dessa reforma, a autora precisou que a função supervisora de um cargo atravessou períodos de mudança, destacando o início da organização autônoma da instituição pública com a Lei de 15 de outubro de 1897. Esta lei colocou a responsabilidade da ação supervisora a cargo da própria docência que, segundo a autora, passou a acumular duas funções. Em 1854 foi estabelecida a imagem do sujeito que faz inspeção no âmbito da escola.

Oliveira (2010) continuou a mostrar como a necessidade de uma supervisão escolar, entendida a partir das reformas existentes – como a pernambucana de Carneiro de Leão, em 1928 – firmou a necessidade de uma diretoria técnica para acompanhamento das atividades escolares. Nesse sentido de administração escolar, passa-se à escola a ideia de separação entre o trabalho administrativo daquele exclusivamente pedagógico: há o

entendimento de uma dissociação dentro das atividades escolares, referindo-se às ações voltadas à prática do ensino (pedagógicas) e às de sua organização (administrativas). Por tal divisão, o diretor passou a cuidar de todas as incumbências administrativas e o supervisor, das técnicas, da didática. Ainda que não seja uma fronteira rigidamente demarcada, vê-se a idealização de funções diferenciadas no âmbito da escola.

Esse período, dentro da chamada Primeira República, pautava-se por uma descentralização do controle do processo educacional, mas havia a função do supervisor: um sujeito atuante no acompanhamento do trabalho docente. Nessa época, surgiram os chamados “técnicos da educação”, destacando a separação do trabalho do diretor e do supervisor.

A década de 1920 vê o crescimento da ideia de “profissionais da educação”, técnicos e novas categorias profissionais responsáveis pelo funcionamento dos sistemas educacionais que vão se tornando mais complexos, além do papel do supervisor escolar relacionado à ideia de orientação pedagógica. O surgimento do curso de Pedagogia, em 1939, vai também passar por uma série de alterações no intuito de conseguir atender às demandas sociais existentes, algo colocado em discussão neste capítulo, ao se analisar a formação dada aos docentes que passam à função de coordenação.

O Decreto-Lei 19.890 de 18/04/1931 – ou Reforma Francisco Campos – decretou a necessidade de um profissional que inspecionava as escolas, e ao mesmo tempo implantou o curso de Pedagogia, responsável pela formação do professor e do entendimento da organização técnica da escola, já que se tratava de uma prerrogativa da função do pedagogo a compreensão de todas as dimensões de trabalho dentro de uma escola.

Os artigos 53 a 56 da referida Lei versaram sobre o papel dos inspetores dentro da escola. Além de especificarem suas atribuições, eles orientam, de modo prático, a maneira como deveriam proceder em seus modos de atuação dentro das escolas. Transcrevendo, no português literal usado à época, pode-se constatar como a tarefa do inspetor estava condicionada a uma regulamentação de todas as atividades pedagógicas, dentro de uma prática constante de reportar o trabalho desenvolvido:

O inspetor remetterá mensalmente ao Departamento Nacional de Ensino, em duas vias dactylographadas, um relatório minucioso e de carácter confidencial, a respeito dos trabalhos de cada serie e cada disciplina da sua secção nos estabelecimentos do districto (BRASIL, 1931)

Pela prescrição este profissional é representante do Estado para a fiscalização de escolas, mas, ao mesmo tempo, é o orientador de ações pedagógicas, sujeito que corrige

eventuais falhas detectadas, orientador especialista que ordena pautas sobre o trabalho docente e o funcionamento da escola.

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, segundo Oliveira (2010): “ocorre à formulação de um plano de conjunto para a reconstrução educacional do país, segundo a visão dos novos profissionais da educação” (SAVIANI, *apud* Oliveira, 2002, p. 27). O advento da Escola Nova se fez concomitante à crise de 1929 e às políticas industriais subsequentes na década de 1930, fazendo com que a educação tivesse uma abordagem mais técnica, científica e acadêmica. Suas práxis tendiam a um ensino valorizador das habilidades técnicas, pensando o controle da ação educativa, e na função do Estado, como administrador e responsável pelo funcionamento do sistema de ensino, quando se fixa a ideia do supervisor. Fica estabelecido que uma escola não tratava apenas de formação de alunos, mas contava com atividades paralelas que diziam respeito ao seu funcionamento e controle operacional, no sentido administrativo e de orientação de professores.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), fruto da atividade de um grupo multifacetado e complexo de intelectuais e educadores, estabelece uma educação ativa como fundamento de boa educação. Sendo o aluno um sujeito em processo de educação, vê-se o aumento das atividades escolares como um complexo de atitudes que necessitam de planejamento, principalmente voltados à organização de frentes de trabalho como operações para projetos pedagógicos. Portanto, uma coisa é a função administrativa e técnica e a outra é a função pedagógica. Essa especialização no plano do trabalho escolar direciona as funções que não necessariamente cabem à docência ou à direção da escola.

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4024 de 1961, segundo Oliveira (2010), surgiu com a função de implantação do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e a constituição das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, responsáveis pela formação dos professores.

A partir deste período a profissão do supervisor / coordenador pedagógico começa a ser formalizada, pois a pedagogia passa a formar os técnicos em educação, ou seja, os pedagogos, os quais se incumbiriam de orientar e cuidar e orientar o processo pedagógico nas escolas. (OLIVEIRA, 2010, p. 6)

O que se percebe é o contínuo histórico dessa necessidade, no plano do funcionamento da escola, de um agente intermediário entre a transmissão dos saberes e as atividades de direção geral da escola. A função do orientador escolar encontrou sua prática no exercício do controle e da fiscalização do trabalho docente, sendo caracterizada

a partir do modelo da sociedade industrial em que as funções de trabalho são complexificadas. A partir da LDB de 1961, a figura do técnico em educação passou a ser presente, uma vez que começaram a ser formados nos cursos de Pedagogia.

Contudo, a referida lei, em seu artigo 52, estabeleceu a preparação que deve ser dada para a formação de tais especialistas em educação:

o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (BRASIL, 1961).

Portanto, a Lei 4.024 apresentou em seu texto as expressões concernentes aos chamados técnicos de educação como orientadores, supervisores e administradores escolares. Na lei, já estão declaradas as diferenças de trabalho dentro da escola no plano da formação na Escola Normal.

Dessa mesma maneira, as demais Leis de Diretrizes e Bases podem ser verificadas no que tange a forma como entenderam o trabalho da supervisão escolar. Isso porque, ao se considerar o contexto social existente, a década de 1970 e 1980 foram determinantes para uma interpretação distinta do trabalho educativo, encontrando-se o país na ditadura militar.

A Lei nº 5692 de 1971, segundo Venas (2012):

A partir da lei 5.692/71, passamos a ter uma regulamentação da organização das atividades docentes e não-docentes dentro da instituição escolar, entre elas a de supervisor pedagógico, que, tendo um perfil definido em meio ao autoritarismo militar e um tecnicismo que influenciava a área pedagógica, passou a ter um papel importante no desenvolvimento do trabalho docente na escola. (VENAS, 2012, p. 4).

Conforme o autor, com o advento da ditadura militar, a supervisão escolar ganha uma preponderância técnica e passa a ser relacionada ao desenvolvimento do trabalho docente na escola. Por essa legislação, que vigorou para as escolas de 1º e 2º graus, o curso de Pedagogia passa a ter responsabilidade da formação geral do profissional que pode vir a ser um coordenador pedagógico.

No parágrafo 33, a Lei 5.692 precisou que a “formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação será feita em curso de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.” (BRASIL, 1971). Os termos utilizados, portanto, assemelham-se aos contidos na década anterior, estando mais bem fundamentada na prática educativa. Todavia, o trabalho da

supervisão escolar era a expressão de um projeto educacional operante na época da ditadura.

As principais alterações no cenário educativo iniciaram e novos entendimentos sobre a função da inspeção/supervisão escolar se fizeram presentes, uma vez que, nas décadas de 1980 e 1990, significativas transformações sociais ocorreram no país, resultantes do processo de redemocratização, diante do qual os cenários de novas formas de gestão se alicerçaram na sociedade e, de igual maneira, passaram a influenciar a maneira como a educação se organizava.

Em paralelo ao período de abertura democrática, veem-se os parâmetros educacionais cada vez mais envoltos pelo controle de ditames econômicos que pairam sobre a organização educacional desde os anos 1950, com a fixação de conceitos como “desenvolvimento” aliados aos processos de aceleração do crescimento em relação às atividades educacionais.

A década de 1980 é marcada pelo esfacelamento do autoritarismo e um progressivo processo de lutas democráticas. A Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, tirava das escolas a obrigatoriedade de ensino profissional, dando destaque à previsão formação geral, de onde se altera o termo “supervisão” para o trabalho interno à escola, passando o trabalho a uma “coordenação pedagógica” (Veras, 2014).

A função de coordenação pedagógica foi ganhando espaço dentro do sistema educacional, e passou a ter grande relevância no ambiente escolar. O coordenador passa a ser o articulador entre teoria e prática pedagógica, articulador de projetos e atividades curriculares.

Já a Constituição Federal de 1988 tem clareza ao articular a qualidade da educação ao trabalho. Note-se que, progressivamente, a função do coordenador pedagógico passa a ser também um formador dentro do trabalho. Nesse período, com a publicação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, têm-se a organização do Sistema de Educação e a definição do campo de atuação e função do coordenador pedagógico (Brasil, 1996).

Todo esse contexto não teve como também de deixar de influenciar a maneira como a educação se organizava e se encontrava atuante. Como precisou Venas (2012), o Banco Mundial e também o Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a ditar políticas educacionais, contribuindo para o direcionamento de políticas neoliberais na sociedade, e que foram determinantes para as formas como a educação se estruturou e os objetivos que passou a ter.

Como já vislumbrado no percurso histórico analisado neste trabalho, se novas maneiras de construir as relações sociais existiam, a educação se pautou por modificações que as acompanharam, surgindo novas terminologias e funções para a atuação educacional.

Em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, prevalecente até os dias de hoje, entrou em vigor. Se nas Leis anteriores os termos empregados para se referir ao trabalho de supervisão escolar se faziam próximos e o trabalho desenvolvido residiu na valorização da inspeção das práticas pedagógicas, a Lei 9.394/96 apresentou modificações no entendimento de como se organizou o processo educativo.

Nas três leis até então apresentadas, vislumbrou-se que a temática da coordenação pedagógica, nas terminologias concernentes a cada uma, sempre apareceu atrelada à formação necessária para aqueles que desejavam atuar na função, ou seja, mostrada a partir da determinação dos dispositivos destinados à capacitação docente para se exercer uma tarefa de inspeção/supervisão educacional. Assim também ocorreu com a legislação de 1996, a qual constou no parágrafo 34:

A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Ao se analisar os léxicos utilizados para se referir ao trabalho de acompanhamento pedagógico desenvolvido nas escolas, tornou-se possível perceber que existe uma variação entre as duas LDBs (1961, 1996). Na lei atual, de 1996, tornou-se mais perceptível a flexibilização para a formação deste profissional. Contudo, o termo “coordenador pedagógico” não apareceu literalmente em seus textos, nessa legislação nem nas demais.

Os autores dedicados ao estudo da supervisão escolar mostraram que, na década de 1990, a referência “coordenação pedagógica” foi criada dentro desse contexto de transformações sociais, em que atividades, funções e necessidades no plano da cultura escolar foram ganhando complexidade. Assim, a construção de tal terminologia se deu a fim de garantir o estabelecimento de uma forma distinta de condução dos trabalhos educacionais, não somente voltada para a inspeção. Essas maneiras de assim proceder, conforme registrado, estavam pautadas em valores neoliberais capitalistas, financiados por instâncias internacionais, as quais determinaram outros valores e metas para a área

educativa, mas também aponta para as divisões de função no plano das distinções sociais do trabalho que qualificam os níveis e as funções dentro da escola.

As políticas neoliberais passaram a ser determinantes na organização escolar, por meio de medidas como a flexibilização de contrato para a captação de novos profissionais para a área; ações cujas intenções desejavam reforçar o discurso de que tais dinâmicas seriam necessárias para a melhoria da educação e dos indicadores qualidade. Não raro, liga-se essa ampliação da complexidade de funções escolares às condições dadas pelo movimento de interesse econômicos que passa a dominar os discursos pedagógicos, da forma como apresentado logo a seguir, pensando a marcação de políticas de educação subordinada à racionalidade dos procedimentos econômicos, de onde não se furtam as divisões de trabalho:

Essa situação levou o Banco Mundial a definir conceitos analíticos e oferecer serviço de suporte técnico na confecção de planejamento de políticas para educação, induzindo, setorialmente, o ritmo e a direção almejada e subordinando-as à racionalidade dos procedimentos econômicos. (VENAS, 2012, p. 5).

O que se pode constatar é que, sobre o coordenador pedagógico, foi depositada uma série de funções que passaram da inspeção ao controle. Permaneceu a ideia de que esse profissional é organizador do tempo e planejador de ações. Isso também se verificou nas ações de inspeção do trabalho educativo, muito presentes ao longo das décadas de 1960 a 1980 no país, quando se estruturou uma maneira de efetivação do controle das atividades docentes para que propostas educacionais determinadas no período fossem efetivadas. De igual forma, isso continuou ao longo da década de 1990. Contudo, a partir da implantação das políticas neoliberais, os graus de medição de qualidade educacional passaram a ganhar mais relevância.

A macro política definia nos gabinetes dos burocratas os rumos das políticas educacionais, buscando inserir no vocabulário da época os conceitos de eficiência, autonomia, liderança, parceria, competitividade entre outros, que vão criando uma teia de sentidos ligada à representação de modernidade que era justificada por maiores eficiência, produtividade e qualidade que deveriam ser alcançadas. (VENAS, 2012, p. 7)

O escopo de atuação do responsável pelo controle das atividades docentes, esclarecido pelo excerto supracitado, ganhou mais atribuições e atitudes esperadas do que apenas realizar a inspeção do trabalho do professorado, aferindo o cumprimento de planejamentos ou dispositivos legais. Além desse trabalho, que não deixou de existir, o

coordenador pedagógico, é responsável por efetividade, por qualidade, por medição de números. Leva-se em consideração que as atividades por ele desenvolvidas se fizeram determinantes para que tal alteração, estivesse em consonância com a estrutura social vigente. O coordenador não é apenas um sujeito responsável pela organização escolar e passa a ser entendido como um gestor, um empreendedor de ações.

Portanto, é neste momento em que as características de atuação deste profissional se tornam amplas de um modo diferente, tendo ele de exercer outros domínios para além de inspecionar, controlar o tempo, planejar, pois também passa a ter de liderar. A ideia de liderança está apegada à competitividade e preza pela eficiência que passou a ser medida por avaliações externas e indicadores de desempenho. Sendo assim, o termo “coordenar” parece se adequar mais ao tempo do que inspetor ou supervisor.

Não se trata apenas de uma mudança de termos, pois a palavra “coordenação” parece marcar uma nova necessidade; pede-se a este profissional a capacidade de previsão de ações por meio de planejamento e percepção aos processos do trabalho, até a possibilidade de uma avaliação final. Essa nova condição de trabalho, apresentar uma nova configuração de cultura escolar, no sentido de que o coordenador passa a ser visto não apenas como um profissional qualificado pedagogicamente, mas que, por meio da ação pedagógica, torna-se quase um administrador de empresas.

A Resolução CNE/ CP nº 1/ 2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e, em seu artigo 4º, estipulou o que contemporaneamente pode ser entendido como função de um gestor escolar:

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 de Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

A partir da década de 1990, existiu tal delimitação de trabalhos. Os ofícios do inspetor e supervisor não deixaram de existir. Todavia, aqui se trata, principalmente, da função de supervisão escolar com trabalho atrelado ao domínio das Diretorias de Ensino em uma atividade focada mais no acompanhamento dos dispositivos legais e burocráticos junto às escolas. Venas (2012) mostra o entendimento das mudanças históricas obtidas

pelo trabalho da supervisão escolar no artigo *A transformação da coordenação pedagógica nas décadas de 1980 e 1990*. Trata-se de indicadores de que a função “coordenação” foi algo inventado; trata-se de uma função que desponta como terminologia para ser aplicada como nova função de trabalho cujos fins procuram atender todas as novas necessidades projetadas para a educação.

Após a implementação do termo “coordenador pedagógico”, múltiplas foram as características de atribuição destinadas a este profissional, uma vez que a função passou a dar conta de muitas atividades no âmbito escolar, levando-se em consideração que coordenar, conforme colocado, não se limitou a um trabalho supervisionador, mas ampliou um leque de atividades.

Nesse contexto, há necessidade de se pensar o sentido do ato de coordenar, como apresenta Rangel (1999):

Co-ordenar é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de cursos, de seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções [...]. A coordenação implica criar e estimular oportunidade de organização comum e integração do trabalho em todas as suas etapas. (RANGEL, 1999, p. 75)

Segundo esta análise, o coordenador pedagógico tem de cumprir as seguintes funções: prever momentos, prover a comunidade escolar de diferentes ações, ser um articulador. É sujeito que integra disciplinas. Nesse caso, interfere no trabalho do professor. É produtor de documentos. Avaliador de livros. Segundo a análise do autor, ainda que se apresente com boa vontade, o coordenador é uma espécie de articulador de frentes de trabalho e um organizador geral de atividades.

Ao coordenador pedagógico, conforme Rangel (1999), é estabelecida uma espécie de essência, a necessidade de ser o elemento propiciador da integração e do estímulo ao desenvolvimento, ao que se julga um bom trabalho no espaço escolar. Para tanto, o documento diz que ele deve ser capaz de concretizar mecanismos eficazes para o estabelecimento do ensino de modo organizado junto ao corpo discente.

Desse modo, a trajetória de constituição da função da coordenação acompanhou as alterações vivenciadas pela sociedade brasileira. Obediente aos contextos sociais presentes, a escola e seus ofícios sempre foram organizados de acordo com as características determinadas para cada época; passando de fiscalizador e controlador de

tempo à gestão escolar, hoje predominante. Isso não significa a existência de um movimento social que determina o que a escola deve apregoar, mas uma própria organização interna de acordo com as demandas existentes, fazendo com a que maneira de trabalhar seja desta forma tanto uma resposta como um modificador de movimentos e mudanças sociais e educacionais.

Raymond Williams (2011) fundamentou, para o entendimento desta pesquisa, que as mesmas alterações presentes no âmbito lexical – no caso, das palavras que exprimiram esta função no universo escolar (supervisor, inspetor, coordenador, gestor) – são frutos dos mesmos contextos sociais e das experiências de mundo daqueles que se dedicaram a atividade educativa dentro das características que permearam a sociedade analisada, fazendo com as leituras e análises, hoje objetivadas para o entendimento da organização escolar, sejam respeitadas a todo contexto em que foram construídas.

A formação do coordenador pedagógico

Se a constituição da função do coordenador pedagógico foi se alterando de acordo com as décadas, obediente às características sociais presentes, os próprios textos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação apresentaram as terminologias sobre a inspeção escolar dentro do espaço em que discorriam sobre a formação docente e os cursos apropriados para sua realização.

Dessa maneira, constatou-se como as graduações e licenciaturas foram modificadas em suas constituições para se poder dar conta de formar professores de acordo com as realidades existentes, indicando a formação, em tese, de um profissional capacitado a diferentes funções dentro da escola, para além da docência. Passou a ser importante compreender esse processo de formação e as exigências de profissional que dele decorre, sob o entendimento do que se espera de um profissional quando ele assume o cargo de coordenador.

Um dos caminhos para tal compreensão residiu na análise das alterações ocorridas na Pedagogia, uma vez que esse curso foi um dos que se voltaram à preparação de docentes e, de igual maneira, vislumbrou-se a formação dos inspetores escolares e suas derivações ao longo das décadas.

Se as origens da coordenação pedagógica residem na supervisão escolar, conforme precisou Venas (2012), sua vertente é uma das habilitações da Pedagogia, reiterando o porquê de sua escolha de análise, ao se considerar a formação para ser um

coordenador. De acordo com Furlan (2005), o primeiro curso de preparação específica de professores ocorreu em 1935, a partir da organização da faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, destinada à formação de bacharéis e licenciados.

Desde 1939, conforme também considerou Furlan (2005), o curso de Pedagogia foi sendo revisitado a fim de atender às mudanças sociais que ocorriam e, dessa forma, conseguir pautar a identidade de um pedagogo. O curso, em suas origens, possuía a tarefa de formar os técnicos em educação capazes de responder pelos domínios que competiam à capacitação de um bom profissional docente. Para Venas (2012), no entanto,

As mudanças significativas vieram somente na década de 1970, pois, diante das pressões do mercado de trabalho, em 1969 o parecer CFE n. 252, do conselheiro Valnir Chagas, de encontro às expectativas da época, pois trouxe como resposta uma divisão que na prática já existia; assim, o parecer visava à formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar. Desse modo, na busca de construção da identidade do pedagogo, o curso de pedagogia pagou por uma redefinição do campo de trabalho. (VENAS, 2012, p. 3)

Pela resolução de 1969, os cursos de Pedagogia passaram a preparar tanto o sujeito com capacitação técnica em educação com muitas funções quanto propiciar aos professores formação para licenciatura. Portanto, há uma formação específica à orientação, inspeção, administração e supervisão. Na prática, a lei especificou o que já existia no funcionamento escolar corrente. Por meio de tal divisão, era possível atender às expectativas de uma capacitação docente que conseguia se adequar às demandas existentes à época, pautadas por uma divisão do trabalho presente na organização social e, de igual maneira, a focalizar a preparação dos profissionais para exercerem a função da supervisão escolar cuja presença, como já apresentado, tornava-se mais frequente na organização das atividades educacionais de então.

Isso significou uma capacitação dos futuros professores também voltada às atividades administrativas para além da formação docente em si. A Pedagogia passou a preconizar o que a LDB 5.692/71 entendia por uma educação apresentada como “tecnicista”. Frankfurt (2011), em sua tese sobre a mudança da habilitação dos professores das Escolas Normais para o Magistério, cita Warde (1986) para especificar as questões ideológicas que pautavam a diferença entre formação teórica e prática do professor, ao qualificar a formação instituída com a Lei 5692/71 de “tecnicista”, a autora argumenta que essa legislação trouxe à tona

“ (...) a estrutura brasileira: instituição a serviço da reprodução da divisão do trabalho intelectual / trabalho manual ou, que quer dizer o mesmo, instituição a serviço da reprodução das relações de exploração e dominação (WARDE *apud* FRANKFURT, 2011, p. 29).

Contudo, como já apresentado neste trabalho, ainda que a questão técnica tenha sido um ponto de crítica à época, deve-se pensar a respeito das alterações profundas ocorridas na sociedade, resultantes na construção forçada de uma nova forma de se pensar as práticas educacionais. Para além de tecnicista, esse tipo de formação também aponta para uma necessidade social no plano de interferência do Estado no controle e administração educacionais. A partir do restabelecimento do período democrático na década de 1990, responsável pelo processo de reorganização educacional, principalmente com o advento da Constituição de 1988, vê-se uma nova configuração acerca da formação. Nele, ao contrário de uma centralização administrativa de controle das atividades pedagógicas presente até então, houve uma descentralização em que municípios, estados e instâncias federativas passaram a organizar a educação a partir de legislações próprias, entendendo a capacitação docente de maneiras distintas.

A autonomia adquirida para cada região do país ter a possibilidade de organizar seu sistema educacional colaborou com os entendimentos sobre as práticas e a formação, tornando o exercício da coordenação pedagógica o mais variado possível.

A temática em torno da produção do conhecimento pedagógico e a formação dos profissionais do ensino está intimamente vinculada à compreensão de como se estabelecem as relações entre a educação e a sociedade. Conforme o entendimento do projeto de sociedade que se tem em vista e o papel da educação frente a ele, configuram-se diferentes perspectivas de atuação do profissional da área. Em última instância, podemos afirmar que o (s) projetos (s) de educação em curso em determinada sociedade materializa (m)-se na prática pedagógica de seus educadores (PINTO, 2011, p. 25).

Vê-se, na relação entre sociedade e escola, a ideia de um profissional que assume cada vez mais a forma múltipla e “flexível” se firmando; sua demanda de trabalho se avoluma para diferentes frentes de atuação, desde a fiscalização, a organização da escola, chegando à formação dos professores. Além disso, conforme já apresentado nesta pesquisa, percebe-se que não se trata de um movimento social que passa de fora para dentro da escola, simplesmente, mas está acontecendo de maneira que a materialidade das relações entre os educadores na escola acaba pedindo a necessidade de se pensar um trabalhador que aja dessa forma.

Como as competências para a formação de supervisores e inspetores se tornaram maiores a partir da LDB 9.394/96, a coordenação passou a ser configurada como terminologia própria, abarcando uma gama maior de atividades correspondentes à função. Contudo, existiu uma maior flexibilidade de formação para exercer a função de coordenação.

Ao contrário de como se acompanhou ao longo da história, a Escola Normal e, depois, os cursos de Pedagogia, não eram mais os únicos caminhos formativo para que um professor pudesse atuar na função em uma instituição de ensino. Aliás, não se forma alguém para que seja pontualmente “coordenador”. A legislação vigente possibilitou que pós-graduações pudessem também formar coordenadores e, além disso, as múltiplas realidades municipais ou estaduais apresentaram entendimentos de que um licenciado, independentemente de possuir formação em Pedagogia ou uma extensão universitária que contemplasse formação administrativa, conseguiria atuar como coordenador escolar.

Sendo assim, é importante a compreensão de como a Pedagogia se organizou e como atendeu às demandas de formação dos profissionais da educação ao longo das últimas décadas, já que o curso indica os conhecimentos necessários para que um professor possa cumprir a função. Contudo, atualmente, ao se analisar como a coordenação pedagógica se estruturou em níveis formativos para atuar na função e a verificação de como o curso de Pedagogia se organizou, não se encontra mais única relevância de formação, uma vez que a esfera de discussão aponta para outra trajetória.

Em uma época sinalizadora de características mais amplas para a atuação na coordenação pedagógica, com competências específicas tais como liderança, capacidade de planejar e articular o projeto pedagógico de uma escola, o debate se encontra, agora, no plano do funcionamento escolar. Então, como acontecem os movimentos formativos para aqueles que exercem esta função na escola? A partir do momento em que um professor passa a atuar como coordenador, sendo licenciado, muitas vezes conseguindo o cargo por indicação ou eleição interna, a esfera de verificação de conhecimentos se encontra na existência de um movimento formativo enquanto atua na função, dentro do próprio espaço escolar.

Dessa maneira, em um cenário perante o qual os que exercem tal atividade podem ser egressos dos cursos de Pedagogia ou também licenciados em alguma disciplina, a partir da promoção de concursos e formas de ascensão ao cargo de acordo com as regras estabelecidas em cada município, torna-se mais sutil analisar a formação e capacitação de

cada profissional que se encontra na coordenação de uma escola, como base de conhecimento para poder assim exercer sua função.

Em um primeiro momento, introduz-se a ideia de que os conhecimentos em Pedagogia são prerrogativas para a atuação deste profissional. Depois, percebe-se que, muito embora indispensáveis, não são os únicos pré-requisitos relacionados ao conhecimento das funções do cargo estes vindos da formação inicial. Fica a ideia de que ser coordenador é aprender sobre a função durante o exercício do cargo. Trata-se de um possível trabalho docente tendo por admissível à formação profissional realizada durante a prática. Portanto, o coordenador é um profissional que também se forma durante o ofício do cargo. Pode-se dizer que com o corpo docente é a mesma coisa, embora a um professor exista relevância na certificação dada em sua formação inicial, mesmo que não necessariamente se forme daí um coordenador pedagógico.

Por mais que o coordenador pedagógico tenha adquirido a tarefa de ser formador de sua equipe docente, propiciando capacitação continuada para os docentes que coordena, passou-se a considerar que, muitas vezes, a própria prática diária de exercício da função na escola tenha se tornado a maneira encontrada pela coordenação para realizar a sua própria formação necessária de atuação na função.

De igual forma, a educação privada também se estabeleceu adotando critérios próprios para aqueles que vão exercer a função de coordenação, não necessariamente analisando a formação adquirida por este profissional. Assim sendo, profissionais que não imperiosamente sejam pedagogos assumem coordenações pedagógicas em escolas privadas, uma vez que as prerrogativas para isso se instauram em uma esfera particular.

Todavia, tal movimento para a atribuição da coordenação pedagógica de uma escola contribuiu para que a imagem dessa função se estabelecesse sem total clareza das atribuições que compõem sua prática, levando-se em consideração que a formação necessária para se exercê-la acabou ficando em um plano secundário na verificação de perfil para os que se destinam ao exercício de tal atividade. Se na esfera públicas as realidades municipais ou estaduais determinam maneiras específicas para a escolha do profissional que exerce a coordenação, podendo os mesmos serem escolhidos por concurso, nomeação ou escolha da comunidade, por exemplo, somado aos critérios das instituições particulares, chegou-se a um cenário diante do qual, ao coordenador, não se consegue captar uma identidade que tenha critérios padronizados.

Em seu artigo, Venas (2012) apresentou, justamente, como a flexibilidade na formação do coordenador pedagógico colaborou para que houvesse um

comprometimento da identidade dos que exercem tal função. Logo, tornou-se possível a problematização de como a prática desta atividade necessita ser revisitada nos dias atuais, a fim de se poder observar se, realmente, todas as demandas que se impuseram ao coordenador se fazem cabíveis e pertinentes à função, não caracterizando um excesso de atribuições as quais podem não ser viabilizadas.

Ao se pensar sobre a formação continuada do coordenador, inclusive, não é impossível se encontrar propostas de cursos de extensão universitária dedicados a oferecer capacitação específica para uma revisão da atuação da coordenação pedagógica atualmente. Como ilustração, o Instituto Singularidades de São Paulo ofereceu uma modalidade formativa, cuja ementa se encontra em seu site, sob o título *O Coordenador Pedagógico: do bombeiro ao formador*.⁴ (INSITUTO SINGULARIDADES, 2019).

As propostas destas aulas versam sobre a apresentação de um contexto histórico da função da coordenação para se entender os “impasses para o exercício de sua função”, dentro de uma proposta maior de se encontrar a identidade para a função. Além disso, os demais módulos propostos objetivaram a ressignificação da prática do coordenador; a análise de uma escola reflexiva e uma proposta de se direcionar um planejamento para melhorar a atuação do coordenador em sua rotina.

Dessa maneira, chamou a atenção a própria concepção de se poder atrelar a imagem da coordenação à figura de um bombeiro, algo que ficará claro no próximo aspecto a ser discutido, ao se verificar as características de gestão hoje presentes, ou seja, de profissional que passou a dar conta de muitas situações que excedem os limites de uma atuação apenas pedagógica. Entretanto, fez-se importante ressaltar como a formação da coordenação, da maneira como é ofertada atualmente, preocupa-se em oferecer uma proposta mais prática e capaz de oferecer respostas às realizações de coordenação que precisam ser revisadas no intuito de que os “resultados sejam alcançados”.

Assim, além de uma dinâmica de se poder estudar as características da função e sua construção histórica, salienta-se a necessidade de a formação ofertada residir dentro de aspectos práticos e voltados a uma melhor capacitação para se direcionar o trabalho docente à luz dos contextos existentes. O curso diz poder contribuir para uma capacitação mais ampla, a fim de auxiliar um público cuja aprendizagem sobre sua função acontece na própria prática diária. Os teóricos propostos na ementa do referido curso, por exemplo,

⁴ Disponível em: <http://institutosingularidades.edu.br/novoportal/produto/curso-online-singularidades-o-coordenador-pedagogico-bombeiro-ao-formador/#1529437167248-aa679a9e-abd8>. Acesso em 18/02/2019.

encontraram-se todos associados às características práticas para uma ação da coordenação escolar, tais como a capacidade de gerenciamento de conflitos, articulando a equipe docente para sua resolução e a pertinência de se propor uma formação continuada de qualidade ao professorado que lhe cabe coordenar.

Como ilustração desse caráter prático ao qual o curso mencionado se propõe, pode-se citar um módulo que propõe a estrutura para a construção de caminhos, visando à rotina de trabalho para melhorar o desempenho do coordenador no cotidiano escolar.

Ao cabo, vê-se no presente tempo o coordenador pedagógico com atividade escolar fundamentalmente associada à condução de equipes, de maneira, ao mesmo tempo, flexível e controladora. A metáfora de “bombeiro” indica que a rotina de um coordenador não é pautada somente pela previsibilidade da rotina, ainda que esta seja exigente e cheia de atividades e obrigações historicamente agregadas ao cargo. Do profissional, ainda se exige atitude rápida diante de problemas não esperados e outras dificuldades e acidentes nem sempre controláveis em uma instituição escolar.

Das novas práticas docentes à gestão escolar

Se o coordenador assumiu, de acordo com o que a própria LDB 9.394/96 registra, características de formação diversas para sua atuação no espaço escolar, os contextos sociais modernos trouxeram para a função novas terminologias.

Atualmente, conforme já sinalizado nesta pesquisa, ao coordenador coube, também, a terminologia de gestor escolar. Ampliou-se ainda a sua gama de atividades escolares perante as quais ele se faz responsável. Oliveira (2010), precisou que

a escola tem se tornado um espaço cada vez maior e mais complexo, devido à amplitude que vão assumindo as diversas modalidades de prática educativa na sociedade. Com isso, o sistema escolar requer uma maior e melhor organização de sua estrutura, bem como de seus agentes. Essa organização depende de todos os sujeitos, mas tem na atuação do coordenador pedagógico papel importante (OLIVEIRA, 2010, p. 8).

Para ilustrar as múltiplas demandas que se fizeram presentes diante de tal realidade, a autora ilustrou seu artigo com trechos de testemunhos de alguns coordenadores os quais analisou qualitativamente, a partir da experiência de acompanhamento de um grupo de docentes no interior da Bahia. Os relatos desenvolvidos mostraram, de forma clara, como se fez presente, em pleno contexto no qual o

coordenador se tornou compreendido como gestor, um acúmulo de tarefas e atividades que sobrecarregaram a função do coordenador e, de igual maneira, transformaram-no em um verdadeiro “faz tudo” dentro da escola.

O referido artigo se fez ilustrativo, também, de uma tendência verificada em quaisquer das pesquisas que compõem este balanço, dedicadas a analisar a identidade do coordenador. De igual maneira, ao se analisar falas de coordenadores nestas pesquisas, foi possível encontrar relatos similares referentes a uma sobrecarga de atividades e, de igual maneira, a um descontentamento colocado ao coordenador que, assim, não conseguiu mais discernir as atividades que se lhe fazem pertinentes.

Bello e Penna (2017) apresentaram a visão de que as atuais políticas educacionais estão permeadas pelo discurso de qualidade na educação, elemento que passou a ser aferido, inclusive, por avaliações externas. As autoras apresentam estudos que mostram como o foco nos resultados de avaliações padronizadas modificaram a prática docente, introduzindo as novas formas de gestão.

Dessa maneira, as autoras estipularam que as tais novas formas de gestão se centraram em conceitos de performatividade, ou seja, características como competitividade, eficiência, produtividade e cumprimento de metas, por exemplo, passaram a atuar junto à prática docente. Assim, como precisaram, estipulou-se um novo gerencialismo.

Tal qual Oliveira (2010), Bello e Penna (2017), após apresentarem como se organizou a gestão escolar no município de São Paulo, trouxeram relatos de coordenadores atuantes nesta região, a fim de problematizar a concepção da gestão escolar. Da mesma forma, a transcrição das falas mostrou tensões ao se verificar as demandas que pautavam a atuação de um coordenador pedagógico: formador de professores, indutor de políticas públicas, entre outras atividades relatadas como obrigações da função.

Contudo, as transcrições das falas dos coordenadores entrevistados mostraram a preocupação em poder garantir elementos de atuação que primassem por uma gestão democrática e que garantissem um trabalho eficaz em sala de aula para a melhoria do ensino. No entanto, as múltiplas tarefas que se lhe impuseram no cotidiano, não permitiram que conseguissem desenvolver, de forma plena, as tarefas requisitadas na escola em que atuavam.

Ao mesmo tempo que existiam momentos de tensão nas atividades que tinham que desenvolver, as coordenadoras entrevistadas mostraram a importância de interagirem

com todos os agentes escolares, como elemento imprescindível para garantir a qualidade do ensino nas escolas em que atuavam. Contudo, as problemáticas relatadas indicam que, no excesso de atribuições, esta proposta se perdia em seus objetivos.

Sendo assim, as novas exigências projetadas para a atuação escolar exigiram dos coordenadores uma ação voltada para múltiplas atividades dentro da escola, naquilo que se passou a considerar “gestão escolar”. Todavia, a dinâmica existente de se analisar o desempenho de um coordenador a partir de sua *performance* pode se tornar algo prejudicial, a partir do momento em que as condições de trabalho da coordenação se tornam exaustivas, desconsiderando o fato de que este desempenho é critério de avaliação em corporações financeiras que pensam tal atributo como índice de liderança e capacidade de fazer os outros trabalharem em busca de resultados positivos diante de metas pré-estabelecidas.

Em um ambiente de trabalho diante do qual todas as ações concretizadas precisam passar pelo crivo e acompanhamento do coordenador, desde atividades administrativas ao desenvolvimento das tarefas pedagógicas, os trabalhos de um gestor se tornaram, naturalmente, bastante intensos, considerando o que precisa ser desenvolvido. Se para o acompanhamento das atividades escolares passou a ser necessário uma supervisão de todos os seus processos, vislumbrou-se uma sobrecarga de funções ao coordenador, diante da qual a verificação do ensino em si começou a ficar em segundo plano de relevância.

Junto a isso, a gestão escolar atual apregou a necessidade de se avaliar as competências trabalhadas na escola por meio de indicadores avaliativos os quais, muitas vezes, estabeleceram-se como externos ao contexto escolar analisado. Isso significou para a educação que, em nome de se conseguir resultados positivos diante de tais avaliações externas, o trabalho desenvolvido nas escolas passou a se voltar exclusivamente para atender a tal dinâmica.

Apresentação dos focos temáticos das pesquisas sobre coordenação pedagógica

As produções acadêmicas que focalizaram o coordenador pedagógico como estudo apresentaram, em sua grande maioria, geralmente na introdução ou nos capítulos iniciais de seus trabalhos, um panorama histórico de como esse movimento se concretizou, com o intuito de situar a origem dessa função no ambiente escolar. Contudo, o estabelecimento da coordenação pedagógica não se deu de forma homogênea e com as

mesmas características de atuação em cada estado brasileiro, apresentando resoluções legais próprias, as quais deram interpretações distintas para especificações da legislação.

Além disso, conforme já exposto, as Resoluções que propiciaram a organização dos cursos para atuação na função não se fizeram categóricas sobre a formação específica e os perfis desejados para os que se propõem atuar como coordenador. Sendo assim, considerando também as alterações de atividades desempenhadas por um coordenador de acordo com a época verificada, as pesquisas sobre a coordenação se desenvolveram com enfoques voltados a entender mais sobre a função, suas atribuições, identidade de quem a desenvolve, dentre outras temáticas.

Oliveira (2017) realizou, em um artigo, uma revisão empírica dos trabalhos acadêmicos publicados de 1988 a 2012, extraídos do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A introdução apresenta como a coordenação se configurou ao longo dos anos, focalizada no estado de São Paulo. Acompanhando as mudanças surgidas a partir das diferenças projetadas pelas LDBs, o trabalho também colocou a transformação da função supervisora exercida pelo coordenador para a gestora, entendida como um mediador no espaço escolar e apoiador das atividades docentes.

A autora selecionou 122 trabalhos, entre teses (15) e dissertações (107), cujas análises se concentraram nos resumos. Oliveira (2017) citou outros dois autores que também desenvolveram análises sobre as produções já publicadas com o mesmo foco, a partir de recortes temporais e plataformas distintas (como o banco da Associação Nacional de Pesquisas em Educação: Anped), além de um número maior de pesquisas usadas como banco de dados. Os autores que Oliveira (2017) revisitou foram Geglio e Placco (2010), Almeida e Souza (2011), os quais serviram como base de compreensão da atividade da coordenação em períodos temporais distintos e anteriores ao estipulado por esta autora.

A análise que Oliveira (2017) realiza dos resumos das pesquisas considerou encontrar além do tema focalizado, os objetivos do trabalho, a metodologia e os instrumentos de coleta de dados, os referenciais metodológicos e teóricos, os resultados obtidos e as conclusões. Em seguida, apresentou os números de seu levantamento no que tange à metodologia dos trabalhos acadêmicos selecionados e os principais autores que embasaram tais pesquisas como referenciais teóricos.

Na sequência, a autora criou categorias a partir das verificações temáticas de como foi trabalhada a coordenação pedagógica pelas 122 pesquisas presentes no banco de dados

por ela montado. Assim, foram descritos sete eixos sob os quais a autora ordenou o volume de produções acadêmicas e o nome dos autores correspondentes a cada uma dessas categorias, a saber: histórico do coordenador pedagógico; identidade e função; atribuições nas escolas públicas e identidade profissional; formação continuada e inicial do coordenador; atuação na escola; relação do coordenador pedagógico com os demais profissionais da escola e opinião / visão do coordenador em diferentes situações do cotidiano. Todos os trabalhos compreendendo o recorte temporal de 1988 a 2012.

Isto posto, percebe-se o grande volume de informações que podem ser pesquisadas a respeito da coordenação pedagógica, observando a multiplicidade de tarefas adquiridas pela função e a própria dinamicidade da educação. Como as gerações de alunos se encontram em constante transformação, tornou-se imperioso que o corpo docente de uma escola consiga atender, em sua forma de ensinar, às novas demandas discentes. Sendo o coordenador o responsável pela mediação de todo o processo educativo, suas atribuições sempre se fazem renovadas também.

Igualmente, a coordenação pedagógica, como objeto de estudo, nunca se faz um elemento esgotado em temáticas a serem discutidas. Tal justificativa confere a importância de se poder entender o cenário de produção acadêmica por meio de um balanço que consiga delimitar as tendências dos trabalhos ao longo dos anos. É nesta proposta de construção de um balanço analítico dos contextos de produção que reside a diferença entre a proposta desenvolvida por Oliveira (2017) e esta pesquisa.

A autora realizou uma revisão empírica dos trabalhos publicados a partir de um enfoque mais nominal e individual das produções, focada nos autores e nas linhas temáticas sob as quais a coordenação pedagógica foi analisada. Contudo, não apresentou, por exemplo, as instituições de ensino que acolheram e propiciaram a formação dos pesquisadores dedicados ao estudo do coordenador na esfera escolar.

Ao seguir o referencial teórico de Williams (2011), este balanço apresenta, portanto, mais do que a diferença temporal do banco de dados utilizado (Oliveira o formou de 1988 a 2012, este trabalho procedeu de 2013 a 2018); trata-se de uma abordagem metodológica distinta, uma vez que esta pesquisa considera a importância da expressão do campo de produção acadêmica como essencial para a análise feita diante dos trabalhos.

Esta pesquisa optou por seguir caminhos metodológicos distintos ao de Oliveira (2017). Além de mapear as temáticas que compõem o banco de dados deste novo recorte temporal – as quais podem até se assemelhar ao que a autora citada estipulou em seu

artigo – este balanço apresenta quais são os Programas de Pós-Graduação que se tornaram, de acordo com o referencial teórico aqui trabalhado, essencial para se poder compreender a produção acadêmica como expressão cultural.

As linhas de estudo sobre a função da coordenação pedagógica fizeram-se presentes em várias possibilidades de enfoques nas pesquisas que estruturaram este trabalho, dada a necessidade estabelecida de se poder ter clareza da atuação deste profissional no ambiente educativo. Para um bom desempenho de uma tarefa, é inerente que o educador saiba qual o seu papel e o que vai lhe ser cobrado como docente. De certo modo pede-se para o coordenador, aquilo que se pede a um professor:

Não basta ao professor refletir sobre sua prática se essa reflexão não estiver articulada ao contexto institucional-histórico em que ocorre, assim como ao significado social de seu trabalho. Quanto maior a clareza do professor sobre seu exercício docente, maior a possibilidade de os alunos desenvolverem aprendizagens significativas (PINTO, 2011, p. 144).

Da mesma forma, sobre a atuação do coordenador contemporaneamente, pede-se que seja a mais coerente e fiel possível ao que concerne à sua função, no intuito de poder garantir uma educação de qualidade a todos os educandos.

Por conseguinte, este trabalho vai apresentando os focos temáticos sob os quais as produções acadêmicas deste balanço foram organizadas, a fim de se entender o que especificamente investigam sobre a coordenação e o que se apresenta como pré-requisito e conhecimentos contínuos para esse tipo de profissional.

Logo, é possível perceber pontos sobre a identidade coordenador, os dilemas que pairam sobre constituição de um profissional que assumiu o cargo de coordenação, sua representação social e, até mesmo, a discussão sobre a questão de qual gênero exerce este papel na escola.

Outro enfoque temático categorizado foi a função do coordenador nas delimitações da atribuição do coordenador em um dado Estado do país e as narrativas autobiográficas acerca da função. À vista disso, apresentam-se atividades que dizem respeito aos aspectos peculiares ao local, bem como registros de práticas dos sujeitos com testemunhos pela vivência do cargo.

A terceira categoria elenca as produções que estudaram explicitamente o coordenador pedagógico como mediador da prática docente, ou também chamado de orientador de professor ou de uma dada disciplina. Nesta dimensão, parte das pesquisas se encontraram com enfoques específicos como o papel do gestor escolar na orientação

curricular da História, várias pesquisas sobre as atividades desenvolvidas na hora de trabalho coletivo (HTPC) que se faz presente na rotina de muitas escolas, a formação que a coordenação desenvolve com docentes iniciantes e, também, a atuação do coordenador em um dado segmento da educação, como a Educação Infantil ou o Ensino Médio.

No que tange à parte formativa, algumas pesquisas se dedicaram ao estudo de como o coordenador agiu como promotor da formação continuada dentro do ambiente escolar, seja como incentivador para que o corpo docente permaneça em contínuo estudo ou ele próprio como formador do quadro de professores que com ele atua. Contudo, outro campo temático foi criado, devido ao número de produções que levaram em consideração a formação do próprio coordenador, seja a inicial (apenas uma pesquisa selecionada) ou a continuada.

Conseqüentemente, as produções acadêmicas publicadas no período de 2013 a 2018 observaram esta disposição da formação específica do próprio coordenador para atuar na função. Além dela, o entendimento de como se pode conduzir a gestão escolar foi um dos recortes temáticos recorrentes. Neste escopo, adentraram pesquisas que estudaram o coordenador a partir de uma visão mais ampla de suas atribuições, entendendo-o como um agente condutor do processo de ensino-aprendizagem e mediador das relações sociais construídas na escola. Como ilustração dos trabalhos desta categoria, podem-se citar os seguintes temas desenvolvidos: a construção de uma gestão democrática no ensino público paulista, as práticas discursivas dos coordenadores para a efetivação de uma gestão democrática, a condução da coordenação frente a práticas inclusivas e as ações reflexivas dos coordenadores em tempos de gestão que primam por resultados.

Por fim, parte das 167 pesquisas que estruturaram este balanço, desenvolveram-se a partir da função do coordenador como o indutor de políticas públicas e educacionais. Aqui residiram, por exemplo, trabalhos que estudaram a coordenação por meio do que a própria Legislação vigente apresenta sobre a formação desta atividade no espaço escolar, a atuação do coordenador frente ao Programa de Alfabetização, a relação da coordenação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e os trabalhos desenvolvidos pelos coordenadores de acordo com as legislações próprias de determinado Estado.

As oito categorias temáticas que o presente balanço apresentou sobre a coordenação, na sequência: identidade do coordenador, função da coordenação, mediador da prática docente (orientador de professor), formação inicial do coordenador

pedagógico, formação continuada do coordenador, promotor da formação continuada dos professores, gestão escolar e legislação/atuação na implantação de políticas públicas e educacionais; tiveram o intuito de, em cada pesquisa, selecionar seus focos temáticos e observar a maneira como desenvolveram, a partir deles, seus objetos de estudos, centrados na coordenação pedagógica.

O montante de trabalhos que cada um desses eixos contemplou será discutido e explicado no capítulo II, o qual desenvolverá os procedimentos utilizados para a efetivação do coordenador como objeto de pesquisa. A apresentação dos principais focos temáticos, neste capítulo, almejou demonstrar as múltiplas tendências de investigação das produções acadêmicas sobre a coordenação, mediante um cenário que considerou as pesquisas como expressão cultural e que são influenciadas pelo meio no qual são produzidas.

CAPÍTULO II – O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO OBJETO DE PESQUISA

Um balanço de produções acadêmicas, conforme apresentado na Introdução, não pode ser entendido tão somente como um agrupamento de pesquisas. Analisadas dentro um recorte temporal (no caso deste trabalho, de 2013 a 2018), tornou-se possível considerar as tendências de comportamento de um mesmo objeto de estudo, bem como sua abordagem sob diversos aspectos.

O presente capítulo apresenta a compilação de tais dados em tabelas e quadros, de forma simples e a partir de cruzamentos com os anos, no intuito de fornecer um panorama de como os trabalhos acadêmicos voltados à gestão escolar comportaram-se nos últimos cinco anos.

Ao se considerar períodos temporais, uma investigação sobre a abrangência temporal foi feita a fim de verificar se havia a presença do coordenador pedagógico, ou com a nomenclatura, de contextos educacionais passados que foram tornados focos de estudos acadêmicos sobre sua atuação, entre os séculos XIX e XX.

Tabela 1 – Abrangência histórica das pesquisas

Abrangência histórica	Quant	%
Contemporânea	165	98,80
De 1950 a 2011	1	0,60
De 1970 a 2016	1	0,60
TOTAL OBS.	167	100

Fonte: Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018.

A tabela acima apresenta a predominância dos trabalhos, a partir do que foi considerado “abrangência histórica contemporânea”, ou seja, apontando para o fato de que as pesquisas sobre o coordenador pedagógico foram pensadas como um problema recente, ainda que haja a apresentação trabalhos que apontam para um estudo sobre o ofício desde a década de 1950.

Assim como todas as informações retiradas para a composição das análises desta pesquisa, as delimitações temporais foram extraídas dos resumos das pesquisas. Dessa forma, as marcações de anos se seguiram de acordo com os posicionamentos dados pelas produções em seus resumos. Por exemplo, as citações de pesquisas que trabalharam no período *1950 a 2011* e *1970 a 2016* encontravam-se demarcadas nos trabalhos.

Uma delas foi a dissertação produzida pelo Programa de Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública da Unesp intitulada *Em busca da ilha desconhecida: o professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da rede paulista*, de Pignataro (2016), dedicada a estudar as atribuições legais do professor coordenador pedagógico do Ensino Fundamental do ciclo I de Presidente Prudente. Ao se considerar a demarcação do recorte temporal proposto, a autora registrou, em seu resumo, de forma objetiva, que todos os documentos do Estado analisados para a composição de sua linha de pesquisa se encontraram concentrados no período entre a década de 1970 e o ano de publicação do trabalho (2016).

A outra pesquisa tabulada, *Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos*, contemplou o período de 1950 a 2011. Trata-se de uma tese defendida na Universidade Federal da Bahia, no Programa de Pós-Graduação em Educação, por Venas (2013). Esse autor, cujo artigo preparatório para sua tese serviu de referência para o entendimento da constituição histórica da função do coordenador pedagógico, foi estudado no capítulo 1 desta dissertação e aponta para os anos 1950 no sentido de contextualização histórica do termo.

No trabalho de Venas (2013), constatou-se, muito antes de se poder aferir o resumo publicado, que a indicação do registro temporal se fez presente no próprio título, indicando a importância deste registro como fator para a composição de sua tese. Entretanto, a partir do momento em que os resumos não determinaram categoricamente o período temporal que estava sendo analisado, já que citava apenas os elementos caracterizadores de produção da pesquisa, foram percebidos enfoques de atuação ocorridos no século XXI. Isto posto, na ausência de informação pontual no resumo, foi considerado contemporâneo, a partir do contexto da pesquisa, ou seja, também incluído no recorte estipulado por este balanço que compreende de 2013 a 2018.

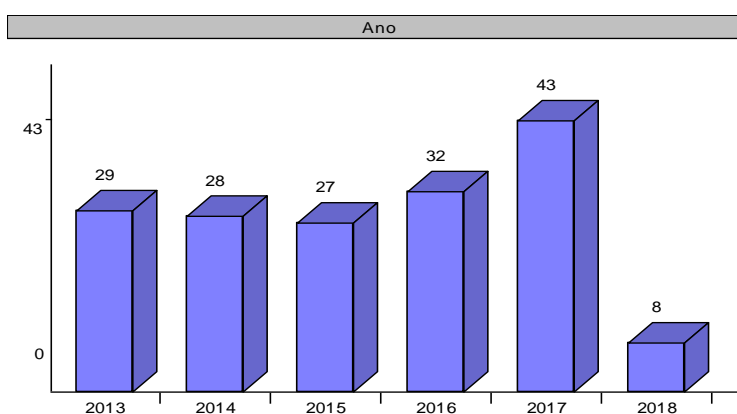
Percebeu-se que o escopo de análise do presente trabalho enfocou pesquisas realizadas a partir de 2011. Conforme já apresentado, a ausência da função do coordenador pedagógico com tal terminologia, entre o século XIX e a segunda metade do

século XX, confirma que não houve pesquisa sobre esse tema, ou mesmo interesse relacionado a termos correlatos no mesmo período. O que se nota é que, historicamente, no apontamento cronológico, pouco se sabe da condição histórica do coordenador pedagógico como objeto direto de pesquisa, ainda que termos e funções possam ter sido modificados.

Considerando que esta dissertação é desenvolvida sobre produções contemporâneas, objetivou-se que o tratamento das informações coletadas por meio dos resumos das pesquisas constituidoras do banco de dados, apresentaram informações pertinentes para, neste caso, observar quem e quando se investiga o coordenador pedagógico, como assim se procede e o que deles se estudam.

O gráfico a seguir mostra a distribuição das pesquisas período de 2013 a 2018:

Gráfico 1 – Produções acadêmicas produzidas entre 2013 e 2018



Fonte: Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018.

Os anos apontados no gráfico correspondem às defesas das pesquisas. As 167 produções que compõe este balanço foram distribuídas, entre 2013 e 2016, por uma média de 29 trabalhos. O destaque ocorreu em 2017, quando o montante de produções acadêmicas sobre o enfoque “coordenador pedagógico” apresentou uma diferença de 14 trabalhos a mais desta média, alcançando 43 pesquisas neste ano, sem motivação aparente para tal fenômeno. Posteriormente, vê-se um decréscimo das produções em 2018.

Hipóteses podem ser aventadas a respeito do volume crescente de pesquisas defendidas em 2017, todavia não se pode configurar apenas uma única explicação possível para tal fenômeno. Para se ter defendido em 2017, as dissertações foram iniciadas, no mínimo, dois anos antes e, considerando o período de pesquisa de um

doutorado, de quatro a cinco anos antes. Ao se pensar na realidade educacional brasileira, nesse momento, vivia-se o início do segundo mandato da era Dilma Rousseff. As universidades brasileiras possuíam grande procura em contingente de alunos, por meio dos programas de financiamento estudantil como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e, de igual forma, o incentivo das bolsas de estudo e iniciação acadêmica se faziam presentes, configurando total cenário de apoio à academia.

Aconteceram discussões sobre a elaboração da Base Nacional Curricular Comum, além das manifestações de grupos sociais e políticos que começavam a angariar adeptos para a implantação da proposta de projeto de Lei *Escola Sem Partido*. Acompanha esses fatos a discussão sobre novas determinações sobre a organização e administração escolares, com ideias de desempenho, resultado e “gerência” de escolas. Assim, se o contexto de produção não pode ser desprezado, conforme teorizado por Williams (2011), aqui foram citados elementos indicam algumas conjecturas sobre a rotina escolar, suscitando interesse em relação aos cenários que conduziram a uma potencialização das práticas neoliberais e dos enfoques de propostas pedagógicas articuladas por gestões educacionais com vistas a resultados promissores.

Importante mensurar que não se pode interpretar o volume de trabalhos do ano de 2018 como um resultado de queda acentuada na produção acadêmica em comparativo com os demais. Isso ocorre porque as oito pesquisas do referido ano correspondem a parte de trabalhos defendidos em seu primeiro semestre e se encontram disponíveis no Catálogo de Teses da Capes. Assim, fez indicativo que tais trabalhos, possivelmente, são resultados de cursos em que as matrículas de ingresso e defesa ocorrem de forma semestral.

Deste montante de produções desenvolvidas, apresentadas no Gráfico 1, foi possível detalhar as titulações de cada uma, ou seja, quantas foram dissertações, teses ou desenvolvidas por mestrado profissional. A Tabela 2 elencou esses números:

Tabela 2 – Titulação das pesquisas produzidas entre 2013 a 2018

Titulação	Quant.	%
Mestrado Acadêmico	123	73,70%
Doutorado	16	9,60%
Mestrado Profissional	28	16,80%
TOTAL OBS.	167	100%

Fonte: Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018.

Os dados acima mostraram a expressiva predominância de dissertações, sendo quase 73% de todos os trabalhos feitos no período de 2013 a 2018. O volume de trabalhos resultantes do mestrado profissional correspondeu a propostas de pesquisas cujo enfoque considerou o desenvolvimento de projetos de intervenção. Assim, evidenciou-se os estudos sobre a coordenação a partir de elementos práticos, que digam respeito à atuação do profissional nas escolas, visando à compreensão de realidades e problemas pedagógicos que possam ser superados e mediados, como forma interferência pelo trabalho. A ideia de tais trabalhos é compreender a realidade de atuação do coordenador na esfera escolar.

As teses cujo enfoque se deu sobre a coordenação pedagógica puderam ser ilustradas com as seguintes temáticas trabalhadas: desenvolvimento de uma pedagogia cultural a partir do trabalho da coordenação o acompanhamento de um grupo de coordenadores iniciantes, trabalhos delimitados da coordenação pedagógica dentro de realidades específicas – tais como o desenvolvido em uma área pública de uma zona ambiental, outras esferas de atuação em dados municípios, entre outras exemplificações.

A baixa produção de teses, as quais correspondem sempre a uma nova produção de uma proposição intelectual, oriunda de uma investigação complexa e aprofundada a partir de uma abordagem teórica própria, caracterizou a pouca aderência à produção de conceitos novos da esfera educativa aplicados à coordenação escolar, especificamente aos trabalhos destinados a compreender a atuação profissional do sujeito que ocupa este posto.

Quem investiga

Como expressão de um campo e de seu contexto, as pesquisas, segundo conceito sobre materialismo cultural de Williams (2011), refletem a visão de mundo do pesquisador. Para desenvolver uma dissertação ou tese, a partir de um ponto de investigação, cada pesquisador conta com o acompanhamento de um professor orientador e, além disso, frequenta um ambiente acadêmico de uma Instituição de Ensino Superior.

Desta forma, além de considerar o volume de trabalhos produzidos ao longo de um período temporal, reconhecer as Universidades que concentraram as pesquisas na área foi incorporado como elemento de análise, uma vez que cada instituição traz consigo as características que a demarcam em suas concepções de educação e visão de mundo, por meio das linhas de pesquisa predominantes em seus quadros.

Para tal escopo de tabulação, apresentou-se a Tabela 3, construída pelo autor e disponibilizada nos anexos (ANEXO 1), elencando todas as Universidades produtoras de trabalhos a respeito da coordenação, representados como opção metodológica no Gráfico 2, indicando visibilidades distintas dos mesmos dados, em que é possível aferir as Instituições de Ensino Superior mais dedicadas à produção de pesquisas na área. Da mesma maneira, os movimentos mais esporádicos de produções pelas instâncias de nível superior, apontaram as regiões e, de igual maneira, as Universidades que não determinaram suas linhas de pesquisa para a educação.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) apresentou grande expressividade no volume de trabalhos produzidos, concentrando 27,5% do total de pesquisas. Os Programas de Pós-Graduação voltados à educação que a Universidade concentra mostraram, portanto, estar à frente na abordagem de assuntos voltados à coordenação escolar.

Dentre as 46 pesquisas defendidas pela PUC-SP, seguem-se quais foram os Programas de Estudos Pós-Graduados (PPGs) que desenvolveram as pesquisas sobre coordenação: *Educação: História, Política, Sociedade* produziu apenas uma pesquisa. Ainda na PUC-SP, os PPGs de Língua Portuguesa e Linguística desenvolveram cinco trabalhos; o programa de *Currículo* com sete pesquisas; *Psicologia da Educação* com nove produções e, por fim, o Mestrado Profissional de *Formação de Formadores* com 24 produções acadêmicas.

Por tais informações, evidenciou-se que o maior volume de trabalhos produzidos pela PUC-SP estava concentrado no programa de mestrado profissional, ou seja, conforme já colocado neste balanço, objetivou-se focar a pesquisa voltada para a prática, com a confecção de propostas de intervenção. O programa de *Formação de Formadores* resultou como opção que ilustra a tendência de se estudar o coordenador pedagógico por meio de sua prática, podendo aferir, inclusive, a necessidade de se oferecer subsídios para que se exerça esta função a partir da reflexão de sua própria prática.

Na ementa desse programa, disponível no site da Instituição ⁵, ficou claro que a proposta de público para compor a equipe discente do mestrado e doutorado reside, justamente, em professores, coordenadores, diretores e supervisores os quais, segundo a proposta, ao ingressarem para esta formação, buscam “melhoria de qualidade na sua atuação”. Inclusive, a própria linha de pesquisa do programa residiu em um detalhamento de formação do desenvolvimento profissional do coordenador.

Ao se estabelecer um elemento comparativo com o outro programa da mesma IES, que teve sete produções acadêmicas sobre coordenação, com o programa também estipulado no site, foi possível constatar que a linha adotada para a formação se fez completamente distinta, primando por uma maior reflexão da prática, focado na produção de conhecimentos e na tentativa de construção de um novo paradigma para a educação.

⁵ Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-formacao-de-formadores>. Acessado para fins de pesquisa em 19/02/2019.

Portanto, as pesquisas que foram realizadas pela PUC-SP se dedicaram a análise da prática do coordenador pedagógico.⁶

No caso da análise deste bloco de produções sobre o mestrado profissional, vê-se a ilustração das características dos profissionais que desenvolvem esta função no espaço escolar, muitas vezes apontando para as “melhores formas de atuação” desse sujeito com campo do trabalho. Além disso, há imediata combinação de que temas como “função do coordenador”, na atualidade, estão imediatamente apegadas à “gestão da educação”, “formação continuada de professores”, “mediação de conflitos”.

Além de uma análise mais detalhada da Instituição com maior volume de produções, uma vez que o Gráfico 2 e a Tabela 3 (ANEXO1) apresentam um volume considerável de informações, dado o grande volume de IES analisadas, por uma questão de metodologia de pesquisa, optou-se por realizar uma análise detalhada dos trabalhos realizados pelas instituições que produziram até três pesquisas dentro da área, originando a Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 - Quantidade de pesquisas sobre coordenação pedagógica pelas Instituições de Ensino Superior (com mais de três produções defendidas)

ES	Quant.	%
PUCSP	46	27,50
UNESP	8	4,80
UNINOVE	7	4,20
UFMT	6	3,60
UFJF	5	3,00
UNB	4	2,40
UNITAU	4	2,40
USCS	4	2,40
UEMS	4	2,40
PUCCAMP	3	1,80
UFPI	3	1,80
UECE	3	1,80

Fonte: Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018.

⁶ A Tabela 7 (mais a frente desta pesquisa) apresenta mais minuciosamente os temas abordados. Indicamos que o tema “identidade” não é referenciado sobremaneira. Mas há grande incidência de anexar diferentes exigências atuais da “função do coordenador” ao que seriam itens de construção de uma “identidade” como características imediatas de quem exerce esse trabalho.

Como se pode constatar, o número de trabalhos apresentados na PUC-SP em relação à coordenação pedagógica é maior do que todos os trabalhos produzidos por outras instituições paulistas, o que reforça o caráter de estudo que está indicado como mestrado profissional em associação à prática do coordenador pedagógico.

Este recorte detalhou 13 Instituições de Ensino Superior. Na sequência, foram confrontados estes dados com os respectivos anos de produção, cujos resultados seguem tabulados e representados pela Tabela 5.

Tabela 5 – Pesquisas por Instituição x Ano

Ano/IES	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
PUCSP	11	13	11	5	3	3	46
UNESP	0	2	4	1	1	0	8
UNINOVE	1	1	2	1	2	0	7
UFMT	1	0	2	1	2	0	6
UFJF	2	2	0	1	0	0	5
USCS	0	1	0	0	0	3	4
UEMS	0	2	2	0	0	0	4
UNB	1	1	1	0	1	0	4
UNITAU	1	0	2	0	1	0	4
PUCCAMP	0	0	0	1	1	1	3
UECE	0	1	1	0	1	0	3
UFPI	1	0	1	0	1	0	3
UNIPAMPA	1	1	0	0	1	0	3
UFGD	0	0	0	1	1	0	2
TOTAL	19	24	26	11	15	7	102

Fonte: Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018.

Em função da escolha de análise, conforme exposto há pouco, 65 produções acadêmicas foram desconsideradas desta tabela devido à pequena quantidade de trabalhos produzidos pelas instituições. No entanto, se juntarmos todas as pesquisas feitas espalhadas pelo país, percebe-se que há um volume considerável de trabalhos sobre o tema, distribuídos pelo território e constituindo, ainda que de maneira dispersa, um universo de interesse multilocalizado. Entende-se, nesta pesquisa, o termo “multilocalizado” como referente ao tema de constante interesse e espalhados pelo país, entre o período de 2013 a 2017, exceção feita ao curso da PUC-SP.

Identifica-se pela Tabela 5 que 2017 não se caracterizou pelo ano com apresentação de maior quantidade de pesquisas sobre a temática da coordenação

pedagógica dentro deste recorte sobre volume de pesquisas realizadas, sendo que as Universidades mais tradicionais do Estado de São Paulo, sejam elas públicas ou privadas como UNESP e PUC-SP, ainda com expressiva prevalência da PUC-SP, apresentaram grande quantidade de produções acadêmicas com enfoque na gestão escolar entre os anos de 2014 e 2015.

A tabela 6 apresenta a distribuição das pesquisas produzidas pelas Unidades da Federação, no intuito de ainda se investigar quem são os agentes produtores de trabalhos acadêmicos sobre a coordenação pedagógica, de modo a favorecer a visualização e compreensão de sua territorialidade, considerados os dados totais do banco de pesquisas, composto por 167 trabalhos.

Tabela 6 – Distribuição das pesquisas pelas Unidades da Federação

UF	Quant.	%
São Paulo	90	53,90
Rio Grande do Sul	10	6,00
Mato Grosso do Sul	8	4,80
Minas Gerais	7	4,20
Bahia	6	3,60
Mato Grosso	6	3,60
Rio de Janeiro	6	3,60
Distrito Federal	5	3,00
Ceará	4	2,40
Paraná	4	2,40
Piauí	3	1,80
Roraima	3	1,80
Santa Catarina	3	1,80
Goiás	2	1,20
Pará	2	1,20
Pernambuco	2	1,20
Rio Grande do Norte	2	1,20
Acre	1	0,60
Amazonas	1	0,60
Maranhão	1	0,60
Sergipe	1	0,60
TOTAL OBS.	167	100

Fonte: Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018

Deste modo, a Tabela 6 apresentou a maneira de distribuição espalhada das pesquisas cujo enfoque direcionava ao coordenador pedagógico, apesar de vislumbrar focos de concentração de produção. Nenhuma região deixou de apresentar pelo menos uma pesquisa defendida mostrando, especificamente, o interesse pela compreensão da organização escolar e do estudo sobre as funções de gestão presentes como demandas educativas manifestas, assim como já aqui apresentado, no intento de compreender a dinâmica de organização escolar e oferecer subsídios de formação, inclusive prática, para os que exercem a função.

Percebeu-se que o estado de São Paulo concentrou 53,9% de todas as dissertações e teses produzidas no país, o que por si só já confirma parte da hipótese levantada, de que a região Sudeste do Brasil aglutinou grande parte das pesquisas sobre esta temática. Na sequência deste *ranking* sobre o volume de trabalhos acadêmicos por Unidade da Federação, mereceu destaque o Rio Grande do Sul, com 6% deste montante. As demais regiões apresentam o seguinte volume de produções: Nordeste: 15; Sul: 17; Centro-Oeste: 21; Norte: 8 e Sudeste: 103.

Apesar de o Estado do Rio Grande do Sul se encontrar no segundo lugar da Tabela 6, a Região Sul não é a segunda região de maior volume de pesquisas produzidas, colocação pertencente à Região Centro-Oeste. Mesmo somado todas as produções em outras regiões (61), contata-se, ainda assim, um aglomerado de produções sobre o tema na região Sudeste (103).

Igualmente, os dados acima corroboram a hipótese deste balanço, de que a concentração das produções acadêmicas entre 2013 e 2018 ocorreu no Sudeste, ao se verificar que quem investiga sobre o recorte “coordenação pedagógica”, concentra maiores oportunidades de pesquisa nestas IES, levando-se em consideração, possivelmente, a quantidade de Universidades concentradas nesta região e a maior possibilidade e demanda deste tipo de trabalho nessa localização.

O que se investiga

O Capítulo 1 apresentou os grupos de análise dos temas investigados sobre a coordenação pedagógica, a fim de se obter um panorama das tendências de enfoques das

pesquisas sobre gestão, apresentando-se, assim, as linhas mais gerais de como se manifestaram as produções e temas amplos de interesse no sentido de contextualização da prática. Nesta etapa, as oito categorias criadas receberam os detalhes das pesquisas correspondentes a cada um dos agrupamentos, sendo apresentados os resultados mais significativos de cada uma das referidas categorias. A análise do resumo das pesquisas, revisado para a composição dos grupos que serão apresentados, foi um mecanismo importante o qual guarda a singularidade de cada trabalho e permitiu agrupar as pesquisas feitas por meio de eixos temáticos.

Em significativo volume, mesmo que ainda não demonstrado neste trabalho por não terem sido, por opção, tabulados, muitas das pesquisas formadoras deste balanço apresentaram o fato de que os próprios investigadores da função da coordenação, estão no exercício desta função na escola. Muitas vezes, no desejo de melhorar sua atuação profissional, acabam se projetando como a própria investigação.

Pela multiplicidade de atuações da coordenação na esfera escolar e em virtude da falta de clareza e detalhamento das atribuições próprias da função, essa atividade de verificação minuciosa dos resumos se fez necessária objetivando que a classificação das pesquisas, por temas, fosse construída de modo correto. A isso também se deve ao fato de que alguns trabalhos, na necessidade de se falar sobre todas as demandas que envolvem a coordenação, procurando alcançar muitos e diversos enfoques de abordagens e análises na construção de seus objetos de estudos.

A Tabela 7 elencou, dentre as oito categorias temáticas estipuladas por este balanço, a quantidade de produções acadêmicas sobre gestão escolar encontradas em cada uma delas.

Tabela 7 – Quantidade de pesquisas por enfoques temáticos

Categoria	Quantidade de pesquisas presentes
Mediador da prática docente	37
Gestão Escolar	31
Função da Coordenação	29
Formação continuada do coordenador	24
Promotor da formação continuada dos professores	24
Legislação/atuação na implantação de políticas públicas	11
Identidade do Coordenador	7
Formação inicial do coordenador	4
TOTAL OBS	167

Fonte: Categorias criadas por meio do acesso aos resumos das pesquisas disponíveis no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018.

A distribuição das produções evidenciou um equilíbrio de trabalhos que objetivaram ao estudo da função da coordenação e em como ela se fez exercida em atribuições práticas, na concretização de suas tarefas, as quais podem englobar a mediação da prática docente e as atividades caracterizadoras de gestão escolar. Ao se confrontar tais números com, por exemplo, o volume de trabalhos concentrados na PUC-SP, concentrados pelo programa de Formação de Formadores, pode-se determinar como o estudo da prática para esta função se faz importante, uma vez não se encontrando, de forma clara, as atribuições concernentes para esta tarefa.

Em contraponto a tais dados, apenas três pesquisas estudaram como se deu a formação inicial do coordenador, ou seja, a maneira como um professor pode se preparar para a atuação desse cargo dentro da escola, discussão aqui já apresentada quando analisado os cursos de Pedagogia e de formação docente. Por tal característica, vislumbrou-se como a demanda pelo entendimento de como se exercer a coordenação se fez mais pertinente como foco de pesquisa do que tão somente a compreensão de como se deu a preparação inicial de um docente para o cargo.

Outro ponto importante é fazer estudos sobre o coordenador como sujeito responsável pela formação de outros. Esse é um ponto importante, porque as pesquisas apontam que o coordenador cumpre essa função intermediária entre os conhecimentos gerais e como um professor deve dar aula. Esse enfoque de pesquisa repõe a preocupação sobre a espécie e formação e conhecimento que um coordenador deve ter para cumprir o seu papel na instituição escolar, tendo em vista que não necessariamente os professores

são preparados para tanto, por uma formação particularizada. É possível que, por este motivo, não sendo uma função com preparo prévio, haja tanto interesse em se pesquisar quais seriam as principais funções do profissional na atualidade.

A formação continuada do próprio coordenador pedagógico foi analisada por 23 pesquisas. Neste sentido, a presente pesquisa firmou o entendimento de que a formação do coordenador, segundo o resultado do balanço, é entendida como elemento essencial da prática cotidiana, item distintivo entre ser um bom ou mau coordenador. O cotidiano de trabalho com o enfoque na capacitação é elemento importante das produções. Assim sendo, a temática da formação desenvolvida pelo coordenador se fez presente nos trabalhos acadêmicos, seja o próprio incentivo à formação do grupo docente que coordena, seja ao debate em torno da necessidade de se voltar a sua própria capacitação, a temática da formação não deixou de aparecer como tema de pesquisa.

Estabelecida esta quantificação das pesquisas pelas abordagens temáticas, foi possível refinar ainda mais os dados de tais enfoques ao se elencar o que cada uma dessas categorias considerou como escopo de análise a partir do objeto de estudo da coordenação pedagógica, categoria por categoria. Em muitas delas, houve proximidade de abordagens e construções dos termos empregados.

A partir da construção de tais enfoques temáticos, foi realizada a tentativa de, dentro de cada um, procurar encontrar linhas de abordagens que os aproximassem e, assim, fosse possível realizar uma quantificação. Por exemplo, ao se abordar a formação continuada como categoria, quantas pesquisas dentro deste escopo apresentou tal terminologia como determinante para sua análise. Contudo, em cada categoria, houve certa similaridade entre as abordagens e termos usados. Portanto, as produções acadêmicas que trouxeram exemplos distintos e diferenciados em suas investigações de estudo, serão citadas como ilustrações das abordagens dadas, em cada uma das categorias.

As pesquisas que se dedicaram claramente a ênfase da “identidade do coordenador” são consideradas sempre dentro de um dos segmentos da educação básica, por exemplo, a Educação Infantil (a identidade do coordenador pedagógico atuante na Educação Infantil). Portanto, nas seis produções que versaram sobre a coordenação, a “identidade do coordenador” sempre esteve ligada ao contexto de atuação do profissional, ou seja, ao segmento no qual ele se dedicou. Mas, nesta linha de análise, não se estudou a prática em si, tão somente a reflexão da constituição da coordenação.

No que concerne à função da coordenação, objetivaram-se as aplicações da coordenação para esta atividade na ambiência escolar. Houve, também, trabalhos

acadêmicos dedicados a verificar uma atuação da coordenação de modo regional, específico, como a atuação na realidade estadual, no estado da Bahia, por exemplo, ou no município de Sepé; assim como a função exercida por tal profissional em uma rede específica de ensino, como a que segue princípios religiosos de caráter adventista.

A pesquisas classificadas em suas temáticas como pertencentes à gestão escolar configuraram-se com múltiplas características de trabalhos os quais, ou nominalmente especificaram em seus títulos a palavra “gestão escolar” ou apresentaram enfoques abrangentes da atuação da coordenação, as quais puderam ser entendidas como elementos da gestão.

Vários são os exemplos que podem ser citados para configurar as temáticas trabalhadas na gestão escolar: produções versando sobre a indisciplina escolar; o papel exercido pelos profissionais que a executam frente à reprovação escolar; a distribuição de gênero entre os perfis daqueles que exercem tal função nas escolas. Além disso, verificou-se o papel de uma gestão, no que tange aos movimentos de uma educação inclusiva; a gestão desenvolvida para a obtenção de resultados e os mecanismos para a plena implantação de uma gestão democrática.

As pesquisas se dedicaram a aprofundar sua investigação nas práticas mais gerais do que se entende por gestão escolar, analisando a coordenação de modo mais global, na compreensão de uma forma de conduzir os processos escolares dentro das características de liderança e participação coletiva, em detrimento das formas de supervisão e fiscalização das atividades docentes. Por gestão escolar também se compreende uma ação multifacetada, já que ao coordenador passa-se a ideia de administração em todos os níveis de trabalho e ensino.

A construção de categorias que primaram pela verificação dos movimentos de análise de como a coordenação pedagógica compreendeu e trabalhou sua própria formação se fez presente. Destacou-se o fato do baixo número de trabalhos que se dedicaram a estudar a formação inicial para aqueles que desejam exercer a função de coordenador dentro de uma escola. Nesta categoria, do montante das 167 produções, apenas três trabalharam por tal caminho.

O montante de teses e dissertações indica que muito se exige da função da coordenação, por seu dinamismo e em virtude das exigências de condução necessárias a quem exerce dentro o cargo na escola. Julga-se que o coordenador concentra a postura de constante estudo e atualização para saber lidar com as estruturas de gestão. Desta forma, a formação continuada do gestor escolar se pautou por uma das categorias temáticas de

organização dos trabalhos deste balanço. Essa condição aponta para a ideia de que não existe tal especificidade oficialmente. O coordenador pedagógico é aquele sujeito que se faz coordenador, enquanto trabalha estando na função.

Das 23 pesquisas que possuíram como foco a formação do próprio coordenador, os termos *formação continuada* e *formação continuada do coordenador* foram os mais utilizados nas especificações do foco temático. Aquelas que apresentaram diferenciação na abordagem da formação do próprio coordenador foram: a que se dedicou a analisar o espaço destinado para que essa formação ocorresse; as que estudaram tal formação, de modo particular, na atuação específica de um segmento (Educação Infantil, EJA) e, por último, a pesquisa dedicada a tratar da formação dada ao coordenador pedagógico iniciante em sua função.

Em uma tentativa de quantificar como a terminologia formação continuada promovida pelo coordenador apareceria nos focos temáticos presentes nesta categoria, percebeu-se que as 23 pesquisas que também compõe esta parte mostraram similaridade nas construções dos enfoques dados. Elas, tão somente, residiram na verificação da atuação de como o coordenador pedagógico desenvolveu a formação continuada de seu grupo de professores.

Como condutor de todas as atividades pedagógicas de uma escola, o coordenador, compreendido atualmente como líder gestor, tornou-se responsável pela formação do grupo de professores ao qual lhe coube conduzir. Assim, mais do que supervisionar ou impor as regras específicas, este profissional passou a apontar os caminhos necessários para um ganho qualitativo do ensino dedicado aos estudantes.

Portanto, após as produções acadêmicas sobre a coordenação nos temas da gestão, função e condução da prática docente tiveram o maior volume de trabalhos na temática, revelando a valorização dada ao se verificar como ocorre a atuação da coordenação no espaço escolar; apontou-se que a formação, seja ela do próprio coordenador ou a que promove com sua equipe, recebeu a mesma atenção em volume de trabalhos, sem deixar de possuir significância, uma vez existente a compreensão de que a formação da coordenação acontece atrelada a sua própria prática.

Já a participação da coordenação nos aspectos e atuações da legislação, as dez pesquisas que trataram do tema a analisaram em atuações bem específicas, tais como: o papel exercido pelo coordenador na implantação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); a relação da coordenação com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); no Programa Mais Educação e, por

fim, a presença em ações específicas de dado estado brasileiro como, por exemplo, a relação do coordenador na prática educativa da Secretaria de Educação do Amazonas.

Procurando pela compreensão sobre o que se investiga a respeito da coordenação pedagógica, além da análise dos focos temáticos que permearam as 167 produções, foi possível realizar a aferição sobre em qual etapa de ensino se projetou estudar a função do coordenador dentro da realidade educacional. Atuante como responsável pela condução do processo educativo, a tendência das pesquisas para se estudar a coordenação, em determinada etapa da educação, fez-se presente, de acordo com o apontado pela Tabela 8.

Tabela 8– A coordenação pedagógica nos níveis de ensino

Nível de atuação	Quant	%
Unidade escolar	153	91,60
Curso de formação	3	1,80
Sistema de ensino	2	1,20
Secretaria de Educação	1	0,60
Não especificado	5	3,00
Não aplicável	3	1,80
TOTAL OBS.	167	100

Fonte: Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018.

Os resumos das produções apresentaram as informações pertinentes ao nível de ensino da atuação do coordenador pedagógico na escola, elemento importante, uma vez que se analisa o que se estuda sobre esta função, entendendo que, para a compreensão de tal atuação, fez-se importante precisar em que segmento da educação básica predominou as tendências de estudo das produções acadêmicas.

Delimitou-se, de modo claro, que a coordenação pedagógica presente nas pesquisas produzidas entre 2013 a 2018 esteve focada em analisar esta função dentro das escolas. De todo o volume de produções, 91,6% compreenderam a função do coordenador no espaço da própria instituição de ensino: foi na escola, portanto, que o exercer da

coordenação foi analisado e entendido como espaço de atuação pelos trabalhos acadêmicos.

A Tabela 8 também apresentou o fato de que oito trabalhos não conseguiram, dentro de seus resumos, elucidar em que espaço consideravam a coordenação pedagógica como atuante. Na verificação qualitativa dos resumos acadêmicos, a supressão de tal informação não pode ser desprezada na suposição de uma possível informação elementar. Isso porque, como os próprios dados da tabela mostraram, houve trabalhos que se dedicaram a perceber a coordenação a partir de outro escopo de atuação, como a sua presença nos sistemas de ensino.

As produções que trataram da presença do coordenador pedagógico em sistema de ensino, intitularam-se: *Entre angústias, dilemas e realizações: se constituindo coordenador pedagógico*, de Costa (2013) e *A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante*, de Carmo (2017). A primeira, apresentou uma verificação da atuação do coordenador dentro do sistema de ensino aplicado na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no intuito de se poder verificar, justamente, como os caracteres burocráticos da função atrapalharam os trabalhos desenvolvidos pelo coordenador. A segunda, preocupou-se em mostrar como se deu o trabalho do professor iniciante no sistema de ensino do Distrito Federal.

Já os trabalhos que enfocaram os cursos de formação, analisaram, de modo bem específico, a qualidade de tais cursos e como eles se propuseram os que se destinaram a coordenação e a uma boa prática docente. Das três pesquisas, uma estudou o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Marília; outra o curso de formação continuada da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro e, por fim, uma pesquisa que verificou a experiência formativa portuguesa na realidade brasileira. A única pesquisa que abordou a presença da coordenação pedagógica pela Secretaria de Ensino esteve centrada no estado do Amazonas.

Desse modo, as produções que objetivaram ao estudo da coordenação pedagógica além dos limites da própria escola, optaram por verificar sua atuação a partir de escopos diversificados, centrados em experiências novas de formação, seja em estudos específicos de realidades locais de determinados estados abordando, em todas, experiências de sucesso dentro de cursos e sistemas de ensino.

Dentro do espoco da atuação da coordenação na escola, pode-se averiguar cem que segmentos da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) a coordenação pedagógica atuou com mais preponderância. Sendo assim, o

Ensino Fundamental se formatou como um dos níveis que apresentou maior foco de estudo, concentrando 43 pesquisas que a isso se destinaram. Na sequência, com proximidade de volume de trabalhos correspondentes, a Educação Infantil e o Ensino Médio compuseram este balanço com 18 e 17 produções, respectivamente.

Contudo, o dado que se destacou neste levantamento foi o volume de trabalhos cujos resumos não contemplaram a informação de qual esfera de atuação a coordenação pedagógica se fez atuante na pesquisa trabalhada. Quase a metade de todas as produções acadêmicas elencadas não priorizaram esta informação como relevante para a construção do objeto de pesquisa.

Por entre os anos, houve variação de trabalhos a respeito da coordenação, de acordo com os segmentos da educação básica, conforme mostrou a Tabela 9:

Tabela 9 – Atuação da coordenação nas etapas de ensino pelos anos

Ano/Nível/Etapa de ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Não especificado	16	12	16	15	21	3	83
EF	8	8	5	8	9	5	43
EI	2	1	4	5	6	0	18
EM	2	4	1	5	5	0	17
Creche	0	1	0	2	2	0	5
EJA	0	1	1	1	1	0	4
Não aplicável	1	0	0	1	2	0	4
IES	1	1	1	0	0	0	3
Curso de Idiomas	0	0	0	0	1	0	1
Ensino Técnico	1	0	0	0	0	0	1
TOTAL	31	28	28	37	47	8	179

Fonte: Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018.

No transcorrer dos anos de 2013 a 2018, verificou-se equilíbrio entre o desenvolvimento dos trabalhos de acordo com os segmentos da educação básica diante dos quais a coordenação pedagógica atuou não apresentando qualquer tendência significativa de aumento relativo de pesquisas em um dado ano, o que poderia significar um interesse maior do campo de estudos por uma certa etapa do processo de ensino, em razão de algum fator singular. Por exemplo, o advento da Base Nacional Curricular

Comum ou a implantação do novo Ensino Médio; contextos perante os quais seria possível existir uma predisposição mais efetiva para se estudar a coordenação pedagógica em atuação nestes segmentos.

Por fim, para garantir a compreensão do que se investiga sobre o coordenador pedagógico, fez-se possível constatar nas 167 pesquisas os níveis de atuação em que os profissionais ocupantes de tal função assim procederam no espaço educativo. Na maior parte das pesquisas que estruturam este trabalho, a coordenação pedagógica se fez analisada em sua esfera de trabalho residente na própria unidade escolar (91,6% de todas as produções). Apenas cinco dissertações ou teses observaram a coordenação pedagógica a partir de outros espaços de atuação, tais como a Secretaria de Educação; os cursos de formação ou, até mesmo, a prática da gestão diante dos sistemas de ensino. A Tabela 10 apresenta a compilação destes resultados.

Tabela 10 – Níveis de atuação da coordenação pedagógica

Nível de atuação	Quant	%
Unidade escolar	153	91,60
Não especificado	5	3,00
Curso de formação	3	1,80
Não aplicável	3	1,80
Sistema de ensino	2	1,20
Secretaria de Educação	1	0,60
TOTAL OBS.	167	100

Fonte: Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018.

Como se investiga

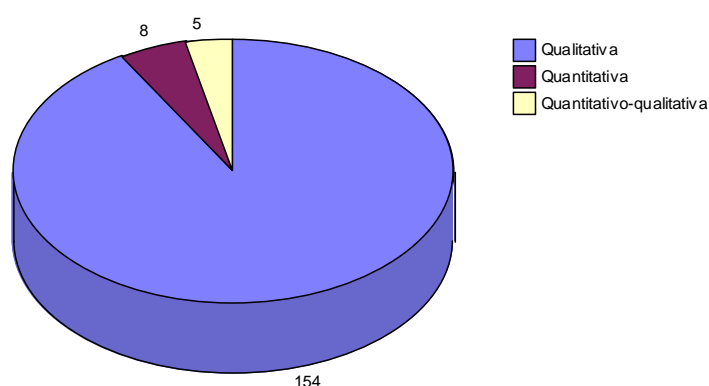
A metodologia das pesquisas que estudaram a coordenação pedagógica se caracterizou por ser um elemento de consideração importante a fim de se compreender os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da investigação deste objeto de estudo.

As produções acadêmicas que estruturaram este balanço apresentaram predominância de orientação qualitativa para a composição dos dados do banco. Ao se ler os resumos dos 167 trabalhos acadêmicos, os que se definiram como qualitativos primaram por processos de entrevistas semiestruturadas e abertas. Contudo, não foram

todos os resumos que detalharam os procedimentos de entrevista, o que inviabilizou uma possível quantificação entre os dois modelos (semiestruturadas e abertas).

Do montante, apenas oito pesquisas se definiram, em seus resumos, como de natureza quantitativa. A dedicação de se verificar documentos ou outras fontes pode ter se proposto a responder as problemáticas de dada pesquisa, contudo, 154 pesquisas objetivaram o estudo da coordenação a partir de uma metodologia qualitativa. O gráfico abaixo auxilia o entendimento deste cenário.

Gráfico 3 – Metodologia das pesquisas



Fonte: Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018.

As pesquisas qualitativas se caracterizam por não contabilizar as quantidades por resultados, mas sim o entendimento do porquê das coisas, caracterizando-se por entender um fenômeno de comportamento referente a determinado público-alvo. Dessa forma, é possível haver maior liberdade de os entrevistados poderem se expressar e colocar seus pontos de vista, o que pode explicar a preferência. Haja vista que nem todos gostam de lidar com contabilizações, especulamos.

Tal metodologia parece apropriada no movimento de os coordenadores poderem expressar seus pontos de vista a respeito da condução das atividades que desenvolvem na escola. A possibilidade de entrevistas nas quais conseguem apresentar suas opiniões e versarem sobre as realidades que presenciam foi apresentada como o veículo mais importante de apreensão de dados. Leva-se em conta a fala do coordenador que vem com informações e contextos sobre sua prática e ação as quais se tornam determinantes à construção de entendimento das atividades que desenvolvem e que podem caracterizar quais são suas funções.

Tabela 11 – Abordagem das pesquisas

Abordagem de pesquisa	Quant	%
De campo	141	84,40
Documental	14	8,40
Histórica	1	0,60
Teórica	3	1,80
Bibliográfica	3	1,80
Não especificada	5	3,00
TOTAL OBS.	167	100

Fonte: Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018.

A Tabela 11 apenas evidenciou, portanto, que o volume de pesquisas denominadas “de campo” corresponde a quase 85% das que foram defendidas no período 2013-2018. Dessa forma, este número corroborou os dados apresentados no Gráfico 3, no que concerne a predominância da abordagem qualitativa das produções em situação de “prática de trabalho”.

Ao se considerar um volume expressivo de trabalhos de campo, ratificou-se que os coordenadores pedagógicos, para serem compreendidos em sua função e atuação, foram ouvidos, entrevistados e verificados *in loco*, no “chão” da escola, dentro de suas atribuições diárias as quais, segundo já explanado, constituem-se diversas e, justamente por isso, muitas vezes distorcida do real trabalho correspondente à gestão escolar.

O segundo maior volume de abordagens das produções acadêmicas, após as pesquisas de campo, mostra-se documental. Com expressiva diferença de montante, mesmo assim, a existência de 14 trabalhos que se propuseram a analisar as documentações existentes sobre a função da coordenação dentro de uma escola foi capaz de precisar o movimento importante de se valorizar e catalogar todos os documentos que compõem a realidade educacional e que, ao final, tornaram-se peças importantes para o entendimento de um universo escolar.

Dentre essas documentações, podem ser citados os documentos oficiais como as LDBs, as legislações e resoluções estaduais e municipais, além dos registros internos presentes em uma escola, tais como o regimento escolar, as atas de reuniões, os documentos de acompanhamento de desempenho pedagógico, registros de encontros

formativos entre docentes na hora de trabalho coletivo, entre outras exemplificações ilustrativas de repertórios que compuseram as pesquisas cujas propostas foram centradas na observação e análise de documentos.

Neste campo, encontram-se os documentos de instâncias oficiais mas, também, todos os correspondentes à escola e produzidos nela: atas de reuniões pedagógicas; encontros formativos do corpo docente; relatórios de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; entre outras exemplificações as quais podem traduzir a realidade de uma instituição educacional e o trabalho desenvolvido por seus agentes, dentre eles, o coordenador pedagógico.

De igual maneira, a inexistência de pesquisas com abordagem voltada à história da educação, posicionaram como a função da coordenação careceu de um acompanhamento, mesmo se levando em conta a sua institucionalização recente. Havendo a possibilidade de existir na realidade cotidiana de uma escola, ainda que sem a nomenclatura própria pela qual hoje se define, a tarefa daquele a quem compete a supervisão dos trabalhos docentes e, em seguida, a formação continuada destes, assumindo funções gestoras, não mereceu destaque como temática de investigação acadêmica no campo da história da educação.

Inclusive, pode-se conjecturar a possibilidade de que um maior embasamento e estudo de como a função da coordenação se construiu na trajetória educacional nacional, permitiria uma clareza de atuação e procedimentos mais concretos para a função, evitando haver multiplicidade de possíveis atuações as quais desconfiguraram as necessárias práticas para uma gestão escolar efetiva.

Ao se estudar de que forma o coordenador pedagógico se desenvolveu como objeto de estudo, a maneira como a pesquisa se estruturou também pode se refletir a partir do contexto de ação da coordenação pesquisada. Isso significa que as abordagens metodológicas empregadas são verificadas, de forma distinta, em cada realidade de atuação da coordenação.

Observando a partir da compreende desenvolvida por este trabalho, de que qualquer pesquisa não pode ser entendida como dissociada do contexto pelo qual ela se pautou, de igual forma, os estudos acadêmicos da coordenação escolar também se estruturaram para produzir reflexão e mudanças para a comunidade na qual foi produzida.

A Tabela 12 certificou que os 167 trabalhos acadêmicos estruturadores desta pesquisa se devotaram a estudar a figura do coordenador pedagógico dentro da esfera da escola pública, com predominância de 80,2% do montante de produções. O universo das

instituições privadas esteve representado em apenas 7 pesquisas as quais, em sua maioria, não objetivaram uma crítica ao processo de educação paga, mas tão somente compreender a gestão escolar por meio de outro viés. Nos resumos destes trabalhos, 13,8% não objetivaram em qual tipo de escola a figura da coordenação estava sendo analisada.

Tabela 12 – Ambiência escolar

Ambiência educacional	Quant.	%.
Escola pública	134	80,20
ONG	2	1,20
Escola privada	7	4,20
Não aplicável	6	3,60
Não especificado	23	13,80
TOTAL OBS.	167	100

Fonte: Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018.

As pesquisas cujo mote foi concentrado nas escolas privadas foram, em sua totalidade, desenvolvidas pelos próprios gestores das instituições. Versando sobre suas próprias práticas, tais produções visaram à escolha de se observar a prática da coordenação a qual, pelas características do ensino particular, obedece aos critérios e filosofia da escola para a qual presta seus serviços.

Diferentemente do ocorrido na educação privada, diante da qual o exercício da profissão se desenvolve sem interesses de propostas pessoais e particulares, ou seja, dos donos ou mantenedora da instituição de ensino analisada, o ensino público se estende a todos os públicos e segue como normativas as regulações de ensino da esfera em que atua (municipal ou estadual), sendo, assim, foco de investimento governamental perante o qual se desenvolvem as políticas educacionais.

Desta forma, possuem maior visibilidade os trabalhos desenvolvidos na escola pública, ao se considerar a esfera de análise e consideração de estudos das pesquisas, uma vez que muitas das produções acadêmicas também são financiadas por instâncias públicas. Isso significa que a pesquisa possui um compromisso social de poder analisar e promover mudanças no contexto diante do qual se encontra. Para tanto, o domínio da escola pública se tornou o principal enfoque para que se possa considerar tal atuação.

Além disso, a situação em que se encontra a educação nacional possui seu reflexo maior no ensino público. As mazelas existentes, oriundas de uma falta de investimento e incentivo para o processo de ensino-aprendizagem, suscitaram cenários de crise e de problemáticas prementes em vários aspectos: falta de materiais, de estrutura, de efetivo para trabalho, de comprometimento docente e baixa remuneração, ausência de incentivo familiar – ilustrações de contextos que hoje permeiam a educação nacional pública e que se tornaram elemento de considerável volume de pesquisas dedicadas a estudar como a coordenação pedagógica desenvolveu seu trabalho dentro deste contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou traçar o cenário brasileiro de produções acadêmicas desenvolvidas sobre o recorte “coordenador pedagógico” como objeto de pesquisa. Além de quantificar as pesquisas defendidas no período de 2013 a 2018, este balanço procurou entender como esta função é analisada por uma bibliografia especializada, mostrando a alternância de suas funções, em relação à produção que se debruçou sobre o tema, inclusive procurando entender o significado dado ao termo nas diferentes modificações semânticas da função de um coordenador.

Com os indícios iniciais, percebeu-se que uma possível função equivalente ao hoje denominado “coordenador pedagógico” pode ser percebida na organização escolar no passado da escola, como no *Ratio Studiorum*, documento organizador do ensino dos jesuítas. Vê-se a ideia de um sujeito, cuja função não é nem de docente, nem de diretor, mas que cumpria uma espécie de supervisão e inspeção de todas as atividades pedagógicas e no acompanhamento das diretrizes empregadas e indicadas por este documento fundante.

Pelo exposto, concluiu-se que a coordenação pedagógica como sujeito ativamente intermediário entre a organização e orientação se estruturou de forma não homogênea, modelando-se ao longo do tempo às características históricas e daquilo que se entendia como escola, adaptando-se às demandas da sociedade.

Nascida como uma função que se propunha a acompanhar o desenvolvimento das atividades docentes, no intuito de investigar e conferir o trabalho desenvolvido em sala de aula, a coordenação pedagógica, ao longo do tempo, estruturou-se como responsável por todo o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Como função, foi garantida a posição de formadora de docentes e de zeladora pela qualidade de ensino. Atualmente, assumiu funções de gestão sem deixar, contudo, as características de sua tarefa fiscalizadora.

Dessa maneira, Raymond Williams (2011), por meio da sua análise cultural, percebe as alterações presenciadas nas alternâncias de sentido das palavras e das expressões no campo da semântica abrindo frentes de análise para a interpretação sociológica do termo. Viu-se que as atribuições do coordenador pedagógico foram sendo posicionadas em relação ao contexto e das demandas sociais das experiências em um determinado tempo histórico. Sendo assim, a análise ocorrida para o entendimento de

como esta função se desenvolveu respeitou o contexto histórico em que se desenvolveram, na compreensão de que são resultados de uma dada época.

Assim como a própria constituição dos termos utilizados para se referir à atividade de fiscalização pedagógica – de inspetor a orientador, de supervisor a gestor escolar – a elaboração e predominância de tais léxicos se fizeram concernentes aos contextos em que se apresentavam e, diante dos quais, a escola se organizou em suas demandas e trabalhos desenvolvidos.

Foram analisados os 167 resumos das produções acadêmicas no intento de se extrair as informações pertinentes às análises desta dissertação. Por meio deles, também foi possível considerar a qualidade de como os resumos acadêmicos foram elaborados: muitos de forma incompleta, sem precisão de dados dificultando, portanto, algumas análises que se tornariam possíveis por este balanço, por exemplo, alguns descritores empregados cujo índice de marcação NE (não especificado) se apresentou alto, precisamente por ausência das informações.

As pesquisas foram consideradas expressão das instituições de ensino superior que as acolheram. Foi possível perceber que muitas das dissertações seguem orientações de estudo já previamente estipuladas pelas linhas de pesquisa interessadas em formação continuada de professor, com ligações à função da coordenação pedagógica. Também foi possível constatar que uma incidência grande de pesquisas aponta para o cenário do Mestrado Profissional, o que interfere nos resultados sobre a coordenação pedagógica, no sentido de aprimoramento das práticas de trabalho. As principais temáticas perpassam por sua identidade, função, acompanhamento do trabalho docente, formação continuada do professorado por si próprio como coordenador e as formas de gestão escolar.

A PUC-SP foi a instituição que mais produziu pesquisas acerca do tema e, fundamentalmente, 2017 foi o ano em que estas pesquisas aconteceram em maior fluxo, com caráter qualitativo, com prevalência para a região Sudeste e sob abordagem contemporânea, ou seja, defendidas entre os anos de 2013 a 2018, apontando, assim, ao que foi precisado como hipóteses para esta pesquisa.

Pela maior oferta de instituições concentradas na região, o Sudeste foi a localidade em que mais trabalhos foram precisados os quais, conforme especificado neste balanço, abordam um escopo temático amplo, atento à demanda de se poder compreender a função e como ela atua no espaço escolar, passando por suas características de atribuições as quais, atualmente, constituíram-se múltiplas, na esfera de se considerar a coordenação como gestão.

A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é deduzido (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salvas vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta do professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivo dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de tudo). (VASCONCELLOS, 2017, p. 86-7)

Muito se pode falar sobre a prática da coordenação pedagógica na atualidade e, embora Vasconcellos (2017) aponte sob sutil sarcasmo tudo aquilo que um coordenador não é – ou não deveria ser –, vê-se as demandas para tal profissional se expandindo de maneira tal, que ele passa a ser responsável por cada atividade de organização escolar, desde a aquisição de materiais até o juizado de conflitos de todos os níveis em relação à comunidade escolar.

Os eixos temáticos que perpassaram a coordenação mostraram, conforme precisou Vasconcellos (2017), que a temática da coordenação sempre suscitou o interesse de se entender como esta função se construiu na escola, ou seja, dentro de quais perspectivas ela se desenvolveu.

Pela multiplicidade de tarefas que compõem uma escola, o coordenador pedagógico pode, realmente, ser de um tudo um pouco. Como mensurou o curso formativo do *Instituto Singularidades*, citado nesta pesquisa, tornar-se um verdadeiro “bombeiro” no ambiente educativo, apenas resolvendo situações de conflito.

Portanto, o balanço tendencial construído se propôs a esboçar como se consolidou o panorama de pesquisas que estudaram e se dedicaram a entender a coordenação pedagógica para que tal função, de suma importância para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, fosse construída de modo assertivo nas escolas.

REFERÊNCIAS

BELLO, I.M. E PENNA, M.G.O. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federal do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 28 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Decreto-lei n. 19.850 de 11 de abril de 1931. Lei Francisco Campos. Cria o Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1931a. Disponível em <http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1931vI625p/pdf36.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>.

BRASIL. Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização d ensino de 2º grau. In: MAIA, Ricamar P. de Brito Fernandes; RENAN, Iale. Sistema educacional brasileiro: legislação e estrutura. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 28 de fevereiro de 2019.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 28 de fevereiro de 2019.

CEVASCO, M. E. E. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FERREIRA, Naura Syria C.(org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. **Da Escola Normal à habilitação específica para o magistério em 2º grau: práticas e apropriações** (1961-1981). 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FURLAN, Cacilda. Mendes Andrade. UEL. História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005. **VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Profissionalização Docente e Formação** – PUCPR, Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf.

GEGLIO, Paulo Cesar. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. En: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5. ed. Loyola, São Paulo. p. 113-120, 2008.

LEITE, Carla de Meira. **Potencialidades de produção subjetiva do professor de educação física escolar em direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do Estado de São Paulo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Isaura Francisco de. **Coordenação Pedagógica: das atribuições legais às vivenciadas**. In: XV Semana Acadêmica de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2010, Guanambi. A universidade e suas práticas no contexto regional. Guanambi: I, 2010.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. Avaliação no sistema de ciclos de formação na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro na visão do coordenador pedagógico. In: **XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2010. v. único. p. 14-23.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. Coordenador pedagógico: revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 6, p. 83-99, 2017.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2010.

RANGEL, Mary (org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1999, p. 91-109.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 169-89, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 fev. 2019.

TRALDI, Virginia de Moraes. **Formação contínua na escola e a aproximação de professores de diferentes segmentos**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2017.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”.** Aracajú/SE. Setembro, 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf.

VERAS, Sonia Carvalho Leme Moura. A atuação do coordenador pedagógico no favorecimento da aprovação de alunos da educação básica. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2.** São Carlos. Univ. Federal de São Carlos. São Paulo. Disponível em <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/viewFile/527/244>.

WARDE, Mirian Jorge. Formação docente e a seita dos economistas. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Endipe 8, v. 2, 1996, Florianópolis: NUP, CED, UFSC, 1996. p. 7-16.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabela 3 – Produções de pesquisa por Instituições de Nível Superior

IES	Quant.	%
PUCSP	46	27,50
UNESP	8	4,80
UNINOVE	7	4,20
UFMT	6	3,60
UFJF	5	3,00
UNB	4	2,40
UNITAU	4	2,40
USCS	4	2,40
UEMS	4	2,40
PUCCAMP	3	1,80
UFPI	3	1,80
UECE	3	1,80
UNIPAMPA	3	1,80
PUCRJ	2	1,20
UFJF	2	1,20
UFGD	2	1,20
PUCPR	2	1,20
UFBA	2	1,20
UNIMES	2	1,20
UFPE	2	1,20
UNIARA	2	1,20
MACKENZIE	2	1,20
METODISTA	2	1,20
UTP	2	1,20
UNIVATES	2	1,20
UFRJ	1	0,60
UCDB	1	0,60
UFG	1	0,60
USP	1	0,60
UFCE	1	0,60
UniSantos	1	0,60
FURG	1	0,60
UNIMEP	1	0,60
UERN	1	0,60
UNEB	1	0,60
UNIVALI	1	0,60
UNICID	1	0,60
UFFS	1	0,60
UESB	1	0,60
PUCRS	1	0,60

UFAC	1	0,60
UNIVILLE	1	0,60
UERR	1	0,60
UFSCAR	1	0,60
CESGRANRIO	1	0,60
UEPA	1	0,60
UEG	1	0,60
FVC	1	0,60
UNISINOS	1	0,60
UFF	1	0,60
UFRN	1	0,60
UNOESTE	1	0,60
FUPF	1	0,60
UNICSUL	1	0,60
UFMS	1	0,60
FEAD	1	0,60
UFRGS	1	0,60
UCB	1	0,60
UniFBV	1	0,60
UFS	1	0,60
UERJ	1	0,60
UNIFESP	1	0,60
UFSM	1	0,60
UFOPA	1	0,60
UFMA	1	0,60
UNOESTE	1	0,60
PUCPR	1	0,60
UCS	1	0,60
TOTAL OBS.	167	100

Fonte: Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018.