

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGE**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG**

Wendel Tiago Barbosa

UBERABA – 2021

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGE**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG**

Wendel Tiago Barbosa

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, na linha de pesquisa Processos educacionais e seus fundamentos, sob a Orientação do Professor Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

UBERABA – 2021

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

B234c Barbosa, Wendel Tiago.
O coordenador pedagógico na educação básica da rede municipal de ensino de Uberaba-MG / Wendel Tiago Barbosa. – Uberaba, 2021. 165 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

1. Escolas públicas. 2. Coordenadores educacionais. 3. Educação básica. I. Souza, Tiago Zanquêta de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.01

Wendel Tiago Barbosa

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE UBERABA-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 18/02/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza (Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Solange Martins Oliveira Magalhães
UFG – Universidade Federal de Goiás.



Prof.ª Dr.ª Adriana Rodrigues
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

À Maria da Penha, minha mãe, que me ensinou a amar.
Ao Revair, meu pai, *In memorian*, que me ensinou a brincar com as palavras.
À Amanda, minha irmã, que me ensina que quando se trata de amor, há sempre mais, ainda
Ao Meu sobrinho, Kauã, à Vanda Mendes: irmã que a vida me deu, que me ensinou a (me)
esticar (com) o amor.
Ao Leonardo H. Piacente, através do seu amor, me trouxe do vale da escuridão e me colocou
a caminho;
À Lidiana, como andarilhos, pois está sempre comigo, seu amor ilumina;
Ao Pedro, que através de Freud e Lacan faz meu andar ser mais leve e sereno;
Ao Otair Cardoso da Cruz, pela parceria e lealdade neste caminho,
Ao Rafael Augusto Ferreira, meu parceiro, que me ensina a brincar com o amor e a amar as
brincadeiras.

AGRADECIMENTOS

Estes agradecimentos, por isso, hospedam uma legião de relações, como elos que me movem interiormente e estão intimamente ligados à minha realização existencial. Em face disso, mais fecundo que trilhar um caminho é enxergar o essencial, que só pode ser visto com os olhos do coração. É rememorar as pessoas que muito me ajudam(ram) nesta caminhada, com paciência, cuidado e carinho.

Ao Prof^o Dr Tiago Zanquêta de Souza, Orientador e Amigo, de modo especial, por acreditar neste projeto num primeiro momento e, depois, também num segundo momento. Obrigado pelos apontamentos precisos que fizeram a distância entre a Internet e Mundo Real (consciência) se reduzirem ao mínimo, que com suas breves e delicadas intervenções me convidou a pensar sobre tantas coisas que pareciam claras, quando não eram.

À Prof.a Dra Solange Magalhães e Prof^a Dra. Adriana Rodrigues, pelas preciosas pontuações na banca de qualificação, que me ajudaram a ressignificar toda a minha pesquisa.

Aos Coordenadores Pedagógicos, do qual foram minha inspiração pelo Ofício e desafio.

Aos meus amigos e em especial: Lidiana Appostolo, Vanda Mendes, Leonardo Piacente, Rosana Vieira, Otair Cardoso, Flavia Xavier, Rafael Ferreira, Bete e aos colegas que fiz no Mestrado pelo incentivo e conversas regadas à cafeína e cachaça, pelos apontamentos precisos que fizeram num determinado tempo a distância entre a razão e emoção se reduzirem ao mínimo.

À UNIUBE, UBERABA-MG, na pessoa dos professores e funcionários, pelo acolhimento.

Ao colegiado do PPGE Educação, do qual fui membro integrante, em especial a Prof^a Dra Sálua Cecílio e Prof^a Dra Fernanda Telles Marques.

Aos integrantes dos Grupos de Estudos e Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania – GEPEDiCi e REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil, na pessoa do Prof. Dr Tiago Zanquêta de Souza e da Prof^a Dra. Solange Magalhães, por abrirem horizontes para construir a minha pesquisa.

Ao CAPES, pelo apoio financeiro durante o período de desenvolvimento deste trabalho.

E encontre seu caminho com o vento soprando por trás
Que o sol ilumine o seu rosto
Que a chuva umedeça os seus campos até nos encontrarmos
Que Deus mantenha no aconchego de suas mãos

Que o círculo se abra, mas não se quebre
Que amor esteja entre nós
Feliz encontro, feliz despedida
Feliz reencontro!

RESUMO

Esta pesquisa tem por tema o coordenador pedagógico vinculado à Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberaba, Minas Gerais. É parte integrante da linha de pesquisa Processos educacionais e seus fundamentos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. É também atrelada ao projeto de pesquisa “Educação na diversidade para a cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares”. Integra também a Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre o Professor(a) na Região Centro-Oeste/Brasil. O objeto de estudo é o coordenador pedagógico que atua no contexto da escola pública da rede municipal de ensino de Uberaba/MG. Tem por objetivo geral revelar e analisar o conceito de coordenador pedagógico que foi historicamente elaborado no contexto da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, que atua na Educação Básica. O referencial teórico da pesquisa está calcado, especialmente, em torno dos seguintes autores: Rosa (2003), Freire (1967, 1997), Saviani (2008), Barros (2007), Campos; Franco (2016), Macedo (2016), Santos (2009), Martins (2014), Souza (2009), Andrade (2017), Almeida; Placco (2019). A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, segundo Bogdan; Biklen (1994). Valeu-se da pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica foi realizada na perspectiva de Alves (2012), contando com o Estado da Arte, segundo Nóbrega; Therrien (2004) por meio do levantamento de teses, dissertações e artigos nas bases de dados CAPES, BDTD e SCIELO, considerando o recorte temporal entre 2016 e 2020, o que resultou na apresentação de um inventário descritivo da produção recuperada. A pesquisa documental foi desenvolvida conforme os pressupostos de Cellard,, (2008), Poupart (2008), André (1986) e partiu da análise dos seguintes documentos: Plano decenal municipal de educação: 2006-2015, por meio da Lei nº 9895, de 07 de janeiro de 2006; Plano decenal municipal de educação: 2015-2024, por meio da Lei nº 12.200, de 22 de maio de 2015; Lei Complementar Nº 501, de 11 de setembro de 2015; Instrução Normativa Nº 02, de 05 de agosto de 2016. Os dados foram analisados em dois eixos: 1. A dimensão pedagógico-política do conceito, que tomou os documentos que tratam da Rede Municipal de Ensino de Uberaba para compreender a constituição histórica do lócus investigativo da pesquisa e; tomou os documentos que tratam da criação/atuação profissional do coordenador pedagógico na referida Rede, que permitiu compreender o desempenho profissional do coordenador pedagógico, recuperando a historicidade de sua constituição no âmbito daquela Rede, verificando nos documentos a ênfase que se dá a essa dimensão, ora na articulação político-pedagógica, ora na separação dessa articulação, que culmina no que compreendemos como função articuladora, transformadora e formadora; 2. A dimensão da formação para o exercício da coordenação pedagógica inerente ao conceito, que discutiu a formação profissional, condição necessária para execução da função no âmbito da rede municipal de Ensino de Uberaba/MG, oportunidade em que se buscou nos documentos compreender as exigências de formação para o exercício do cargo, ocasião que se atrelou também à perspectiva da formação continuada como um aspecto do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico. As análises revelaram que a Rede Municipal de Ensino de Uberaba entende o coordenador pedagógico como o professor e a professora, que licenciado/a, pós-graduado/a, pode atuar como articulador/a, formador/a e transformador/a no contexto da Educação Básica. Trata-se de um profissional que, no âmbito da Rede, agrega à sua competência ocupacional, a função de orientação e supervisão pedagógicas. No entanto, a reunião das carreiras supramencionadas na carreira de coordenador pedagógico, revela, do ponto de vista histórico, o caminho constitutivo do conceito de coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, numa seara ainda em constituição, caracterizando o que na pesquisa se convencionou chamar de terreno movediço.

Palavras-chave: Escola Pública. Coordenação Pedagógica. Educação Básica.

ABSTRACT

The theme of this research is the pedagogical coordinator linked to the Municipal Education Network in the city of Uberaba, Minas Gerais. It is an integral part of the research line Educational processes and their foundations, in the Graduate Program in Education at the University of Uberaba. It is also linked to the research project “Education in diversity for citizenship: a study of educational and training processes in schools and non-schools”. It is also part of Redecentro - Network of Researchers on Teachers (a) in the Midwest Region / Brazil. The object of study is the pedagogical coordinator who works in the context of the public school of the municipal education network in Uberaba/MG. Its general objective is to reveal and analyze the concept of pedagogical coordinator that was historically elaborated in the context of the Municipal Education Network of Uberaba / MG, which operates in Basic Education. The theoretical framework of the research is based, especially around the following authors: Rosa (2003), Freire (1967, 1997), Saviani (2008), Barros (2007), Campos; Franco (2016), Macedo (2016), Santos (2009), Martins (2014), Souza (2009), Andrade (2017), Almeida; Placco (2019). The research methodology uses a qualitative approach, according to Bogdan; Biklen (1994). It used documentary and bibliographic research. A bibliographical research carried out from the perspective of Alves (2012), with the State of the Art, according to Nóbrega; Therrien (2004) through the survey of theses, dissertations and articles in the CAPES, BDTD and SCIELO databases, considering the time frame between 2016 and 2020, which resulted in the presentation of a descriptive inventory of the recovered production. The documental research was developed according to the assumptions of Cellard,, (2008), Poupart (2008), André (1986) and started from the analysis of the following documents: Municipal Education Decennial Plan: 2006-2015, through Law No. 9895, of 07 January 2006; Municipal Education Decennial Plan: 2015-2024, through Law No. 12,200, of May 22, 2015; Complementary Law No. 501, of September 11, 2015; Normative Instruction No. 02, of August 5, 2016. Data were analyzed along two lines: 1. The pedagogical-political dimension of the concept, which took the documents dealing with the Municipal Education Network of Uberaba to understand the historical constitution of the locus investigative research and; took the documents dealing with the creation/professional performance of the pedagogical coordinator in that Network, which allowed understanding the professional performance of the pedagogical coordinator, recovering the historicity of its constitution within that Network, verifying in the documents the emphasis given to this dimension, sometimes in the political-pedagogical articulation, at other times in the separation of this articulation, which culminates in what we understand as an articulating, transforming and training function; 2. The dimension of training for the exercise of pedagogical coordination inherent in the concept, which discussed professional training, a necessary condition for carrying out the function within the municipal education network of Uberaba/MG, an opportunity in which the documents sought to understand the requirements training for the exercise of the position, an occasion that was also linked to the perspective of continuing education as an aspect of the professional development of the pedagogical coordinator. The analyzes revealed that the Municipal Education Network of Uberaba understands the pedagogical coordinator as the teacher and the teacher, who, graduated, can act as an articulator, trainer and transformer in the context of Education Basic. This is a professional who, within the scope of the Network, adds to his occupational competence the function of pedagogical guidance and supervision. However, the combination of the aforementioned careers in the career of pedagogical coordinator reveals, from a historical point of view, the constitutive path of the concept of pedagogical coordinator in the Municipal Education Network of Uberaba, in a field still under construction, characterizing what in the research is agreed to call it shaky ground.

Keywords: Public School. Pedagogical Coordination. Basic education.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1	– Linha do tempo da história do coordenador pedagógico no Brasil	45
Figura 2	– Dimensões para estruturação da formação do coordenador	59
Figura 3	– Estrutura organizacional da secretaria de educação de Uberaba: 1º período.	121
Figura 4	– Quadro geral de programas e projetos do plano municipal de Educação 93-96.	123
Figura 5	– O coordenador pedagógico na RME-Uberaba.	144
Figura 6	– Aspectos constitutivos da formação continuada do coordenador	150

QUADROS

Quadro 1	– Questões de pesquisa e seus objetivos	22
Quadro 2	– Levantamento de teses e dissertações em todas as áreas do conhecimento (2016-2020).	33
Quadro 3	– Levantamento de artigos em periódicos de todas as áreas do conhecimento (2016-2020).	33
Quadro 4	– Inventário organizado a partir do levantamento bibliográfico como um procedimento do Estado da Arte.	34
Quadro 5	– Reformas educacionais estaduais.	97
Quadro 6	– Escola Cidadã: paradigma tradicional x paradigma emergente.	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUPERIOR.
CP	COORDENADOR PEDAGÓGICO
ENSE	ENCONTRO DE SUPERVISORES EDUCACIONAIS
PDME	PLANO DECENAL MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
PABAE	PROGRAMA AMERICANO BRASILEIRO DE ASSISTENCIA AO ENSINO ELEMENTAR.
SciELO	SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE

SUMÁRIO

REGISTROS MEMORIALÍSTICOS: UMA CAMINHADA ATÉ A ACADEMIA	15
Uma trajetória de fé, lutas e resistências	15
INTRODUÇÃO	18
Objetivos da pesquisa	21
Organização geral da pesquisa	22
I – METODOLOGIA DA PESQUISA	23
1.1 A Pesquisa bibliográfica	25
1.2 A pesquisa documental	27
1.2.1 Corpus da pesquisa	29
II – COORDENADOR PEDAGÓGICO: A HISTORICIDADE DO CONCEITO NO BRASIL	32
2.1 O que revela o Estado da Arte	32
2.2 Traçado histórico do coordenador pedagógico no Brasil.....	43
2.2.1 A ideia da supervisão pedagógica	64
2.2.2 Inspetor Técnico	69
2.2.3 Quando surge o coordenador pedagógico	78
2.3 O coordenador pedagógico e a decolonialidade: horizontes possíveis	86
III – A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG E O COORDENADOR PEDAGÓGICO: ANÁLISE DOCUMENTAL	92
3.1. A Rede Municipal de Ensino de Uberaba: antecedentes históricos	94
3.1.1 A construção histórica de uma Educação Cidadã à Educação Amorosa	118
3.1.2 Primeiro Período (1993-2005): construção amorosa da cidadania.....	122
3.1.3 Segundo Período (2006-2012): A Cidade Educadora	127
3.1.4 Terceiro período (2013 - 2016): “Escola do caminho, vereda que ensina, humaniza e transforma”	135
3.2 O coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Uberaba: atribuição, formação e competência	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	154

REGISTROS MEMORIALÍSTICOS: UMA CAMINHADA ATÉ A ACADEMIA

A finalidade desta primeira seção é problematizar e tensionar os registros memorialísticos do pesquisador que o colocam no intento da pesquisa desenvolvida. Ou seja, buscar elementos de sua trajetória de vida que ajudam a entender os motivos pelos quais, ao chegar na academia, se volta ao objeto de pesquisa anteriormente anunciado.

O propósito de estudar práticas e políticas pedagógicas da educação é um horizonte para compreender não só de forma social, mas também pessoal, em primeiro momento reconhecer através do homem, suas capacidades antropológicas, filosóficas e sociológicas no intento de constatar o papel e o perfil de cidadãos, sujeito, histórico e autônomo e por conseguinte um resgate de mim mesmo, maximamente numa cidade grande, se alicerçar entre articular, formar e transformar.

Uma trajetória de fé, lutas e resistências

Sou de Limeira SP. Meu pai é de Santa Fé do Sul e minha mãe de Serra Azul- SP, próximo a Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. Família humilde, austera, descendente de italianos. Somos em dois irmãos. Tenho uma irmã, mãe de um sobrinho, Kauã. Somos filhos de pai segurança patrimonial e mãe doméstica (como possui uma deficiência de um acidente de infância, a impossibilita grandes articulações). Sou o mais velho. Não conheci meus avós, pois morreram antes da minha chegada.

Iniciei meu processo de maturação profissional como auxiliar administrativo num hospital, onde fiquei por um ano, em que aguardava pela minha contratação. Pensava em ser Arquiteto, não professor. Paralelo a minha vida funcional, fazia um exercício religioso, onde pude também discernir minha vocação ao sacerdócio, ingressando no seminário maior, Diocese de Limeira e, morar em Campinas, cursando Bacharelado em Filosofia na PUC-Campinas, SP e posteriormente, Teologia em São Paulo, capital.

Entre a carreira de estudante de Teologia, iniciei minha carreira ao magistério, num colégio privado e num colégio público como professor de Filosofia, Sociologia e Ensino religioso. Sempre me adaptei ao ensino fundamental II, lecionei muito tempo, fazia trabalho como professor, posteriormente coordenador pedagógico.

Como se observasse meus pais se preparando para o envelhecimento, me vi numa cápsula do tempo, de repente estava jovem e logo em seguida adulto, com sobrinho nos braços.

Resolvi voltar para casa, pois cansei de trabalhar exaustivamente e ter baixa qualidade de vida, pouco dinheiro e uma vida urbana corrida.

Me apresentei num colégio particular e fui contratado por três anos e meio. Ali lecionei história, filosofia e sociologia. Trabalhava além dos temas sugeridos pelo programa, temas paralelos com ensino fundamental II, que sempre fora meu maior motivo de admiração e motivação.

Ao longo desse tempo, a vida vocacional sempre fora uma porta entreaberta, conheci muitos clérigos e ainda exercia um trabalho pastoral. Fui convidado a trabalhar como notário judicial nos casos eclesiásticos, e nesse interim, me fiz convencido de retomar a vida eclesiástica.

Retomado meu processo para o sacerdócio na Arquidiocese de Campinas - SP, o bispo analisou meu currículo, que já estava formado, e pediu que eu orientasse os meninos que eram mais novos para o ingresso no Seminário para estudo de Filosofia, como orientador de estudos.

A característica desses candidatos eram de pessoas bem simples e haviam cursado seus estudos em colégios públicos populares. Pude perceber que os padres, reitor e diretor de estudos, não tinham experiência com essas pessoas e tratavam de um jeito um tanto quanto impacientes. Assim, pude tomar a direção do caminho e planejar com os reitores a vida de estudos e avaliações com outros professores que por ali passava. Penso que, novamente a coordenação pedagógica e a minha formação e exercício do meu magistério me fizeram entender meu protagonismo e autonomia, em buscar um espaço de diálogo, escuta, ética e disciplina, convivendo e observando as dificuldades apresentadas e aprendendo juntos. O exercício do pensar, conhecer, mostrou segurança, respeito e credibilidade e acima de tudo, levar a mim e ao outro o vislumbrar de seu autoconhecimento, o que levaram a ganhar a confiança do bispo.

Por razões distintas, fui dispensado do seminário e forçosamente não distante dali meu pai se debilitou em razão de um câncer no pâncreas e acabou surpreendentemente falecendo mês depois. Voltei para casa, assumi a direção da vida, cumpri uma parte de um ciclo e acompanhei de perto o luto de minha mãe. As portas da educação no Estado de SP estão cada vez mais burocráticas e, com poucas aulas, fui convidado a trabalhar como gerente de produção numa fábrica de joias. Busquei através do espírito de coletividade, identificar um espaço democrático e de identidades para definir com segurança as estratégias para um bom trabalho e transformar a estrutura. Foi uma experiência rica e transformadora.

Desta forma, ao redirecionar minha vida, pensar e refletir sobre meu campo de atuação, fui traçando um caminho de pesquisa para esta cidade, onde pude encontrar apoio e esperança para trilhar um caminho de sucesso dentro do meio acadêmico. Assim, a convite de um amigo, vim morar em Uberaba para desenvolver e realizar meus anseios profissionais como pesquisador e professor.

A paixão pela pesquisa, liderança, articulação e transformação adquirida, entre a vida religiosa, família profissional como professor e coordenador pedagógico no Estado de SP, no Ensino Médio, no privado: professor no fundamental II e pessoal diretamente ligados a minha prática como pessoa, pelos estudos, me fornecem instrumentalização metodológica e maturidade suficientes para investigar.

Entre as formações adquiridas pude perceber em mim o prazer e a necessidade de buscar desenvolver a Educação e nesse locus privilegiado, pude perceber falta de sensibilidade e respeito frente as diferenças culturais, respeito e tolerância pela diversidade que poderiam além de tudo ser meu objeto de pesquisa e que permeavam toda minha formação acadêmica e até mesmo minha identidade e cultura. No que tange ao processo acadêmico, pude perceber o quanto a ciência, pesquisa, as tendências pedagógicas apresentam pressupostos metodológicos e teóricos e reflexões acerca da prática educativa.

Diante dessa motivação, senti o desejo de pesquisar na escola pública da rede municipal de ensino de Uberaba/MG, lugar onde segundo Paulo Freire se constitui de realidades desafiadoras, de sujeitos diversos, com situações diversas, para um processo de atuação democrática. Certo de que preciso dar um passo de maturidade nos meus estudos, sempre almejei o mestrado, que me ajudará na pesquisa como profissional entre um itinerário com luzes e sombras, entre paisagens e cenários esperançosos de boniteza a consciência ética e estética, buscar ser comprometido com a formação de um sujeito político, autônomo e cultural.

INTRODUÇÃO

Caminhando sobre perspectiva histórica da Educação no Brasil pode-se observar no que tange o século passado a necessidade da demarcação de um fio condutor que não se pode prender a República, ademais, reflexões sobre as opções e as políticas tanto da Colônia quanto Império vem marcando a trajetória iniciada no distante século XVI.

Faz-se necessário reconhecer que o ser humano é o único ser capaz de refletir sobre si mesmo e pensar antes de agir é um ser que possui ciência da própria existência. Paulo Freire acredita que o homem “[...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 1997, p. 55). Diante de tantas indagações acerca do homem e do seu inacabamento, urge a necessidade da educação, que segundo Freire (1997, p.124) é “uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição” (FREIRE, 1997, p. 124).

O autor continua sua afirmação em torno da educação dizendo que ela “[...] implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1997, p. 115). Portanto, essa busca constante do homem não é apenas um buscar por buscar, mas é um ir ao encontro de um si mesmo que ainda não é. No entanto, esse ir ao encontro de si mesmo não pode ser entendido como uma busca individual e isolada dos demais. Todo conhecimento é sempre resultado e reflexão de uma coletividade. No entanto, “[...] essa busca deve ser feita com os outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências” (FREIRE, 1997, p. 28). É dentro desta visão coletiva que Paulo Freire pensa a finalidade da educação e afirma, de maneira sábia, que “o homem, não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (FREIRE, 1997, p. 28).

Partindo dessa compreensão de educação, faz-se necessário, considerando-se a pesquisa empreendida, pensar o contexto escolar. A organização e a gestão da escola são essenciais para a função de coordenador pedagógico; a concepção da escola como organização não é algo novo, surgiu a partir dos anos 1930, quando havia preocupação em realizar pesquisas sobre a administração escolar. Esses estudos sempre foram caracterizados por uma atuação burocrática e funcionalista, muito próximo do que se costuma ver nas organizações empresariais.

A atividade de inspeção escolar, tendo a figura do inspetor como necessária para acompanhar o trabalho dos professores nas escolas, e a ideia da formação de um novo profissional para essa função, vieram com o Parecer CFE nº 252/69, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), que instituiu as habilitações no curso de Pedagogia, entre elas a de supervisor escolar.

Existem indícios de que a função supervisora surgiu com as sociedades primitivas, nas quais o ambiente, o meio social e as relações múltiplas, empreendidas pelo ser humano, determinavam um modo de organização comunitária, no qual as pessoas eram educadas. Na modernidade, a necessidade de escolarização impôs sérias exigências para a estruturação e organização escolar. Nesse processo, ao se garantir a acessibilidade a uma parte maior de cidadãos, sem distinção, tornou-se necessária também, a disseminação dos chamados códigos formais. Com esse processo de institucionalização generalizada da educação, percebeu-se o nascimento da ideia de supervisão educacional.

A promulgação da Lei nº 5.692/71, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, constituiu a figura de um profissional no quadro do magistério comprometido com a ação supervisora, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador etc. Nos últimos anos, a função de coordenação pedagógica foi instituída em todas as escolas, elevando o nível de responsabilidade e atribuições desse profissional e sua importância na cadeia produtiva do saber.

Historicamente, a função do coordenador pedagógico tem sido a de gerenciar as atividades da escola junto com a direção, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem junto ao corpo docente, visando sempre à permanência do aluno no ambiente escolar, sendo o responsável pelo acolhimento dos estudantes e do corpo docente, bem como pelo atendimento de suas necessidades relacionadas ao ensino-aprendizagem. Esse acolhimento consiste em ambientar tanto alunos como professores quanto às diretrizes da escola, auxiliando-os sobretudo nas dificuldades da aprendizagem e do ensino, respectivamente. Também assiste a direção da escola, em muitos casos auxiliando a gerenciar os recursos financeiros e humanos da instituição.

Suas atribuições são definidas pelas legislações estaduais ou municipais, dependendo do sistema de ensino a que sua escola pertença – e são muitas. Envolve desde a elaboração e revisões frequentes do projeto político-pedagógico – PPP até funções administrativas como auxiliar da direção e, sobretudo, nas atividades relativas ao funcionamento pedagógico da

escola e de apoio aos professores. Desse modo, pode-se identificar três funções específicas do coordenador pedagógico: formadora; articuladora; transformadora, conforme identificamos por meio da análise dos dados.

Informações na *Home Page* da Prefeitura Municipal de Uberaba traduzem muitos indicadores da realidade vivida no sistema de ensino, sendo possível compor o retrato histórico da secretaria municipal de ensino de Uberaba/MG. A rede municipal de ensino de Uberaba/MG, lócus de investigação da pesquisa, tem sua histórica marca pela implantação da primeira escola em 1943, estando a 78 anos em funcionamento. Teve início na zona rural e, depois de 33 anos, em 1976, migrou também para a zona urbana com duas escolas: Boa Vista e Uberaba.

Na década de 1980, a Secretaria de Educação se estruturou em departamentos e seções. Muitas escolas foram implantadas, especialmente, as de Educação Infantil. Nesse período, o transporte escolar passou a ser responsabilidade do município; criou-se o Estatuto do Magistério e, sob a coordenação de Raimundo Dinello, investiu-se na formação continuada, cuja proposta pedagógica baseava-se na Psicologia do Desenvolvimento.

Na década de 1990, implementou-se a *Escola Cidadã*; cada unidade escolar elaborou o Plano Global Integrado; criou-se o Colegiado; os Conselhos de alimentação Escolar e educação; implantou-se o Sistema de Progressão Continuada; estabeleceu-se o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério e iniciou-se o funcionamento o Centro de Apoio, Diagnóstico, Orientação e Pesquisa em Educação Especial – CADOPE.

Registra ainda o documento que alguns dos ajustes necessários para à consolidação da Escola Cidadã - 2005/2008 - foram assim efetivados: reestruturação dos projetos político-pedagógico; redimensionamento e ampliação dos laboratórios de informática e implantação da avaliação sistêmica anual.

Ainda de acordo com a *Home Page* da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, a gestão 2013-2016 – Paulo Piau prefeito, traçou de forma coletiva, subsidiados pelos recursos disponíveis e em corresponsabilidade com todos os segmentos, o lema que fundamenta o trabalho das equipes “Escola do Caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma”, que atribui à educação o papel intransferível de ser um potente instrumento para a transformação da sociedade pelo conhecimento e pelos princípios éticos.

Na página, existe a informação das ações da SEMED, do ponto de vista legal, que se deram na gestão 2013/2016. Dentre elas, pode se listar:

implantação do Fórum Permanente Municipal de Educação de Uberaba/ FPMEU, espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e o governo, configurado como uma chamada para a responsabilidade de cumprir as 18 metas e as 227 estratégias contidas no Plano Decenal Municipal de Educação, Lei nº 12.200/2015, documento-

referência das políticas educacionais assumidas pelo município; reestruturação do Programa de Educação de Tempo Integral/ PROETI; fortalecimento dos conselhos municipais: de Educação, do FUNDEB e de Alimentação Escolar, e valorização dos profissionais da educação, por meio das ações: implantação da Lei Complementar nº 501, que institui o Plano de Carreira dos Profissionais do Quadro do Magistério. (HOME PAGE SEMED/UBERABA, 2021, s/p. – grifos nossos).

Os documentos acima destacados são aqueles que fazem referência direta ao coordenador pedagógico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba/MG. Interessa-nos depreender, também destes documentos, o conceito que emerge e a historicidade de constituição deste profissional no âmbito da referida Rede. Cumpre destacar, por último, que o projeto 2013-2016 anteriormente anunciado foi revisto, de acordo com as informações da *Home Page* da SEMED, para a gestão 2017-2020, por ocasião da reeleição do prefeito. Não se tem informação atualizada acerca da atual gestão municipal, 2021-2024, da prefeita Elisa Araujo.

A partir desta problematização, chega-se à seguinte questão de pesquisa: *qual o conceito de coordenador pedagógico historicamente elaborado no contexto da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, com atuação na Educação Básica?*

Objetivos da pesquisa:

Geral: revelar e analisar o conceito de coordenador pedagógico que foi histórico-politicamente elaborado no contexto da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, que atua na Educação Básica.

Específicos:

- ✓ Investigar, numa perspectiva histórico-crítica, a origem e a evolução conceitual em torno do coordenador pedagógico no Brasil;
- ✓ Analisar os documentos que normatizam e orientam a Rede Municipal de Ensino de Uberaba e a atuação profissional do coordenador pedagógico nesta rede, com a finalidade de identificar aproximações e distanciamentos entre os conceitos de coordenador pedagógico regimentados;
- ✓ Compreender a historicidade e a organização da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, com a finalidade de reconhecer a presença e o conceito do coordenador pedagógico em atuação na Educação Básica.

Para os objetivos específicos, traçamos as questões de pesquisa secundárias, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Questões de pesquisa e seus objetivos

Questão primária	Objetivo geral
Qual o conceito de coordenador pedagógico historicamente elaborado no contexto da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, com atuação no Ensino Fundamental?	revelar e analisar o conceito de coordenador pedagógico que foi historicamente elaborado no contexto da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, que atua na Educação Básica.
Questões secundárias	Objetivos específicos
Qual é, numa perspectiva histórica, a origem e evolução conceitual em torno do coordenador pedagógico no Brasil?	Investigar, numa perspectiva histórico-crítica, a origem e a evolução conceitual em torno do coordenador pedagógico no Brasil;
O que revelam os documentos sobre a atuação profissional do coordenador pedagógico?	Analisar os documentos que normatizam e orientam a Rede Municipal de Ensino de Uberaba e a atuação profissional do coordenador pedagógico nesta rede, com a finalidade de identificar aproximações e distanciamentos entre os conceitos de coordenador pedagógico regimentados;
Como se deu a constituição histórica do coordenador pedagógico no âmbito da rede municipal de educação de Uberaba/Mg?	Compreender a historicidade e a organização da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, com a finalidade de reconhecer a presença e o conceito do coordenador pedagógico em atuação na Educação Básica.

Fonte: Elaboração do autor.

Organização geral da pesquisa

A dissertação está organizada, a princípio, em três seções. A primeira se dedica se dedica à explicitação da metodologia, que é de abordagem qualitativa, valendo-se da pesquisa bibliográfica e documental. A segunda se dedica à apresentação do Estado da Arte e do histórico que permite compreender o conceito de coordenador pedagógico no Brasil, culminando com a possibilidade de uma atuação profissional vinculada à pedagogia decolonial.

A terceira seção é destinada ao estudo histórico e sistematizado da constituição da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, passando pela Escola Cidadã e fazendo os vínculos necessários com a historicidade da coordenação pedagógica no âmbito da referida rede, seção em que também são apresentados os resultados da pesquisa documental, ocasião em que as análises se dão de modo articulado com o referencial teórico e com o Estado da Arte elaborados.

Por último, vem as considerações finais seguidas das referências.

I – METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo dessa sessão é apresentar os recursos metodológicos utilizados durante a presente investigação. Ao selecionar os instrumentos que seriam utilizados na pesquisa o objetivo foi dar conta, o mais próximo possível, da complexidade do objeto proposto. A elaboração deste trabalho é de abordagem qualitativa, pois confere importância aos significados e ênfase no processo, sendo suas características principais a flexibilidade, análise de discursos do sujeito de pesquisa, no respeito aos detalhes da realidade e estudo da construção social do objeto de pesquisa.

Apresentamos o percurso metodológico que guiou todo o desenvolvimento da pesquisa. Discrimina-se como se deu a escolha do problema e das questões de pesquisa que conduziram seu desenvolvimento, qual a natureza da pesquisa eleita como a mais apropriada para a obtenção dos dados, das fontes e os instrumentos utilizados para coleta de informações e, por fim, os procedimentos para o tratamento e análise dos dados. O interesse da pesquisa em foco surgiu a partir de experiências pessoais, bem como observando o objeto de pesquisa.

A destacar a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum.

No entanto, só a ideia, observação ou curiosidade geral do pesquisador, não é o suficiente para se iniciar uma pesquisa científica. Foi necessário assumir uma perspectiva de pesquisa. A pesquisa foi inicialmente baseada dentro da linha de raciocínio de Denzin e Lincoln (2006), em que a pesquisa qualitativa não apresenta preocupação com muitos dados, mas tem como principal objetivo interpretar o fenômeno em observação. E ainda, a pesquisa qualitativa objetiva não renunciar à observação, análise, descrição e compreensão do fenômeno a fim de entender seu significado.

Entende-se, a partir de Denzin e Lincoln (2006 p.18) então, que pesquisadores/as de nada tem certeza antes de iniciar a pesquisa, o que fará com que possam ser influenciados pelos resultados que esta apresentar. Uma pesquisa qualitativa deverá esclarecer o problema a ser pesquisado, pois sem uma definição do problema, impossibilitará estabelecer as bases da pesquisa e selecionar um referencial teórico que respalde, fundamente o trabalho em execução.

Embasando-se nos estudos de Bodgan e Biklen (1991), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos, é um processo que agrupa diversas estratégias de investigação, que partilham determinadas características.

Fala ainda Bodgan e Biklen (1994, p. 48):

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.

Na abordagem qualitativa, etimologicamente ocupa o espaço de significância a palavra Pesquisa, vem do Latim *perquirere*, “buscar com afincó”, *de per-*, intensificativo, mais *quaerere*, “indagar”, de *quaestio*, “busca, procura, problema”. Sendo assim, a pesquisa em educação é uma forma de adquirir novos conceitos, novos conhecimentos e captar a dinâmica do fenômeno educacional e a realidade complexa do cotidiano das escolas.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 29).

É importante salientar que a investigação será alicerçada como explícita algumas características principais de uma pesquisa qualitativa que não só

Considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou produto; a análise dos dados é realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador, não requerendo o uso de técnicas e métodos estatísticos; e por fim tendo como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.87).

Sendo assim, a investigação qualitativa tem como intuito envolver o pesquisador inteiramente no processo, não só na análise de dados produzidos. Atentamos também no que afirmam os autores acima, que a pesquisa qualitativa envolve objetos e acontecimentos que devem ser levados ao sensível da mente de modo a discernir o seu valor como dados. Procedimento intrínseco e nada simples, justamente por exigir uma análise e percepção da razão, sobre o porquê daqueles objetos terem sido produzidos, como isso afeta a informação daquilo que se está a buscar.

A dimensão desta pesquisa qualitativa se vincula também ao estado da arte produzido no âmbito da pesquisa bibliográfica, tomando dissertações, periódicos, teses, etc., e vincula-se ainda à pesquisa documental, com a finalidade de colocar a pesquisadora em contato com os temas pesquisados e suas problemáticas.

1.1 A Pesquisa bibliográfica

Para conseguir avançar em uma determinada área do conhecimento é preciso primeiro conhecer o que já foi desenvolvido por outros pesquisadores, pois tal procedimento faz parte do cotidiano de todos os estudantes e pesquisadores, ou seja, a pesquisa bibliográfica consiste no trabalho de pesquisa científica aludida à análise de discursos e posicionamentos de outros pesquisadores acerca do seu objeto de pesquisa, se fazendo assim um olhar mais abrangente do tema analisado, observando o caminhar e evolução das pesquisas científicas sobre o objeto estudado.

A pesquisa bibliográfica, na perspectiva de André (2012), permite analisar os avanços e os retrocessos em relação ao objeto de pesquisa, bem como, viabiliza o reconhecimento de lacunas e perspectivas novas de enfrentamento da base do problema que rodeiam o tema, um fundamento teórico para a pesquisa desenvolvida. Nessa perspectiva, incluem-se textos, artigos, livros, periódicos e demais materiais referentes à bibliografia de um trabalho científico.

Segundo Bogdan e Biklen (1991) a pesquisa bibliográfica de forma geral é a revisão das pesquisas e das discussões de outros autores sobre o tema que será abordado em seu trabalho, ou seja, é o reforço das teorias de outros autores, um embasamento teórico para a pesquisa em que se desenvolve, conferindo a mesma credibilidade, qualidade técnica e científica. Em outras palavras, dá a certificação de que o trabalho possui um princípio teórico e científico consistente.

Nesse sentido, atrelando a pesquisa bibliográfica ao método dialético, Lima e Miotto (2007, p. 35) apontam que

o método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão.

A pesquisa bibliográfica desempenha um papel principal, e deve ser conduzida de forma organizada e com rigidez, pois esta contribuirá para o desenvolvimento de uma base firme de conhecimento, aclarando no desenvolvimento da teoria, bem como também, identificando áreas onde há oportunidades para novas pesquisas.

Coloca Noronha e Ferreira (2000, p. 191):

Estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Alves (2012, p. 26) afirma que “é relevante abordar a pesquisa bibliográfica como peça fundamental para o encaminhamento adequado de um problema de pesquisa”. E ainda fala o mesmo:

A má qualidade da revisão de literatura compromete todo o estudo uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados (ALVES, 2012, p. 26).

Por fim, levando em consideração a principal função da pesquisa bibliográfica, concluímos que é inevitável fazê-la, pois implica sempre em uma visão revista, uma ponderação crítica que submete à análise toda uma interpretação pré-existente sobre o objeto de conhecimento que é estudado. Trata-se de chegar à base das relações, das metodologias e dos arcabouços, bem como abrangendo na análise as concepções idealizadas ou conceituais erguidas sobre o objeto em questão.

Como parte da pesquisa bibliográfica, foi feito um Estado da Arte, por meio do levantamento de teses, dissertações e artigos nas bases de dados CAPES, BDTD e SCIELO. O levantamento bibliográfico inerente a esta metodologia tomou o recorte temporal entre 2006 e 2020, realizada por etapas, tomando os descritores “coordenador pedagógico” “papel” e “perfil” nas plataformas de busca, entrecruzados.

Para chegarmos ao denominador final, vamos mostrar o que revela o Estado da Arte, que segundo Nóbrega; Therrien (2004) tem por objetivo mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento. Para isso, os procedimentos adotados incluem o levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionados a um campo de investigação. No caso desta pesquisa, o levantamento foi realizando tomando-se o objeto de investigação: os cursinhos pré-vestibulares populares e sua contribuição para a formação docente. Além disso, ainda segundo Nóbrega; Therrien (2004) as fontes consultadas consistem, predominantemente, de resumos e catálogos de fontes de produção científica. Nesta pesquisa, tomamos os resumos de artigos, teses e dissertações, conforme explicamos adiante. Por último, cumpre destacar que os resultados do estado da arte são apresentados na forma de um inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado, conforme apresentados na terceira seção desta pesquisa.

Noronha e Ferreira (2000) afirmam que o Estado da Arte permite inventariar a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada, conforme realizamos nesta pesquisa.

Em outras palavras, essa etapa do processo da pesquisa demonstra o reconhecimento do aspecto cumulativo do conhecimento científico, e que a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado, é uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, completando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.

1.2 A pesquisa documental

A pesquisa documental, instrumento usado na construção dos dados sobre o objeto de estudo “o conceito de coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Uberaba/MG”, foi realizada por meio de análise de documentos, a saber:

- ✓ Plano decenal municipal de educação: 2006-2015, por meio da Lei nº 9895, de 07 de janeiro de 2006;
- ✓ Plano decenal municipal de educação: 2015-2024, por meio da Lei nº 12.200, de 22 de maio de 2015;
- ✓ Lei Complementar Nº 501, de 11 de setembro de 2015;
- ✓ Instrução Normativa Nº 02, de 05 de agosto de 2016.

A análise documental mostrou-se como importante meio para se alcançar a compreensão sobre o conceito de coordenador pedagógico, de uma visão macro a uma visão micro, considerando-se como macro o que apregoam os documentos nacionais e estaduais e micro, os documentos locais, vinculados à secretaria de Educação do município de Uberaba/MG.

Vamos discorrer para melhor entendermos o que tange uma pesquisa documental. Podemos dizer que pode ser representada por relatórios, projetos, documentos informativos arquivados, dentre outros, e refere-se a todas “as fontes de informação que ainda não receberam organização, tratamento analítico e publicação” (SANTOS, 2002, p. 29).

O uso de documentos em uma pesquisa deve ser valorizado, pois nele está contida uma variedade de informações que pode ampliar o entendimento acerca dos objetos estudados, em que a compreensão necessita de maior contextualização.

André Cellard,, (2008, p. 295) aponta que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

A análise documental permite inserir a perspectiva de tempo à compreensão do social. Afirma ainda Cellard, (2008) que a análise documental favorece a observação do processo de maturação e/ou evolução dos sujeitos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. Para Flick (2009), por meio da utilização da técnica de análise documental, o pesquisador pode partir do contexto da produção do material para compreender as relações de poder que foram estabelecidas nesta conjuntura, a partir da análise de sentido por meio da relação entre espaço e tempo histórico.

Neste contexto é enriquecedor colocar o que diz Pádua (1996, p. 29):

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos orientem em nossas ações.

“O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. Cellard (2008, p.295). Desse modo, recorre-se à análise documental como possibilidade de responder à questão problema alvo desta investigação. Tais documentos supracitados foram tomados pelo fato de os considerarmos como “fontes primárias [...], que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de Pesquisa” Cellard (2008, p.297).

De acordo com o autor, por se tratar de documentos públicos recentes, empreendeu-se um ensaio analítico por meio do exame do contexto social em que foram produzidos, ainda que caiba admitir que a falta de distância, nesse caso, temporal, possa complicar a tarefa da pesquisadora. Assim, chama-nos a atenção para que conheçamos “satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado” Cellard (2008, p.299). A escolha de “pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador” Cellard (2008, p.303) foi orientada pela questão de pesquisa. Ao longo do ensaio analítico empreendido, nos esforçamos para responder a esta questão, recorrendo a elementos dos próprios documentos e à base teórica vinculada ao campo da educação popular, de modo a obtermos uma visão mais global e diversificada sobre os objetos analisados.

Os pressupostos da pesquisa documental têm assento especialmente nos trabalhos Poupart (2008), que recomenda:

Uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes. Se nossos predecessores deixaram vestígios documentais, eles raramente o fizeram com vista a possibilitar uma reconstrução posterior; tais

vestígios podem se encontrar, portanto, em toda a sorte de locais, os mais heterogêneos. (POUPART, 2008, p.298).

Como tal,

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões. Saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do professor, quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência. (ANDRÉ; PESCE; 2012, p.41).

De acordo com Ludke e André (1986, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, em que se adquire informações e a atribuição de significado que as pessoas dão as suas ações.

A análise de documentos é um dos métodos complementares da investigação qualitativa e tem por objetivo recolher dados substantivos que de alguma forma, possam contribuir, para interpretar os dados recolhidos noutras fontes e aclarar procedimentos e situações ocorrida como colocam Bogdan; Biklen (1994).

Para a análise e interpretação dos dados, foram utilizadas as elaborações de Cellard, (2008) sobre as etapas de desenvolvimento da pesquisa documental. Assim, a análise documental foi precedida por uma análise preliminar, contemplando cinco dimensões: o contexto, a autenticidade, a natureza, os autores e seus conceitos-chave e a lógica interna do texto. Os resultados produzidos, por meio da análise de cada documento, foram examinados de forma articulada, com vistas a compor compreensões sobre a questão de estudo, e serão expostos no decorrer da seção III.

1.2.1 Corpus da pesquisa

Nesta subseção é apresentado o corpus da pesquisa, constituído dos documentos alvo de investigação que guardam estreita relação com o objeto definido e investigado.

✓ **Plano decenal municipal de educação: 2006-2015, por meio da Lei nº 9895, de 07 de janeiro de 2006**

Tal plano foi instituído por meio de José Elias Miziara Neto, prefeito em exercício, na gestão do então prefeito Anderson Aduato Pereira. O Plano Nacional de Educação – Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001, sancionada pelo então Presidente da República Fernando

Henrique regulamentou e orientou a criação do Plano Decenal do município de Uberaba/MG, que foi elaborado e implementado, constituindo o texto base dos princípios norteadores da Educação Municipal, em meio as tensões provocadas pelas relações de poder e saber travadas em torno da definição dos objetivos e metas da educação brasileira, em 2005. A gestão municipal de Uberaba promoveu então a reorganização do sistema de ensino do município. Esta reorganização foi anunciada por meio de um discurso que afirmava não pretender promover mudança na concepção ideológica educacional do município, ou seja, a defesa era de que a base ainda era o modelo da Escola Cidadã e da Construção Amorosa do Conhecimento. Ao mesmo tempo, o trabalho de construção do Plano Decenal surgiu como uma possibilidade de solução dos problemas e obstáculos existentes na educação municipal. Em 2003, em meio às mudanças provocadas pelo PNE, ocorrem as eleições municipais e a instalação de uma nova gestão na cidade de Uberaba. Com isso, iniciou-se um processo de análise e reestruturação das ações de todos os setores que, de acordo com as novas concepções administrativas, apresentavam problemas ou entraves em seu funcionamento. Dentre os setores analisados, a educação foi apontada como um dos setores que apresentavam problemas em sua estruturação e funcionamento. Esse Plano se ampliou com o argumento de que se buscava a consolidação da Escola Cidadã e a construção de uma Cidade Educadora.

✓ **Plano decenal municipal de educação: 2015-2024, por meio da Lei nº 12.200, de 22 de maio de 2015.**

Como Uberaba já possuía o seu Plano Decenal Municipal de Educação (PDME: 2006-2015) aprovado pela Lei nº 9.895, de 07 de janeiro de 2006, coube, naquele momento, realinhá-lo às diretrizes, metas e estratégias do PNE: 2014-2023, como instrumento norteador das políticas de educação do Município para o período: 2015-2024. Conforme o próprio documento, o processo de realinhamento foi elaborado em bases pactuadas e negociadas entre os responsáveis pela sua elaboração, assentadas em seguro conhecimento da realidade educacional e das perspectivas que se deseja abrir para o Município. Tal realinhamento se deu por meio da realização de um fórum de educação, com a finalidade de eleger uma Comissão Executiva Municipal; de constituir as Câmaras Técnicas de Estudo; realizar a Conferência Municipal de Educação: “Uberaba construindo políticas públicas de Educação”; elaborar o Projeto de Lei nº 87/2015 pelo Poder Executivo; tramitar e votar o Projeto de Lei nº 87/2015 na Câmara Municipal; culminando com a sanção, em 15/05/2015, pelo Prefeito Paulo Piau Nogueira, da Lei nº 12.200/2015 que aprovou o Plano Decenal Municipal de Educação de

Uberaba. A publicação se deu no Porta-Voz nº 1295, de 22 de maio de 2015, Órgão Oficial do Município de Uberaba, da Lei nº 12.200/2015 que aprovou o Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba para o decênio 2015-2024.

De acordo com o próprio documento “este não é um plano para o Sistema Municipal de Educação ou para esta gestão municipal, mas um PLANO DE ESTADO para a educação do Município [...] o PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA constitui-se documento-referência da Política Educacional assumida pelo Município para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino das diferentes esferas administrativas, em busca de um atendimento qualitativo das demandas locais, com o objetivo de avançar no processo de melhoria da qualidade da educação” (s/p.).

✓ **Lei Complementar Nº 501, de 11 de setembro de 2015;**

Esta lei dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Esta lei foi criada em atendimento ao plano de objetivos e metas colocados pelo PDME de Uberaba, 2015-2024. Esta legislação trata da criação do cargo de coordenador pedagógico no âmbito da rede municipal de ensino de Uberaba/MG.

✓ **Instrução Normativa Nº 02, de 05 de agosto de 2016.**

Esta instrução estabelece normas para regulamentar o cumprimento da jornada extraclasse e da formação continuada do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino. A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, é quem estabeleceu as normas para o cumprimento da jornada extraclasse e da formação continuada do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico, previsto na Lei Complementar nº552, de 15 de setembro de 2017, que altera a Lei Complementar nº501, de 11 de setembro de 2015, em continuidade à implementação do plano de objetivos e metas referentes ao PDME de Uberaba, 2015-2024.

A seção que segue apresenta, do ponto de vista histórico, o caminhar da constituição da coordenação pedagógica no Brasil, o que servirá de subsídio para a análise dos documentos aqui apresentados.

II – COORDENADOR PEDAGÓGICO: A HISTORICIDADE DO CONCEITO NO BRASIL

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p.43).

Esta seção começa tomando a dimensão da pesquisa bibliográfica, segundo Alves (2012), realizou-se também o Estado da Arte, conforme apregoam Nóbrega; Therrien (2004), cuja finalidade foi a de inventariar os trabalhos encontrados a partir do levantamento bibliográfico realizado, de modo a subsidiar, também, a elaboração desta seção e a análise dos dados documentais inerentes à pesquisa.

Na sequência, traz-se a historicidade do conceito de coordenador pedagógico no Brasil, que passa pela “inspeção escolar”, pela “supervisão administrativa e escolar” até chegar à criação e à consolidação do conceito como o conhecemos na atualidade. Por último, trazemos uma reflexão, na contramão da história conceitual que se coloca vinculada à pedagogia tradicional, bancária, a uma pedagogia contra hegemônica e decolonial.

2.1 O que revela o Estado da Arte

O Estado da Arte foi realizado com o objetivo de conhecer a produção científica referente ao tema pesquisado, bem como reunir dados e informações que podem corroborar com esta proposta de investigação. Para tanto, feito um levantamento da produção acadêmica nas três principais bases eletrônicas destinadas a esse fim: CAPES, BDTD e SCIELO. O levantamento bibliográfico inerente a esta metodologia tomou o recorte temporal entre 2006 e 2020, realizada por etapas, tomando os descritores “coordenador pedagógico” “papel” e “perfil” nas plataformas de busca. O levantamento bibliográfico foi realizado em três momentos, sendo os dois primeiros destinados ao levantamento e seleção dos trabalhos, enquanto o terceiro se dedicou ao estudo do material selecionado, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos; Marconi (2010).

A presente revisão deu-se mediante recorte temporal inicial entre 2006-2020, realizada por etapas, como mostram os quadros 2 e 3, tomando os descritores “coordenador pedagógico, papel” e “coordenador pedagógico, perfil” nas plataformas de busca. Cumpre destacar, porém, que a relação do termo “coordenador pedagógico” com “perfil” e “papel” nos ajudam a entender o conceito de coordenador pedagógico, objeto de estudo desta pesquisa. Ademais, tal relação

estabelecida para o levantamento bibliográfico guardava estreita relação com o objeto de pesquisa anteriormente definido, e que foi ressignificado por ocasião do exame de qualificação.

Quadro 2 – Levantamento de teses e dissertações em todas as áreas do conhecimento (2016-2020).

DESCRIÇÃO DA ETAPA 1	BASE DE DADOS	DESCRIPTORIOS UTILIZADOS	Nº DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	Nº DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
Levantamento de teses e dissertações, seguida de leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática.	BDTD	Coordenador pedagógico, Papel	460	13 D 2 T
	BDTD	Coordenador pedagógico, Perfil	234	1 D
	CAPEL	Coordenador pedagógico, Papel	458	9 D
	CAPEL	Coordenador pedagógico, Perfil	253	1 T
				Total: 23D/3T

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 3 – Levantamento de artigos em periódicos de todas as áreas do conhecimento (2016-2020).

DESCRIÇÃO DA ETAPA 2	BASE DE DADOS	DESCRIPTORIOS UTILIZADOS	Nº DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	Nº DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
Levantamento de artigos em periódicos, seguida de leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática.	SCIELO	coordenador pedagógico, papel	7	4
	SCIELO	coordenador pedagógico, perfil	0	0
	CAPEL	coordenador pedagógico, papel	458	9
	CAPEL	coordenador pedagógico, perfil	248	3
				Total: 4 Scielo/12 Capes

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao realizar o levantamento bibliográfico acerca da temática com base no objeto de pesquisa por meio dos descritores anteriormente anunciados, percebe-se que os trabalhos produzidos sobre o coordenador pedagógico estão atrelados ao campo da Educação, ação do coordenador pedagógico na escola, do professor pedagogo e da Saúde, principalmente ao que refere a área da Medicina e Enfermagem.

Como possibilidade de visibilizar o inventário realizado a partir do levantamento bibliográfico nas bases de dados anunciadas, organizamos o quadro 4, que está estruturado obedecendo como critério a autoria, o título do trabalho, o ano de publicação e o tipo de produção, se artigo, tese ou dissertação. Na sequência, trazemos a análise dos trabalhos que guardam relação direta com o objeto de investigação desta pesquisa. Convém reforçar que o levantamento de artigos, teses e dissertações se deu por meio do recorte temporal entre 2006 e 2020 nas bases da Capes, Scielo e BDTD.

Quadro 4 – Inventário organizado a partir do levantamento bibliográfico como um procedimento do Estado da Arte.

Nº.	AUTOR/A	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PRODUÇÃO
01	SOUZA, Jesus Lopes de	O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico	2017	Dissertação
02	VERA, Rebeca Franciele	A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular.	2017	Dissertação
03	PEREIRA, Regiane Taveira.	A formação docente: uma das atribuições do professor coordenador na escola.	2017	Dissertação
04	OLIVEIRA, Elisangela Carmo de.	O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente	2017	Dissertação
05	VIDAL, Amorim N. Rocha	Coordenação pedagógica durante a htpc: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições.	2017	Dissertação
06	Souza, Ligia Ramos de.	Formação continuada em serviço: do coordenador pedagógico ao professor: o caso da rede municipal de São Paulo.	2017	Dissertação
07	GADDINI, Márcia Helena.	Princípios da Pedagogia Freireana no trabalho do Coordenador Pedagógico como articulador do Projeto Político Pedagógico da Escola.	2018	Dissertação mestrado profissional
08	Girardelo, Elisandra; Sartori, Jerônimo	O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores.	2018	Artigo
09	Monteiro, Leonardo	A formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho de formação junto aos professores especialistas.	2019	Dissertação

10	FABRIS, Márcia	Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada em âmbito escolar.	2018	Dissertação mestrado profissional
11	SILVA, Jeanny M. S.	Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos.	2019	Tese
12	ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S.	O papel do coordenador pedagógico.	2019	Artigo
13	ARAÚJO, Osmar Helio	A formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas.	2019	Tese
14	CARDOSO, Alice Regina de Jesus	Análise das dissertações sobre o coordenador pedagógico defendidas nos mestrados profissionais em educação de 2013 a 2017	2019	Dissertação
15	TEIXEIRA, Juliana Patricia de Lima.	O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da lei 10.639/03: possibilidades e desafios.	2019	Dissertação
16	GAIO, Victoria Mottin	Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites.	2018	Dissertação
17	QUEIROZ, Lindinalva Ferreira de	Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola.	2018	Dissertação
18	PACITTI, Monie Fernandes	Mestrado Profissional em Educação - Formação de Formadores (PUC-SP): contribuições para coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.	2018	Dissertação
19	PEREIRA, Rodnei	O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.	2017	Tese
20	OLIVEIRA, Carolina Alves de	O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do ensino fundamental II: uma análise dessa função em	2018	Dissertação

		uma rede municipal de ensino do interior paulista.		
21	ZACARIAS, Cintia Romero da Silva	Uma análise da produção acadêmica sobre Coordenação Pedagógica, na perspectiva de mestres do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP.	2019	Dissertação
22	PIACENTINI, Gláucia	O desafio da formação continuada: o papel do gestor coordenador na formação docente.	2018	Dissertação
23	GARCIA, Valéria Grecov	Coordenação pedagógica: um estudo em representações sociais	2018	Dissertação
24	QUEIROZ, Flávia Mariana da Silva	Práticas pedagógicas colaborativas: uma experiência de círculos de cultura entre a coordenação e professores da EJA	2018	Dissertação
25	OLIVEIRA, Juana da Costa	A coordenação pedagógica e os desafios das práticas educativas nas escolas públicas do município de Santo Antônio do Leste – MT	2017	Dissertação
26	SILVEIRA, Melissa Noal da	Diálogos auto(trans)formativos com professores do ensino médio noturno: uma proposta para uma nova práxis educativas em uma escola estadual de ensino médio.	2017	Dissertação
27	MONTEIRO, A. R.	Prática docente inspirada em Paulo Freire: um estudo desenvolvido na disciplina Didática em uma universidade comunitária	2019	Tese
28	OLIVEIRA, Fernanda Felix de	Do monólogo ao diálogo: uma crítica às práticas educativas	2019	Dissertação
29	BARROS, Maria Do Desterro M.R.N.	FORMAÇÃO CONTINUADA: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar	2018	Dissertação
30	SILVA, Isabel C.R.B.	Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos	2017	Dissertação
31	QUEIROZ, Lindinalva F.de	Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola	2018	Dissertação

32	ALFONSI, Selma Oliveira	Formação continuada de professores do ensino fundamental II: necessária, complexa e urgente	2018	Tese
33	CALDEIRA, Bruno Luiz Medeiros.	Identidade do coordenador pedagógico em Teixeira de Freitas – BA: da formação inicial à função social.	2017	dissertação
34	GOMES, Adriano Sabino	As dimensões da gestão no processo de organização escolar: significados para a equipe gestora	2017	Dissertação
35	ROLLA, Luiza Coelho de Souza	Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar	2006	Dissertação
36	BELLO, Isabel Melero; PENNA Marieta Gouvêa de Oliveira	O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo	2017	Artigo Scielo
37	AQUINO, José Mauro Braz de; FREIRE, Maria Luzivany Euzébio	O despertar do coordenador pedagógico para a formação continuada docente	2018	artigo
38	GAMA, Renata Prenstteter. LANGONA, Neichelli Fabrício	Dimensões do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar	2018	Artigo
39	KAILER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Susana Soares	Formação inicial do pedagogo que atua como coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais	2019	Artigo
40	FERNANDES, Solange Jarcem; MONTEIRO Aureotilde.	Análise do perfil, papel e processo formativo de coordenadores pedagógicos no contexto do programa escola de gestores	2019	Artigo
41	ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão; RODRIGUES, Janine Marta Coelho.	Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão	2019	Artigo
42	DAVID, Ricardo Santos.	A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual.	2017	Artigo

Fonte: Elaboração do autor.

O levantamento de periódicos foi realizado nas bases *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e bancos de periódicos da CAPES. Os artigos, teses e dissertações foram selecionados

a partir da constatação da palavra tomada como descritor, nessa pesquisa, que estivesse presente, pelo menos, no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chaves dos resumos.

Com relação à pesquisa no banco de dissertações e teses da BDTD, foram selecionados 16 trabalhos, que se vinculam aos Programas de Educação com diferentes áreas de concentração tais como: formação de professores, ação pedagógica e avaliação, práticas pedagógicas, gestão e práticas educacionais, políticas educacionais, políticas educacionais, linguística aplicada, letras e ciências exatas, gestão e práticas educacionais, compreendidos em 2017. Quando buscados os artigos na base da *SciELO*, a partir do descritor “coordenador pedagógico, papel”, foram selecionados 4 trabalhos dentro da busca avançada.

Os artigos, teses e dissertações tem em comum o referencial teórico em torno da prática profissional e não de processos educativos do coordenador pedagógico, embora tenham diferenças no tocante a metodologia de pesquisa e aos objetivos propostos assim, percebemos sua atuação como a análise de experiência de coordenador e o leque de funções que ele absorve e a ele é dado durante o processo educativo. Quando foi feito o levantamento de trabalhos com tema “coordenador pedagógico” foi possível identificar que os trabalhos recuperados fazem vínculo com o tema “formação de professores”, atrelados a palavras-chave: “prática profissional”, “processos educativos”, “práxis pedagógica”, “escola”.

A pesquisa “Princípios da Pedagogia Freiriana no trabalho do Coordenador Pedagógico como articulador do Projeto Político Pedagógico da escola” de Gaddini (2018), buscou a produção de dados por meio de entrevistas com CPs de Escolas Públicas de São Paulo. Os resultados do estudo mostraram o valor da Pedagogia Freiriana no enfrentamento de desafios que se põem ao Coordenador Pedagógico, na perspectiva da educação problematizadora.

O trabalho “O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico” de Souza (2017) pretendeu, além de conhecer, tornar evidente a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) na formação de professores, enfatizando, principalmente, o Conhecimento Didático-Pedagógico no contexto escolar. O estudo partiu do pressuposto de que a Didática e as práticas pedagógicas são fatores decisivos para o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos e do reconhecimento da importância da atuação do Coordenador Pedagógico como articulador e formador para práticas pedagógicas que viabilizem essa aprendizagem.

Araújo (2019), por meio de seu trabalho intitulado “Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas” teve como objeto de estudo a formação inicial de coordenadores pedagógicos, tendo como referência a construção

da sua identidade profissional e das práticas pedagógicas. O lócus de investigação foi a Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará – 5ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Tianguá (CE). Objetivo geral: investigar a formação inicial de coordenadores pedagógicos, tendo como referência a construção da sua identidade profissional e das práticas pedagógicas, a partir da literatura especializada sobre o tema e de reflexões de coordenadores da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará. A pesquisa foi desenvolvida à luz da abordagem qualitativa e fundamentada no materialismo histórico-dialético. Quatro profissionais de educação ocupantes do cargo em comissão de coordenador escolar foram os sujeitos desta pesquisa. A pesquisadora utilizou como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada e, no tocante à análise dos dados, revelou que os coordenadores pedagógicos partem das suas experiências teórico-práticas, em especial como docentes, para a construção da sua identidade profissional, das práticas pedagógicas e mediação do trabalho como professores formadores. Foi considerado, sobretudo, que na sua formação inicial os elementos teórico-práticos, acerca da coordenação pedagógica, foram esparsamente explorados e problematizados

a formação contínua para o CP deve levá-lo a pensar, observar e aprender a apreender, a partir do seu lócus de atuação, a construir práticas pedagógicas que visem à transformação da escola básica com efetiva parceria com os professores e demais sujeitos que a compõem (ARAUJO,2019, p.108).

Não distante, a dissertação de Barros (2017), com o título “Formação continuada: Contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar” propõe enfatizar o coordenador pedagógico como membro da equipe gestora da escola, desenvolvendo importante papel na mediação e integração dos processos educativos; compreender a formação continuada como fundamental em qualquer instituição educacional para melhorar a qualidade de ensino; argumentar sobre os processos formativos e sua importância para articular a teoria e a prática docente, superando problemas, propiciando condições para o desenvolvimento dos profissionais, tornando-os autores de suas próprias práticas. Seu direcionamento metodológico inclui-se na abordagem qualitativa narrativa, as análises confirmam que as formações em serviços, as formações em nível de especialização e as formações genéricas contribuem de maneira significativa para o melhoramento da prática pedagógica dos coordenadores, tendo em vista que os cursos de formação continuada contribuem para que os coordenadores pedagógicos desenvolvam um trabalho articulado e integrador dos processos educativos, mediante o entendimento de que o coordenador pedagógico precisa ser bem formado, exigindo que o currículo dessa formação precisa dispor de propostas diversificadas que viabilizem a aquisição e a produção de conhecimentos, reflexões e práticas que possibilitem a esse profissional conhecer e intervir na escola,

favorecendo a construção de um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento das aprendizagens requeridas, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania, na perspectiva de uma educação de qualidade e de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Na base de dados Scielo foram encontrados 7 artigos que continham em seu título o termo “coordenador pedagógico”. A partir da leitura dos resumos dos textos que se relacionam com a proposta de pesquisa, identificou-se 1 deles, que tem como título “O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo” de Bello e Penna (2017). Tal pesquisa evidencia a importância do coordenador pedagógico nas escolas: implementação de políticas educacionais, aspecto identificado nos editais de concurso. Nas entrevistas, foram captadas regularidades nas falas das coordenadoras que, no cotejo com outras pesquisas sobre a temática, dão a ver facetas de sua vida cotidiana nas escolas, e o papel fundamental que as têm como agentes que estabelecem relações entre as escolas e os sistemas educativos na efetivação das políticas educacionais e também, foi possível evidenciar que existiam diferenças entre as coordenadoras.

Nesse aspecto, pode-se concordar com Placco et al. (2012), ao enfatizarem que o sentido atribuído ao papel de coordenador pelos sujeitos difere, em decorrência de suas experiências e trajetórias formativas. Pode-se também concordar com o afirmado por Fernandes (2011), que identificou formas de resistência no trabalho da coordenação pedagógica, ao significarem sua atuação. Nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, as coordenadoras manifestaram forte preocupação com a realização, nas escolas, de uma educação em benefício do aluno, o que lhes conferia grande satisfação (BELLO; PENNA, 2017, p.79).

Conforme o texto de Bello e Pena (2017), as coordenadoras exerciam um papel que as fazia interagir com os diferentes agentes escolares o que, se por um lado era tarefa permeada por tensões, por outro, impulsionava a concretização de objetivos educacionais relacionados às especificidades de cada instituição.

Na base de dados de periódicos CAPES, foram recuperados 12 trabalhos, quando a pesquisa buscou o termo “coordenador pedagógico”. As palavras-chaves mais recorrentes nos artigos visualizados foram práticas, trabalho do professor coordenador, escola e perfil do professor coordenador.

O trabalho de Susana Soares Tozetto; Priscila Kailer (2019), intitulado: “O espaço da formação inicial do coordenador pedagógico”, ressalta que na academia é onde se evidencia um espaço de legitimação e produção do saber mas que o exercício do professor e coordenador acontece na prática e reflexão dessa atividade, embora muitas vezes de realidade difusa e

fragmentada ele precisa considerar as fragilidades como meio e caminho para validação e reconhecimento numa relação do homem com a realidade complexa e mutável.

Pautados na concepção crítica de ensino e contrários ao modelo de fragmentação da formação do coordenador pedagógico, os movimentos dos professores tornaram-se importantes no processo de defesa da profissionalização do magistério. De uma formação inicial consistente teoricamente, permitiram-se condições para a formação do professor, com referência ao exercício em sala de aula, do gestor, como o responsável pela organização do trabalho pedagógico, e do pesquisador investigador, aquele que realiza a pesquisa educacional. O relato a seguir pontua sobre a importância do conhecimento da teoria que se faz presente nas atividades realizadas pelo coordenador pedagógico (TOZETTO; KAILER, 2019, p. 864).

Por sua vez, Araújo; Martins; Rodrigues (2019) em “Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão” chama atenção para função do coordenador pedagógico trazendo uma metáfora de uma sinfonia:

Partimos do princípio que a qualidade de execução e sintonia de uma orquestra depende, necessariamente, que cada músico execute bem sua parte individual e, paralelamente, interligue-se à unidade orgânica da composição. Queremos a partir dessa metáfora sinfônica sublinhar que a variedade e pluralidade de atividades que são postas sob a responsabilidade do CP, só fazem sentido quando planejadas e executadas em uma perspectiva de coletividade, assim como conectadas às práticas docentes e coerentes com a realidade escolar. (ARAÚJO; MARTINS; RODRIGUES, 2019, p.13).

O foco do CP pode ser, portanto, a abordagem formativa de modo global entre elas ações, como: pesquisar e avaliar podem ser desenvolvidas visando atender as expectativas, necessidades e interesses dos docentes/discentes e para que as ações do CP sejam significativas para a transformação da escola. Consequentemente, identificar atitudes, valores, conteúdos, procedimentos, interpretar normas e leis do sistema, observar sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula são práticas imprescindíveis a atuação desses profissionais. Assim, de acordo com os autores, a formação como uma sinfonia entre solistas que desempenham seu papel de forma peculiar em diversas etapas, processos e de forma contínua, particularmente a formação dos professores e gestores escolares é e será sempre uma dimensão indispensável para a qualidade da educação pública brasileira. O objetivo deve ser formar profissionais versados na Pedagogia de modo que nesse e a partir desse processo compreendam/encontrem o sentido da sua atuação.

Os trabalhos aqui inventariados possibilitaram a clareza de entendimento para o desenvolvimento desta dissertação. A seleção criteriosa pertinente ao problema da pesquisa possibilitou a familiarização com os textos e, mediante esse processo, identificou os autores, ideias e teses anteriormente estabelecidas para utilização ao longo da dissertação.

Desse modo, o Estado da Arte revela que o conceito de coordenador pedagógico se faz atrelado a duas grandes dimensões: a primeira, vinculada à atuação profissional, ou seja, ao

desempenho da ação profissional e, a segunda, vinculada à sua formação profissional, condição necessária para a ocupação profissional no âmbito da escola. A dimensão “atuação profissional” tem caráter pedagógico-político, conforme se observa a seguir, ora com a ênfase no pedagógico, ora com a ênfase no político.

1. Ênfase no pedagógico: atribui-se ao coordenador pedagógico a função de articular e formar práticas pedagógicas que viabilizem a aprendizagem; mediar e promover a integração dos processos educativos; compreender a formação continuada como fundamental em qualquer instituição educacional para melhorar a qualidade de ensino; argumentar sobre os processos formativos e sua importância para articular a teoria e a prática docente, superando problemas, propiciando condições para o desenvolvimento dos profissionais da escola, tornando-os autores de suas próprias práticas.
2. Ênfase no político: atuarem como agentes que estabelecem relações entre as escolas e os sistemas educativos na efetivação das políticas educacionais; atuarem como membro da equipe gestora da escola, na implementação de tais políticas; interpretar normas e leis do sistema; observar sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula para nelas intervir junto ao corpo docente.

A dimensão “formação profissional”, diz respeito à condição que o coloca como competente para a ocupação profissional, ou seja, à formação inicial requerida para o exercício do cargo. Os trabalhos revelam que essa dimensão é atravessada pela experiência na docência.

3. Ocupação profissional: parte-se do pressuposto de que o coordenador pedagógico, antes de sê-lo, é professor, ou seja, tem sua formação inicial na licenciatura, devendo, por isso, no âmbito da atuação, partir das suas experiências teórico-práticas, em especial como docente, para a construção da sua identidade profissional, das práticas pedagógicas e para mediar o trabalho da equipe docente sob sua coordenação. Atrela-se, como fundamentação teórica à sua formação, da inicial à continuada, a Pedagogia Freiriana como possibilidade de enfrentar os desafios que se põem, assumindo a perspectiva da educação problematizadora.

Desse modo, tal resultado do esforço metodológico se constitui como etapa fundamental para a composição das categorias de análise, que serão alvo da seção 5 desta dissertação.

2.2 Traçado histórico do coordenador pedagógico no Brasil

É urgente pensar a educação no contexto de uma sociedade moderna em que repercute para o modo de pensar e de se estabelecer as relações entre os sujeitos. O homem é da integração, através dos tempos, onde supera os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização a partir de suas relações com a realidade, que resultam em uma consciência de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão. Portanto, o homem dinamiza o seu mundo. Vai dominando a realidade (FREIRE, 1967, p.22).

Esse espaço da liberdade do qual Paulo Freire acentua diz que “as relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal” (FREIRE, 1997, p. 38).

O homem está para as relações, como um ser histórico, político, cultural e social. A sua capacidade de abstrair, de compreender os outros, o seu tempo, a si mesmo, o seu meio e de transformar a natureza para obter seu próprio sustento é o que o distingue dos demais animais. Para Freire, “no ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, [...] atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (FREIRE, 1997, p. 40-41).

Desta forma, “o homem existe – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 1997, p. 40-41). E ainda tem necessidade de construir a sua própria história, mas não se faz no vazio e nesse tornar-se humano, necessita interagir, dialogar com o outro, criar, refletir e se transformar continuamente como sujeito político e social, consciente do seu valor e do seu papel na sociedade e não apenas estar no mundo para se acomodar e se ajustar.

Freire nos traz que: “uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir” (FREIRE, 1997, p. 41).

Historicamente, a Educação se pautou na “formação geral de construir o homem como o todo, como pólis” (JAEGGER, 1995, p.147) e que durante todo tempo de seu desenvolvimento tem gerado divergências, ora para pensar como civilização, cultura, educação ao mesmo tempo, ora o homem deve atentar para a necessidade de ser efetivamente um membro dessa sociedade,

questionando o que é disposto para si, para seu colega de trabalho, seu vizinho, o cidadão de sua cidade, de seu país, da humanidade:-

A pedagogia se desenvolveu em íntima relação com a prática educativa apontada por Saviani (2007, p.37-38) na visão de que a pedagogia que decorria da filosofia da essência não implicava problemas políticos muito sérios, na medida em que o homem, o ser humano, era identificado com o homem livre, o escravo não era considerado ser humano, conseqüentemente a essência humana só era realizada nos homens livres. Desta forma, a pedagogia estava intrínseca à formação realizada pela Paidéia, onde delineou-se uma dupla referência para o conceito de pedagogia como cita o autor.

De um lado, desenvolveu-se uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. De outro lado, o sentido empírico e prático inerente à paidéia, entendida como a formação da criança para a vida, reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança. A partir do século XVII esses dois aspectos tenderam a se unificar como o demonstra o esforço realizado por Comênio. Procedendo como Bacon o fez para as ciências em geral, Comênio procurou equacionar a questão metodológica da pedagogia. Por esse caminho buscou construir um sistema pedagógico articulado em que a consideração dos fins da educação constituía a base para a definição dos meios, compendiados na didática como a arte de ensinar tudo a todos. Foi, porém, com Herbart que os dois aspectos da tradição pedagógica foram identificados como distintos, sendo unificados num sistema coerente: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia. A partir daí, a pedagogia se consolidou como disciplina universitária, definindo-se como o espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais (SAVIANI, 2007, p. 100.).

Assim, a terminologia “pedagogo”, na Grécia, designava o escravo que acompanhava a criança até o professor. A crença da superioridade da atividade intelectual em relação ao trabalho prático demonstra-se na oposição entre uma atividade considerada elevada – atividade intelectual – e a outra servil e humilhante – trabalho prático, conforme aponta Kailer; Tozeto (2018 *apud* SAVIANI, 2008).

Quando, se observa o movimento do coordenador pedagógico através da história do Brasil, fundamenta-se sua prática educativa num movimento que se faz através do retorno à história de como esse profissional deixou de ser inspetor e se tornou coordenador pedagógico. Em três momentos do movimento histórico-social dessa profissão, a saber: da ação de velar os mais jovens à coordenação das diretrizes e normas determinadas pelo órgão administrador da escola; da coordenação das diretrizes e normas determinadas pelo órgão central à fiscalização do trabalho do professor; e, por fim, da fiscalização do trabalho do professor à articulação dos processos de formação contínua na escola. (CARVALHO; TEIXEIRA, 2015, p.95).

Acerca desse movimento do coordenador pedagógico podemos perceber que há a composição de aspectos críticos, emancipatórios e de resistência às intenções políticas, o que

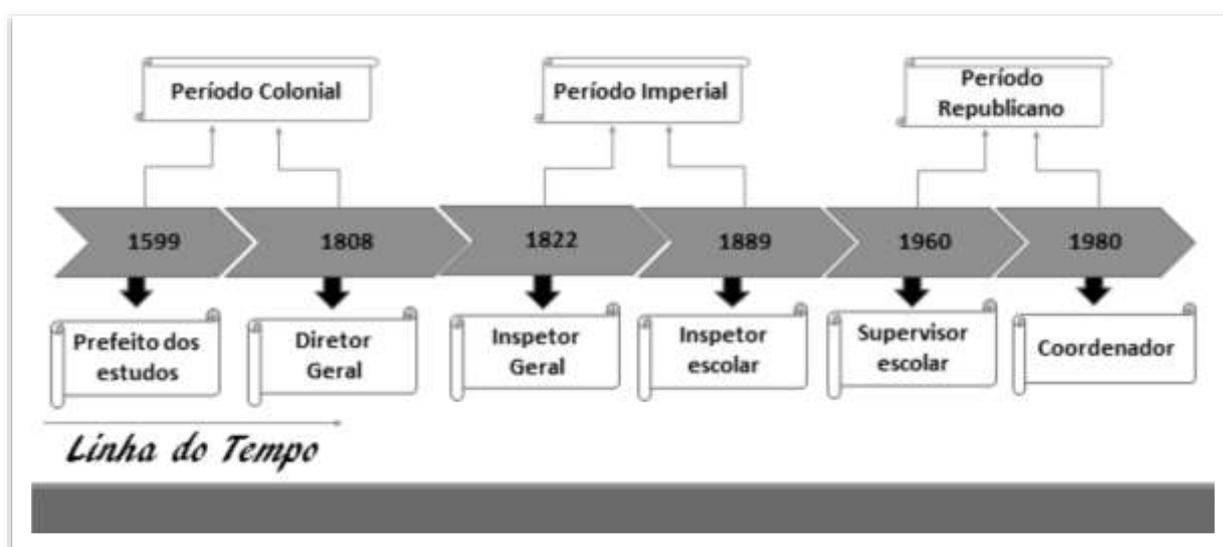
favorece a atuação docente como práxis acerca da busca de compreender como as propostas e estratégias neoliberais foram incorporadas e o quanto influenciam a ação docente.

Essa concepção de formação continuada necessita, portanto, favorecer processos constantes dinâmicos e dialéticos que ampliem a compreensão e a complexidade do processo educacional e suas demandas de aperfeiçoamento. Faz parte do processo a apropriação de conhecimentos relativos aos conteúdos e às formas de organização do trabalho voltadas à práxis (MAGALHÃES, 2019, p.187). Onde, a formação continuada ainda envolve a valorização da profissionalidade dos professores, gestão e ampliação de uma cultura profissional ideológica que promova o reconhecimento das particularidades da ação docente pela/para a profissão, ressignificando a função social docente, bem como a da escola e da educação.

A partir do século XVI no período dos Jesuítas, a *Ratio Studiorum* trazia uma orientação do modo como deveriam ser oferecidos os estudos nas escolas. Nela havia um conjunto de regras que abrangiam todas as atividades diretamente ligadas ao ensino, desde as regras do provincial, as do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral, de cada matéria de ensino, das regras das diversas academias, das provas escritas e da premiação.

É possível observar, na figura 1, segundo Barros (2017), na *Ratio Studiorum*, formulada pelo Padre Manuel da Nóbrega, havia a figura de um profissional (Prefeito Geral de Estudos), responsável pela orientação dos demais professores e dos alunos.

Figura 1: Linha do tempo da história do coordenador pedagógico no Brasil



Fonte: Barros (2017, p.24).

Como mostra a figura 1, desde que os colonizadores portugueses e os jesuítas aportaram e habitaram em terras brasílicas e se podemos considerar como aliás, todos os povos de qualquer época e lugar da História, praticavam e praticam alguma forma de educação que começa sempre no âmbito familiar, implica em dizer que educação não está tão somente relacionada ao ensino escolar.

Assim, ao traçarmos o século XVI como ponto de partida da História da Educação Brasileira, a sociedade brasileira, como cita Ferreira Jr (2010, p.9), tem seu fio condutor a partir do binômio "elitismo e exclusão" no Brasil. Sob a égide do "elitismo" tivemos escolas, mas não para todos.

A expressão "não para todos" exige compreender como e por que a escola no Brasil, historicamente, foi privilégio de poucos, com a finalidade de olhar para a tardia formação do Estado Nacional brasileiro. Mais tardio ainda, foi o começo da instauração de uma escola para todos, tarefa inconclusa até hoje, entretanto, isso não significa que as classes populares tivessem se omitido na luta por esse direito; desde cedo, reivindicaram escola. E ainda, ao se tratar de "exclusão" não pode ser compreendida como uma espécie de anulação, por parte das elites, da capacidade de ação das camadas populares, como se tal imposição fosse possível que por mais limitadas que sejam as possibilidades de lutas e conquistas, elas sempre têm lugar na História.

No Brasil, propriamente dito, temos um legado de 350 anos de escravidão seguidos por quase 70 de regime monárquico (1822-1889), o nosso País tenha sido palco dessas lutas somente na época republicana (FERREIRA, 2010).

Ao findar de um tempo sombrio da história em que a Igreja e suas estruturas estavam estremecidas em episódios que desembocaram nas chamadas reformas religiosas do século XVI: a reforma protestante levada a cabo por Martinho Lutero (1517) e a contrarreforma da Igreja Católica, mediante a convocação do Concílio de Trento (1545-1563). Ambas tiveram um profundo impacto nos âmbitos da educação europeia e do mundo colonial (América, África e Ásia) de então.

No caso brasileiro, devido ao fato de que o reino de Portugal assumiu o catolicismo como religião oficial (Padroado), os padres da Companhia de Jesus exerceram um controle de 210 anos (1549-1759) na educação colonial. Assim, a história da educação brasileira, como cita Gadotti (2003) não pode, desde a sua origem, ser desassociada da educação europeia. Ela e fruto, diretamente, das ações econômicas desencadeadas pela burguesia mercantil, das grandes navegações e, como já foi dito, das reformas religiosas. A missão catequética jesuítica empreendida em relação aos ameríndios, por exemplo, estava tanto relacionada com as disputas

religiosas que se processavam entre os cidadãos como também mantinha vínculos orgânicos com a própria lógica econômica que cobijava as terras ocupadas pelos povos brasílicos. Assim sendo, a educação brasileira nasceu como uma consequência direta da história da educação europeia ocidental.

No Projeto, a ideia de supervisão também se manifesta e a função está presente na escola, a qual se destacava das demais funções e destinava-se ao Prefeito de Estudos. Era ele que dirigia as reuniões, na orientação e formação pedagógica, e acompanhava a vida escolar com visitas periódicas às aulas dos padres jesuítas.

O Prefeito Geral dos Estudos era o auxiliar direto do responsável pelo ensino na localidade, geralmente denominado de reitor, e dentre as suas principais funções, destacamos: a responsabilidade pelo planejamento, organização, orientação de todo o processo pedagógico, além de observar a conduta dos professores e dos alunos. Se necessário fosse, aparecia como responsável, também, por reportar ao reitor qualquer procedimento indevido, que porventura surgisse dentro da estrutura educacional. Assim, o Prefeito Geral de Estudos assume um papel específico, diferente do papel do reitor e dos professores. Tratava-se de uma função de exercício da supervisão, por sinal muito diferenciada das demais funções educacionais existentes (SAVIANI, 2008).

Ainda de acordo com Saviani (2008), durante a segunda metade do século XVIII, empreendeu-se uma reforma educacional, a reforma pombalina, que teve como resultado a expulsão dos Jesuítas e a extinção do antigo sistema de ensino, e com ele, o cargo de Prefeito Geral de Estudos, havendo um retrocesso nos aspectos educacionais.

De acordo esse autor, na reforma da estrutura educacional feita por Pombal, além da ruptura do processo pedagógico desenvolvido pelos Jesuítas, o novo modelo de educação descaracterizava a função do supervisor estabelecida pelo modelo jesuíta, concentrava no cargo de Prefeito Geral de Estudos as atribuições da supervisão escolar. Saviani esclarece que, nesta fase da história, a nova função do supervisor:

[...] englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos (SAVIANI, 2008, p. 22).

O cargo de diretor-geral e a designação de comissários para fazer em cada local o levantamento do estado das escolas, a ideia de supervisão continuava presente, reunia os aspectos político-administrativos (inspeção e direção), representados pelo papel do diretor-geral e parte da direção, coordenação e orientação do ensino foi delegada a comissários ou

diretores de estudos, em nível local. Toda intervenção feita por Pombal, resultou numa impressionante queda da educação do Brasil Colônia.

O sistema implantado pelos Jesuítas foi totalmente aniquilado e nada que pudesse chegar próximo do modelo jesuíta foi organizado para dar continuidade ao trabalho educacional. Apenas a presença da corte portuguesa no Brasil, com todo o seu aparato, propiciou o desencadeamento de transformações na Colônia. No período da vinda da Corte Portuguesa para o Brasil foram abertos os portos brasileiros ao comércio exterior, acabando com o monopólio português. Também, com a chegada da família real ao Brasil em 1808, algumas pequenas mudanças foram notadas na educação, feitas por professores leigos com as aulas régias.

O modelo pedagógico dos padres jesuítas, centrado no enciclopedismo e na doutrina cristã, durou no Brasil por mais de duzentos anos e foi extinto em 1759 com as Reformas do Marquês de Pombal. As Reformas do Marquês de Pombal consistiram na desestruturação do modelo educacional vigente na época. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, a educação passou a ser questão do estado português. Desse modo, com a instalação de um novo Sistema de Ensino, controlado pela Coroa, a primeira ação do Marquês de Pombal foi substituir o ensino religioso pelas aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. O cargo de Prefeito de Estudos também foi extinto, com a criação da figura do Diretor Geral dos Estudos.

Nesse contexto, o trabalho se transformou em uma atividade humana que produz valor de troca para o outro, passando assim a ter um caráter muitas vezes alienante. Nesse processo em que a força de trabalho era concebida como uma forma de mercadoria, cada hora não produtiva representava um custo para o empregador. Em consequência disso, criou-se uma nova forma de administrar, surgindo a figura do gerente-supervisor, cuja função objetivava habituar os empregados às suas tarefas e mantê-los trabalhando através do emprego de métodos coercitivos, com o propósito de exercer o controle do processo de produção, visando à sua melhoria em termos de qualidade e quantidade.

Não distante, se podemos caracterizar como cita Ferreira Jr (2010), o processo de criação dos colégios no Brasil colonial, mantidos materialmente pelas fazendas de agropecuária (gado e cana de açúcar) efetivou-se concomitantemente a própria elaboração do método jesuítico, onde cada função pedagógica era meticulosamente regulada, passo a passo nos princípios pedagógicos herdados da Universidade Medieval: controle rígido das normas pedagógicas estabelecidas, memorização e aprendizagem mnemônica; disputas entre grupos onde os exercícios coletivos de função dos conhecimentos por meio de perguntas e respostas,

redação dos textos tendo como base os temas de estudo; questionamento sobre as obras clássicas, retórica e prática dos exercícios espirituais; importante salientar que os responsáveis por essa estrutura eram reitor e prefeito de estudos na administração, classes correspondentes a cada uma das disciplinas ministradas: currículo, memorização do conhecimento; método. Dessa forma, a educação dos jesuítas destinava-se a formação das elites burguesas, para prepará-los a exercer a hegemonia cultural e política descuidando das classes mais baixas.

Em suma, neste contexto histórico pode-se observar que a Companhia de Jesus era um poder paralelo a coroa lusitana, sobre ponto de vista político e econômico, onde o Império em crise política delega plenos poderes ao Marquês de Pombal que inicia um processo de transformação econômica ao que tange a burguesia; que expulsa os jesuítas, promove uma reforma educacional e extingue o sistema de ensino jesuítico. (FERREIRA JR., 2010).

A intenção da Coroa com as reformas era uniformizar as ações educacionais na colônia, nesse sentido, a função do Diretor Geral dos Estudos era a supervisão, que envolvia aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação da ação pedagógica.

Por intermédio dessa reforma foram instituídos também os Inspectores de Distrito com predominância de atribuições burocráticas sobre as técnico-pedagógicas da ação educativa. Porém essa reforma não chegou a se consolidar, em 1897, a Lei nº 520 extinguiu o Conselho Superior de Instrução Pública, ficando a direção e a inspeção do ensino sob a responsabilidade de um inspetor geral, em todo o Estado, auxiliado por dez inspetores escolares, ou seja, voltando à prática anterior à reforma.

No ano de 1897, a direção e a inspeção do ensino passaram a ficar sob a responsabilidade de um inspetor-geral, em todo o Estado, que era auxiliado por dez inspetores escolares. Neste contexto, podemos tomar os inspetores escolares como precursores dos coordenadores pedagógicos, visto que, eles exerciam e promoviam o aperfeiçoamento dos educadores em serviço por meio de conselhos aos jovens professores e também aos mais experientes, de aulas de demonstração, de orientação metodológica e sugestão de material.

Diante desse processo iluminista a partir do século XVIII, inúmeras inovações tecnológicas avançaram modificando substancialmente a vida das sociedades humanas, repercutindo em mudanças significativas na organização econômica, que transitou de um modelo de economia agrária e artesanal para um modelo de economia industrial.

Impulsionados pelo interior do espírito iluminista de instrução e manutenção de poder político e da burguesia onde possui bens de produção e corpo técnico encarregado de gerir o

capital e o proletariado em si, se podemos observar temos, duas forças antagônicas consolidam então a concepção positivista de educação. (GADOTTI, 2003).

Quanto à ideia de supervisão, continuava existindo, agora sob a responsabilidade do diretor-geral e dos comissários de estudos. Afirma o autor que o Império postula sequencialmente que essa função seja exercida por agentes específicos.

O bem do serviço, Senhores, reclama imperiosamente a criação de um Inspetor de Estudos, ao menos na capital do Império. É uma coisa impraticável, em um país nascente, onde tudo está para ser criado, e com o péssimo sistema de administração que herdamos, que um ministro o presidia aos exames, supervisione as escolas e entre em todos os detalhes (SAVIANI, 2008, p. 23).

Após três séculos de domínio político e econômico do Brasil por parte de Portugal, a independência brasileira foi conquistada em 1822. Com o Brasil independente inaugura a questão da organização autônoma da instrução pública com a lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu as escolas de primeiras letras “em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império”. O artigo 5º dessa lei determinava que os estudos se realizassem de acordo com o “Método do Ensino Mútuo”. (FERREIRA, 2010, p.22).

No “Método do Ensino Mútuo”, o professor atuava como docente e como supervisor ao mesmo tempo, instruindo os monitores (alunos mais avançados) para auxiliá-los na supervisão das atividades dos demais alunos.

No entanto, essa ideia veio a florescer somente em 1854, com as reformas educacionais de Couto Ferraz. Essa reforma estabeleceu como missão do “inspetor geral” supervisionar todas as escolas primárias e secundárias, públicas e particulares. “Além disso, cabia também ao inspetor geral presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outro”. (FERREIRA, 2010, p.23).

Até o final do período monárquico, vários foram os debates e discussões, apresentando a necessidade de uma organização de um sistema nacional de educação. Com efeito, a organização dos serviços educacionais na forma de um sistema nacional impulsionou a ideia de supervisão em relação à organização administrativa e pedagógica do sistema. Saviani faz a seguinte colocação: “Neste contexto, a ideia de supervisão vai ganhando contornos mais nítidos ao mesmo tempo que as condições objetivas começaram a abrir perspectivas para se conferir a essa ideia o estatuto de verdade”. (SAVIANI, 2008, p. 24).

Com o fim do Império e início da República houve um significativo crescimento econômico em nosso país, que foi favorecido especialmente pela urbanização decorrente da

expansão cafeeira, que transita do modelo capitalista agrário-exportador para o modelo capitalista industrial.

Este período foi também muito fecundo para as reformas do sistema educacional, pois sob o ideal republicano, a expansão da rede escolar acompanhou a cultura do café, com a reforma da instrução pública paulista, que instituiu o Conselho Superior da Instrução Pública, implementada entre 1892 a 1896, pioneira na organização do ensino primário na forma de grupos escolares.

Na forma de organização do trabalho escolar, o papel de supervisão escolar foi delegado ao agente denominado de inspetor escolar, que deveria inspecionar, pessoalmente, ou com a ajuda de delegados ou membros do Conselho Diretor, os estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos ou particulares. Também era sua atribuição, realizar exame dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, rever livros, corrigi-los ou substituí-los por outros.

Havia um consenso quanto à necessidade da organização de um Sistema Nacional de Educação no final do período imperial, para isso, tornava-se necessária a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas e um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares.

Na década de 1920, com a crise da ordem oligárquica e fim da Primeira República, surge a necessidade de um projeto nacional de educação, uma vez que, o problema da educação torna-se uma questão nacional, o que demonstra uma ruptura com o padrão cultural vigente até então.

Sob forte influência do Taylorismo criou-se uma nova forma de administrar, o gerente-supervisor, seu objetivo principal era habituar os empregados às suas tarefas e mantê-los trabalhando através do emprego de métodos coercitivos, para produção em massa à sua melhoria em termos de qualidade e quantidade, como se não bastasse, esse processo em que a força de trabalho era concebida como uma forma de mercadoria, criou-se uma nova forma de administrar, gerente-supervisor, para que os empregados fossem mantidos às suas tarefas e mantê-los trabalhando através do emprego de métodos coercitivos, com o propósito de exercer o controle do processo de produção, visando à sua melhoria em termos de qualidade e quantidade. (SANTOS, 2012).

Em 1930, o elitismo educacional de origem agrária sobreviveu as mudanças socioeconômicas introduzidas pela revolução burguesa autoritária onde culminaram na disputa ideológica entre a Igreja Católica e os intelectuais da Escola Nova, em relação a educação laica e as obrigações do Estado em manter as escolas públicas, as reformas educacionais até 1954,

manutenção elitista da educação e a transição da condição agrária para urbano-industrial. (FERREIRA JR, 2010).

Se observamos o enredo não podemos deixar de destacar o movimento da Escola Nova que foi se construindo junto com a própria escola moderna, científica e publica sem deixar de lado as contribuições do positivismo e marxismo onde temos desdobramentos na administração ao que refere ao controle e fiscalização como afirma:

No Brasil, a Supervisão Educacional chegou efetivamente ainda durante a Primeira República (1889-1930), com a denominação de Inspeção Escolar, destinada exclusivamente ao ensino primário, objetivando controlar e fiscalizar as ações dos professores sob o ponto de vista administrativo, interessando-se mais pelo cumprimento das leis de ensino, pelas condições físicas e estruturais dos prédios escolares, pela situação legal dos professores e pela realização de festejos de datas cívicas comemorativas do que pela melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática pedagógica dos docentes. Como se pode observar, a Inspeção Escolar aparece no contexto histórico brasileiro se configurando como a atividade educacional que envolve a avaliação do desenvolvimento do processo educativo na escola em determinadas instâncias. Para melhor compreender essas questões, é interessante destacar que a natureza da função de inspetor escolar vincula-se à herança legal recente na história da educação brasileira, principalmente quando se introduziu a racionalização das tarefas educacionais pela divisão técnica do trabalho escolar. (SANTOS, 2012, p.28).

Para o historiador Eric Hobsbawm, a Europa sofre uma das transformações, em certos aspectos a mais perturbadora, é a desintegração de velhos padrões de relacionamento social humano, e com ela, aliás, a quebra dos elos entre as gerações, quer dizer, entre passado e presente. Assim,

Isso ficou muito evidente nos países mais desenvolvidos da versão ocidental de capitalismo, onde predominaram os valores de um individualismo associal absoluto, tanto nas ideologias oficiais como nas não oficiais, embora muitas vezes aqueles que defendem esses valores deplorem suas consequências sociais. Apesar disso, encontravam-se as mesmas tendências em outras partes, reforçadas pela erosão das sociedades e religiões tradicionais e também pela destruição, ou autodestruição, das sociedades do “socialismo real”. (HOBSBAWM, 1995, p.21).

E o Brasil também não ficou imune as correntes bipolares ideológicas entre o socialismo e o fascismo. Ferreira Jr., (2010), cita que as forças progressistas versus as reacionárias desencadearam um Golpe Militar liderados pelo fascista Getúlio Vargas (1937) e se olharmos para a Educação, Gustavo Capanema inicia um conjunto de reformas educacionais conhecidas como “Leis Orgânicas de Ensino” introduzidas de forma gradual a partir de 1942 onde a escola de ensino básico continuava sendo elitista e para poucos porque era a antessala dos cursos universitários.

Se olharmos com mais afinco sobre o quadro da realidade, o controle dos resultados, exercido de forma participativa, é o elemento-chave que conduz a administração do sistema de

ensino a comprovar que caminha no sentido de seus objetivos e no alcance de resultados satisfatórios.

Com base nesse referencial o autor, Santos (2012, p.29) observamos a superação sobre a figura do Inspetor escolar nesse período que especificamente se tornou uma visão restrita, burocrática isolada, (1889-1945), especificamente;

Nesse sentido, entendemos que: [...] a tarefa maior do inspetor escolar é superar a burocrática atuação que lhe prevê a legislação educacional, dirigindo seus esforços no sentido de adquirir a visão de totalidade e interdependência necessária ao exercício de uma função que, no interior do sistema, permita-lhe compreender suas iniciativas e limitações e, ainda assim, não desfigure a importância da ação solidária de um trabalho de equipe sempre compreendido com as finalidades mais amplas e significativas da educação. (SANTOS, 2004, p. 38).

De 1920 a 1980, incorporou se nas abordagens educacionais o espírito capitalista empresarial onde assim os procedimentos e as linguagens inerentes às teorias de administração de empresas, onde para melhoria e qualidade de ensino a fim de garantir a consolidação hegemônica da classe dominante, trouxe o supervisor, enquanto técnico, especialista em educação, deve organizar o trabalho escolar a partir dos ideais da burguesia industrial emergente.

Ao que consta, no final do período Monárquico, as reformas educacionais realizadas convergiam para a organização de um Sistema Nacional de Educação, o que implicava a necessidade da criação de órgãos centrais e intermediários para a formulação de diretrizes e normas pedagógicas. Ou seja, a princípio uma organização administrativa e pedagógica e organização das escolas na forma de grupos escolares. É nessa realidade que vemos aflorar a ideia de coordenação dessas atividades como parte das atividades de supervisão no espaço da escola. Ou seja, a supervisão passou a ser significada como elo entre os órgãos centrais e a escola, o que significa que, com a criação do Sistema Nacional de Educação, supervisionar é coordenar a implantação das diretrizes e normas elaboradas pelos órgãos administrativos. É nesse momento que se percebe o surgimento da ideia de que a supervisão pode se inserir como parte da estrutura e da organização da escola. Esse fato se consolida com a organização do Sistema Nacional de Educação, pois aqui emerge a necessidade de intermediador entre os órgãos que administram os grupos escolares e os profissionais que nesses grupos atuam. Entende-se que nesse momento começou a ser desenhado o coordenador pedagógico, que no futuro passará a ser aquele que, como membro efetivo da escola, orienta, coordena e inspeciona as diretrizes e as normas pedagógicas que são elaboradas pelos órgãos centrais da administração escolar. Aqui, demarca-se o início do segundo momento da coordenação pedagógica. (CARVALHO; TEIXEIRA, 2001).

O movimento de Escola Nova, nos EUA, na periferia do sistema capitalista mundial, essencialmente se caracterizou por preconizar a universalização do Ensino obrigatório para todos, berço das ideias pedagógicas que se objetivava em “oxigenar” a rede nacional *de high School*, tradicional e conservadora da educação como cita Ferreira Jr (2010), onde teoria e prática escolanovistas se disseminam em partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valorizava a autoformação e atividade espontânea das crianças, onde a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo se transformasse porque a sociedade estava em mudança afirma (GADOTTI, 2003).

Na sequência história teremos nas décadas de 1920 e 1930, os profissionais da educação, também conhecidos como “técnicos em escolarização” e, concomitantemente, é criada a Associação Brasileira de Educação, o Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, separando, assim, a parte administrativa da parte técnica, que antes estavam unidas num mesmo órgão: o Conselho Superior de Ensino. Esse foi um passo importante para a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo que a separação propiciou o surgimento da figura do supervisor distante da figura do inspetor e da figura do diretor. A partir desse contexto histórico, o supervisor escolar passa a ser o responsável pela parte técnica, enquanto o diretor é responsável pela parte administrativa, conforme esclarece Saviani (2008, p. 28), a seguir:

A categoria "técnicos de educação" tinha aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialistas em educação. O significado de "técnicos da educação" coincidia, então com o "pedagogo generalista", e assim permaneceu até o final da fase acima referida, isto é, até os anos 60.

Com o significativo aumento no número de matrículas nas escolas e, conseqüentemente, na necessidade de admissão de novos professores para suprir a demanda ocasionando improvisação de profissionais quase sem nenhum preparo específico para ensinar, onde surgiu cursos obrigatórios de atualização docente, como os promovidos pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE).

Esse programa era um convênio do governo brasileiro com os Estados Unidos cuja meta principal era dar apoio técnico-financeiro à educação brasileira. Foi desenvolvido no período de 1959 a 1964, ‘reciclando’ professores da rede primária de ensino e oferecendo formação técnica aos supervisores educacionais, segundo o modelo de educação americana.

Todavia, é relevante pontuar que a educação em nosso país não se reduz a influências estrangeiras em seu modo de ação e reflexão, há proeminentes contribuições nacionais, com destaque para o educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira, onde em suas obras há uma característica de referir-se à realidade das professoras e professores, bem como de

estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade ou em regiões periféricas sinaliza – se que a educação é o caminho que gera a transformação social. As proposições da educação libertadora são pautadas, principalmente, na dialogicidade, na práxis pedagógica e na valorização das relações entre docentes e discentes visando à possibilidade de mudança social opondo-se ao modelo tradicional bancário de educação, tendo críticas e apontamentos descritos na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1997, p.). Desta forma, o educador constitui um método de ensino e aprendizagem no qual a práxis pedagógica nasce a partir do cotidiano dos educandos, das suas palavras e vivências.

A educação libertadora supera dicotomias preestabelecidas pelo sistema educacional vigente, como o acesso ao conhecimento, valorizando os educandos como capazes de aprender e transformar sua realidade. Nessa concepção, a ação pedagógica libertadora, em que Paulo Freire baseou seus princípios, parte de uma práxis que enaltece o conhecimento dos educandos e educadores que se constroem enquanto seres humanos capazes por meio da educação. A dialogicidade descrita por Freire se fundamenta e dá sentido às vivências educacionais, motivando o contínuo aprendizado gerado por nossa condição humana de inacabamento (FREIRE, 1997, p.57). Ao desenvolver as capacidades cognoscitivas de desvelar seu mundo, o educando, assim, passa a também tornar-se cidadão em uma perspectiva ampla na conquista de seus direitos. Com isso, Paulo Freire andarihou por preceitos e conceitos aos quais os filósofos humanistas da Antiguidade também percorreram ao longo de suas vivências. GROSCH, SANTOS, WALTRICK, 2021, p.993.

Do exposto, com essa proposta de serviço de Inspeção Escolar formal a ter um caráter essencial de supervisão educacional, surge então a Supervisão separada da Inspeção, trazendo a concepção de educação como instrumento para a transformação social e enfatizando os métodos e as técnicas de ensino, objetivando dessa forma modernizar a escola e preparar os professores leigos.

Isso decorre, todavia, do fato de que o objetivo central do PABAE na formação técnica de supervisores educacionais, inculcado no propósito de melhoria do ensino elementar, era o de [...] formar as lideranças que atuavam como elementos fundamentais na reprodução das relações capitalistas no interior do sistema educacional brasileiro, garantindo assim a hegemonia norte-americana. (ROSA, 1985, p.22 *apud* SANTOS, 2004, p.30).

O processo capitalista na sociedade brasileira teve a sua radicalização a partir do golpe militar de 1964. Com a intervenção dos militares, instalou-se no Brasil um regime tecnoburocrático de governo com características autoritárias e repressoras, a partir do binômio “desenvolvimento-segurança”. O governo militar centralizou o poder no Executivo, vinculado aos interesses agrários e ao capitalismo internacional. (FERREIRA JR, 2010).

Medeiros e Rosa (1987), começa a disseminar na educação Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE). Esse Programa tinha como finalidade a formação de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário). Os supervisores, formados pelo PABAE, tinham como missão a modernização do ensino e o preparo do professor leigo. Essa formação estava pautada na inovação dos métodos e técnicas educacionais.

O PABAE tinha por objetivo ‘treinar’ os educadores brasileiros a fim de que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista, dentro dos moldes norte-americanos. Alguns estados brasileiros como Minas Gerais, Goiás e São Paulo foram os principais ‘executores’ do Programa, porém esta tendência influenciou a educação e a função do Supervisor Escolar em todo o país. (ROLLA, 2006, p.18).

Em 1964, com a ditadura militar, subordinou-se política educacional à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira tecno-burocrata onde propôs um discurso que a educação tem seu papel maximizando a produtividade do PIB (produto interno bruto) independente da renda nacional, destacando o tecnicismo a partir de 1970 como sistema de ideias organizadas para legitimar uma unidade orgânica entre educação e economia: onde instrução e educação era entendida como “bem de consumo” que consiste num bem permanente de longa duração. (FERREIRA JR, 2010, p.100).

Essa situação, por certo, fora constatado por Santos (2012), com o elevado crescimento da população brasileira, num significativo aumento no número de matrículas nas escolas e, conseqüentemente, na necessidade de admissão de novos professores para suprir a demanda. Isso levou a uma improvisação de profissionais quase sem nenhum preparo específico para ensinar, ocasionando o surgimento de cursos obrigatórios de atualização docente, como os promovidos pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE). Esse programa era resultado de um convênio do governo brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com os Estados Unidos, cuja meta principal era dar apoio técnico-financeiro à educação brasileira. Foi desenvolvido no período de 1959 a 1964, ‘reciclando’ professores da rede primária de ensino e oferecendo formação técnica aos supervisores educacionais, segundo o modelo de educação americana.

Vale enfatizar que foi a partir da proposta de que o serviço de Inspeção Escolar deixasse de lado o aspecto meramente formal e passasse a ter um caráter essencial de supervisão educacional, é que surgiu a Supervisão separada da Inspeção, trazendo a concepção de educação como instrumento para a transformação social e enfatizando os métodos e as técnicas de ensino, objetivando dessa forma modernizar a escola e preparar os professores leigos. Isso decorre, todavia, do fato de que o objetivo central do PABAE na formação técnica de supervisores

educacionais, incutido no propósito de melhoria do ensino elementar, era o de [...] formar as lideranças que atuariam como elementos fundamentais na reprodução das relações capitalistas no interior do sistema educacional brasileiro, garantindo assim a hegemonia norte-americana.” (MEDEIROS; ROSA, 1985, p. 22)

Ainda assim, converge para atender aos interesses do desenvolvimento econômico através da Reforma Universitária, Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e mais adiante o Parecer nº 252/ 1969, implanta-se no curso de Pedagogia as habilitações técnicas, dentre elas, a supervisão escolar. A partir desse período, a formação do supervisor escolar, antes oferecida em cursos de aperfeiçoamento e especialização, passa a acontecer diretamente nos cursos de graduação em Pedagogia, cuja ênfase, a partir de então, passa a ser a formação do técnico e não do docente, onde perdura até meados dos anos 80.

A atuação do Supervisor Educacional no Brasil foi oficializada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1971, porém esta função existia desde os primórdios do processo educativo brasileiro com os Jesuítas na função de Prefeito Geral de Estudos. Este trabalhava como assistente do reitor no auxílio da ordem dos estudos, atuando no controle e orientação da ação dos professores visando a garantia de uma boa e satisfatória aprendizagem (SAVIANI, 2006).

Na década de 1970 formaliza-se que a função do Supervisor Escolar que se baseia não apenas na ação técnica, mas política do sistema educacional. Com o surgimento dos cursos de pedagogia, o supervisor se integra ainda mais nesta perspectiva de um profissional com cunho de ações e funções políticas que deveriam englobar todos os aspectos que norteiam o ambiente escolar.

De acordo com Saviani (2003, p. 26), a função de Supervisor Escolar surge: “(...) quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, como cita Rolla (2006).

Durante os anos de 1980 e 1990 muitas mudanças marcaram não apenas o fim da década, mas também o início de novo século. Durante esse período muitas mudanças aconteceram e afetaram significativamente a escola e seus profissionais. No final da década de 1980, mudanças sociais, políticas e econômicas ocorreram de modo a produzir novo cenário social. Ou seja, o fim da Ditadura Militar e, sem ela, ocorreu a implantação de mecanismos que possibilitaram a participação popular e a democratização das decisões e na escola e das relações de trabalho. E ao discutir sobre a implantação da função de coordenador pedagógico no Estado de São Paulo

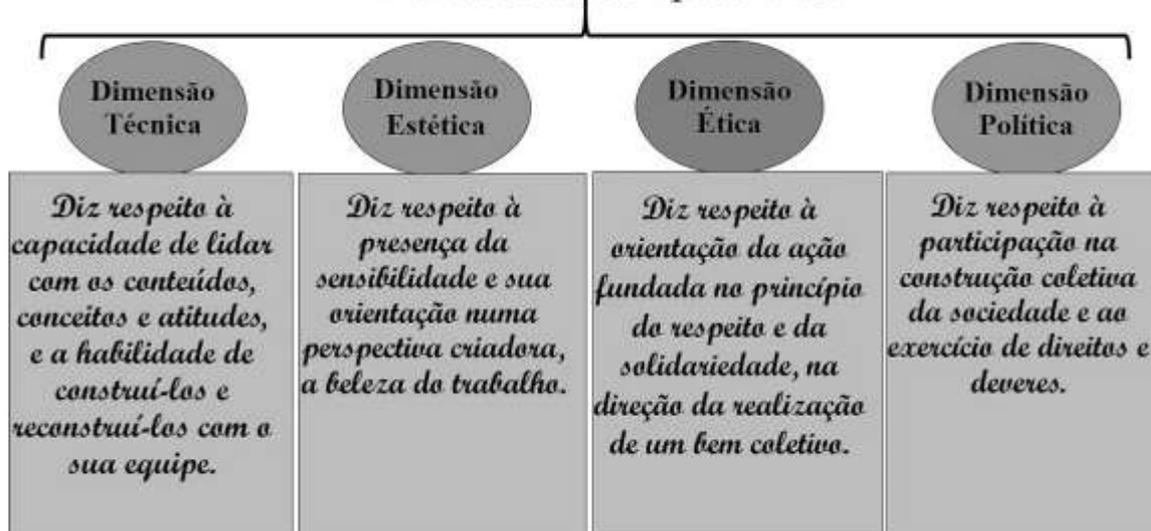
durante a reforma educacional, “Escola de Cara Nova”, da década de 1990, que implantou a figura do Professor Coordenador Pedagógico (PCP), explica que naquele momento surgiram as discussões sobre democratização do ensino, superação do fracasso escolar, autonomia das escolas e possibilidades de gestão democrática da escola, a partir das necessidades dos alunos e das comunidades; instituir uma relação dialógica professor-aluno; considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; educar para a liberdade e para a autonomia; respeito à diversidade cultural; defender a educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; o planejamento comunitário e participativo. Como afirma, Andrade, 2017, p.59.

Nessa perspectiva, a concepção de uma formação escolar como um processo de produção e não apenas de transmissão de conteúdos e ideologias. Assim, a Supervisão Educacional passou a ter uma contribuição específica, no sentido de trabalhar com o professor no processo ensino-aprendizagem, e não mais para fiscalização do trabalho docente.

Diante do exposto, convém salientar que a atuação dos supervisores educacionais, embora não estivesse objetivamente definida nas legislações educacionais dos anos 60, 70 e 80, atualmente vem sendo fundada no atendimento aos pressupostos dessas legislações e nas necessidades do momento atual. Assim, defronta-se com uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96), cujos pressupostos estão coincidentemente em consonância com as propostas do Banco Mundial para a educação, os quais podem ser associados ao papel e aos desafios atuais enfrentados pelos supervisores educacionais, pedagogos, gestores escolares e coordenadores pedagógicos no processo educativo escolar, seja na tessitura conjunta do projeto político-pedagógico da escola, seja no contexto da formação continuada de professores e/ou em outras instâncias escolares. (SANTOS, 2012).

Macedo (2011) aponta a tarefa básica: coordenar, mas, para isso, há a necessidade de uma reflexão sobre a articulação dos conceitos de competência e de qualidade, no espaço da atuação profissional. A ideia de ensino competente e um ensino de boa qualidade, como exigência da educação que atenda às necessidades do século XXI, requer uma conexão estreita entre as dimensões: técnica, política, ética e estética da atividade docente. Para tanto, o coordenador deve ter uma formação, assim como o docente, pautada nestas mesmas dimensões, conforme a figura 2.

Figura 2 - Dimensões para estruturação da formação do coordenador
Dimensões de competências



Fonte: Organizado por Macedo (2011) com base em Barros (2017, p.49).

A relevância do trabalho do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar, é marcado por experiências e eventos que o influenciam diretamente pelas políticas de mercado que tratam a educação como mercadoria, quando cobra o sucesso da escola em relação ao desempenho escolar, nas avaliações externas, como reflexo da aprendizagem dos alunos e da qualidade de trabalho dos profissionais da educação.

Os fenômenos modernos da massificação escolar (escola para todos) e da provisoriedade dos conhecimentos e da rápida evolução tecnológica, juntamente com o fenômeno pós-moderno da construção da economia globalizada, de uma sociedade de informação e da comunicação multicultural, promoveram a indispensabilidade de uma formação profissional permanente das equipes escolares com o surgimento de diferentes profissionais para atuarem na escola. (BARROS, 2011, p.35).

Como responsável pela formação dos professores, o CP “[...] assume novas demandas de trabalho que requerem novos conhecimentos, a reelaboração de sua identidade profissional e o equilíbrio das tensões advindas de uma nova atividade” (DOMINGUES, 2014).

É na formação continuada que se faz o elo entre o profissional e o pessoal, em que o CP formaliza a dinâmica social do trabalho educativo, especialmente quando de caráter coletivo, possibilitando o compromisso e o trabalho de todos com vistas voltadas à melhoria da qualidade do ensino, rumo ao alcance dos seus objetivos que se traduzem na função social da escola, na instrumentalização do ensino para a garantia de uma educação para a vida, ou seja, para que, aquilo que se aprenda na escola, seja útil na vida cidadã.

É somente sob a organização de Paulo Freire, como secretário da Educação em SP, no ano de 1980 que se elabora um projeto de uma escola pública popular tendo em vista um ideário de formação cidadã influenciados pelo pensamento de Myles Falls Horton (1905-

1990).

O projeto da Escola Cidadã, antes Escola Pública Popular surgiu no final dos anos 80 e tem seus princípios fundamentados nas ideias de Paulo Freire. Ele é uma proposta cuja finalidade é educar na e para a cidadania e, assim, formar o cidadão crítico, criativo, solidário e capaz de reconstruir a sociedade, tornando-a mais justa, humana e igualitária. Esta proposta se fundamenta em quatro princípios: gestão democrática, comunicação direta, autonomia da escola e avaliação permanente do desempenho escolar. (ROSA, 2004).

A propósito, uma escola que educasse para a cidadania tem sua primazia nos Estados Unidos, na década de 30, através das "*Citizenship Schools*", escolas cidadãs organizadas pelo educador Myles Horton (1905-1990), foi resposta de um líder comunitário negro que desejava a alfabetização dos negros nas escolas públicas, no intuito de inseri-los no poder político e direito de votar. Nestas escolas, os líderes negros seriam os professores que ensinariam aos alunos, com base nas necessidades e desejos de conquista de liberdade.

No Brasil, o projeto da Escola Cidadã surgiu no final dos anos 80, quando Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992) e propôs o projeto de escola pública popular, denominado, posteriormente, Escola Cidadã. Myles Horton e Paulo Freire, líderes da educação básica de adultos, comungam várias idéias, dentre elas, a de que a democracia deve ser construída pela base e que a educação é a única força capaz de libertar o oprimido.

Destaco este projeto, como "Escola Cidadã" em São Paulo, 1980, e dentre os articuladores, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão e Paulo Freire. Aos Estados que aderiram estão 1992, a secretaria da Educação do Paraná, 1993, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994, Natal, RN, em 1993, Uberaba, MG, quem relata essa história é Prais, secretaria da educação no ano vigente e quem propôs no Projeto de Escola Cidadã as bases político-filosóficas da "Construção Amorosa da Cidadania" (denominação do projeto municipal de Educação à época), com objetivo de mudanças no sentido da organização do universo escolar (tempo e espaço) e a ampliação da ação educativa.

Ao que refere ao município de Uberaba, em 1993 a Escola Cidadã foi implantada, sob a filosofia: "A Construção Amorosa da Cidadania" estabelecendo:, conselhos escolares (colegiados), eleição direta para diretores, criação do Centro de Formação de Professores (CEFOR), fortalecimento da pedagogia de tempo integral, implantação do regime de ciclos e da progressão continuada, planejamento participativo e elaboração das propostas curriculares, autonomia escolar e elaboração do projeto político pedagógico, aparelhamento escolar, criação

dos conselhos de acompanhamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e da merenda escolar, criação do Conselho Municipal de Educação, implantação do plano de carreira com incentivo à qualificação e à avaliação de desempenho, publicações pedagógicas em jornais e revistas próprias, atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem, projeto Bolsa Escola, municipalização da educação infantil, avaliação institucional, transporte escolar, Dinheiro Direto na Escola (D.D.E.), aquisição de kit tecnológico, ampliação e adequação do espaço físico, parceria escola/empresa, convênios com instituições de ensino superior, educação de jovens e adultos, educação para a saúde, para a segurança e para o trânsito e educação ambiental. Estas foram as primeiras experiências de Escolas Cidadãs implantadas e desenvolvidas em nosso país.

Segundo Rosa, a equipe de acompanhamento se constrói sob as bases do Instituto Paulo Freire:

Desde agosto de 1997, o Instituto Paulo Freire se encarrega de assessorar e acompanhar a implantação desta proposta nos municípios e estados, oferecendo apoio aos diretores de escola, professores, coordenadores, supervisores, secretários, superintendentes e outros interessados. Para subsidiar a implementação deste projeto, o I.P.F. lançou, em 1997, o primeiro volume da série Guia da Escola Cidadã: Autonomia da Escola: Princípios e Propostas e mais uma série de outros ao longo desse tempo; além de vídeos e CDs estando sempre à disposição daqueles que se interessam em 17 construir uma escola pública de qualidade capaz de formar cidadãos e cidadãs solidários, éticos, conscientes e humanos. O I.P.F. foi fundado, oficialmente, em primeiro de setembro de 1992, para que os educadores preocupados com a educação dos excluídos e dos oprimidos pudessem aprofundar as idéias e reflexões de Paulo Freire. Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, José Eustáquio Romão e Walter Esteves Garcia são alguns dos educadores que compõem o I.P.F., oferecendo suporte aos municípios que implantaram o projeto de escola cidadã através de consultorias, fóruns de debates, estudos e pesquisas sobre as políticas públicas educacionais transformadoras, formação continuada presencial e à distância aos educadores, acervo bibliográfico, videoteca e outros. Para o I.P.F., o Projeto de Escola Cidadã é uma alternativa capaz de incorporar a democracia como princípio fundamental nas relações internas e externas, autonomia ao definir o fazer e o caminhar da escola, descentralizada em sua gestão, numa reciprocidade coletiva de pensar e agir em busca da formação de cidadãos solidários, éticos, humanos, plenos, conscientes e capazes de atuar sobre a realidade em que vivem, buscando uma melhor qualidade de vida. (ROSA, 2004, p.17).

Assim, a Educação relacionada ao tempo, está relacionada a pessoa como sujeito, histórico, singular, autônomo e livre, tem-se então, educador e educando numa relação consciente, onde a Educação relacionado ao espaço está diretamente ligada a participativa elaboração de um projeto coletivo de transformação social, na escola e para a escola no exercício da democracia.

Desde 1930, com a crise americana, o ideário de liberdade apregoou-se sobre uma perspectiva Estado de bem-estar social, qualquer cidadão teria o direito; a emprego, controle de

salário, seguro contra invalidez, e outros benefícios, que deveriam ser garantidos pelo Estado, e ainda concessões de créditos para empresas, intervenção estatal no agronegócio, e grandes obras públicas em contraponto ao desemprego.

Esse cenário sobre o bem-estar social também nos permite compreender sobre cidadania que nas mais distintas formas ganha um conceito a cada momento histórico e perceber que, na relação entre capital e trabalho, apregoa-se que o homem, para ser cidadão, precisa passar pelo processo educacional como condição para sua cidadania. Afirmando muitas vezes que só a escola garante a cidadania e quem não a frequenta não é um cidadão. Ao atribuir à educação esse grande poder, esta passa a ter como tarefa a formação do cidadão para a realidade econômica, social e política. Entretanto, aceitar essa forma de vinculação é negar o direito à cidadania, porque, ao mesmo tempo em que se acena com uma possibilidade de que a educação trará a inclusão, ela exclui, pois assume o papel de apenas a adaptá-los a esta nova sociedade.

Para Gadotti (2008, p.22), cidadania é essencialmente a consciência de direitos e de deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc. Compreendendo, assim o conceito de cidadania, ancorado na liberdade e na democracia, que confere aos cidadãos direitos e deveres de participação na vida pública, ampliando sua participação cívica e a construção de sociedades mais justas, com base neste pressuposto podemos realizar a compreensão e concepção da Escola cidadã.

Portanto, a Escola Cidadã surge como um movimento de educação popular e comunitária. Criando a possibilidade de uma nova cidadania onde a sociedade tivesse mais participação e criasse junto da escola novas condições e melhorias à sociedade num todo. (ANDRADE, 2017).

Ressalta-se não só ao que se refere o Ensino fundamental II, que conforme Lei nº 9.394, entre os vários elementos econômicos e sociais que geravam precariedade no ensino da escola como afirma Santos (2012), defronta-se com uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96), cujos pressupostos estão coincidentemente em consonância com as propostas do Banco Mundial para a educação, os quais podem ser associados ao papel e aos desafios atuais enfrentados pelos supervisores educacionais, pedagogos, gestores escolares e coordenadores pedagógicos no processo educativo escolar, seja na tessitura conjunta do projeto político-pedagógico da escola, seja no contexto da formação continuada de professores e/ou em outras instâncias escolares.

É importante citar que, mesmo trazendo figuras e cenários importantes durante toda a história do Brasil queremos elencar de forma direta a pesquisa através dos conceitos desse profissional que esteve comprometido com a educação através da denominação de Supervisão, Inspeção até acentuar o coordenador pedagógico, o que se reportou imediatamente a novas maneiras de compreensão sobre a ação deste profissional, esse movimento denominativo esteve ligado ao desempenho e evolução de sua carreira: inspecionar o trabalho dos professores, auxiliar a direção e até hoje se encontra em processo. Ao que refere suas atribuições: supervisor, orientador, coordenador pedagógico, analista pedagógico, coordenador educacional, coordenador e até mesmo professor coordenador (CAMPOS; FRANCO, 2016, p.36).

A autora ainda destaca que, diante da situação ameaçadora em que se viu, o supervisor escolar não soube reagir e já não se reconhecia nas atribuições antes desempenhadas, mas, também, não soube ou não conseguiu construir, naquele momento histórico, novas ações para o seu fazer na escola, o que fez com que ele, na ânsia de justificar sua permanência na escola, passasse a desenvolver atividades burocráticas junto às secretarias e direção da escola. Essa situação vivida pelos supervisores escolares coincidiu com o momento histórico de abertura política. Momento em que a sociedade brasileira era questionada e, por sua vez, a escola e seus profissionais também se veem questionados no seu papel social.

Não só, observamos as divergências do homem e sociedade no cenário histórico ao que se refere a educação, mas, também, torna se importante e necessário analisar as tendências pedagógicas de âmbito educativo que, nos seus pressupostos metodológicos, teóricos e sobre a prática educativa, contribuem no processo de ensino aprendizagem, que influenciam a relação aluno/professor (SILVA, 2018, p. 97). É preciso destacar que os saberes dos sujeitos, a apreensão e decodificação da realidade e a prática docente são fundamentais para o desenvolvimento da reflexão crítica e o reconhecimento da identidade cultural, a fim de formar um sujeito político, autônomo e cidadão, por meio da ação pedagógica do desenvolvimento local.

É condição indispensável para que os problemas enfrentados pelos chamados “especialistas” ou “técnicos” supervisores em educação não se reproduzam no trabalho pedagógico a que pedagogos, gestores escolares e coordenadores pedagógicos constantemente têm sido desafiados a desenvolver nos dias atuais, tanto em instituições escolares quanto em estabelecimentos não escolares de ensino (empresas, hospitais, associações, sindicatos, organizações não governamentais entre outros).

Assim, a atuação desses profissionais da educação passa a assumir uma dimensão bastante ampla em seu trabalho, sendo necessário redimensioná-la, ressignificá-la, o que perpassa por uma reconstrução do trabalho já desenvolvido e pressupõe que esses profissionais assumam um compromisso com a qualidade do processo educativo, tendo como referência não só a unidade escolar, mas a percepção das políticas públicas educacionais e dos diferentes determinantes sociais, políticos e econômicos que estabelecem, direta ou indiretamente, as diretrizes para a educação brasileira, em consonância com uma gestão verdadeiramente democrática e compartilhada do trabalho pedagógico.

Neste capítulo que abordamos a constituição histórica da coordenação pedagógica, trazemos entre os pesquisadores; Regina Brito Macedo, Marcos Pereira dos Santos, Vera Placco, Solange Martins Oliveira Magalhães, Vinicius Borges Andrade, Cristiane de Sousa Moura Teixeira Maria Vilani Cosme de Carvalho, Demerval Saviani, uma abordagem constitutivamente histórica da coordenação pedagógica, com vistas a contextualização das concepções que permearam a educação escolar ao longo dos anos. Assim, as nomenclaturas que foram acontecendo à coordenação pedagógica nos diferentes tempos e contextos histórico-político tem sublinhado a relação com a supervisão distanciando se da função de controle que caracterizou por muito tempo a supervisão escolar, e que busca uma identidade própria num processo educativo como um todo; trabalho dialógico por compartilhamento de experiências, de responsabilidades, respeito à diversidade, formação contínua para os professores, entre outras práticas.

2.2.1 A ideia da supervisão pedagógica

Primeiramente, é importante destacar que não há um consenso sobre o surgimento da supervisão no Brasil. Diversos autores e pesquisas demonstram diferentes histórias, alguns declaram que a supervisão acompanha a educação desde a sua origem. Outros acreditam que se iniciou em diferentes meios, como no setor administrativo e industrial (OLIVEIRA, 2019, p.12). Um dos fatos disto é pelo país ser grande e haver diferentes realidades, ou seja, em algum local do Brasil é possível que a supervisão tenha acompanhado a educação antes do apresentado nesta pesquisa e ter sido implantada apenas posteriormente em outro lugar. Considerando o movimento histórico de perspectiva delineada por Saviani (2002), a ação de supervisionar tem sua trajetória iniciada desde as comunidades mais remotas. Isso porque lá já existia ação educativa. Mas alerta-se que não se está se referindo aqui à educação como escolarização e nem à supervisão como prática profissional. A ação educativa dessas comunidades coincide com a

própria vida, ou seja, realizar as atividades próprias da comunidade consistia não apenas em garantir a sobrevivência, mas também em educar-se. A educação era realizada mediante a participação direta das gerações nas atividades da comunidade, e cabia aos adultos a vigilância no sentido de proteger e de orientar, fosse por meio de exemplos ou por meio de palavras. Nisso consistia a supervisão das práticas sociais.

O ambiente escolar, a instituição provedora do saber que instrui o indivíduo e o insere na sociedade, é também – na verdade – o resultado do modelo de sociedade capitalista no qual ela mesmo (a escola) é subjugada. Neste ambiente reproduzimos – de forma consciente ou não – o modelo de cultura que vivenciamos fora da sala de aula (BOURDIEU, 2009). Assim, neste contexto, a figura do supervisor se materializa na mediação da ação pedagógica, holisticamente falando, e no desenvolvimento escolar pleno. A atuação do supervisor escolar favorece no desenvolvimento do processo de escolarização, que contribui na realização de habilidades que visem um ambiente formativo agradável, que vai “beneficiar todo o processo educativo (...) a supervisão escolar compete dinamizar e assistir na operacionalização do sentido do processo educativo na escola, e, portanto, atuar no sentido pedagógico (...)” (LUCK, 2002, p.19).

A Supervisão escolar corresponde a um olhar amplo, por inteiro, dos procedimentos educacionais, visando delimitar os objetivos particulares da própria escola. Rangel (1988), estabelece esse trabalho de supervisionar como dar apoio ao trabalho docente, planejando, acompanhando, coordenando e avaliando. O Supervisor Educacional enquanto profissional se materializa, segundo Saviani (2003, p. 26): “(...) quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições (...)”. A palavra supervisionar tem origem etimológica no ato ou efeito de ter uma visão superior de algo.

Procuraremos reconstruir o papel da Coordenação Pedagógica iniciada com o nome de inspetor escolar, “sendo que a sua função era de fiscalizar e controlar o trabalho do professor, até ganhar o nome de coordenador pedagógico para retirar a ideia de fiscalizador e controlador. (SAVIANI, 2008, p. 27).

Sem deixar de lado todo processo colonial do Brasil e observarmos a partir de 1920 é temos como pano de fundo o sistema sócio-político e econômico vigente no Brasil deste período onde sejam estabelecidas algumas relações sobre a divisão técnica do trabalho fabril, modo de produção capitalista, e assim, neste contexto trazer aspectos organizacionais do modo de produção, a administração inerentes à Supervisão Empresarial é trazida para dentro do ambiente pedagógico inaugurando Supervisão Educacional que esta correlacionado propriamente dita ao fator industrial e técnico vigente.

Ainda nesse estudo, (SANTOS, 2012, p.28) considera a reflexão como consequência dessa fragmentação do trabalho, estavam, de um lado, os projetos e planejamentos empresariais idealizados pela elite pensante; e de outro, a execução dos processos de produção de bens de consumo por parte dos operários que vendem a sua força de trabalho. Nesse contexto, surgem as especializações técnicas de trabalho nas indústrias, entre as quais a de Supervisão, que apareceu como uma espécie de função-meio para o controle do trabalhador e da produção de bens de consumo, utilizando para isso artifícios ideológicos e procedimentos burocráticos que garantissem a dominação do capital sobre a mão de obra operária.

Em decorrência disso, é criado, primeiramente nos Estados Unidos e mais tarde no Brasil, o serviço de Supervisão Educacional como principal elemento de controle da produtividade do ensino nas escolas, através da burocratização administrativa das funções do supervisor educacional e da fiscalização técnica do trabalho docente em sala de aula por parte desse profissional, mecanismos estes que perduraram fortemente até o início da década de 1990 com o advento da globalização.

Franco (2016, p.20) utiliza de autores em sua pesquisa que apontam como uma “imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, colocando -o em contato com seus contornos sócio-históricos, que requer uma ação orientada que se organiza em movimentos dialéticos entre história e futuro que mais tarde podemos representar na figura do coordenador pedagógico reconstruindo sua identidade e pessoa e assim vice-versa.

Para que possamos definir através do processo histórico o serviço de Supervisão educacional. Ao analisar a história da supervisão escolar no Brasil, Arroyo et al. (1982, pp. 108-109) consideram que o PABAE definiu a função social e política da escola e do supervisor escolar. A escola foi definida como o “[...] centro irradiador de modernidade e o supervisor o líder do processo, [...] [e ambos têm] a função de garantir a estabilidade política e econômica”. Daí a importância e a necessidade do supervisor escolar. Isto é, uma vez que o PABAE consistia em Programa de Cooperação e Aliança para o Progresso de Países Subdesenvolvidos, era sua função ser potencializador dos recursos humanos pouco incrementados. Desse modo, o especialista em supervisão escolar foi concebido como parte do processo de dependência política e econômica integrada ao projeto militarista- -tecnocrático de controle do povo e da nação. Como parte desse projeto, ao supervisor não cabia elaborar e desenvolver estratégias, conforme a sua vontade, mas, sim, seguir o determinado nos objetivos que o PABAE se propunha a desenvolver, entre os quais destacamos:

[...] Introduzir e demonstrar, a educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizados na educação primária, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a

fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio de estímulos à iniciativa do professor no sentido de contínuo crescimento e aperfeiçoamento [...]. Criar, demonstrar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária. (PAIVA; PAIXÃO, 2006, p. 43).

Até meados de 1920 é necessário observar o sistema sociopolítico e econômico vigente no Brasil deste período para que sejam estabelecidas algumas relações sobre a divisão técnica do trabalho fabril, modo de produção capitalista, e assim, neste contexto trazer aspectos organizacionais do modo de produção, a administração inerente à Supervisão Empresarial inaugurando Supervisão Educacional que esta correlacionado propriamente dita ao fator industrial e técnico vigente. Ao trazer o homem, o trabalho, a máquina, enfatiza-se a centralidade da tecnologia na sociedade de forma Iluminista que o colocou na essência das concepções e dos processos da educação.

Da antiguidade para a modernidade, as principais mudanças na educação, em seu sentido e em sua forma, possivelmente ocorreram pelo papel fundamental que a tecnologia passou a desempenhar não apenas na produção econômica, como também na organização e na finalidade da vida em sociedade.

Onde o trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, “cujo crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida” (ARENDDT, 2010a, p. 8) ou seja, o trabalho é a ação consciente e prazerosa do homem na sua existência.

No século XVIII, observa-se que através do desenvolvimento tecnológico houve substancialmente uma transformação na vida das sociedades humanas se podemos destacar: primeiro, modelo de economia agrária e artesanal para um modelo de economia industrial, segundo; as dualidades de vida: de um lado o empresário, dono do aparelhamento, do material e do produto final do trabalho, e com quem ficaria o lucro; e de outro, o antigo artesão, desprovido dos meios de produção e transformado em vendedor da sua força de trabalho, recebendo em troca apenas um salário simbólico.

Com isso, pode-se observar que através do desenvolvimento Industrial, o sistema econômico abriu uma espécie de ruptura entre a burguesia possuidora dos bens de produção, o corpo técnico encarregado de gerir o capital e o proletariado em si. Essa ruptura levou a organizar as mais diversas formas de trabalho como um caráter alienante, pois, o empresário pode exercer um controle maior sobre o conjunto dos trabalhadores, especificamente no que diz respeito à produção de bens de consumo, aumentando as horas e a velocidade do ritmo de

trabalho, a fim de garantir uma margem maior de lucro. A essa exploração resultou num homem considerado como mercadoria e tratado como tal. Nesse contexto, o trabalho se transformou em uma atividade humana que produz valor de troca para o outro.

Para organizar esses homens que trabalhavam horas a fio produzindo para seu patrão criou-se uma nova forma de administrar. O gerente-supervisor é a figura cuja função objetivava habituar os empregados às suas tarefas e mantê-los trabalhando através do emprego de métodos coercitivos, com o propósito de exercer o controle do processo de produção, visando à sua melhoria em termos de qualidade e quantidade (SANTOS, 2012, p.27).

Não obstante, para uma melhor compreensão desse processo de Supervisão Industrial para Supervisão educacional, tem-se um sistema sociopolítico e econômico, que entende como o sistema complexo de todas as formas úteis diferentes de trabalho; e por conseguinte, onde cada trabalhador executa apenas uma tarefa parcial de um conjunto mais amplo de operações. Se considerarmos o contexto escolar, trata-se de uma relação direta e implicada com os meandros da Pedagogia Tradicional, ou, em outras palavras, com a Educação Bancária, conforme aponta Freire (1987).

A pedagogia tradicional está no Brasil desde os jesuítas e busca a universalização do conhecimento, a repetição, o treino intensivo e a memorização como estratégia utilizada pelo professor para transmitir o acervo de informações aos alunos. (SILVA, 2018, p.98).

Importante ressaltar que a supervisão perpassa toda história da Educação com a Companhia de Jesus, em que o papel e o perfil de alguns coordenadores ainda carregavam o caráter burocrático e meramente administrativo (SAVIANI, 2007).

Nesse momento “[...] aumentava as responsabilidades atribuídas à Companhia de Jesus, uma vez que a ela cabia a significativa responsabilidade da aculturação sistemática dos nativos pela fé católica, pela catequese e pela instrução” (ROCHA, 2010, p. 33). A domesticação dos índios por meio da atuação educacional dos jesuítas ampliou as fronteiras da Coroa Portuguesa e produziu a mão-de-obra necessária, com o apoio dos próprios colonizadores. (ANTONIASSI, 2014, p.118).

Com o crescente desenvolvimento das empresas e da sociedade, ambos se tornaram um processo complexo, resultando em buscar uma racionalização do trabalho com a divisão de tarefas específicas, através do movimento de gerência científica, iniciado por Taylor, que objetivava a aplicação dos métodos da ciência a problemas dessa natureza através da ênfase na gerência da força de trabalho. Assim sendo, fica nítida a influência dos processos tayloristas de organização da produção e valorização da técnica. Nesse tema,

Das raízes que deram origem à supervisão escolar, vamos encontrá-la relacionada à supervisão de empresa, o que se configura no fato de ambas decorrerem da administração empresarial. Essas funções surgem, todavia, do modo de produção capitalista, objetivando a racionalização do trabalho como meio de aumentar os índices de produtividade. Há, entretanto, uma condição anterior e decisiva para que

essas especificações se dêem. Tal condição se apoia na divisão social do trabalho, características das sociedades capitalistas. (MEDEIROS; ROSA, 1987, p.20).

Objetivamente, percebe-se que a consequência divisão social do trabalho levou as empresas a qualificar mão de obra, assim, destacando de um lado empresários com projetos e planejamentos e de outro, os executores que vendem a sua força de trabalho.

Nesse contexto, surgem as especializações técnicas de trabalho nas indústrias, entre as quais a de Supervisão, que apareceu como uma espécie de função-meio para o controle do trabalhador e da produção de bens de consumo, utilizando para isso artifícios ideológicos e procedimentos burocráticos que garantissem a dominação do capital sobre a mão de obra operária (SANTOS, 2012, p. 28).

Conforme se observa a partir de Santos (2012), estavam sendo materializados os pressupostos de uma educação tecnicista, uma vez que ocorreu uma

mudança qualitativa na organização do trabalho pedagógico da escola, que passa a ter como base um ensino que busca resultado uniforme, com ênfase em métodos e técnicas de ensino e na valorização da utilização de manuais, livros didáticos, módulos de ensino e recursos audiovisuais. (SILVA, 2016, p.131).

Nesse contexto, em 1920, com a criação da Associação Brasileira de Educação, inúmeros acontecimentos, como surgimento dos técnicos em escolarização, adquirem força e configuração, através do parecer nº 252/69 em que se extraiu os requisitos básicos para conferir a supervisão o *status* de profissão, assim os cursos de pedagogia foram reformulados e passaram a ter quatro habilitações: Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação.

Desta forma, em suma interligados à ideologia americana, o Brasil impõe ao serviço de Supervisão Educacional o principal elemento de controle da produtividade do ensino nas escolas, através da burocratização administrativa das funções do supervisor educacional e da fiscalização técnica do trabalho docente em sala de aula por parte desse profissional, nesse contexto, o papel do supervisor na trajetória histórica seria o de controlar o executado dessa forma, absorvido pela educação como medida de controle das ações da escola atrelado a fiscalização e não raro, a burocratização do ensino (MACEDO, 2016) em que o perfil está imbricado nas tensões e contradições, de controlar e desconfiar. Consequentemente, essa ação perduraria até o final da década de 1990 com a globalização.

2.2.2 Inspetor Técnico

Seguindo-se no tempo histórico com as diferentes reformas educacionais e ainda com características da Supervisão Educacional no período da Primeira República (1889-1930) no Brasil vemos surgindo a Inspeção Escolar.

A Inspeção Escolar está vinculada a atuação de fiscalização e controle dos professores exclusivamente ao ensino primário, sob o ponto de vista administrativo. Entretanto, convém salientar que a atuação de supervisão embora no ir e vir de denominação (MACEDO, 2016), e segue como se não estivesse objetivamente definida nas legislações educacionais dos anos 1960, 1970 e 1980, atualmente vem sendo fundada no atendimento aos pressupostos dessas legislações e nas necessidades do momento. (SANTOS, 2012).

Como se pode observar, a essa prática de Inspeção naquele contexto estava vinculada mais pelo cumprimento das leis de ensino, pelas condições físicas e estruturais dos prédios escolares, pela situação legal dos professores e pela realização de festejos de datas cívicas comemorativas do que pela melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática pedagógica dos docentes, configurando-se de forma geral, a Inspeção Escolar como a atividade educacional que envolve a avaliação do desenvolvimento do processo educativo na escola em determinadas instâncias (SANTOS, 2012,p.30) .

Sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam ideias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, à palmatória, os castigos físicos etc. –, a má formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, (SCHUELER; MAGALDI. 2009, p. 35).

Porquanto, no contexto, ressalta-se que no final do século XIX e o início do século XX constituem um período marcado por inovações tecnológicas várias, avanços da ciência entre elas a medicina, a indústria bélica e a organização de horas trabalhadas, férias e propostas pedagógicas que tornassem o ensino mais eficiente e satisfatório para o ser humano (PRESTES et al, 2006).

Não obstante, pela Resolução nº 112/74, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que deteve a fixação das funções do inspetor escolar no Brasil (BRASIL, 1974) ressalta que o perfil desse profissional da educação era de avaliar o desempenho da escola como um todo, avaliando necessidades e níveis de desenvolvimento do currículo a tomada de decisões políticas que se apoiem na realidade escolar e sociocultural, em todos os diferentes níveis de sua competência, influência e ingerência.

De acordo com Santos (2012) e Lorenzoni (1990,) com base nesse referencial destacam que são atribuições específicas do inspetor escolar, no desempenho de sua função: a) participar do planejamento e aplicação dos mecanismos e instrumentos de controle referentes a currículos e programas educacionais, previstos ou em desenvolvimento; b) participar do processo de

planejamento curricular, em nível de macrosistema, com vistas à melhoria qualitativa do ensino, através da caracterização da realidade escolar em termos de necessidades a serem atendidas e possibilidades a serem aproveitadas; c) colaborar no estabelecimento de diretrizes pedagógicas que levem à consecução da política educacional do Estado; d) assessorar os superiores hierárquicos em assuntos da área; e) manter-se constantemente atualizado em legislação, evidenciando conhecimento do objeto a ser avaliado e da metodologia de avaliação, manifestando domínio das técnicas de trabalho e instrumentalização próprias do exercício de sua função.

Consequentemente, este perfil, dadas suas atribuições legais, pode ser superado a análise da atuação do inspetor escolar no Brasil durante o período republicano (1889-1945), especificamente, a tarefa maior do inspetor escolar é superar a burocrática atuação que lhe prevê a legislação educacional, e garantir a visão de totalidade e interdependência necessária ao exercício de uma função a ponto de não desfigurar a importância da ação solidária de um trabalho de equipe. (SANTOS, 2004).

Já Silva (2018), a partir da pressuposta neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, tornando o aluno objetivo e operacional, como aconteceu nas grandes fabricas, aponta para a objetivação do trabalho pedagógico.

A tendência tecnicista objetiva a formação de indivíduos competentes para o mercado de trabalho. A escola, com base na ciência da mudança, aperfeiçoa o sistema capitalista articulado ao sistema produtivo: tecnologia comportamental. Nesse sentido, a educação atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitido, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. (LIBÂNEO, 1989, p. 290). A educação baseia-se nas técnicas específicas do sistema capitalista, preparando o aluno para atuar na sociedade trabalhista e competitiva. Papel da Escola: Produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Papel do aluno: copiar bem, reproduzir o que foi instruído fielmente. Relação professor\aluno: o professor é o técnico e responsável pela eficiência do ensino e o aluno é o treinando. Conhecimento: experiência planejada, o conhecimento é o resultado da experiência. Metodologia: excessivo uso da técnica para atingir objetivos instrucionais, aprender - fazendo, cópia, repetição, treino. Conteúdos: baseados nos princípios científicos, manuais e módulos de autoinstrução. Vistos como verdades inquestionáveis. Avaliação: uso de vários instrumentos de medição mais pouco fundamentada, confiança apenas nas informações trazidas nos livros didáticos. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 9).

Nesse cenário, no âmbito da formação de professores e no enredo de uma Escola Nova que trouxesse a orientação profissional, cujo público-alvo da atuação eram os alunos (MACEDO, 2016) a proposta Florestan Fernandes (1966), um dos signatários do Manifesto em defesa da escola pública de 1959, apresentou a “exigência da instrução primária obrigatória, universal e gratuita ficou no papel e os problemas da educação popular não foram resolvidos

(nem mesmo enfrentados) através das escolas primárias” (FERNANDES, 1966, p. 75). E, Anísio Teixeira (1977), um dos “pioneiros da escola nova” no Brasil, demonstrou claramente, mediante dados quantitativos, o fracasso republicano no campo educacional, ou seja:

Tínhamos, em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950, 14.900.000 eram alfabetizados e 15.350.000 analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinqüenta anos, mas, em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro de analfabetos (TEIXEIRA, 1977, p. 22).

Por isso, a materialização da escola de Estado deixou evidente que a República falhou em suas tarefas educacionais e tanto Florestan Fernandes quanto Anísio Teixeira reconheceram que também durante o período republicano as classes dirigentes fizeram uso do sistema educacional, existente apenas do ponto de vista dos seus próprios interesses sociopolíticos, ou seja, deram seqüência à tradição educacional fundada na velha escola de elite. (FERREIRA JR, 2010).

Florestan Fernandes (1966), assumiu o seguinte tom:

Importamos um modelo de escola que era, em sua essência, relativamente bom; essa importação, em vários lugares, abrangeu também agentes humanos, como os educadores americanos, ou envolveu a reeducação de mestres brasileiros nos Estados Unidos; montou-se uma rede de ensino para preparar o professor primário, a qual teve, em certo momento, uma fase áurea e produtiva, como se pode concluir pelos êxitos do ensino normal em São Paulo, no período considerado (FERNANDES, 1966, p. 75).

Já em Anísio Teixeira (1977) encontra-se a seguinte consideração:

A escola primária e as escolas normais, que então se implantaram, tinham todas as características das escolas da época, sendo, nas condições brasileiras, escolas boas e eficientes. Registravam-se crises no ensino secundário e superior, mas o ensino primário e o normal podiam mais ou menos suportar honrosos paralelos com o que se fazia em outros países (TEIXEIRA, 1977, p. 60).

A expansão quantitativa da escola pública, portanto, realizou-se de forma ineficiente, porque negligenciou o aspecto central da educação escolarizada: os conhecimentos clássicos acumulados historicamente pela humanidade. Nesse recorte temporal, tem-se a máxima de Anísio Teixeira “educar pouco para educar bem” e a adequação estaria pronta para o autodidatismo (MACEDO, 2016) o que, de 1952-1961, mudou a sua estrutura conduzindo a heterogeneidade.

A década de 1920 fora marcada por declínios e ascensões. A 1ª guerra, a queda da bolsa de valores americanas, desemprego, New Deal, sendo de intensas disputas políticas e ideológicas e por ocasião educacional. A Europa estava mergulhada na consolidação do fascismo na Itália, do stalinismo na União das Repúblicas Socialistas Soviética e à ascensão do nazismo na Alemanha (BARROS, 2017, p.34).

Enquanto no Brasil, convocado por Vargas, 1931, diante da urgência, 26 participantes encarregam Fernando de Azevedo de escrever o que ficou sendo conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. (PALMA, 2005). O Manifesto não é apenas um documento preocupado em estabelecer um diagnóstico do quadro educacional brasileiro. Há nele uma proposta de criação de um sistema nacional de educação, consubstanciado num esboço geral de um programa educacional, do qual, entre eles se extrai. (SANTOS, 2012)

IX. Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser: a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa; estudados, analisados e medidos cientificamente, e, portanto, e rigorosamente controlados no seu resultado; e constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências. (PALMA, 2005. p.66).

Até mesmo em ambiente escolar tinha-se a presença do universo administrativo. Esse sentido capitalista estava cada vez mais pujante a partir dos ideais da burguesia industrial emergente e propunha uma melhoria das atividades do sistema de educação, o que levou os cursos de Pedagogia a viverem uma dualidade, conforme aponta Macedo (2016), nos cursos de bacharelado e licenciatura, entre método, técnico e professor, conferindo o status de profissão, ou seja, caracterização da sua necessidade social (OLIVEIRA, 2010 apud SILVA, 2019) haja visto o processo de promulgação e também notícia no senado para tanto, evidenciou a cisão entre o saber técnico e o fazer.

O que fez a formação do Especialista na Educação tornar-se legítima foi o reforço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº5692/1971 (MACEDO,2016). Vejamos o “Art. 34. A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei”. (BRASIL, 1971, s/p.).

Todavia, a transição autoritária a partir de 1930 impôs a necessidade econômica e social da escolarização dos filhos das classes populares, mesmo que de forma lenta e,

Como consequência dessa fragmentação do trabalho, estavam, de um lado, os projetos e planejamentos empresariais idealizados pela elite pensante; e de outro, a execução dos processos de produção de bens de consumo por parte dos operários que vendem a sua força de trabalho. Nesse contexto, surgem as especializações técnicas de trabalho nas indústrias, entre as quais a de Supervisão, que apareceu como uma espécie de função-meio para o controle do trabalhador e da produção de bens de consumo, utilizando para isso artifícios ideológicos e procedimentos burocráticos que garantissem a dominação do capital sobre a mão de obra operária. Em decorrência disso, é criado, primeiramente nos Estados Unidos e mais tarde no Brasil, o serviço de Supervisão Educacional como principal elemento de controle da produtividade do ensino nas escolas, através da burocratização administrativa das funções do supervisor educacional e da fiscalização técnica do trabalho docente em sala de aula por parte desse profissional, mecanismos estes que perduraram fortemente até o início da década de 1990 com o advento da globalização. (SANTOS, 2012. p. 28).

Sem deixar de lado ao que confere aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, escola novista, fazia-se ainda presente o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

A reforma proposta implicava “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento”, dizia a mensagem do ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enviada com o projeto que daria origem à Lei 5.692. (BRASIL, 2017).

Esse Inspetor escolar, vigente nesse tempo e espaço, determina e constata pela racionalização dos tempos escolares, a influência americana Taylorista nos moldes administrativos, a ponto de estabelecer uma divisão técnica de trabalho e mais ainda instalar no curso de pedagogia.

Especializações em educação” têm como primeira referência legal o Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação (CFE), que, ao regulamentar a Reforma do Ensino Superior brasileiro (Lei Federal nº 5.540/68), revisou o currículo do Curso de Pedagogia e conferiu-lhe a possibilidade de formar os novos “especialistas de ensino” então definidos: inspetor escolar, orientador educacional, administrador Escolar, supervisor escolar entre outros. (BRASIL, 1968; 1969). Segundo a Resolução nº 112/74, do Conselho Estadual de Educação (CEE), responsável pela fixação das funções do inspetor escolar no Brasil (BRASIL, 1974), é tarefa desse profissional da educação avaliar o desempenho da escola como um todo, de forma a caracterizar suas reais possibilidades, necessidades e níveis de desempenho no Processo de desenvolvimento do currículo, afim de oportunizar ao órgão gerenciador do sistema a tomada de decisões políticas que se apoiem na realidade escolar e sociocultural, em todos os diferentes níveis de sua competência, influência e ingerência. Em outras palavras, isso significa dizer que cabe ao inspetor escolar, portanto, participar da elaboração das diretrizes básicas do processo de planejamento curricular definidor da filosofia e da política educacional do Estado, uma vez que é este Profissional da educação, em última análise, o avaliador do processo educativo em geral. (SANTOS, 2012. p.28-29).

Assim, durante todo esse tempo, a preocupação era tornar relevante o processo de aprendizagem como atuar na transformação educacional, de modo que Domingues, Martins e Varani (2016) interpela pela entrevista com Luiz Carlos de Freitas (2016, p.202), que relata sobre a “organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro” e leva a uma reflexão sobre o capitalismo e a escola, onde a atual organização de trabalho pedagógico na escola não satisfaz. Indo mais adiante, “a forma escolar educa, o modo de produção de vida social também educa e incide sobre uma forma de gestão, de organização e trabalho pedagógico na escola” (DOMINGUES; MARTINS; VARANI, 2016. p.214).

E por consequência, grupos, movimentos de resistência foram sendo organizados embasados sob a ótica de concepção da problemática da Inspeção técnica e supervisão, entre os anos 1950, 1960 e 1970 através dos debates referentes a essa problemática da dissociação entre

especialistas e professores como afirma Macedo (2016), seja na secretaria de educação, diretorias de ensino e até mesmo escolas.

De acordo com a historiografia brasileira nos programas de Vargas e JK, “velho e o novo”, buscava a ascensão da classe média o que não contava essa ascensão a repercussão na educação que ocasionou transformações sociais e que levaria acessos a todas as camadas desde elite a periferia, em que a educação privada entraria em discussão e a educação pública era um direito de todos.

Com o desenvolvimento técnico e o avanço da modernidade no Brasil, o número populacional havia aumentado por ocasião de uma educação para o desenvolvimento tecnológico e mãos de obra especializada. Um Programa de formação de supervisores (PABAE) para atuar no ensino primário como a se incorporar na educação brasileira buscando inovação tecnológica e profissional.

O Programa Americano Brasileiro De Assistência Ao Ensino Elementar (PABAE) ocorre de 1957 a 1963 implementando reformas no campo da Educação, dando à escola a responsabilidade pela erradicação do analfabetismo e desenvolvimento nacional assegurando uma sociedade capitalista brasileira.

E importante salientar que, nessa marca do tempo, a classe dominante vendia a imagem de um país harmonioso, longe de problemas, condecorado como uma potência econômica “Eu te amo, meu Brasil”; “Este é um país que vai pra frente”; “Ame-o ou deixe-o” entre outras. Ufanamente, as campanhas queriam mostrar ao povo a força do Brasil, “milagre brasileiro”, tricampeonato brasileiro, e não tão distante, forças contestadoras eram consideradas como inimigos do país sendo reprimidas e usando de violência sobre os quatro cantos do país (SANTOS, 2012).

Essa leitura de que os indivíduos procedem na participação da vida social e comunitária dando ênfase ao aspecto coletivo leva o reconhecimento da escola primeiro, ao lócus das relações: de trabalho coletivo, de aprender e ensinar, a velocidade de informações e a reconstruir conceitos ressignificando a figura do supervisor sendo mais justas e inclusivas (ARRIBAS, 2008).

Cumprir notar, neste apanhado histórico de representatividade da revolução Industrial, tecnicismo, escola nova, ufanismo, civismo e patriotismo, a marginalidade será detectada a partir do sentimento de rejeição, onde o marginalizado será incompetente, ineficiente improdutivo, onde adverso a isso a educação forma indivíduos eficientes para o aumento da produtividade da sociedade. (SAVIANI, 2012, p.15).

Desta forma, o Inspetor Escolar ou Gerente educacional, se apresenta sob a ótica de uma proposta pedagógica que tem por objetivo de mudar os rumos da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe um sentido vivo e ativo. A grande preocupação era a adequação das necessidades individuais ao meio, onde professor e aluno se habilitavam ao clima democrático, o professor era auxiliar na realização das experiências cognitivas de modo a aprender a aprender, focando na qualidade e não quantidade, onde criatividade, curiosidade e a inventividade devem ser estimuladas pelo professor. Essa experiência da descoberta privilegia o aluno a uma autoavaliação.

Nesse sentido, a educação atua de forma gerencial – Industrial, foco no produto final, para tanto, emprega ciência da mudança de comportamento competentes para o trabalho, transmitido e eficiente com informações precisas, objetivas e rápidas.

Diante do exposto, pode-se perceber que a Inspeção Escolar é um difícil e delicado exercício profissional, visto que controlar e avaliar essa complexa organização que é o sistema de ensino exige tempo e competência. Contudo, essa atividade fica facilitada quando se apoia na participação democrática do grupo e na unidade de concepções dos elementos que o integram. Ressalte-se ainda que a ação compreensiva do controle, através da inspeção, não é uma forma de poder perverso que busca surpreender o erro e desmerecer o trabalho. Na realidade, o controle dos resultados, exercido de forma participativa, é o elemento-chave que conduz a administração do sistema de ensino a comprovar que caminha no sentido de seus objetivos e no alcance de resultados satisfatórios. (SANTOS, 2012, p.30).

Nessa perspectiva, pensa-se este profissional como um elemento capaz de consolidar uma prática educativa baseada no trabalho coletivo, no qual se consolidem práticas sociais mais justas e inclusivas, articulando, questionar e analisar de forma racional e propiciar o diálogo, em constante diálogo com seus pares, reforçando a valorização da prática, dos processos de reflexão na integração com o coletivo (ARRIBAS, 2008).

Não tão distante, Carvalho (2019) relata que não é possível conceber a ação docente como um conjunto de técnicas a ser desenvolvida por um profissional numa realidade estática e imutável. Mas, mergulhada nas condições de existência humana que forjam os diferentes sujeitos do processo educativo. Desse modo, a formação centrada na escola não substitui e nem tampouco se configura em políticas públicas de formação de professores, mas se constitui em uma modalidade de formação que parte do itinerário formativo dos professores e volta a eles numa relação dialética na perspectiva da práxis, onde a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 2015, p. 24).

Dando um salto, a partir da década de 1980, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, a proposta de uma pedagogia progressista, que se opõe ao tecnicismo e ao

capitalismo tornando-se um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (LIBÂNEO, 2014) desencadeia o movimento de formação de educadores, que passa a caracterizar o supervisor como aquele profissional articulador do processo educativo. Um educador que engajado no projeto político-pedagógico da escola com demais profissionais de ensino, busca qualidade, como possibilidade de resistência (ARRIBAS, 2008).

Conforme colocam Magalhães; Anes (2021, p.230)

A possibilidade de resistência, portanto, existe e está articulada ao que caracteriza o trabalho do professor, ou seja, sua condição não material. Porém, hegemonicamente, o que temos acompanhado por meio da história e nos dias atuais, é uma estreita relação do trabalho do professor, tanto no seu sentido ideológico quanto prático, com a produção de mercadorias em favor do desenvolvimento do capital.

Apesar dos anos 1980 ser considerado por muitos uma “década perdida”, dada a falta de concretização prática de muitas discussões teóricas, o Encontro Nacional de Supervisores de Educação (ENSE), realizados a cada ano em diversas capitais brasileiras até 1984, buscaram chamar a atenção para a necessidade de uma nova prática educativa voltada para o real atendimento dos anseios das camadas populares, através do compromisso político dos educadores com os problemas e as inquietações do povo brasileiro.

Paulo Freire (1997) tem por forte convicção que a Educação é um processo humanizante, político, ético, estético, histórico, social e cultural que denuncia a necessidade de o professor assumir-se um ser pensante. Utiliza-se de pressupostos filosóficos para buscar o conhecimento como matriz da humildade, condicionado por circunstâncias sociais, econômicas e culturais, capaz de gestar transformações. Competente, que estuda, se prepara e tem o domínio do conteúdo que ensina. Por fim, generoso consigo próprio para que o possa ser com o aluno. (FREIRE, 1997). E ainda mais, o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas (GADOTTI, 1999).

Portanto, para tal, se tornava indispensável o surgimento de uma nova concepção de educação que possibilitasse a participação social, em que a Supervisão Educacional fosse identificada como uma ação mediadora – e não burocrática e autoritária – no espaço educativo escolar. Nessa perspectiva, começou a se configurar um novo pensamento pedagógico que concebe a formação escolar como um processo de produção e não apenas de transmissão de conteúdos e ideologias.

2.2.3 Quando surge o coordenador pedagógico

Dando continuidade a esse percurso histórico, supervisão imbricado a coordenação Pedagógica ao que tange os projetos educacionais implantados pelas oposições na primeira metade da década de 1980, quando a ditadura militar chegava ao fim, resultaram basicamente da conjugação entre duas tendências pedagógicas. A corrente hegemônica era influenciada, particularmente, pelos pensamentos de Paulo Freire e Jean Piaget, e o resultado era uma pedagogia que combinava o “construtivismo genético” com a educação centrada no ativismo dos alunos. Em síntese: era uma espécie de “escola nova” revigorada pedagogicamente. A outra estava representada pelas várias concepções educacionais derivadas do marxismo, principalmente aquelas formuladas pelo pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937) (FERREIRA JR, 2010), sendo possível identificar a ação de um profissional responsável pela supervisão dos trabalhos dos professores, com pontos de convergência ao que hoje comumente se define como atribuição dos coordenadores pedagógicos (MACEDO, 2016).

Não só, a educação de tendência progressista no Brasil emerge do processo de abertura da política e da cultura que emerge ao que se refere a educação quando se faz ao analisar as realidades sociais sustentando as finalidades sociopolíticas da educação, em que educação e capitalismo não se institucionalizam na Pedagogia, instrumento de professores ao lado de práticas sociais. Mas essas experiências educacionais adotadas de forma autônoma e de acordo com as correlações de forças que se estabeleciam entre as tendências pedagógicas existentes estavam fadadas a ter vida curta.

Mas também, a partir dos anos 1990, as políticas educacionais que vigoraram no Brasil foram impostas de fora para dentro com a necessidade de repensar a educação face aos desafios, por uma afinidade de sua mundanidade simples, como afirma (FREIRE, 2006).

Na medida que se avança, pode-se perceber que nesse cenário de intensos e conflituosos discursos e ações, nasce o ideal de reestruturação da sociedade através de uma reforma para se compreender a educação que para Paulo Freire é o exercício enquanto prática libertadora para ampliar a participação das massas e conduzi-las à sua organização crescente, conforme Gadotti (1995) citando Freire:

[...] as elites (intelectuais) são assistencialistas e não têm receio de recorrer à repressão e ao autoritarismo quando se sentem ameaçadas. Por outro lado, as classes médias estão em busca de ascensão social e se apoiam nas elites. Desta forma, a solução para transformar a sociedade opressora está nas mãos das massas populares, “conscientes e organizadas”. (GADOTTI, 1995, p. 28).

Porque numa das importantes obras de Paulo Freire “A pedagogia do oprimido” (2016) carrega em seu bojo a educação enquanto momento da experiência dialética total da humanização dos homens, com igual participação dialógica do educador e do educando (GADOTTI, 1995), superando uma cultura colonial para uma sociedade aberta. Nesse intento, tem-se um sujeito em busca de consciência para realidade. Para tanto, torna-se imprescindível estabelecer um diálogo crítico horizontal (oposta ao elitismo) tal, no conjunto Paulo Freire, conforme Gadotti (1995), chama a atenção para duas concepções opostas de educação: a concepção bancária - burguesa, de forma tradicional e ditadora e em contrapartida, a concepção problematizadora, que se funda justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando – ambos aprendem juntos, ambos se emancipam.

Bem como, atribui-se relevância a figura do Supervisor pedagógico que, numa relação complexa, pertence à dinâmica formativa da unidade escolar, disseminando conscientemente ou não, suas concepções, ideias, práticas e sendo também influenciado pelas ações e reflexões com as quais mantém contato entre os aspectos pessoais e profissionais, que como afirma Macedo (2016), o histórico da supervisão escolar aponta o que ela era, deixou de ser e voltou a ser uma das habilitações do curso de Licenciatura em Pedagogia, e que este ir e vir demonstra uma constante na construção do seu papel e perfil o que impacta como um consenso o conceito de Coordenador pedagógico.

Para tanto, no âmbito da língua portuguesa, ao pesquisarmos no dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2001) o vocábulo coordenar recebe 3 atribuições: Na primeira, dispor segundo a ordem e método, por conseguinte, organizar e/ou dirigir, dando orientação e por fim, coordenar é também ligar-se coerentemente.

Por conseguinte, Almeida e Herculano (2016) parafraseando diversos autores, entre eles Macedo (2016), Placco (2015), Franco (2016) o Supervisor ao coordenador pedagógico passam a ser: fiscal de professor; dedo-duro (aquele que entrega os professores para a direção); pombo-correio (que leva recado da direção para os professores e vice-versa); coringa/quebra-galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social etc.); tapa-buraco (substituto de professor, diretor, vice-diretor etc.); burocrata (preenchedor de relatórios, gráficos, estatísticas etc.); profissional de seis pernas (que fica o dia todo sentado na própria sala, longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores); dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas com uma fonte inesgotável de técnicas e receitas prontas); generalista (que entende quase nada de quase tudo).

Macedo (2016), traz que essas características não só podem denominar a sua atuação como supervisor, mas, também, se deparar com a coordenação pedagógica se firmando numa roupagem do qual reflexivamente lhe traga dilatar a compreensão e a relevância do profissional coordenador pedagógico como alguém que fomenta a escola de forma que não a torne o exercício do individualismo, alienação e desarticulação da realidade a ponto de descaracterizar o aluno e o professor.

Surgiu, assim, um novo profissional, que nesse contexto, fomenta o exercício do diálogo, da democracia e emancipação, importante destacar o papel dos movimentos sociais que lutaram para travar uma democratização do ensino e, a partir de 1988, apontaram para um trabalho em equipe garantindo maior qualidade às ações educacionais oportunamente a necessidade de profissionais que coordenem esta equipe de construção de um projeto educacional, legitimando a função de coordenação (MACEDO, 2016, p.43).

A propósito, nesse período possibilitou-se o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, se articulando dialeticamente, como instrumento de transformação socioeducacional, elevando nível de consciência do estudante e sua emancipação econômica, cultural, política e social visando respeito pelas diferenças, interesses locais e regionais, e a construção de uma educação de qualidade ao cidadão brasileiro.

De acordo com Campos; Franco (2016), coordenar o pedagógico é uma tarefa complexa, posto que toda ação pedagógica é uma ação política, ética e comprometida. Essa mediação do coordenador pedagógico entre os diferentes atores sociais presentes na escola torna claro, como cita Furlanetto; Monção (2016) o respeito ao sujeito se afastando de qualquer tipo de dominação.

Ser fiel a Paulo Freire significa, antes de mais nada, reinventá-lo e reinventar-se como ele. Nisto aliás, consiste a superação (aufhebung) na dialética: não é nem a cópia e nem a negação do passado, do caminho já percorrido pelos outros. É a sua transformação e, ao mesmo tempo, a conservação do que há de fundamental e original nele, e a elaboração de uma síntese qualitativa. (GADOTTI, 1995, p. 38).

Logo, é atribuído à coordenação pedagógica a formação de professores, pautada nas ações cotidianas, ou seja, na práxis consistente que contribua de fato para a melhoria da qualidade do processo ensino e de aprendizagem, que permita aos professores e professoras reavaliarem sua formação anterior e promovam as adaptações necessárias à profissão [...] “dentro da perspectiva de uma epistemologia crítica da prática, enriquece-se quando percebe como construir, rever, criticar e ressignificar, em processo, tais conhecimentos” (FRANCO, 2015, p. 610).

O coordenador pedagógico, habilitado para o exercício de atuar como professor e por conseguinte no exercício da gestão escolar é contemplado na LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Ao passo que Freire avança no diálogo do caminho a passos comuns na prática, segundo Saviani (2007), as décadas de 1930 e 1960, sob a égide de uma política nacionalista, onde a educação brasileira procurava atender as políticas vigentes criou uma identidade nacional que a posteriori com a entrada de capital estrangeiro no país aliado aos interesses empresariais norte-americanos, influenciam na política educacional brasileira.

Com a política empresarial internacional tomando corpo sobre as políticas educacionais brasileiras, a educação assume uma função tecnicista e o golpe de 1964 assegura tal mudança onde segue distintas trajetórias;

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2007 p. 11).

Assim, a cidadania e a participação popular assumiram novos rumos e era necessário, após anos de ditadura, promover a inserção da população novamente nos ideários da participação democrática porquanto, Paulo Freire (1997), ao vislumbrar o coordenador pedagógico, incita a reflexão sobre a construção do conceito, que se encontra no exercício permanente para a melhoria da qualidade da escola e dos professores, através da convivência amorosa, na postura aberta e curiosa que assume e ao mesmo tempo provoca-os a assumirem enquanto sujeitos-sócio-históricos-culturais do ato de conhecer, que pode falar do respeito à dignidade e autonomia da comunidade escolar de forma humanitária autônoma como a de Myles F Horton.

Freire foi um acadêmico reconhecido mundialmente e ocupou cargos em diversas esferas da administração pública no Brasil. Já seu colega americano optou, desde o início, por um caminho heterodoxo, ao fundar no início da década de 30, nas montanhas Apalaches, sul dos Estados Unidos, a Highlander Folk School. Esta escola

de formação cidadã esteve presente como ator fundamental na promoção da conscientização política do povo negro e pobre daquela região do país em momentos cruciais de sua história, como o início das organizações sindicais, a luta pelos direitos civis de negros – à época, em conjunto com Martin Luther King Jr – e durante a perseguição política aos pensadores da esquerda durante o macarthismo. Caminharam por caminhos diferentes, mas ambos chegaram aos mesmos lugares: à afirmação do saber popular como um saber que deve ser respeitado, do diálogo como forma de interação humana que envolve esperança, amor, paciência e abertura para as diferenças e da democracia não apenas como um sistema político, mas, principalmente, como forma de vida incondicional (HORTON; FREIRE, 2003, p. 20).

A obra de Freire e Horton (2003), sob o comentário de (SOARES,2010), faz uma empolgante aventura onde cita que “é preciso contrabandear a educação”. Fazê-la sair de sua rigidez burocratizante, sua pseudo-opção por uma neutralidade impossível, e fazê-la abarcar o conhecimento do mundo cotidiano, da terra dos homens, com suas angústias, sofrimentos, temores, esperanças e invenções. É preciso rir com eles, dançar com eles.

É necessário a comunhão dos humanos, o mundo se torna uma fonte inesgotável de mistérios ao alcance de todos e, nesta aventura, os educadores têm o papel fundamental de tornar as coisas ainda mais instigantes, provocantes, desafiadoras. O papel de criar as condições para que cada sujeito, a seu modo, caminhe pelas veredas do conhecimento humano na caminhada imemorial de viver no e com o mundo.

O caminho se faz caminhando é, em trajetória para dois homens, Paulo e Myles, a demonstração vigor, lucidez e coerência entre a teoria e a prática que desenvolveram ao longo de suas vidas e se configuram, sem dúvida, como duas referências fundamentais no campo da Educação Popular radicalmente solidária, dialógica, democrática e reflexiva.

Posto que, de modo instigante ambos os educadores, a partir de contextos sócio-históricos distintos, constituíram uma sólida práxis formativa calcada, sobretudo, no respeito ao saber popular, no amor como forma de vínculo essencial entre os seres humanos e na confiança de que são estes que, uma vez se percebendo com sujeitos históricos, são capazes de alterar os rumos da sociedade para construí-la mais humana e mais justa. Sujeitos que fazem a caminhada ao caminharem e que se tornam capazes de transformar a realidade em que vivem para, nesse movimento, transformarem a si próprios em seres que realizem sua vocação ontológica de serem mais eles mesmos.

Sobre as bases de uma educação popular está também o coordenador pedagógico do qual exerce sua atividade de grande complexidade, envolvendo parte da responsabilidade pelo sucesso das práticas pedagógicas nas relações de aprendizagem na escolar como cita Campos e Franco (2016). Não se pode desconsiderar o trabalho coletivo no contexto do desenvolvimento local e da educação popular, que busca desenvolver no sujeito coletivo a força necessária ao

seu processo de transformação social, conforme também coloca Almeida (2004). Não tão distante, garantindo a coesão, a unidade e o engajamento de todos no compromisso de construir uma educação democrática autônoma e o sucesso das entidades. (DAVID, 2017).

No entanto, neste contexto, Brandão (1982) cita Paulo Freire que descreve que o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e, como tal, deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Por conseguinte, ele leva os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente, a ressaltar a importância do trabalho coletivo que favoreça a construção de um ambiente democrático e participativo, em que se incentive a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, e por fim, tendo como resultado deste processo uma educação de qualidade para todos.

Por isso, a Constituição define que no artigo 22 inciso XXIV, a “competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” legitimando a função da coordenação pedagógica, a resolução nº 2 de 01 de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação apresentar o que seriam essas funções em termos específicos para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Como constam no § 4 e 5;

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Em virtude disso, Almeida; Placco e Souza (2012) afirmam que todos apresentavam ideias inovadoras realizando um bom trabalho de formação,

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas,

atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. Para essa última função, em particular, as diferentes legislações preveem: atribuições explicitamente formativas; atribuições potencialmente formativas (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador confira a sua ação formativa; e atribuições administrativas. Com maior ou menor número de atribuições formativas previstas, é inegável que essas legislações contribuem para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador. (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2012, p. 8).

Não tão distante, Garrido (2016), vai citar que o trabalho do coordenador pedagógico é um trabalho de formação continuada em serviço por essa possibilidade de construção de um projeto de educação pautada na gestão democrática, em que escolas em conjunto com comunidades a partir de suas concepções, necessidades, desejos, enfim escola cidadã para produção de sujeitos para e na sociedade moderna.

Assim, ao coordenador cabe o papel de articulador, crítico, em constante diálogo com seus pares, reforçando a valorização dos processos de reflexão no ambiente escolar e favorecendo o processo educativo por meio do acompanhamento dos docentes. No entanto, o trabalho de coordenação pedagógica é ao mesmo tempo essencial e complexo, pois busca estabelecer relações entre a realidade escolar e seus desafios cotidianos, bem como propor alternativas coerentes para a superação das dificuldades inerentes ao fazer pedagógico.

Nesse contexto de mudanças, o papel profissional o coordenador no interior da escola se destaca por levar os educadores à conscientização de uma nova postura, acreditando nas possibilidades de transformar a realidade, tornando a escola um espaço de diálogo, que rompe com o continuísmo das práticas, cumprindo assim sua função inovadora (ORSOLON, 2012). “O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola”. (BARROS, 2017, p.63).

Desta forma, uma gestão fomentada na parceria, na democracia e no envolvimento de toda a comunidade escolar, tende a garantir ao CP certa autonomia na organização do trabalho pedagógico, como preconizam as orientações da LDB 9394/96, quando delega ao gestor da escola a tarefa de constituir uma gestão democrática e participativa. No entanto, observam-se muitos gestores encontrando dificuldades na implantação desta tão almejada gestão, que pode ser decorrente da rotina estabelecida no cotidiano educacional.

Outrossim, Moreira (2016, p.12) ao tratar do perfil do coordenador pedagógico indicou entre outros aspectos, a necessária compreensão do papel profissional desses educadores, que obrigados pelas urgências da prática e dominado pela falta de sua formação inicial, encontram-se aflitos frente aos afazeres de uma escola que enfrenta muitos desafios que comprometem a

sua ação diante das exigências que surgem. Assim, os profissionais que nela trabalham precisam estar conscientes de que são agentes partícipes e promotores da mudança na educação.

Cabe destacar por fim, que o coordenador pedagógico deve estar pautado sempre em qualidade, visto que ao compreender a construção histórica, a clareza conceitual e teórica de sua função na organização em que está inserido sua atuação de forma complexa e desafiadora tenderá a ser mais eficaz quando aliada a prática e experiência do cotidiano escolar. Cita,

O papel do coordenador pedagógico é complexo, pois não é neutro, considerando que há sempre um posicionamento presente na prática pedagógica que pode realizar tanto a transformação como a confirmação do status quo. Ao refletir sobre o trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano da escola, Pabis (2014) aponta que os desafios encontrados estão em desempenhar seu próprio trabalho, com base no repertório de saberes adquiridos ao longo de seu processo formativo. Tendo em vista que as questões emergentes da dinâmica da escola se tornam preponderantes no trabalho do coordenador pedagógico, na busca por soluções para os problemas momentâneos, esse profissional pode acabar realizando uma atuação desordenada e imediatista. Assim, a velha ideia de “apagar incêndios” torna-se uma referência para o trabalho do coordenador pedagógico, o qual desconsidera a intencionalidade de seu trabalho e os propósitos que envolvem sua atuação no espaço escolar. (KAILER; TOZETTO, 2019, p.866).

Para os autores utilizados durante este texto, a escola é uma instituição social na qual ocorrem, o ensino e a aprendizagem de múltiplos conhecimentos produzidos ao longo da história. Destaca-se o coordenador pedagógico como um sujeito histórico, determinado por diferentes configurações da função que exerce, será possível identificar a relação entre as atribuições legais e as atribuições por ele absorvidas e da interferência da escola e da legislação que a legitima neste processo de busca da compreensão de tal personagem que nos parece ainda sujeito a grandes desafios.

E que ainda assim, neste processo de construção do coordenador pedagógico, tem papel fundamental as pesquisas sobre a formação docente e do perfil dos coordenadores pedagógicos, os cursos de pedagogia na graduação e os de coordenador e gestor pedagógico. Pois, conscientes profissionais com embasamento teórico-legal podem mesclar a concepção de educação voltado para construção da cidadania com a educação vigente constituindo novos valores em torno do papel sujeitos da escola, da comunidade escolar e na constituição do processo educacional. (ANDRADE; BARBOSA, 2020).

Salvador (2000) faz uma analogia sobre o papel e o perfil do coordenador pedagógico que leva o encontro da coordenação semelhante a uma sinfonia, cujo projeto de execução exige a presença de muitos elementos articulados entre si pela inter-relação de seus membros, em que a comunicação é fundamental em sua construção. Nesta, a organização está no coletivo e nas parcerias dos componentes da orquestra entre si e com o maestro e vice-versa, influenciados pelo contexto. O compromisso de todos é essencial. A responsabilidade é compartilhada, numa

coordenação participativa. A comunicação se faz não só com palavras, mas com o corpo como um todo.

Da mesma forma, o maestro como o coordenador precisam construir um grupo profissional, constituição que passa pelo afetivo. “Não me faço só, nem faço as coisas só. Faço-me com os outros e com eles faço coisas” (FREIRE, 1995, p.57). Na regência da sinfonia, o maestro, conhecendo o conteúdo das partituras de cada um e o que cada um pode oferecer em suas especificidades, rege a música de todos.

Fica claro que, é no grupo, na parceria, que o coordenador se fortalece e encontra caminhos na superação dos conflitos pedagógicos/educacionais/administrativos e políticos, vivenciados no cotidiano escolar.

É no grupo, na observação e sendo observado que ele vai se percebendo aprendiz, pois no retorno do outro ele pode ter uma visão do quanto atingiu seus objetivos, suas falhas, dificuldades, acertos e intervenções. É no grupo, um estar junto/com, presente, construindo intervenções, encaminhamentos para estimular a elaboração de diálogos, de trocas, saberes, que no confronto e na reflexão na/sobre as práticas, pode-se criar novas práticas, novos saberes. Saber falar e fazê-lo no momento certo; saber ouvir, dar espaço a voz do outro, mas colocar-se também. Ver, olhar não é suficiente, é preciso enxergar. Enxergar o outro, o contexto, a si mesmo, detectar no outro, no contexto e em si mesmo, necessidades/desejos/aspirações... intenções, para poder articular, intervir. Difícil, mas não impossível.

Coordenador articulador, interlocutor, sensível, que tenha a humildade de se reconhecer como um ser inconcluso, sujeito a erros, fracassos e imperfeições. “Só na humildade me abro à convivência em que ajudo e sou ajudado” (FREIRE, 1995, p.57).

Para finalizar, trabalho do coordenador pedagógico de forma bastante apropriada serve para articulação do coletivo escolar, na busca de formar professores, aprofundando conhecimentos específicos e pedagógicos indo de encontro com objetivos e valores da escola de modo que, possa de forma integral transformar sujeitos em promotores de uma reflexão emancipada com ações que possibilitem um papel e perfil de um profissional para mudar a educação. (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011, p. 6-7).

2.3 O coordenador pedagógico e a decolonialidade: horizontes possíveis

Anteriormente, trouxemos a historicidade vinculada à origem do “coordenador pedagógico”, e, como vimos, associada a uma perspectiva empresarial-pedagógica. Na contramão de tal perspectiva, partimos para uma reflexão crítica acerca do conceito, objeto

desta pesquisa, para pensá-lo alinhado a uma epistemologia que ressignifique as práticas da educação bancária que estão vigendo na escola da educação básica.

Educar é um ato político, conforme nos ensinou Freire (1996) e como um ato político, ela não é neutra. Aliás, Freire (2011) afirma que educação é política. Portanto, como seres humanos críticos e propositivos, sujeitos ativos da história, cabe-nos não apenas denunciar, mas, sobretudo, anunciar a necessidade da reafirmação da liberdade no processo educativo e comprometer-se com a luta por essa liberdade.

Como cidadãos e cidadãs, educadores e educandos na dimensão individual e coletiva, torna-se fundamental manter-se presente nos espaços de descontinuidades e permanências, de inovações e confrontos, de dúvidas, tensões e de contradições. Na concretização de sua função social, econômico e político do país.

No processo de ensino e aprendizagem que acontece dentro e fora da escola, nas ruas, faz-se mais do que necessário, na atual conjuntura nacional e internacional, reflete-se profundamente sobre como educar para libertar, para transformar, permitindo às nossas crianças, jovens, adultos e idosos, em processo de educação permanente, o acesso a toda e qualquer informação para que, de forma crítica e criativa, possam contribuir – eles próprios – com a busca de uma sociedade mais justa, mais pacífica, mais democrática, inclusiva e ética.

É importante e necessário caracterizar a escola e principalmente o coordenador pedagógico, com vistas ao desenvolvimento institucional e profissional e para que isso aconteça de forma integral é buscar uma formação contínua e emancipadora aspectos chave na efetivação de políticas públicas para educação (ALMEIDA; PLACCO, 2015, p.14).

Compreender o histórico que permeia e constitui a coordenação pedagógica definem de maneiras diversas repercussões para explicitar a ação desse profissional no seu local de trabalho que se institui num solo tradicional que aqui pretendemos avançar.

A função social que atribuímos a escola é a de contribuir por meio da formação dos estudantes, para uma sociedade mais justa, no sentido da superação de determinantes geradores de exclusão social. Ou seja, propiciar o acesso a bens naturais, sociais e culturais, produzidos coletivamente, aos segmentos da população para os quais este acesso tem sido negado ou debilmente possibilitado. (BELLETATI; DOMINGUES, 2016, p.62).

Para Freire (2016) é necessário que o professor seja o mediador e que reduza ao mínimo a intervenção direta nos discursos dos alunos. Para ele, alfabetizar é auxiliar o aluno a tomar consciência do mundo letrado, e se sua real posição social que ocupa na sociedade. Em um processo de "codificação" e a "descodificação" que permite ao alfabetizando integrar a significação das palavras geradoras em seu contexto existencial.

Realizando um itinerário, por meio de uma contextualização evolutiva do coordenador pedagógico no Brasil, incluiu-se, neste capítulo, a discussão sobre: Supervisão pedagógica; Inspetor Técnico e o Coordenador Pedagógico. O que se pretende é propor um lugar ao professor multi e intercultural, transcendendo o etnocentrismo para adotar uma pedagogia intercultural como instrumento decolonial. Pode-se afirmar que o patrono da educação brasileira apontava para a educação emancipatória e libertadora, ideias, conceitos e concepções que se enquadram numa perspectiva epistemológica decolonial. (LEGRAMANDI, 2019, p.29).

A proposta de uma Pedagogia decolonial tem como conceito articulador, a ideia de colonizador e colono. Nesse sentido, Quijano e Torres (2007) trazem o conceito de colonialidade, que chega as raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Desta forma, Belletati e Domingues (2016) destacam as formas de colonização da formação de professores.

Porque formas de colonização da formação de professores se revelam no controle direto e indireto que se estabelece, mecanismos institucionais dos órgãos das Secretarias de Educação, sobre os processos de formação desenvolvida na escola. Sob esse aspecto, o papel colonizador do Coordenador Pedagógico na escola se viabiliza, ao valorizar ideias e práticas colonizadoras, impostas externamente e a despeito da escola concreta. Neste espaço complexo se concretizam projetos educativos nos quais o professor exerce papel preponderante. Em decorrência, a formação docente, inicial e contínua, é um dos aspectos chave na efetivação de políticas públicas para a educação formal. (BELLETATI; DOMINGUES, 2016, p.61).

No que tange a pedagogia decolonial, é preciso buscar contínua e permanente formação do professor em exercício nas relações com a comunidade escolar em que atua, que seja um processo apoiado em uma prática emancipatória, política e cultural, com base no interculturalismo, uma pedagogia voltada para o protagonismo das culturas silenciadas. Por conseguinte, a pedagogia decolonial busca ressignificação de identidades e subjetividades.

Os europeus, considerados homens civilizados, eram tão primitivos quanto os próprios índios, sendo pessoas toscas e sem higiene, pois não tomavam banho, não trocavam e lavavam suas roupas, nem escovavam os dentes frequentemente. As habitações eram bastante precárias, feitas de madeira e palha, e o seu interior muito escuro, pois não havia janelas. Após quase cinco séculos de colonização, não somente a educação continua excludente, mas a base da sociedade continua impregnada do patriarcalismo, da falta de valores, de preconceito e de desrespeito ao ser humano, perdurando atos como o estupro, incesto, pedofilia, adultério, violência etc. (ALMEIDA, 2014, p.125).

A formação continuada de professores na perspectiva contra hegemônica, é resistente e considera o professor, o coordenador pedagógico, como um sujeito político e transformador social, capaz de respeitar a multiculturalidade e promover a interculturalidade. A essas reflexões é necessário o diálogo permanente que se faz na formação continuada e possibilitem traçar com

vistas ao desenvolvimento profissional e institucional. A questão é posta na perspectiva de uma formação contínua emancipadora, na qual estes profissionais podem decidir sobre seus processos formativos apoiados em uma reflexão crítica.

Campos e Franco (2016) citam que num território colonizado, não se produz ‘conhecimento real’, justificando a apropriação epistemológica. Ou seja, desconsideram-se as práticas, crenças e conhecimentos, ali construídos, nas políticas de formação contínua, inclusive nas realizadas na escola. Desta forma, mesmo ao se privilegiar a escola como *lócus* de formação contínua do docente, que também atua como coordenador pedagógico, é que consideramos como possibilidade a construção de projetos protagonizados por professores e coordenadores, uma vez que as ações formativas podem, apenas, refletir a natureza colonizada e regulada externamente à escola.

Neste sentido, o papel colonizador do Coordenador Pedagógico na escola se viabiliza ao valorizar as ideias e práticas colonizadoras, impostas externamente e a despeito da escola concreta, deixando assim de considerar as diversidades cultural e epistemológica que engendram soluções criativas para os problemas educacionais. “Visto que, a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.36).

Propõe-se autonomia para as escolas. Mas até o momento, cabe ao coordenador a reprodução, a colonização que se expressa ao traduzir orientações externas, na qual não se entende a prática do professor como produtora de conhecimentos. A escola reproduz os conhecimentos elaborados externamente e o que se espera é a melhoria dos índices externos avaliativos, que nem sempre expressam interesses que se coadunam com os princípios de uma educação para a humanização. (BELLETATI; DOMINGUES, 2016).

Pelo exposto, é defendido é aquele que pressupõe a igualdade entre os seres humanos, em que nenhuma cultura se sobrepõe a outra, porém todas devem, harmoniosamente, conviver e manifestar-se nas suas diferenças, garantindo a identidade própria de cada cultura, sua diversidade cultural e o reconhecimento das minorias. O multiculturalismo aqui denominado é o crítico, advindo de movimentos e lutas sociais e de representações de gênero, raça e classe. (LEGRAMANDI, 2019).

Diante disso, Paulo Freire (2016) defendeu e praticou a ruptura em relação às pedagogias colonizadoras, por um conjunto de motivos: a) supera o colonialismo epistemológico segundo o qual a razão está sempre no educador, representante da ciência

hegemônica, e nunca no educando; b) define as classes populares como sujeitos da história, da educação e da investigação, superando a dicotomia sujeito e objeto; c) valoriza a sabedoria popular e a história local, oferecendo possibilidades de construir conhecimento a partir de cosmovisões ancestrais, anteriores ao processo colonizador; d) empodera as classes e os grupos populares, devido ao seu viés conscientizador e mobilizador; e) engendra um diálogo intercultural que viabiliza a restauração da humanidade dos sujeitos e do mundo; f) enfatiza a participação cidadã e democrática, criando uma fissura na cultura do silêncio e na colonialidade do poder.

Além disso, segundo Colares Neto e Streck (2019, p.220)

A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Walter Mignolo (2003) destaca que o pensamento-outro caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

A possibilidade de se realizar o trabalho de formação na escola de forma crítica e reflexiva exige do coordenador pedagógico, a despeito de todas as formas de pressão a que tem sido submetido, a consciência e o conhecimento dos fatores determinantes do trabalho de formação, a assunção de uma posição de liderança, de oposição a processos de colonização, comprometida com o enfrentamento e a solução dos problemas pedagógicos tendo como meta a oferta de um ensino de boa qualidade para todos. Com certeza, uma tarefa de extrema dificuldade, na qual ainda apostamos. (BELLETATI; DOMINGUES, 2016).

É no seio do pensamento decolonial que está precisamente a ruptura com a rigidez disciplinar da ciência moderna. Em Paulo Freire e Fals Borda temos tanto o permanente diálogo entre conhecimento acadêmico e saberes do cotidiano, quanto o diálogo entre disciplinas distintas. Fals Borda refere-se às “convergências disciplinares” na pesquisa ação quando sociólogos, antropólogos, teólogos, artistas e outros profissionais se encontravam para nomear e transformar o mundo junto com os camponeses (FALS BORDA, 2010, p. 360). O mesmo acontece com a investigação dos temas geradores na prática alfabetizadora de Paulo Freire, conforme relatado na Pedagogia do oprimido (FREIRE, 1981). Ou seja, a educação popular na acepção de Freire e Fals Borda representa também um esforço de descolonizar a forma como se produz o conhecimento. (COLARES NETO, STRECK, 2019, p.220).

Os entrecruzamentos realizados neste capítulo, que imbricam a supervisão, inspeção e coordenação pedagógica consistem em uma forma de identificar os primórdios da composição da função desse profissional. Por isso, cabe aqui questionar os valores hegemônicos que se colocam aos processos formativos vividos na escola, sujeitados a uma herança colonial que não reconhece a escola nem seus professores e professoras como produtores de conhecimento e,

portanto, não objetiva a promoção da relativa autonomia da escola nas suas decisões e responsabilidades por uma educação que busque uma melhor qualidade social para todos e todas.

Para isso, ponderando as múltiplas culturas e a urgência de entender os vestígios da colonialidade na educação que acabou por ordenar, tornar e manter em condição de submissão pelas dissemelhanças étnico-raciais, é impossível pensar em educação decolonial sem contemplar a formação continuada dos agentes diretos que estão à frente no processo pedagógico. (LEGRAMANDI, 2019, p.31).

Descolonizar as práticas formativas que acontecem na escola exige investimento nas equipes escolares, na organização de tempos e espaços formativos em que o coordenador pedagógico, dentro de suas atribuições, promove junto com a equipe. É refletir sobre a escola como promotora de práticas pedagógicas inovadoras e descolonizadas em função da emancipação humana.

Fechando esta seção, é preciso frisar que do movimento histórico que constituiu o coordenador pedagógico e produziu as significações sobre seu trabalho, foram tecidas as seguintes considerações: a) o trabalho do coordenador pedagógico e suas significações têm história, o que significa afirmar que nem sempre foram da forma como hoje se apresentam, mas tanto o trabalho do coordenador pedagógico como o seu significado foram produzidos historicamente e passaram por mudanças; b) as mudanças não ocorrem como uma linha evolutiva e linear, mas é marcado por continuidades e descontinuidades que provocam transformações. Um exemplo é que o controle nunca deixou de fazer parte do trabalho seja do inspetor, do supervisor escolar ou mesmo do coordenador pedagógico; e, por fim, c) o trabalho e seu significado resultam de múltiplas determinações, entre as quais destaca-se: a realidade histórica, social e cultural em que a profissão surge e se desenvolve; as demandas inerentes ao contexto de escolarização; as reformas educacionais; as condições objetivas e subjetivas em que o trabalho acontece, dentre outras.

O movimento sintetizado nos três momentos históricos delineados indica um processo de vir a ser coordenador pedagógico formador, mas para a efetivação dessa atividade laboral é precípuo uma política de formação para este profissional direcionada para a articulação da formação contínua dos professores no âmbito da escola. Pois, somente nesta direção será possível articular processo de mudança nas práticas educativas da escola tendo como autores os próprios profissionais da escola.

III – A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG E O COORDENADOR PEDAGÓGICO: ANÁLISE DOCUMENTAL

Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia” (FREIRE; HORTON, 2003, p.149).

Nessa seção são apresentados os resultados da análise documental, segundo os pressupostos de Cellard, (2008), considerando-se as dimensões anteriormente anunciadas, a reforçar: o contexto, a autenticidade, a natureza, os autores e seus conceitos-chave e a lógica interna do texto. O objetivo é o de buscar a resposta para a questão de problema, que também cabe lembrar: *qual o conceito de coordenador pedagógico historicamente elaborado no contexto da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, com atuação na Educação Básica?*

Para isso, os documentos analisados foram: Plano decenal municipal de educação: 2006-2015, por meio da Lei nº 9895, de 07 de janeiro de 2006; Plano decenal municipal de educação: 2015-2024, por meio da Lei nº 12.200, de 22 de maio de 2015; Lei Complementar Nº 501, de 11 de setembro de 2015; e Instrução Normativa Nº 02, de 05 de agosto de 2016.

Os eixos estabelecidos que orientaram a leitura e a análise dos documentos guardam estreita relação com aqueles que emergiram do Estado da Arte realizado, em diálogo com o referencial teórico construído nesta pesquisa. Foram os seguintes eixos analíticos:

1. A dimensão pedagógico-política do conceito: toma os documentos que tratam da Rede Municipal de Ensino de Uberaba (Plano decenal municipal de educação: 2006-2015, por meio da Lei nº 9895, de 07 de janeiro de 2006; Plano decenal municipal de educação: 2015-2024, por meio da Lei nº 12.200, de 22 de maio de 2015) com a finalidade de compreender a constituição histórica do lócus investigativo da pesquisa e; toma os documentos que tratam da criação/atuação profissional do coordenador pedagógico na referida Rede (Lei Complementar Nº 501, de 11 de setembro de 2015; e Instrução Normativa Nº 02, de 05 de agosto de 2016), que permite compreender o desempenho profissional do coordenador pedagógico, recuperando a historicidade de sua constituição no âmbito daquela Rede, verificando nos documentos a ênfase que se dá a essa dimensão, ora na articulação político-pedagógica, ora na separação dessa articulação, que culmina no que compreendemos como função articuladora, transformadora e formadora;

2. A dimensão da formação para o exercício da coordenação pedagógica inerente ao conceito: que discute a formação profissional, condição necessária para execução da função no âmbito da rede municipal de Ensino de Uberaba/MG. Buscou-se nos documentos (Lei

Complementar Nº 501, de 11 de setembro de 2015; e Instrução Normativa Nº 02, de 05 de agosto de 2016) compreender quais as exigências de formação para o exercício do cargo, ocasião que se atrela também à perspectiva da formação continuada como um aspecto do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico.

Convém lembrar que na seção 2 contextualizamos a urgência de pensar a educação no contexto de uma sociedade moderna em que repercute para um processo de vir a ser coordenador pedagógico formador, sob o aspecto da efetivação dessa atividade laboral que é precípua a uma política de formação para este profissional direcionada para a articulação da formação contínua dos professores no âmbito da escola.

O homem dinamiza o seu mundo. Vai dominando a realidade (FREIRE, 1967). E nesse movimento dinâmico e paralelo constatamos a transformação das práticas ocorridas a partir dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente; considerando essa prática, como atividade sócio-histórica e intencional, redirecionando constantemente e assim assumindo uma responsabilidade social e crítica. (CAMPOS, FRANCO, 2016, p.25).

Em contrapartida, o coordenador pedagógico, por trazer no seu histórico características da atuação supervisora de fiscalização e controle, outrora tratada como supervisão, atualmente se depara com o desafio de firmar uma nova roupagem despidendo-se da inspetora. (MACEDO, 2016, p.35). Os avanços e retrocessos vividos conforme Franco e Nogueira (2016) sempre foram engendrados por planos educacionais elaborados nos diferentes âmbitos governamentais.

No intuito de traçar o percurso histórico dessa função “coordenação pedagógica”, no Brasil, identificamos primeiro um profissional responsável pela supervisão do trabalho dos professores, que outrora pode ser por outros autores independente da atuação do coordenador. Outros ainda, diferenciam pelo local de atuação: alguns que atuam na secretaria de educação e relacionados a órgãos centrais são denominados supervisores, coordenadores são profissionais que atuam diretamente nas unidades escolares conforme pesquisa de Macedo (2016).

Do exposto, se o histórico da supervisão num movimento negativo de ir e vir está em constante construção, o coordenador pedagógico se estruturou numa espécie de terreno movediço, como veremos adiante. Assim, essa seção está organizada também numa perspectiva histórica, que se divide entre os anos 1993 e 2015, e 2015 a 2024, conforme os planos decenais educacionais do Município de Uberaba, e se entrecruzam com a proposta educacional para o Município de Uberaba no que tange o projeto de Escola Cidadã em 2000, em que o coordenador pedagógico se estabelece frente a uma proposta de organização política das instituições escolares componentes da Rede Municipal de Ensino da referida cidade.

Tem-se subdivididos três períodos designados entre a Construção Amorosa da Cidadania (1993-2000), momento de sensibilização e organização da comunidade escolar e municipal. Por conseguinte, a caracterização da Cidade Educadora e, por fim, a denominação de Escola do Caminho: vereda que Ensina, humaniza e transforma, propondo, assim, as articulações legais entre município, Estado e Nação para articulação da Cidade como lócus de cidadania, observando-se como se desenvolveu a figura da Supervisão, Inspeção, Inspeção técnica à Coordenação Pedagógica como um conceito frágil e ainda em construção.

3.1. A Rede Municipal de Ensino de Uberaba: antecedentes históricos

A partir do tempo histórico podemos perceber que a Educação apresenta um panorama tecno-burocrático (CAMPOS, 2016, p.80) em que nas suas mais variadas reformas educacionais, vimos surgir ao que tange o coordenador pedagógico outras nomenclaturas, embora sempre se mantendo a peculiaridade de supervisão, apoio, inspeção ou acompanhamento ao trabalho dos professores (MACEDO, 2016).

Nesse interim nos remetemos ao Estado de Minas Gerais no início do séc. XX que segundo consta nos arquivos públicos da cidade que Uberaba (CASANOVA, 2019), está inserida em uma região que já pertenceu à Capitania do Espírito Santo, São Paulo, Goiás e finalmente Minas Gerais.

Importante ressaltar que o Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil (2010), conforme Fraga; Oliveira (2010, p.13), pontua que

A Secretaria de Estado da Educação (SEEMG) cria, em 1964, as dez primeiras Delegacias Regionais de Ensino em cidades - pólo do Estado. As Delegacias, então denominadas Delegacias Regionais de Ensino (DRE), receberam atribuições de exercer em seu âmbito de jurisdição as ações de administração, coordenação e controle da área educacional do Estado, compreendendo as escolas das redes públicas e da rede privada nas etapas da educação básica, denominadas, na referida época, como ensino de primeiro e de segundo grau (vigência da Lei 5.692/72).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1934 determinava na Constituição um Plano Nacional de Educação. Naquele contexto, a educação adquiriu papel primordial na formação do caráter e da cidadania do indivíduo e mais adiante, em 1937, as constituições brasileiras incorporaram a proposta de elaboração de um plano nacional fixado por lei. Desta forma:

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.” (BRASIL, 1934, CAP. II)

Em 1937, Da educação e da cultura:

Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino. nacional. (BRASIL, 1937, Art. 128-134).

Na medida em que essas implicações de conjunto de leis federativas denominadas, a partir de 1937, como autoritária e disciplinadora, destaca-se que o Governo instituiu a educação básica como pressuposto necessário à sociedade, sendo esta, dever do Estado. Consta no art.132:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Não obstante do seu caráter autoritário, instituiu também um forte controle do Estado sobre as ações da sociedade civil, que permaneceram por décadas destacadas entre os anos de 1964 e 1988, durante o regime cívico-militar.

No fim do governo de Getúlio Vargas em 1945 e 1961, ocorreu a predominância da Pedagogia Nova em decorrência do movimento escolanovista iniciado na década anterior. Neste período iniciaram-se os primeiros estudos sobre a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases Nacional para a educação. Tais discussões perduram até a década de 1960, em que discutiam a organização do ensino secundário em dois ciclos, ginasial e o segundo subdividido em clássico e científico, conforme a LDB/61 – ensino da ciência como superação da religião posteriormente.

A dualidade, quer estabelecida entre o ensino secundário de segundo ciclo, hoje ensino médio e o ensino técnico, onde o Brasil está na esteira da Revolução Industrial, quer na formação do pensamento estrutural escolar brasileiro, não desvinculava do contexto social e era reflexo da indústria, comércio de exportação e no desenvolvimento, sem deixar de lado a diversidade cultural, regional, mobilidades que certamente levavam a constatar que existia uma escola para pobres e outra para elite. (PRESTES; SANTOS; VALE, 2006, p.143).

Não distante, Uberaba-MG foi considerada como cidade-polo educacional e de tratamento de saúde, em que toda sociedade do Triângulo Mineiro enviava seus filhos para cursar o ensino médio em colégios e, posteriormente, ingressavam em Faculdades. (SME, 2007).

As primeiras duas escolas primárias do município datam de 1925, e atendiam somente crianças do sexo masculino, excluindo-se filhos de escravos e meninas, ao mesmo tempo, relata-se a existência de mais cinco escolas particulares. Na década de 1940, o governo municipal construiu as primeiras escolas municipais, as primeiras escolas fundadas foram as escolas Barão do Rio Branco e Floriano Peixoto, na Fazenda da Lapa e na Fazenda da Espinha, respectivamente, e ambas em 1943. A escola municipal mais antiga em funcionamento é a “José Marcus Cherém”, inaugurada em 22 de dezembro de 1969, no bairro da Capelinha do Barreiro, zona rural da cidade. No perímetro urbano as primeiras escolas inauguradas foram: Escola Municipal Boa Vista, e a Escola Municipal Santa Maria, ambas em 1976 (ANDRADE, 2017, p.55).

Consoante, Silva (2018) sob a concepção de Saviani (2013) coloca que a tendência tecnicista foi base para a organização racional dos meios onde concepção, planejamento, coordenação e controle, garantindo eficiência e, desta forma, vimos surgir ao que tange o coordenador pedagógico. Outras nomenclaturas permaneceram, embora sempre se mantendo a peculiaridade de supervisão, apoio, inspeção ou acompanhamento ao trabalho dos professores (MACEDO, 2016, p.38).

Em Minas Gerais, o serviço de inspeção originou-se após a proclamação da República, a partir da Lei nº. 281, de 1890. Esta lei, para “tornar efectiva a obrigatoriedade do ensino, do recenseamento escolar, da fiscalização ou da inspecção das escolas” determinou que “além dos inspectores municipaes e distritaes poderá o governo nomear inspectores escolares extraordinarios, não excedendo de cinco e utilizar-se dos serviços dos promotores de justiça” (MINAS GERAIS, 1890, p. 42). Para executar melhor a “parte referente á inspecção extraordinária do ensino” o governo, dividiu “o Estado nas cinco circumscripções literárias, [...] que a este acompanham” (MINAS GERAIS, 1900, p. 212). Decreto nº 1.357, de 1900. (MARTINS, 2014, p.39).

Ao se concentrar em Uberaba, a implantação da escola pública ocorreu em meio a reforma educacional mineira de 1906, caracterizada como uma evolução pedagógica, que promoveu mudanças significativas nas práticas, na organização do tempo e espaço e na gestão escolar e, assim, sequencialmente, destaca-se a presença do Inspetor Ernesto Melo Brandão, que decisivamente participou da implantação dessa instituição. (SME, 2007, p.42).

A reforma educacional aconteceu nos Estados de São Paulo, Ceará, Bahia, Minas Gerais, Distrito Federal (Rio de Janeiro) e em Pernambuco, tornando-se marcos notáveis na história da educação brasileira (MONARCHA, 1989, p.17), e também instrumentos de reorganização social dentro da ordem e de construção de uma autonomia da Nação enquanto sinônimo de industrialização (MARTINS, 2014, p. 39).

No quadro 5, elaborado a partir de Martins (2014, p.48) as reformas estaduais que ocorreram na década de 1920, tinham como objetivo a modernização da escola respondendo as demandas da sociedade.

Quadro 5 – Reformas educacionais estaduais.

REFORMAS EDUCACIONAIS ESTADUAIS					
Reorganização da instrução pública nos Estados na década de 1920					
SÃO PAULO	CEARÁ	BAHIA	MINAS GERAIS	RIO de JANEIRO (DF)	PERNAMBUCO
Direção Sampaio Dória	Direção LourençoFilho	Direção Anísio Teixeira	Direção Francisco Campos	1922-1926. Dir. Carneiro Leão. 1927-1930. Dir. Fernando de Azevedo	Direção Carneiro Leão
Lei nº 1.750 8/12/1920 Reforma a Instrução Pública do Estado.	Lei nº 1.953 2/08/1922 Dispõe sobre a Instrução Pública do Estado.	Lei nº 1.846 14/08/1925. Dispõe sobre a Instrução Pública do Estado.	Lei nº 926 24/9/1926 Autoriza a Ref.do Ensino. Dec.nº 7.970A 15/10/1927 Reg.do ensino primário. Dec. nº8.094 22/12/1927 Prog. do ensino primário.	Reforma Carneiro Leão de 1922 a 1926.	Ato 1.239 27/12/1928 Traça as normas de ensino normale primário e da educação em geral.
Decreto nº 3.356 31/05/1921 Regulamenta a Lei nº 1750.	Decreto nº 474 02/01/1923 Regulamento da Instrução Pública.	Decreto nº 4.218 30/12/1925 Aprova o Regulamento do Ensino primário e Normal.	Decreto nº 8.162 20/01/1928 Reg. Escola Normal Decreto nº 8.225 11/02/1928 Prog. da Escola Normal.	Lei nº 3.281, 23/01/1928 Decreto nº 2.940 22/11/1928 Lei e Regulamento do Ensino.	Ato 238 08/02/1929 Regulamento da educação Normal e cursos anexos.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, a partir das pesquisas realizadas na legislação educacional estadual na década de 1920.

Porquanto, a reforma da instrução pública manteve as duas áreas de inspeção. A inspeção administrativa ficou a cargo dos inspetores escolares municipais e distritais e, extraordinariamente, poderia ser feita pelos assistentes técnicos e presidentes das Federações Escolares. A inspeção técnica tornou-se responsabilidade dos presidentes das Federações Escolares e dos assistentes técnicos ordinários, cada qual na sua circunscrição. (MARTINS, 2014, p. 48)

Macedo (2016) relata que a prática da Supervisão pedagógica encontra menção na Reforma Educacional de 1906, em que se admitia um profissional atrelado a fiscalização e observância da legislação de Ensino, como Inspetor Técnico.

Ainda, dos arquivos públicos, Casanova (2019) cita

De 1660 a 1670 a Região do Triângulo Mineiro, onde está localizada a cidade de Uberaba, era conhecida como Sertão do Novo Sul, Sertão Grande, Sertão Sul e Geral Grande. Posteriormente, passou a ser conhecida como “Sertão da Farinha Podre” por saber que a região se situava entre os rios Grande e Paranaíba, terminava na junção desses dois rios, formando o Rio Paraná, e apresentava a forma aproximada de um triângulo. Os primeiros habitantes da região viviam em grupos de poucas famílias,

com simplicidade e sobreviviam do que a natureza oferecesse. Portugal passou a ter interesse pela Região a partir dos fins do século XVI, tendo como objetivo encontrar os minerais preciosos, amansar os índios e, se fosse preciso, até exterminá-los para que as metas da Coroa Portuguesa fossem cumpridas. (CASANOVA, 2019, s/p.).

Mediante avanços das influências vindas da Europa, por repercussão da Revolução Industrial e do Movimento Separatista, que segundo Longhi (1997) tanto triangulinos quanto mineiros apresentaram aos Congressistas e à população justificativas consideradas “plausíveis” para a criação de um novo Estado, e para a não efetivação deste processo aqui no Brasil, mais propriamente dito em torno da região do Triângulo Mineiro. Tem-se conceitos articuladores como soberania, maioria, direito à autodeterminação como “síntese da brasilidade” caracterizando assim, influências psicológicas e sociológicas que permitem identificar a grande singularidade regional dos mineiros frente à identidade nacional.

Num cenário de afirmação de uma identidade com base no território, a população do Município de Uberaba crescia e com isso os atos ilegais também. Junto a esse crescimento populacional, a urbanização trouxe o inchaço urbano e a favelização. Conseqüentemente o desemprego, que significou muita mão de obra disponível, desencadeou o aumento da pobreza, da violência e da desvalorização do trabalho. Observou-se, pelas camadas mais ricas, a necessidade de um aparato policial para resguardar os cidadãos uberabenses devido a fatores de desenvolvimento com a modernização tecnológica trazidas pelos portugueses.

Foi uma articulação das elites regionais. O “povo” aparece como coadjuvante do processo, embora os atores envolvidos falassem em seu nome e afirmassem, a todo momento, a legitimidade de suas campanhas porque assentadas sobre a “vontade popular”. Merece referência ainda o processo de debates que se organizava naquele momento político brasileiro: a realização da Assembleia Nacional Constituinte abriu a possibilidade para o afloramento dos regionalismos e a discussão a respeito do Estado territorial brasileiro. (LONGHI, 1998, p.119).

Ainda nesse contexto político, não tão distante, em decorrência da tensão entre propostas de centralização e descentralização administrativa, a luta por recursos econômicos e investimentos, que ocorrem tanto no plano nacional, quanto regional e intra-estadual fez crescer a fiscalização dos sistemas de ensino, devido ao processo de modernização brasileira (MACEDO, 2016).

Para o autor, em decorrência das intenções governamentais para difundir a ideologia predominante, foram criadas as Inspetorias Seccionais, cuja atuação estava focada nos aspectos administrativos, porém, contraditoriamente, assumidas como especificidade de orientação pedagógica (FRANCO; NOGUEIRA, 2016, p.49).

Merece referência, ainda, o processo de debates que se organizava naquele momento político brasileiro: a realização da Assembleia Nacional Constituinte abriu a possibilidade para

o afloramento dos regionalismos e a discussão a respeito do Estado territorial brasileiro. Segundo Longhi (1997, p.36 apud PAULA, 2018, p.69).

O movimento de emancipação do Triângulo Mineiro inicia-se no século XIX, mas a campanha separatista se encorpou na década de 1950, com a eleição de Mário Palmério a deputado federal. O parlamentar do PTB passou a defender a causa na Câmara Federal. No entanto, com a eleição de Juscelino Kubitschek à presidência do país, o movimento triangulino se arrefeceu e só voltou à tona, ao final dos anos de 1960, em plena ditadura militar, quando grupos empresariais de Uberaba e Uberlândia relançaram o movimento por meio de Congressos em diversas cidades triangulinas. Com a redemocratização do país e a formação da Assembleia Nacional Constituinte, o movimento retomou suas forças para a formação do estado do Triângulo. No entanto, a articulação política dos deputados favoráveis à unidade territorial mineira, barrou a emancipação. Dentre as causas principais da causa separatista estão a cobrança de impostos e a insatisfação política com o governo mineiro. Sobre a questão emancipacionista do Triângulo Mineiro.

De 1930 a 1945/1960, com a Revolução Industrial, promoveram-se ideais de uma Reforma Educacional com base em inovações científicas e instituição de métodos modernos de ensino acenando para qualificação de professores, especialistas com técnicas de avaliação próprias e treinamento, onde prevaleça o modelo empresarial e mais tarde o público-alvo se torna os alunos. (MACEDO, 2016, p.38).

Mas já estava claro com a oligarquização da vida pública que o sistema educacional vigente acentuava a desigualdade social, devido ao incipiente movimento tenentista de cunho militar e conspiratório, sem a percepção dos problemas sociais que adviria, mas tarde com a Coluna Prestes. (SODRÉ, 2012, p.127).

Sodré (2012, p.127) ainda aponta:

Só no novo período republicano (pós 1930) é que veio a ganhar visibilidade a questão da educação pública (primária e secundária), destinada aos mais pobres, porque a antiga unificação ideológica das elites – favorecida pelo letramento e pela educação superior - passava a dar algum espaço para inclusão de frações de classe subalternas, necessárias as tendências político ideológicas de constituição de um povo nacional. A burocracia estatal e a economia, agora aspirante à produção industrial e ao mercado interno, eram as principais forças de pressão para formação de um novo tipo de mão de obra. Dentro dessa conjuntura, os militantes da Frente Negra levantavam igualmente a bandeira da educação como via de resgate da condição social dos descendentes escravos.

Nesse enredo, é importante ressaltar que o pensamento educacional brasileiro foi e tem sido marcado pela tendência liberal de educação, quer nas formas conservadora ou renovada, que são materializadas nas práticas escolares, onde a escola tem como função preparar os sujeitos para o desempenho dos papéis sociais, tendo em conta as aptidões individuais, como quesito: é necessário aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes da sociedade. (SILVA, 2016, p.198)

Desta forma, o gesto modernizador que de fato influenciaria o espírito público provindo das influências americanas da Escola Nova, influenciados por Dewey, Anísio Teixeira enfatiza a democratização no processo educacional, valorizando a escola pública como espaço democratizante de ensino ativo e participativo (SODRÉ, 2012, p.128).

Desfazendo a linha de separação entre ensino qualificado para a elite nacional e ensino utilitário (socialmente desqualificado) para a classe pobre. Tanto para Dewey como para Teixeira, a igualdade de oportunidades dos indivíduos seria garantida pela educação. (SODRÉ, 2012, p.128).

Ainda assim, Anísio Teixeira em 1958, fez uma defesa sobre a necessidade de especialistas em educação no âmbito da formação dos professores, como sendo o profissional responsável por auxiliar o professor e sua tarefa docente, segundo ele, em virtude do processo de democratização do ensino – alunos, professores e toda classe mais popular. (CAMPOS; FRANCO; MACEDO, 2016, p.38).

Saviani (2013) em sua crítica a tendência tecnicista o elemento principal é a organização racional dos meios, professor e o aluno ocupam uma posição secundária relegada à condição de executores de um processo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas, neutros, habilitados, objetivos e imparciais. A organização do Converte-se na garantia de eficiência, e compensa e corrige as deficiências do professor e os efeitos de sua intervenção. (SILVA, 2018, p.101).

Merece destaque ainda, uma figura que também, como Anísio Teixeira, foi preocupado com a universalização do ensino: Darcy Ribeiro, que agiu propositivamente à reforma, com a criação de centros de estudos e universidades e do ensino público e gratuito. Por conseguinte, alvo de muitas críticas, a função especialista – supervisor, administrador ou orientador – ocupou cada vez mais o cenário educacional e a preocupação com sua formação ganharam espaço nos textos legais.

Macedo (2016) relata em suas pesquisas que a legitimidade da formação do especialista na Educação adquiriu reforço na lei de Diretrizes e bases da Educação nº5692/1971 onde trata de estabelecer critérios para a formação destes profissionais e para expansão dos orientadores na rede pública.

Essa lei fazia referência aos aspectos da formação do profissional, à forma de atribuição que, conforme o artigo 34 da Lei 5692/71, fixava que “a admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º. e 2º. graus far-se-á por concurso público de provas e títulos [...]” (BRASIL, 1971). A Lei nº 5692/71 foi elaborada sob princípios teóricos de uma maior aproximação entre os sistemas de ensino e unidades escolares e na perspectiva de que o ensino deveria atender às demandas das comunidades e, portanto, as escolas teriam características semelhantes. Sendo assim, intentava uma atuação menos burocratizada da supervisão, porém na prática não foi o que aconteceu. A supervisão encontrou resistência dos administradores de escola que, diferente do que propunha a lei, acabaram fechando-se para a prática da supervisão, acreditando que o papel desta seria, ainda, o da fiscalização. (MACEDO, 2016, p.39).

É importante caracterizar nesse cenário sobre a construção pedagógica e também ao que refere ao coordenador pedagógico, tem se constituído de forma fragmentada, não linear, episódica, onde constata-se uma nação que não construiu uma cultura da prática de coordenar, conforme propõe Franco; Nogueira (2016) e nesse emaranhado de relações, pode-se perceber avanços e retrocessos que se entrecruzam entre passado e presente; concepções e modelos tecnicistas, associados às lacunas deixadas pela fragilidade da formação docente e pela indefinição das políticas públicas, o que tem contribuído para fragmentação da construção do conceito de coordenador pedagógico.

Por isso, à supervisão é atribuída atitudes, esforços e comportamentos que delimitam um vínculo administrativo que é pertinente à tendência assumida para que possa assegurar o bom desempenho dos docentes para educação (ANDRADE, 2017, p.55).

A partir dessa reflexão, também se centralizou questionamentos à escola como parte integrante, havendo, assim, um questionamento geral a respeito da escola como um todo e inevitavelmente, da ação dos especialistas que nela atuam em particular. (ARRIBAS, 2008).

Na década de 1970, a cidade de Uberaba deu o início a uma nova fase de desenvolvimento, com investimentos em tecnologias agropecuárias, criação do polo petroquímico e indústrias moveleiras (SME, 2007, p.32). A década de oitenta conforme, Arribas (2008, p.12), começa a participação das classes populares pelo acesso à escola, momento em que a figura da Supervisão acontece no conjunto da luta por direitos sociais básicos de educação de qualidade, saúde, moradia e participação social mais ativa.

Dentro desse espaço, entre a escola e a formação de professores, ressalta-se o pioneirismo dos vocacionais, uma experiência ligada ao trabalho dos coordenadores pedagógicos levando em conta uma pedagogia social e crítica desta forma, uma educação transformadora. (ALMEIDA; PLACCO, 2019, p. 149).

Implicitamente vinculadas às questões socioeconômicas e culturais resultantes da pesquisa da comunidade, outras muito relevantes como ética e cidadania, cultura e trabalho, educação sexual como parte da educação integral e do respeito mútuo às diferenças de gênero, direitos e deveres do cidadão, autonomia do aluno como agente de mudanças e sua participação na sociedade (ALMEIDA; PLACCO, 2019, p. 151).

Dentre os serviços previstos pela Secretaria da Educação, como suporte de recursos humanos, estava a coordenação pedagógica, que dava sustentação ao desenvolvimento pedagógico, de modo a favorecer o trabalho como profissional do coordenador pedagógico. Nos períodos tenebrosos da Segunda Guerra Mundial, ditadura militar, tem-se ressonâncias na década de 1980, considerada por muitos como década perdida, que foi um celeiro de significativas mudanças e de novos ordenamentos no quadro político da nossa sociedade. Entre

elas o processo de abertura política, o surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política (FAUSTO, 2006, p.455).

Ao avançarmos na história, que legitima as grandes mobilizações em torno de uma narrativa de ditadura, tem-se um cenário caótico de crise econômica. Sob o enfoque de uma década quase perdida,

O historiador na qual apresenta que esse foi um período fundamental para a movimentação e consolidação de direitos a partir do protagonismo da sociedade civil. O autor enfatiza a participação de agentes políticos determinantes para o processo de redemocratização. Dentre eles o PT, CUT e MST. Tais agentes tiveram protagonismo no sentido de uma organização contra a política econômica do governo. Também menciona as campanhas e propostas de associações de moradores, sindicatos, movimentos negro e indígena e outros que contribuíram para todo o dinamismo nos anos 80 (ALMEIDA: 2011). De acordo com o autor, o funcionamento da dinâmica financeira nos anos 80 esteve intimamente ligado à política macroeconômica de outros países como, por exemplo os EUA. A inserção econômica externa do Brasil enfrentava dificuldades. E para compreender a dinâmica da crise econômica brasileira essas questões externas, bem como as internas, precisam ser consideradas juntamente com os fatores políticos. Nessa dupla perspectiva de análise, na qual contempla o viés político e econômico, reside a importância da obra desse historiador. Possuindo destaque por nos fazer pensar que a crise dos anos 80 não foi apenas econômica, mas representou a crise da hegemonia. “Foi justamente nos anos 80 que ocorreram a transição e a consolidação do regime democrático não apenas a normalização das instituições e revitalização da política, mas sobretudo o desenvolvimento da sociedade civil” (ALMEIDA, 2011, apud CAVALCANTE, 2016, p.41).

É importante considerar para estabelecimento dos objetivos gerais, principalmente ao que se refere o Brasil, o que está impresso no Artigo 3º da Constituição de 1988, que assim dispõe:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: Construir uma sociedade livre, justa e solidária; Garantir o desenvolvimento nacional; Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Esse exercício de refletir sobre o significado de cidadania a partir desta constituição permite compreender que seu conceito ganha formas diferenciadas a cada momento histórico e perceber que, na relação entre capital e trabalho, apregoa-se que o homem, para ser cidadão, precisa passar pelo processo educacional como condição para sua cidadania. Ao passo que essa nova legislação trouxe para o interior das instituições, novas responsabilidades que apontaram para o trabalho em equipe, como possibilidade de garantia de maior qualidade às ações educacionais, na construção de um projeto educacional voltado para alguns princípios, assim a legislação legitimou o conceito de coordenador pedagógico. (MACEDO, 2016, p.42).

Desta forma, com olhos voltados à educação, afirmando muitas vezes que só a escola garante a cidadania e quem não a frequenta não é um cidadão, vê-se, portanto, na educação esse grande poder, esta passa a ter como tarefa a formação do cidadão para a realidade econômica,

social e política. Porém, aceitar essa forma de vinculação é negar o direito à cidadania, porque, ao mesmo tempo em que se acena com uma possibilidade de que a educação trará a inclusão, ela exclui, pois assume o papel de apenas adaptá-los a esta nova sociedade.

Não muito distante, houve também uma transformação significativa no cenário educacional. Gadotti (1998 p.15) enfatiza a importância de considerar que a crise de paradigmas também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela participação, autonomia e contra toda forma de uniformização; cresce também o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua. A diversidade é a marca mais significativa do nosso tempo.

É essencial perceber não só as dificuldades que foram se desenhando a partir de modelos de gestão e planejamentos arbitrários e excludentes, mas sobretudo perceber o aprendizado que as conjunturas sociais nos trouxeram. E é inegável que se pode aprender com essa dinâmica que, apesar de tantas tensões, deixaram a partir de suas diversas memórias, a convicção de que em meio a todo um “jogo de corda bamba” dos problemas econômicos, foi possível o desenvolvimento de ações que enriqueceram grandemente o cenário brasileiro, pela elaboração de propostas que vislumbravam um futuro mais promissor, sem deixar de lado as necessidades mais imediatas e interesses de maior liberdade para debates e ações. No final de tudo, pode-se afirmar sem medo: o saldo dos anos 80 foi bastante positivo. Além da “década perdida”, tiveram-se muitos avanços e conquistas.

Compreendendo, não só o conceito de cidadania, ancorado na liberdade e na democracia, que confere aos cidadãos direitos e deveres de participação na vida pública, ampliando sua participação cívica e a construção de sociedades mais justas. Com base neste pressuposto, pode-se compreender a Escola Cidadã como um movimento de educação popular e comunitária, que criou a possibilidade de uma nova cidadania, em que a sociedade tivesse mais participação e criasse junto da escola novas condições e melhorias à sociedade num todo. (ANDRADE, 2016).

Junto a isso, a comunidade docente defendeu uma educação emancipatória, que possibilitasse à escola contribuir para formação e sujeitos críticos, sendo que o docente passou a ser visto em seu papel de mediador entre o saber elaborado e conhecimento produzido na escola. (FRANCO; NOGUEIRA, 2016). E centrado nas perspectivas de transformação, é que

Uberaba-MG significou um marco na educação, constituindo-se, de acordo com o PMDE, (2006, p.23)

e) Uma nova identidade do educando, que passa a ser considerado como o sujeito da sua própria formação em um complexo processo interativo em que a docência e discência formam um todo indissociável. Enquanto sujeito, o educando constitui-se num sistema auto e coorganizador de suas experiências de aprendizagem, segundo seu ritmo e as características peculiares do seu estágio de desenvolvimento, sua cultura e sua classe social de origem. Dentro dessa perspectiva, o aluno deixa de ser considerado pura e simplesmente como massa a ser informada e torna-se sujeito responsável e capaz de desenvolver-se com consciência plena e eticamente atuante no processo de sua formação enquanto cidadão. Assim e, mais ainda se assumindo como permanente aprendiz e autor de sua própria edificação, o aluno se desenvolve como ser de conhecimento, leitor e intérprete arguto da realidade; como ser de competências, autor e ator criativo de alternativas face às diferentes demandas de transformações sociais; ser-de-convivência solidária, humanizador das relações interpessoais, ambientais e culturais; enfim, SER de Humanidade Plena, criador, lúcido e amoroso.

Como também, das bases de Paulo Freire, para o Estado de São Paulo no ano de 1980, emerge o sonho de uma Escola Cidadã.

Ele a entendia como uma “escola de comunidade, escola de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia” (GADOTTI, 2009, p.2). Como educação para os direitos humanos, a educação cidadã acontece em espaços formais e não formais. Na perspectiva da educação cidadã, a escola deve garantir o direito de aprender, promovendo o diálogo, a participação e a cidadania desde a infância. Com autonomia, ela constrói coletivamente o seu projeto eco-político-pedagógico, contribuindo para com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (ANTUNES; PADILHA, 2010, p.12).

Não obstante, para pensar esse ambiente não se pode esquecer a estrutura de uma teoria construtivista que cercava toda a formação educacional nesse momento; sabe que se é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza. Como também, a perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1997, p.26).

Não só, o discurso escolar se baseia num discurso liberal, a partir da década de 1990, onde a figura central é o Estado - representação legítima do poder da sociedade, através do sentimento de bem-estar-social, saúde, educação, segurança, que são princípios essenciais desta sociedade (ANDRADE, 2017, p.52). Como também, esse discurso, esta equidade social pode promover um pacifismo social, o que interromperia o crescimento do país, ou seja, a disputa e

a competitividade promovem o crescimento econômico, expressa-se aqui o sentido neoliberal de uma sociedade.

E, na constituição de 1988, que promoveu a reabertura política e democrática do Brasil, abriu-se caminho para um novo horizonte brasileiro a uma nova reformulação na proposta de uma educação nacional na leitura de um modelo neoliberal. Cabe ressaltar que entre tantas afirmativas é importante salientar que a década de 1990 foi construída sob um viés ufanista educacional, idealizado nos princípios de uma escola formadora e não apenas informativa, em que se valorizava o indivíduo como um ser participativo e ativo da sociedade. Entre a ação e participação desses sujeitos, repercute imediatamente na escola entre alunos e professores, membros ativos e participativos da sociedade, na responsabilidade do exercício da cidadania, onde delineia as ações de libertadora e transformadora, que, por práticas pedagógicas associadas a uma economia neoliberal resultariam numa “pedagogia da exclusão”:

Surgem diferentes formatos de pedagogia da exclusão, houve importantes mudanças na sociedade que se refletem nas políticas educacionais e nas práticas educativas ou no sentido que se atribui a essas práticas. Ao mesmo tempo, pode-se argumentar que a realidade é a mesma. A saúde desatendida fere tanto ontem como hoje, os sintomas da fome são os mesmos no estômago de quem a sente e o desemprego significa hoje como então um obstáculo para a inserção digna na sociedade (STRECK, 2009, p.540).

Em Pedagogia da Autonomia, Freire reafirma (1996, p.16) o seu ponto de vista como sendo o dos “condenados da Terra, o dos excluídos”, desta forma, tensiona os mecanismos de inclusão de alunos no sistema escolar sem que ocorra uma efetiva melhoria na qualidade do ensino destes alunos: “a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração”, que mantêm as crianças e os jovens na escola sem a contrapartida da “aprendizagem efetiva”, permitem a melhoria das estatísticas educacionais, mas a clientela continua excluída “do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a ‘inclusão excludente’” (SAVIANI, 2007, p.440).

Se destaca com as reformas brasileiras, segundo Souza (2008, p. 55), reestruturações pelo país em âmbito de gestão, equidade, qualidade na educação e capacitação de professores, ao que consta avanços na educação nos estados de São Paulo e Minas Gerais por meio do Congresso Mineiro de Educação

Assim, essa política de reforma buscava independência das agências internacionais (FMI, BIRD e BM) promovendo distribuição de renda e melhoria nos serviços públicos, compreendiam: o diretor por livre indicação, por carreira, em concurso público, diretor indicado por listas triplas ou sêxtuplos e com eleição direta para diretor (SOUZA, 2008, p.30) no ensejo à autonomia escolar, como a escola num ambiente dinâmico, vivo, composto por agentes sociais diferenciados em suas experiências e expectativas, para construir uma escola integral, solidária,

participativa, aberta à comunidade e cooperativa, o que resulta a administração escolar que outrora era entendida como forma de regulação do cotidiano, em contraponto se torna gestão escolar, o que não significa apenas uma mudança de terminologia, mas todo um movimento de descentralização, participação e autonomia desses atores sociais, que passam a se envolver mais ativamente nas decisões de seu campo de trabalho e do lugar no qual estão inseridos.

Sem perder de vista, em Uberaba/Mg tem-se um cenário evolutivo sob aspecto educacional onde, desde o séc. XIX entre os períodos de 1820 a 1836, o sistema educacional estava entregue a grupos religiosos católicos, que exerciam o ofício de forma improvisada e por vezes nas próprias fazendas.

Se olhar no quadro cronológico do Plano Decenal de Educação 2006-2015, em 1838 começa a funcionar a primeira Escola Pública Provincial, e em 1854, foi fundado o Colégio Vaz de Melo, primeiro estabelecimento de ensino a ministrar simultaneamente os níveis primário e secundário. As primeiras duas escolas primárias do município datam de 1925, e atendiam crianças do sexo masculino, para os nobres e no rechaço filhos de escravos e meninas, de outro lado escolas particulares. Na década de 1940, o município tem as primeiras escolas municipais: Barão do Rio Branco e Floriano Peixoto, na Fazenda da Lapa e na Fazenda da Espinha, respectivamente, e ambas em 1943. A mais antiga em funcionamento é a “José Marcus Cherém”, 1969, no bairro da Capelinha do Barreiro, zona rural da cidade. Indo para centro urbano foram inauguradas: Escola Municipal Boa Vista, e a Escola Municipal Santa Maria, ambas em 1976 (ANDRADE, 2017, p.54).

A década de 1980 foi marcada pelo desenfreado número de escolas, onze escolas ao todo, e destas, todas ainda se encontram em funcionamento. No mesmo período ocorrem os primeiros concursos públicos para o cargo de professores da rede municipal de ensino, provimentos para diretor de escola envolvendo um momento de avaliação de competências (concurso) e outro de legitimidade pela eleição do candidato (PDME, 2006-2015, p.44).

Segundo dados fornecidos pelo Plano Decenal Municipal de Educação - PDME 2006-2015, neste período ocorreu um aumento no atendimento de alunos das escolas municipais, o que acarretou um grande investimento da gestão municipal para atender a estas necessidades:

Neste período, o aumento no atendimento aos alunos do município foi na ordem de 84.60% (oitenta e quatro vírgula sessenta por cento), garantindo, junto com a Rede Estadual, vagas a 97% (noventa e sete por cento) da população de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, através de diferentes procedimentos, tais como: ampliação da Rede Física com a construção de 05 (cinco) escolas e ampliação e reforma e adequação de 30 (trinta) prédios escolares; municipalização de 03 (três) escolas estaduais: Uberaba, Fabrício e Nossa Senhora Aparecida, complexo CAIC; Implantação do Programa Bolsa Escola, beneficiando 500 (quinhentas) famílias com ½ (meio) salário mínimo; Manutenção de 125 (cento e vinte e cinco) veículos para atendimento aos alunos da zona rural; Aquisição de Kits tecnológicos (TVs, Vídeos e Antenas Parabólicas) para

todas as escolas; A informatização do registro acadêmico das escolas (PDME, 2006, p. 43).

Diante do PDEEMG que se fundamenta em princípios e diretrizes gerais para uma equidade e justiça social; qualidade, diálogo e interação entre as redes de ensino; democratização e articulação com a comunidade com objetivo de erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; melhorar a qualidade do ensino; promover a formação para o trabalho e proporcionar uma formação humanística, científica e tecnológica (PDME, 2005-2016) todos esses objetivos contemplam de forma direta o art.204 da Constituição Estadual CE/89 na elaboração de apoio técnico para a construção democrática e científica dos mesmos, como processo democrático, baseado no diálogo e na troca de experiências, a partir da realidade promovendo protagonismo da cidade na busca do novo; no direito, na decisão e na participação.

Como diz Prais, estreitar “o diálogo entre a escola e a cidade, compreendendo a escola como apropriação da cidade a que pertence, levando para dentro de si os interesses e as necessidades da população. Esse é o cenário no qual as práticas escolares devem possibilitar e qualificar o entendimento freireano da ‘leitura da palavra como leitura do mundo’ e, portanto, como compreensão analítica dos problemas e desafios postos pela contemporaneidade.” (PDME, 2005-2016, p.26).

Nesse processo de democratização, segundo o plano decenal vigente à época, foi designada como “Construção Amorosa da Cidadania”, em que evidencia a relação razão – sensibilidade para que os alunos tivessem uma formação cidadã totalizante.

Todos esses aspectos, na sua articulação, demonstram a abrangência de um trabalho organizado na perspectiva da “Escola Cidadã” traduzido nos compromissos em termos da formação cognitiva, moral e socioafetiva do educando, como sujeito que se insere na história, na sua cultura, nas relações sociais cotidianas de todos os matizes, e que, sobretudo, as assume e transforma. Com estes princípios, a educação da Rede Municipal de Uberaba, no período de 1993 a 2000, foi organizada e trabalhada como “construção amorosa da cidadania” (PDME, 2005-2016, p.25).

Contextualizando esse momento, que se torna diferencial, pois Uberaba deu um passo além e procurou trabalhar com quatro eixos norteadores: qualidade social da educação, gestão democrática, democratização do acesso à escola e a garantia de permanência e a rede de proteção social, destacando se como uma educação de proposta eco-político-pedagógica, que propõe a escola como ambiente de aprendizagem e de formação humano-cidadã que contribua para auto-organização e emancipação do cidadão, para preservação do meio ambiente, para superação das desigualdades, para uma vida mais saudável, enfim, Uberaba se transformaria numa Cidade Educadora. (PDME, 2005-2016).

Caminhar na lógica que considera o cidadão como sujeito de direitos e a educação com direito social, prioridade e investimento. Ressalta-se que: “o acesso ao conhecimento científico, filosófico e tecnológico, às artes e ao campo da construção dos valores – bem como aos procedimentos que permitam repensá-los, criticá-los e/ou reconstruí-los – constituem-se como direito e instrumento de emancipação individual e coletiva” (Gadotti, Moacir). Para tanto, as escolas devem se constituir em “locus”

fundamental de construção, democratização e socialização do conhecimento e da cultura, bem como de apropriação dos processos que levam à sua construção. Neste sentido, a escola deve se deixar invadir pela cultura da cidade e do mundo e ao mesmo tempo, permitir que o conhecimento por ela produzido possa modificar e ampliar essa cultura. (PDME,2005-2016, p.26).

O objetivo era o de trabalhar necessidades que entre tantas, focavam no investimento permanente de valorização do educador e de sua formação para uma prática de gestão descentralizadora e participativa, caracterizada pela democratização e competência técnica humana.

Hoje, um dos fatores mais importantes do processo de desenvolvimento de Uberaba é a diversificação de sua economia: não apenas a indústria, mas o comércio e a prestação de serviços se aliaram à agropecuária. Nos últimos 10 (dez) anos, segundo indicação, o setor de serviços foi o que mais cresceu, atingindo o índice de 122% (cento e vinte e dois por cento) do desenvolvimento. O setor de comércio teve expansão de 66% (sessenta e seis por cento) e o industrial de 53% (cinquenta e três por cento), no mesmo período de análise. (PDI – FACTHUS –2005) (PDME, 2005-2016, p.32).

Tendo em vista este contexto, Santos (2009) aponta que as reformas educacionais colocaram Minas Gerais na agenda política nacional e internacional. Seus esforços foram direcionados para uma “implementação tecnicada” do espaço educacional, isto é, uma prática baseada na linha tecnicista, orientação advinda de órgãos internacionais. Segundo a autora, isso foi preciso já que a reconfiguração da educação deveria estar de acordo com a nova consolidação e expansão do capital.

A educação de natureza pública foi tratada como de natureza privada através do financiamento por instituições privadas, em que implementou um discurso capitalista; a autonomia da educação ficou comprometida quando interesses econômicos privados invadiram o cenário público; a pretensão maior fundamentava-se na concessão de financiamentos internacionais.

Ainda assim, com os interesses das políticas públicas fugirem das necessidades da educação no estado mineiro, a reforma muito se assemelhou ao ideário educativo que hoje é assumido pelo atual governo federal, que requer da sociedade uma nova qualificação do profissional que deveria atuar frente ao trabalho nos moldes do “novo mundo”. Isso porque mais do que transformar a situação educacional do país, a reforma mineira, apesar do discurso, tinha outros interesses que não o cumprimento do ideário a que se propôs: a tão sonhada oferta de uma educação de qualidade.

O espanto acontece nas transições em governos passados que se configurava como oposição a tais vertentes neoliberais. Vistos o contexto federal e o estadual, segundo lógica adotada, discute-se agora os estudos que tratam do contexto municipal, por ser Uberaba, um reprodutor fiel da política avaliativa. Estar ciente das possíveis conexões políticas é o primeiro

passo para qualquer que seja a tomada de posição, seja ela a favor de uma educação formadora ou então a uma formação tecnicista, que era denominada “de competências” (SANTOS, 2009, p.85).

Quando retomada a reflexão sobre escola, Belletati; Domingues (2016) provoca afirmando que a escola é um espaço de descontinuidades, de permanências e de inovações, de confrontos, de dúvidas, de tensões e de contradições que, ao formar, revela e exerce controle direto e indireto por meio de mecanismos institucionais dos órgãos das Secretarias de Educação e nesse espaço, surge também a consciência frágil do coordenador pedagógico, num enredo de que não se é capaz de um agir transformador nas mais diversas circunstâncias, abalando as estruturas.

Através da investigação realizada por Franco; Nogueira (2016, p. 56) pode-se verificar que, historicamente, entre tensões/carências em diferentes âmbitos, comprometem a ação do coordenador pedagógico distorcendo sua atuação: estrutura precária nas escolas, acúmulo de funções, falta de recursos tecnológicos, pouco tempo para estudo, inflexibilidade de professores frente as novas propostas, realizar intervenção na prática de alguns professores, entre outros.

Como se pode observar, a importância do sentimento de identidade, por parte dos atores sociais de determinado espaço social, como categoria fundamental ao processo de desenvolvimento local, construiu a história a partir da própria história (FREIRE, 2013, p.12) na atribuição de significado ao conjunto de experiências do indivíduo e de sua relação com sua comunidade, partindo daí o compromisso com coletivo.

A estratégia que se pode utilizar para compreensão do que é o coordenador pedagógico mais adiante, pode ser por antemão, olhar esse profissional, cidadão, no enfoque principal de seu agir, considerando-o como parte integrante de um contexto sócio-histórico e cultural, em que ele se movimenta, se integra e transforma. Como nos princípios estabelecidos por Paulo Freire, cidadania, autonomia, liberdade para orientar a prática pedagógica da educação popular com a formação do sujeito a ação pedagógica local, igualmente, observa princípios como: respeito aos saberes dos sujeitos; a apreensão e decodificação da realidade; desenvolvimento da reflexão crítica e o reconhecimento da identidade cultural.

Quando se compreende isso, pode-se decifrar o caminho que foi feito com a Escola Cidadã, escola amorosa da cidadania em Uberaba-MG, que colocou em evidência uma gestão democrática com um colegiado para desenvolver a coordenação pedagógica, uma vez que a gestão da escola estava centralizada na figura do diretor escolar.

No contexto do desenvolvimento local da educação e da educação popular, esta é uma estratégia metodológica de apoio à construção de identidade dos atores locais, inicialmente a respeito de seu território e, em continuidade, de seu projeto de desenvolvimento, buscando desenvolver no sujeito coletivo a força necessária ao processo de transformação social que, assim Rosa (2004) delimita, afirmando em sua pesquisa que só será possível existir gestão democrática nas escolas, nas organizações educativas e nos sistemas de ensino se houver participação e autonomia, premissas da Escola Cidadã. Participação esta, entendida como processo dialógico entre pessoas diferentes e ao mesmo tempo iguais. Diferentes em suas características físicas, emocionais, culturais, ideológicas, econômicas, sociais e iguais perante seus direitos e deveres. É uma relação respeitosa entre semelhantes, que não discriminam o melhor do pior, mas que reconhecem e valorizam a importância de cada um perante a coletividade. Esse tipo de relação é capaz de gerar mudanças nas estruturas do pensamento, novos paradigmas organizacionais e novas relações de poder nas instituições educativas, e não diminui a importância e a autoridade dos gestores educacionais. Muito pelo contrário, ela a destaca, pois os gestores são organizadores institucionais responsáveis pela abertura de canais de participação.

Ao se verificar o quadro 6, de comparações, pode-se observar que entre os novos paradigmas e os tradicionais, a gestão da Escola Cidadã precisa estar coerente com a missão a ela destinada e, desta forma, ela deve definir princípios que regulamentam o seu fazer cotidiano e registrá-los, assim como aponta Rosa (2008, p.40).

Quadro 6 – Escola Cidadã: paradigma tradicional x paradigma emergente.

ASPECTOS DA GESTÃO	ENFOQUES E ATITUDES	
	PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA EMERGENTE
Relações de poder	Verticais	Horizontais
Estruturas	Piramidais-segmentadas	Circulares-integradas
Espaços	Individualizadas	Coletivos
Decisões	Centralizadas-imposição	Descentralizadas-negociação
Formas de ação	Autocracia-paternalismo	Democracia-autonomia
Foco	Autocentrismo-indivíduo	Heterocentrismo-grupo/coletivo
Relacionamento	Competição-apego-independência	Cooperação-cessão-interdependência
Clima	Eliminação de conflitos	Mediação dos conflitos
Enfoque	Objetividade	Intersubjetividade
Visão	Das partes	Do todo
Objetivo-meta	Vencer de-convencer	Vencer com-co-vencer
Consequência	Vencedores-perdedores	Co-vencedores

Objeto do trabalho	Informação	Conhecimento
Fundamento	A-ética	Ética
Ênfase	Ter	SER

Fonte: Bordignon (2001, p.34) apud Rosa (2004, p.40).

A vivência assumida pelos pilares da escola cidadã, pretende eliminar a centralidade administrativa, o autoritarismo, o relacionamento verticalizado, o clientelismo, dentre outros. E pretende conquistar a liberdade, a busca dos próprios rumos através do Projeto Político Pedagógico, a vivência de novos valores transformados em objetivos e metas, a operacionalização dos recursos materiais, humanos e financeiros, a articulação de parcerias, o direito de formar professores na própria escola, etc. (ROSA, 2008, p.42).

Com isso, Macedo (2016, p.44) ressalta a presença do Estado para que participe da Escola, que mude a sua forma de se relacionar com as instituições educativas, porque, afinal de contas, ele é o órgão mantenedor que destina recursos e acompanha sua aplicação, em companhia da comunidade escolar, garantindo uma unidade de ações para não prejudicar os alunos e professores que, às vezes, mudam de rede e sistema de ensino. Mas, é necessário reconhecer as especificidades de cada âmbito de trabalho.

Paralelo a esse momento, na pesquisa documental, Santos (2009) destaca que para um total de 23.106 alunos matriculados no ensino fundamental de 2007, em 34 unidades escolares em Uberaba-MG, eram 5,7 % desses, estudantes de tempo integral em 15 escolas. O quadro de funcionários era constituído de especialistas, orientadores, supervisores e inspetores, que totalizavam 154 servidores, perfazendo 10% do quadro geral dos servidores. E, eram esses profissionais que conduziam a gestão educativa municipal naquele contexto.

De Escola Cidadã à Cidade Educadora é a denominação que o atual governo designou, como princípio de sua ação gestora, para a Rede de Ensino do município de Uberaba - MG. Compreendendo tal opção, o primeiro espaço da pesquisa se deu na SEMEC, por meio de análise documental. Tratava-se de saber quais fatores se ligavam à realidade do ensino. Afinal, o cerne de uma concepção educativa consolida-se pelas políticas públicas implementadas, além de explicitar a função social da educação ofertada (SANTOS, 2009, p. 83).

Nesse período, Andrade (2017, p.61) ressalta que:

Compreender que educar para a cidadania é essencialmente romper com a cultura autoritária, de submissão, impregnada nas diferentes relações sociais; é criar uma nova cultura a partir do entendimento de que todo e qualquer indivíduo é portador de direitos e deveres; é garantir o acesso ao conhecimento que lhe permita apreender a complexidade das relações; é prepará-lo para sua inserção no mundo do trabalho e para a participação ativa na organização da sociedade.

Assim, Rosa (2008) parte do pressuposto de que a Escola Cidadã é democrática, estatal quanto ao financiamento, feito de parcerias e com Projeto Político Pedagógico aprovado. É uma escola comunitária quanto à gestão e, assim, todos os segmentos escolares e comunitários

devem eleger o dirigente escolar, participar do colegiado, definir prioridades, metas, acompanhar, executar, avaliar e fiscalizar o Projeto Político-Pedagógico da escola. Nesse sentido, é pensada e dirigida por uma sociedade que se responsabiliza efetivamente por ela, apesar de ser mantida pelos recursos públicos

E é, ainda, pública, quanto à sua destinação, pois destina-se igualmente a todos sem nenhuma discriminação. Habitada por crianças que sentem alegria e prazer em estudar e em construir a cultura elaborada e, ninguém larga e abandona o que gosta e o que é seu. Desta forma, o fazer coletivos tornam possível o processo de democratização da educação.

Mesmo entendendo a relação entre pedagogia e filosofia, não se consta, dentro do período histórico analisado, nenhum movimento que concretizasse tal relação no cotidiano das ações gestoras da secretaria.

Já cientes da história da educação municipal; do reconhecimento na região frente a seus feitos; da estrutura de funcionamento da Secretaria, bem como o que é reconhecido como ideias pedagógicas de base, ou seja, pressupostos democráticos de uma escola cidadã, analisamos também as publicações da SEMEC, de atribuição do Departamento de Programas e Projetos Especiais, hoje denominado Departamento Cultural. Nosso objetivo era a aproximação do entendimento da função social da educação municipal uberabense. (SANTOS, 2009, p.87).

O periódico Educação para todos - Ano 2/ Nº 02 traz ações dos Departamentos da Secretaria de Educação. Ressalta-se no editorial a crença na importância do trabalho coletivo que só aprimora o fortalecimento da escola pública. Em Educação para Todos - Ano 2/ Nº 03, no editorial, ressalta a “seriedade e compromisso” de todos que trabalham no contexto municipal. Apresenta experiências de 20 escolas, destacando atitudes fundamentais rumo a “Sociedade Educadora”.

Já, no Informativo Educação em Movimento - Ano II dezembro de 2007, Prefeito, Secretário de Educação e Diretora do Departamento de Formação Continuada enfatizam que a maior aproximação das tecnologias de informação à qualidade de ensino está nos projetos em desenvolvimento.

Santos (2009), destaca o perfil da educação municipal quanto a estrutura condizente com a modernidade tanto quanto as grandes corporações empresariais; no diálogo, espaços abertos, de direta aproximação e atendimento individual. O documento assim se encerra: “Atualmente, a Secretaria de Educação assegura a consecução desses projetos e coloca o município de Uberaba em posição privilegiada no cenário educacional brasileiro”. (UBERABA, 2006, p.01). Entendem então os gestores que, na região, o município destaca-se como um grande centro educativo cultural e, por isso, muitos estudantes chegam até ele em busca de uma educação de qualidade.

Santos (2009) revela que, por ocasião de sua pesquisa, quando solicitado a proposta de governo para secretaria educacional, entre orientações e registros de forma administrativas, houve a impressão de um impasse, sugerindo que buscasse cadernos da Educação Cidadã. Mas, antes de apresentar dados sobre os cadernos de Escola Cidadã, essa equipe de auditores e especialistas elaboraram uma série de questões, ao todo 34 questionários, denominado posteriormente como Consolidado do Questionário Investigativo (2007), em que se observa também o Programa, subprograma e projetos da Secretaria de Educação e Cultura. (SANTOS, 2009, p.87).

Outra ação, da consultoria educacional, foi realizada nas 34 unidades escolares. Seu extrato representa um trabalho avaliativo da Rede Municipal de Ensino. Com um documento designado Consolidado – Instrumento 1, equipes da SEMEC procederam à realização de visitas às unidades escolares analisando a realidade educativa. Pelo exemplo de que o intuito ultrapassava a mera formalidade de vistoria, a primeira avaliação foi direcionada à própria SEMEC. As unidades escolares avaliaram os departamentos da secretaria indicando falhas, limitações e ou méritos, sob o comando da Consultoria Praes & Praes que atuou também como membro da equipe visitando as unidades escolares. (SANTOS, 2009, p. 90).

Assim, ao traçar os tramites com a entrega do plano decenal temos em destaque a criação do Círculo de Cultura – espaço de discussão, decisão de compromissos e ações necessárias ao desenvolvimento da educação se pudermos observar no quadro de programas, subprogramas e projetos. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Uberaba – MG / 2005-2008, garantindo uma educação de qualidade. Tem-se então no quadro supracitado alguns apontamentos pela equipe, quanto a gestão escolar:

Quadro. III - A gestão do sistema de ensino assessoramento pedagógico, - 12 itens;
3- Ficou evidenciado que, de modo geral, no período em questão, a Assessoria Pedagógica da SEMEC não atendeu de modo adequado às necessidades das escolas, acontecendo de modo pontual por algumas equipes: Inspeção Escolar, EJA, Educação Inclusiva e Ed. Infantil. Além disso, na maioria das vezes não havia retorno dos resultados das visitas, a exceção daquelas realizadas pela Inspeção, que sempre registra as suas recomendações. Por outro lado, ficou identificado a falta de planejamento comum e de entrosamento entre as sessões dos Departamentos de dos Departamentos entre si. (p. 12).

5 -Quadro. V - A gestão do sistema de ensino: a organização do ano/ 2007 - 10 itens;
5 - Em relação a esta dimensão a escola, de modo geral, avalia positivamente a ação da SEMEC que, com diversas providências, facilitou a organização do ano letivo de 2007. Entre essas providências foram citadas: a manutenção da equipe escolar em mais de 80%; a manutenção dos alfabetizadores de referência no quadro da escola; o conhecimento das novas orientações da SEMEC em tempo hábil e a mudança no comportamento gerencial da SEMEC. As evidências negativas quanto à avaliação desta dimensão ficaram por conta do não atendimento das obras de urgência solicitadas pela escola, para serem realizadas no período de férias, e ao quadro incompleto de professores (em algumas unidades) no início do ano. (p. 21).

6 e 7- Quadros VI e VII -Desempenho dos Departamentos, avaliação e recomendações - 20 itens.

6 e 7 - De acordo com o resultado da avaliação feita pelas escolas, a equipe de assessoramento pedagógico recomenda à SEMEC: estudos sistemáticos, integração, organização e agilidades nas decisões, reconhecimento e respeito as lideranças, comportamento ético, intensificação do Assessoramento Pedagógico Sistemático,

interação efetiva entre os Departamentos, Sessões e equipes da SEMEC e destes com as escolas, enfim EFETIVIDADE NO GERENCIAMENTO DA SEMEC. (p. 35). (SANTOS, 2009, p. 91).

Franco (2016) afirma que a reflexão a *posteriori* sobre a própria ação requer que o profissional confronte-se com as formas de organização de seu pensamento, quanto a necessidade das escolas, do seu trabalho e resultados.

Deste modo, podemos confrontar o pensamento com os modos pelos quais as concepções de vida/ mundo/ educação compuseram-se com as condições desafiantes de cada momento histórico de sua existência. Nesse processo, será preciso olhar de frente seus medos e suas defesas, suas escolhas e as razões da mesma. É um processo por certo delicado, pois obrigará o profissional a liberar-se das amarras de sua subjetividade, a compor-se com a carga emocional decorrente de processos dessa natureza, e será enfim necessário estabelecer compromissos com a mudança onde podemos buscar interpretar as dificuldades cotidianas destes educadores, e que foram possibilitando um olhar cada vez mais crítico sobre a prática que exerciam. Neste contato prolongado com os sujeitos, foi possível colocá-los numa relação indagadora com seu cotidiano, com suas representações de identidade e com suas perspectivas de atuação coletiva, base importante para reverem seus papéis profissionais e o perfil de identidade profissional em construção (FRANCO, 2016, p.22).

Porquanto, Souza (2008) relata que no cenário Governamental, ocorreram novas estratégias para reestruturação da administração pública.

No Estado mineiro ocorreu um processo de descontinuidade e crítica à política do governo anterior, na qual imperava um discurso de valorização da mineridade, a defesa do patrimônio do Estado e esboçava antagonismo com o governo federal, do então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), em seu segundo mandato. Para o período de 2003 a 2006 e apresentado o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), que tem como base o Plano de Governo organizado em 2002, enquanto candidato ao governo mineiro, denominado “Prosperidade: A Face Humana do Desenvolvimento”. O documento elaborado apresenta proposta para Minas Gerais entre 2003 e 2006, com estratégias e objetivos em longo prazo. Propôs-se para o Estado mineiro em consonância com o Choque de Gestão a “Melhoria da Gestão do Serviço Público Rumo a Excelência” — expressando os pontos que seriam preocupantes neste setor: a administração pública, eficiência, eficácia e racionalização dos gastos. Para alcançar êxito segundo a Seplag (2004), a Secretaria de Planejamento e Gestão deveria ajustar a realidade, planejar e inovar. Esboçados no Planejamento Estratégico, que foi denominado de “Tornar Minas Gerais o Melhor Estado para se Viver”, o qual propõe reorganizar e modernizar a administração pública Estadual, promover o desenvolvimento econômico e social em bases sustentáveis e recuperar o vigor político de Minas Gerais. Inovação para mudar a relação entre Estado, arrecadação e gastos públicos, funcionalismo e administração. (SOUZA, 2008, p. 50).

Cabe nos registrar que a consultoria que atuou em Uberaba nesse interim, tem em sua constituição a mesma pessoa que atuou como Secretária da Educação, em que seus pressupostos filosóficos se fundamentavam na prática educativa por orientação do Secretário da educação do Estado de São Paulo, Paulo Freire, cuja proposta educacional se pautava por uma educação emancipadora e humanizadora.

Importante ressaltar que esse modelo foi implantado sobre as bases dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Decenal já reavaliado no ano de 2006 pela Comissão

Executiva responsável pelo acompanhamento e avaliação do Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba, instituída pelo decreto nº. 2096/2006. Regimento Escolar; Conselho de classe; Colegiado Escolar; Projeto Pedagógico; Documentos da Secretaria permanecem com as orientações advindas desses cadernos produzidos na década de 90.

Escola Cidadã inspirada e hoje com extensão à Cidade Educadora, é mesmo agora, refletida e utilizada pela equipe municipal. Isso porque ela foi fundamental para prática docente, que se queria qualitativa, atuar na mesma proposição que os fundamentos teóricos revelavam. (SANTOS, 2009). Nos cadernos referentes à elaboração do Projeto Político Pedagógico, Freire, na parte introdutória, conceitua-se o que é Escola Cidadã:

A escola cidadã é aquela que se assume como centro de direitos, como centro de deveres. A formação se dá dentro de um espaço de tempo. O que caracteriza a Escola Cidadã é uma formação para a cidadania. A Escola Cidadã é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. É uma escola que, brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos e os educadores também sejam eles mesmos e, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola da comunidade, de companheirismo. (SÉRIE: CADERNOS ESCOLA CIDADÃ, 2000, p.01).

Ao definir essa ação educativa em toda rede investigada, tem-se os pressupostos de que a função educativa tem muito de ação coletiva e humana e, se fundava a partir de relações entre sujeito numa educação transformadora.

Embora não formalizada em documento oficial, havia o reconhecimento de uma missão da SEMEC: Coordenar a elaboração e implementação de Políticas Públicas de Educação integradas e articuladas aos poderes constituídos, que respondam às demandas e necessidades da sociedade local, visando à consolidação de uma Escola Cidadã e a Construção de uma Cidade Educadora. O texto tem início com uma fala de Freire, explicitando que os sonhos jamais devem deixar de serem vividos, pois só assim, poderão ser materializados. A nova proposta é assim explicitada:

Qualquer Política Educacional que se proponha séria se realiza de um processo no qual é fundamental ter: horizontes bem definidos, compromisso com a manutenção das conquistas, propostas claras e a firme decisão de implementá-las. Com este propósito a administração da educação pública do município de Uberaba se compromete com a ampliação da proposta de “Escola Cidadã” para uma dimensão mais ampla de “Cidade Educadora”, ou seja, com uma dimensão educativa que entende a cidade como espaço de cultura e a escola como espaço educativo da cidade, levando para dentro da escola os interesses e necessidades da população. (ENTENDENDO A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO MUNICIPAL DE UBERABA, 2005-2008, p.01).

Eis o caminho da administração para o período 2005-2008. O que se pode observar é semelhante ao que como programas agora, indicados por: “Diretrizes políticas” que visavam à concretização da proposta educacional a definição de qualidade educativa era: “Estabelecer

objetivos e metas para o trabalho educativo, visando à construção de uma sociedade humanizadora.” E, numa perspectiva ampliada, considerando o espaço da cidade, qualidade social em educação seria caminhar na lógica que considera o cidadão como sujeito de direitos e a educação como direito social, prioridade e investimento (SANTOS, 2009, p.95).

De acordo com Franco; Nogueira (2016), as medidas governamentais, muitas vezes, ignoram a história e as marcas deixadas pelos trabalhos e pesquisas dos que nos antecederam, o que gera descontinuidades e fragmentação na construção de uma identidade mais consistente ao coordenador pedagógico. No entanto, acredita-se que estamos vivenciando um momento de renascimento e transmutação do papel da coordenação pedagógica. Esta se mostra hoje a peça fundamental para consolidação de uma nova prática pedagógica escolar, tão necessária à ressignificação do papel social da escola.

Por fim, Santos (2009) apresenta a destoante ação do Estado frente ao afastamento das origens democráticas e assim,

No município investigado ocorre a mesma lógica. Os escritos não foram alterados. Registram ainda a mesma ideologia por uma escola democrática e cidadã. Todavia, nenhum movimento democrático e dialógico foi estabelecido ao se implantar as atuais políticas que regem a Rede de Ensino Municipal. Entendemos assim em relação aos documentos analisados que: - quando há discussões, envolvimento e, democraticamente, se estabelece o perfil de uma lei que contemple organicidade técnica e os valores éticos de acordo com o que rege a constituição, grupos políticos inviabilizam sua aprovação por meio de vetos; - quando uma lei também advinda de discussões e entendimentos de que o caminho educacional de qualidade será aquele que estabelecer os princípios da democracia e por “sorte” conseguem regulamentar legalmente essa opção, um governo eleito apesar de tal determinação legal, ao estar no comando, exerce não o que os fundamentos e documentos prescrevem e prevêm, mas sim o que os interesses políticos e pessoais ditam. O que nos permite afirmar ser uma lastimável constatação, pois, em distintos casos, não foi validada a prática coletiva que tanto se preza e se vangloria em um denominado Estado Democrático, como o é a Nação Brasileira. (SANTOS, 2009, p.102).

Assim, a constituição do coordenador pedagógico sob a construção da perspectiva da Escola Cidadã teve desdobramentos políticos, identitários, impresso num movimento de tensão entre as atribuições legais, da escola e seus atores (direção, coordenação, professores, pais e alunos) e as identificações a elas relacionadas.

A destacar que essa concepção de escola ganhou força, sendo a expressão de um movimento educacional no Brasil que abrangeria os seguintes temas: autonomia da escola, integração da educação com a cultura e o trabalho, escola e comunidade, interdisciplinaridade e a formação permanente dos professores. Inserida no contexto da construção de uma política democrática de educação, a proposta de escola cidadã surge como resposta à burocratização e excessiva centralização do sistema de ensino e a sua ineficiência, propondo uma alternativa consistente de luta pela autonomia e descentralização da sociedade e da escola. Segundo Paulo

Freire, a escola cidadã “vive a experiência tensa da democracia” (FREIRE, *apud* GADOTTI, 2002, p. 11-12) sendo uma escola do encontro, do diálogo comunicativo, da interação entre as pessoas que, juntas, reconstroem no cotidiano a sociedade, idealizando uma sociedade mais justa, solidária, ativa, participativa, dinâmica e esperançosa, respeitando à dignidade humana, configurando-se em uma possibilidade de ruptura de um modelo de sociedade onde o indivíduo perde sua identidade, sujeitando-se e se tornando um produto, uma mercadoria que oferece sua mão de obra em troca de sua sobrevivência, uma educação projetada e construída pelas escolas em conjunto com suas comunidades a partir de suas concepções, de suas necessidades, de seus desejos e de suas demandas.

Esta proposta de escola cidadã sabe que “O caminho emancipatório “não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria...”. (DEMO, 2003, p.17). Não há autonomia se não houver participação coletiva, a escola pública necessita de relações dialógicas efetivas. A escola, ao construir a sua autonomia, juntamente com a comunidade, em processo de identidade, institui a participação. Entre os anos de 2001 e 2002, quando da realização do Fórum Mundial de Educação e do Primeiro Encontro Internacional da Escolas Cidadãs, o Instituto Paulo Freire, reafirmou a importância do movimento da Escola Cidadã como um movimento de resistência ao modelo neoliberal de educação, se contraponto ao caráter de mercado imposta as escolas da década de 1990 e início do século XXI.

No entanto, esse movimento foi acentuado pelas contradições presentes no sistema escolar, dado que as atribuições legais e teóricas se confrontam com aquelas provenientes da trajetória da profissão, das trajetórias pessoais e profissionais, uma vez que todos os atores envolvidos na dinâmica da escola representam concepções e expectativas que carregam historicidade, recheadas de contradições. No que tange as políticas públicas é urgente uma formação específica para o coordenador, em que, ao lado dos estudos teóricos que alicerces suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade, da infância e adolescência ao que se refere à aprendizagem e desenvolvimento, contribuindo para um coordenador pedagógico aberto à mudança, ao novo, ao outro e a própria aprendizagem, capaz de promover, pensar, planejar e desenvolver a formação continuada de seus professores na escola, na busca de um pensar livre e autônomo.

3.1.1 A construção histórica de uma Educação Cidadã à Educação Amorosa

Para que se possa descrever o processo histórico em que surgiu o coordenador pedagógico, faz-se necessário que sejam estabelecidas algumas relações com o contexto sociopolítico, econômico, estadual e municipal dessa época. Nesse sentido, procuramos fazer uma análise crítico-reflexiva sobre a questão da divisão técnica do trabalho no contexto do modo de produção capitalista, neoliberal, identificando alguns aspectos inerentes ao coordenador pedagógico do qual é responsável.

Como andarilhos de um cenário histórico educacional do Brasil e na especificidade da cidade de Uberaba-MG propriamente dita, é mister afunilar a pesquisa acerca do pensamento pedagógico, seus desdobramentos na Educação estadual e como a comunidade escolar uberabense adequou-se, seja nas articulações políticas, ideológicas, sociais e escolar para garantir o direito de aprender, promovendo o diálogo, a participação e a cidadania desde a infância através do Projeto de Escola Cidadã e Escola Amorosa à atualidade.

Para isso, é preciso desenhar o conceito de cidadania que acentua de forma a repercutir entre a perspectiva grega no exercício democrático até o perpetuo exercício de preconizar que o homem, para ser cidadão, precisa passar pelo processo educacional como condição para sua cidadania. Ao atribuir à educação esse grande poder, esta passa a ter como tarefa a formação do cidadão para a realidade econômica, social e política. Entretanto, aceitar essa forma de vinculação é negar o direito à cidadania, porque, ao mesmo tempo em que se acena com uma possibilidade de que a educação trará a inclusão, ela exclui, pois assume o papel de apenas adaptá-los a esta nova sociedade.

Para Gadotti (2008), cidadania é essencialmente a consciência de direitos e de deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc. Compreende, assim o conceito de cidadania ancorado na liberdade e na democracia, que confere aos cidadãos direitos e deveres de participação na vida pública, ampliando sua participação cívica e a construção de sociedades mais justas, com base neste pressuposto podemos realizar a compreensão;

Tem-se aqui um elemento essencial para a compreensão da perspectiva gramsciana da cidadania e da sua articulação com a educação. A cidadania, para ele, não se limita ao conhecimento e à defesa dos direitos e deveres constitucionais, tampouco à aquisição de competências para o ingresso no mercado de trabalho. Tal modelo de cidadania, embora tenha seu valor, no sentido de que pode proporcionar avanços

significativos na qualidade de vida das camadas subalternas, é perfeitamente possível de ser praticado sem qualquer questionamento à ordem estabelecida, isto é, à ordem liberal burguesa, à divisão da sociedade em classes, à relação entre dominantes e dominados, dirigentes e dirigidos. Aliás, muito ao contrário, é uma cidadania comprometida com o aperfeiçoamento e a manutenção dessa ordem. Em vez disso, a concepção propugnada por Gramsci aponta, em última instância, para a superação da sociedade de classes, na medida em que supõe, ou mesmo exige, que os subalternos estejam preparados para assumir a posição de governantes, isto é, para deixar sua condição de subalternos, o que só pode ocorrer plenamente com a abolição do modo de produção capitalista, e a escola cumpre um papel decisivo na formação desse cidadão, na medida em que for capaz de formar o jovem das camadas subalternas “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 49 – grifos meus) (SILVEIRA, 2013, p.63).

Portanto, a Escola Cidadã surge como um movimento de educação popular e comunitária como possibilidade de uma nova cidadania sob o aspecto da práxis ético-político-educativa e melhorias à sociedade num todo.

A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos- educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. Paulo Freire associava cidadania e autonomia. Em seu último livro, ele afirma: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1997, p. 22).

Entre as grandes cidades, Porto Alegre assume a autonomia de trazer a prática pedagógica para a formação da cidadania, assegurando a qualidade do seu ensino numa gestão democrática popular voltada ao planejamento participativo. Por conseguinte, temos: Escola Pública Popular (São Paulo), Escola Democrática (Betim, MG), Escola Plural (Belo Horizonte), Escola Candanga (Brasília, DF), Escola Mínima (Gravataí, RS), Escola sem Fronteiras (Blumenau, SC), Escola Guaicurú (estado do Mato Grosso do Sul), Escola Democrática e Popular (estado do Rio Grande do Sul), Escola de Tempo Integral (Colatina, ES), Escola Desafio (Ipatinga, MG). Destaca-se que a expressão “escola cidadã” apareceu pela primeira vez com Genuíno Bordignon, em maio de 1989, na Revista Educação Municipal, editada pela UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação) e pela Editora Cortez, como uma “utopia municipalista”.

Dentre as inúmeras denominações diferentes para o Projeto de uma Escola Cidadã nos permite definir: 1) partir das necessidades dos alunos e das comunidades; 2) instituir uma relação dialógica professor-aluno; 3) considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; 4) educar para a liberdade e para a autonomia; 5) respeito à diversidade cultural; 6) defender a educação como um ato de diálogo no

descobrimto rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; 7) o planejamento comunitário e participativo.

A Escola Cidadã pretendeu ultrapassar a aprendizagem sob uma ótica maior que conteúdos sistematizadores, destacando as relações no seu interim com o todo que constitui a escola e o que pode ser aprendido, construído e transformado além do seu espaço físico; enfatiza papel importante do educador – quanto ensinar e trazer a práxis ou seja, a realidade que os alunos trazem em sua bagagem mediada pelo professor ganha uma outra abrangência, pois o aluno é entendido como um agente social que também é capaz de produzir conhecimento.

Os horizontes da década de 1990 iluminaram expressivamente o movimento educacional no Brasil a destacar: autonomia da escola, integração da educação com a cultura e o trabalho, escola e comunidade, interdisciplinaridade e a formação permanente dos professores. Inserida no contexto da construção de uma política democrática de educação, a proposta de escola cidadã surge como resposta à burocratização e excessiva centralização do sistema de ensino e a sua ineficiência, propondo uma alternativa consistente de luta pela autonomia e descentralização da sociedade e da escola.

O Instituto Paulo Freire e coordenados por Paulo Roberto Padilha, diretor pedagógico do Instituto Paulo Freire e José Clóvis de Azevedo, ex-secretário de educação de Porto Alegre organizou encontros que desenhavam o rosto da Escola cidadã e seus desdobramentos nas reflexões de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, José Eustáquio Romão e Walter Esteves Garcia.

Seguindo precedentes para analisarmos o Plano Decenal de Educação de Uberaba/MG não se pode esquecer das ações do Ministério da Educação e Cultura quando elaborou em 1993 um documento que estava em acordo com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que reafirmava a necessidade de domínio de conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo pelo empenho de todos os países participantes em sua melhoria haja visto o novo cenário social advindo da sociedade de informação (SANTOS, 2009).

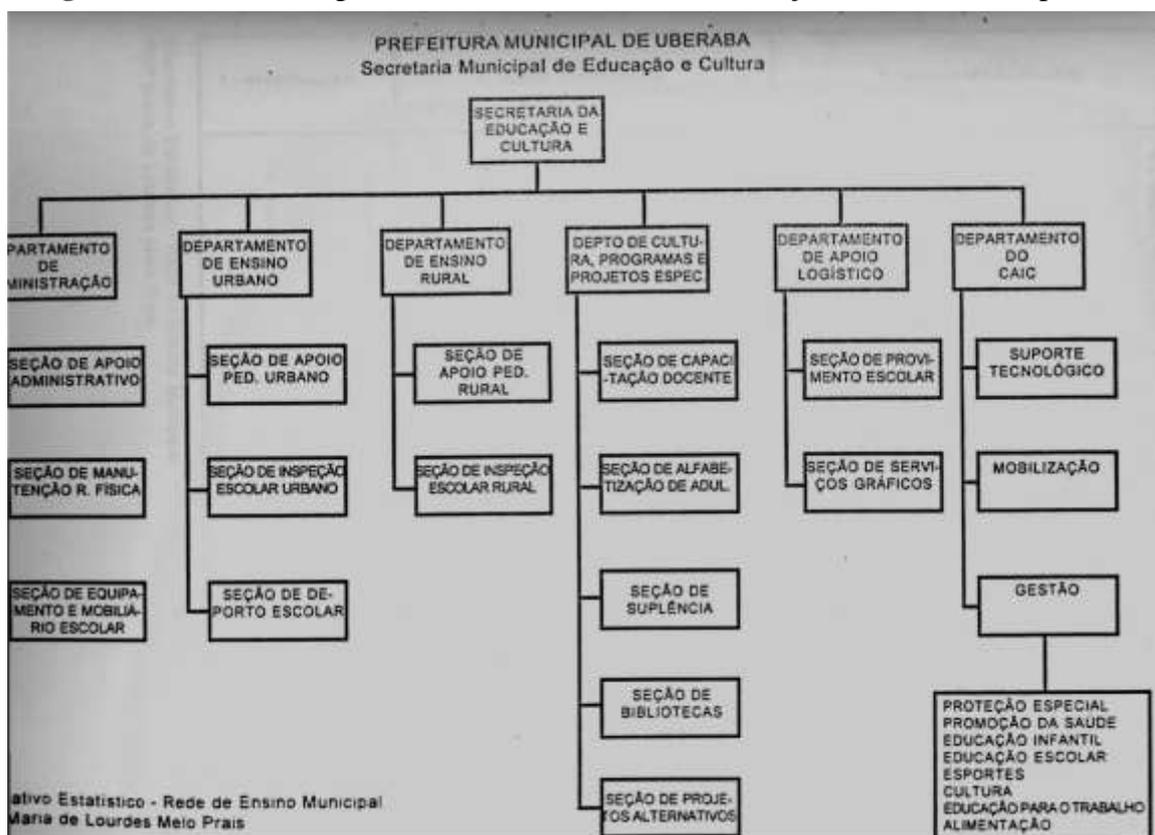
No intuito de construir uma sociedade para acompanhar e avaliar, Paulo Freire convocou no seu discurso a apresentação do SEMEC e da comissão o Plano entre os anos de 1993 e 2015, que se apresentam em três períodos distintos para proposta educacional no Município de Uberaba, desde a implantação do projeto Escola cidadã em 2000. O Secretário de educação no PDME 2006 destacou a criação de um Círculo de Cultura constituído como espaço de discussão

e decisão de compromissos e ações necessárias ao desenvolvimento da educação da cidade, que ratificam os pressupostos da escola cidadã elaborados nos anos 1990.

A Rede Municipal de Ensino de Uberaba, desde 1993, trabalha na perspectiva da “Escola Cidadã”, percorrendo um caminho de originalidade nos diferentes momentos históricos de sua construção. Ao longo do tempo, manteve-se fiel aos princípios de uma política democrática de educação, que investe na construção de uma escola autônoma, de qualidade que, no seu primeiro momento, foi designada como “Construção Amorosa Da Cidadania.” Com esse compromisso, enfatizou a relação razão-sensibilidade na formação cidadã dos alunos. (UBERABA, 2006, p.22).

No seu primeiro período, entre os anos 1993 – 2000 que é o da “construção amorosa da cidadania”, o foco estava na relação razão-sensibilidade na formação cidadã dos alunos, uma proposta que durou até 2005. Já no segundo período, entre os anos de 2005 - 2012, trabalhou-se na perspectiva da “Cidade Educadora”; e por fim o terceiro período define-se: “Escola do Caminho: Vereda que Ensina, Humaniza e Transforma”. A figura 3 representa a estrutura organizacional da secretaria de educação do município de Uberaba, no período da “construção amorosa da cidadania.

Figura 3 – Estrutura organizacional da secretaria de educação de Uberaba: 1º período.



Fonte: Relatório de atividades da secretaria municipal de educação e cultura 1993-1995, p.6.

Por esta proposta, a escola deixaria de ser apenas uma instituição com um devido espaço físico para transmissão de conhecimento e passaria a interagir com a cidade, propondo uma nova construção da cidadania.

Não se pode perder vista o projeto matriz de Escola Cidadã que mesmo assumindo nomenclaturas diferentes, o princípio norteador da educação no município, é o pressuposto de uma educação que forma o aluno para o exercício de sua cidadania, a seguir realizo uma análise mais aprofundada sobre cada período descrito acima.

Desta forma, sem perder de vista que o coordenador pedagógico tem suas bases alicerçadas numa política econômica distinta, de um viés ativo, quanto a participação das famílias e da comunidade, cabe às trabalhadoras e aos trabalhadores da educação, organizar suas ações de forma sistemática e criativa, desenvolvendo projetos e ações coletivas junto aos demais sujeitos da escola e da comunidade, as condições concretas para que a educação cidadã e integral se torne realidade no município.

3.1.2 Primeiro Período (1993-2005): construção amorosa da cidadania

Vamos observar que dentre os períodos, temos três períodos distintos na elaboração da proposta educacional no Município de Uberaba desde a implantação do projeto de escola cidadã em 2000.

No primeiro período, entre os anos 1993 - 2000, a proposta foi designada como “construção amorosa da cidadania” e enfatizou a relação razão sensibilidade na formação cidadã dos alunos, esta proposta durou até 2005; no segundo período, entre os anos de 2005 - 2012, trabalhou-se na perspectiva da “Cidade Educadora”; e o terceiro período define-se sob o lema: “Escola do Caminho: Vereda que Ensina, Humaniza e Transforma”.

Por esta proposta, a escola deixaria de ser apenas uma instituição com um devido espaço físico para transmissão de conhecimento e passaria a interagir com a cidade, propondo uma nova construção da cidadania. Observa-se que, dentre as políticas vigentes no município os atores também começam a se deslocar de acordo com atuação que exerce. Desta forma, o coordenador pedagógico em Uberaba, sob a construção de uma cidade Educadora se constrói no exercício de sua cidadania, a seguir realizo uma análise mais aprofundada sobre cada período descrito acima.

Este período está subdividido entre a elaboração da proposta da Escola cidadã, entre os anos de 1993 e 2000; o segundo momento, vai de 2000 a 2005. O primeiro momento é uma escola comprometida com a formação cognitiva, moral e socioafetiva do educando, entendido como sujeito que se insere na história, na sua cultura, nas relações sociais cotidianas de todos os matizes, e que, sobretudo, as assume e transforma.

Esta concepção de escola está fundamentada nos princípios básicos pautados na obra Escola Cidadã, Educação: Construção Amorosa da Cidadania: Fundamentos Políticos, Filosóficos e Pedagógicos (PRAIS, 2000), presentes num conjunto de livros que orienta e organização a implantação da Escola Cidadã no município de Uberaba. Naquele contexto, tinha-se o seguinte quadro de atividades, conforme revela a figura 4.

Figura 4 – Quadro geral de programas e projetos do plano municipal de Educação 93-96.

PROGRAMA	SUBPROGRAMA	PROJETO
1 - QUALIDADE DE ENSINO	1.1 Prática Pedagógica	1.1.1 O Cotidiano da Educação no Município das Crenças ao Fazer 1.1.2 Ordenação e Sequência dos Conteúdos 1.1.3 Ler, Ouvir, Contar e Cantar 1.1.4 Revistando nosso Espaço de Ensino 1.1.5 Interdisciplinaridade 1.1.6 Processo Decisório 1.1.7 Enriquecimento Curricular
	1.2 Recursos Humanos	1.2.1 Políticas Institucionais 1.2.2 SMEC - Compreensão Normativa 1.2.3 Capacitação Profissional 1.2.4 Seleção e Provimento de Vagas
2 - INFRA-ESTRUTURA	2.1 Rede Física	2.1.1 Ações Emergenciais 2.1.2 Reformas, Ampliações e Manutenção Permanente 2.1.3 Expansão e Construção
	2.2 Equipamento Mobiliário	2.2.1 Ações Emergenciais 2.2.2 Provimento x Racionalidade
	2.3. Apoio Administrativo	2.3.1 Apoio: Identificação, Condições de Trabalho e Resultados 2.3.2 Manuais de Organização para 1994 2.3.3 Informatização 2.3.4 Inspeção
3 - INTEGRAÇÃO	3.1 A Nivel Interno	3.1.1 Toma lá dá cá 3.1.2 A Biblioteca Pública e a Construção do Conhecimento na Comunidade
	3.2. Intermediária	3.2.1 A Otimização da Ação Pedagógica/ Integração e Externa Institucional com a Comunidade 3.2.2 A Ação Estagiária

Informativo Estatístico - Rede de Ensino Municipal
Profª Maria de Lourdes Melo Praiz

Fonte: Relatório de atividades da secretaria municipal de educação e cultura 1993-1995, p.7.

A elaboração desses princípios realizou estudos norteados pelos princípios da Escola Cidadã, da “Conferência de Jomtien e a educação para todos”, 1990, com foco para a promoção de uma escola para todos, para a elevação da qualidade do ensino e principalmente nas questões relacionadas ao analfabetismo, e a inclusão de mulheres e grupos sociais desfavorecidos no processo ensino aprendido.

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher, e da Convenção sobre os Direitos da Criança. Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo.” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS CONFERÊNCIA DE JOMTIEN – 1990)

Haja vista que em 1995 a Conferência “Educação: compromisso e ética”, com Paulo Freire e comissão responsável pela elaboração da proposta da Escola Cidadã em Uberaba instituiu-se:

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba tem por missão “coordenar a elaboração e implementação de políticas de educação, integradas e articuladas aos poderes instituídos, que respondam às demandas e necessidades da sociedade local, consolidando uma Escola Cidadã e a construção de uma Cidade Educadora, por meio da vivência da escola como ambiente de aprendizagem e de formação humano - cidadã. (UBERABA, 1995, p.6).

Com base nestas duas conferências, organizou princípios para a Escola Cidadã em Uberaba:

Procurando responder às demandas específicas da população estudantil de Uberaba, a proposta de “Escola Cidadã” da Rede Municipal de Ensino, encontra-se, desde 1993, organizada em princípios explicitados no texto de Prais e Silva intitulado: “Escola Cidadã: fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos” publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, em 2000. Neste momento, retoma-se, na íntegra, estes princípios: a) A educação entendida como valor máximo e imprescindível ao desenvolvimento de uma nação. [...] b) A escola assumida como “lôcus” educativo privilegiado [...] c) O resgate do verdadeiro sentido do conceito de “Escola Pública”, compreendendo-a como ESCOLA DO POVO e não meramente escola oficial. [...] d) Uma nova identidade do educador: um educador que assuma novos valores, novos saberes, novas posturas, novas habilidades e se identifica como o mediador entre o educando e o conhecimento. [...] e) Uma nova identidade do educando, que passa a ser considerado como o sujeito da sua própria formação em um complexo processo interativo em que a docência e discência formam um todo indissociável. [...] f) Uma ressignificação dos conteúdos curriculares: ao deixar de se constituírem em eixo vertebrador do trabalho escolar, mera erudição dissociada e fragmentada da realidade, os conteúdos não perdem a sua especificidade, o seu papel no processo educativo. Ao contrário, esta perspectiva pressupõe a construção e a apropriação do conhecimento como condição de libertação do sujeito e da sociedade. [...] g) A avaliação entendida como um processo de permanente acompanhamento do desenvolvimento global do aluno: mais que em qualquer outra proposta, na “Escola Cidadã”, a avaliação tem um papel relevante. [...] h) A adoção de uma nova lógica da organização do tempo escolar: coerente com a proposta da “Escola Cidadã”, fundada na democratização da escola e na vivência da cidadania, torna-se imperioso repensar a lógica de organização do espaço e tempo escolar. [...] A partir de 2005, essa proposta se amplia na busca da consolidação da “Escola Cidadã” e de construção de uma “Cidade Educadora”. Assume, portanto, o compromisso de entender “a cidade como espaço de cultura e a escola como espaço educativo da cidade”. Compromisso esse que deixa de ser exclusivo da Rede Municipal de Ensino e passa a ser compromisso da gestão municipal e de toda a sociedade uberabense. [...] Dessa forma e, diante dos resultados de fracasso escolar evidenciado pelas avaliações externas, sobretudo, através do Prova Brasil, foi que a SME sentiu, a partir de 2006, a necessidade de alterar o enfoque da

sua proposta educacional, passando a trabalhar a “escola como ambiente de aprendizagem e de formação humana-cidadã. Para tanto, propôs 04 (quatro) eixos de organização do trabalho educativo, que podem ser Entendidos Como As Suas Diretrizes Políticas: 1. Qualidade Social da Educação. 2. Gestão Democrática 3. Democratização do Acesso à escola e a garantia de permanência. 4. Rede de proteção social. [...]. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura pretende: 1. Na Educação Infantil criar os Centros de Educação Infantil, tomando para si a responsabilidade de atendimento da primeira etapa da Educação Básica e consolidando, assim, um direito constitucional. 2. No Ensino Fundamental manter a oferta de vagas e a garantia da permanência com qualidade, com a adoção de medidas de combate à exclusão escolar. 3. Na Educação de Jovens e Adultos: consolidar a oferta visando, não apenas erradicar o analfabetismo, mas, sobretudo, promover, para essa clientela, uma educação que perdure para toda a vida, proporcionando-lhe habilidades para enfrentar as céleres transformações da economia, da cultura e da sociedade na era da globalização. [...] Com essas referências a SME se propôs consolidar os compromissos da “Escola Cidadã” e fazer de Uberaba Uma “Cidade Educadora”, organizando a escola “como ambiente de aprendizagem e de formação humano-cidadã”. Trabalhar nessa perspectiva envolve, entre outras necessidades, num investimento permanente na valorização e na formação continuada dos educadores e na adoção de uma prática de gestão descentralizadora e participativa, fundada na Administração Colegiada, ou seja, no “equilíbrio dialético entre a decisão coletiva e o princípio da unidade de ação”, que é o que se pretende alcançar com os objetivos e metas traçados neste plano, nos projetos pedagógicos das escolas e no Contrato de Gestão a ser celebrado, anualmente, entre SME e escolas municipais. (PDME. 2006-2015, p.22-28).

Carvalho (2012) aponta nos que Escola Cidadã é aquela que busca a formação do ser humano capaz de participar da vida da comunidade, pela e para cidadania e assim;

A maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos. Trata-se de formar para e pela cidadania para a gestação de um espaço público não estatal, uma "esfera pública cidadã", como diz Jürgen Habermas, que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação de políticas públicas e assim possa participar da mudança do Estado que temos para a criação de um novo Estado, radicalmente democrático (GADOTTI, 2010, p. 75).

O que chamamos de escola cidadã, Gadotti; Romão (1997, p.26) define:

Se constitui no resultado de um processo histórico de renovação na educação. Esse movimento encontra-se não apenas na educação brasileira. Ele pode ser encontrado, com maior ou menor intensidade, na história recente das transformações dos sistemas educacionais em diversas partes do mundo. No Brasil, experiências isoladas de gestão colegiada de escolas sempre existiram, mas não tiveram um impacto maior sobre os sistemas de ensino. Os relatos dessas experiências nos dão conta de muitas dificuldades e resistências.

O que interessa e começa a ajudar a entender onde estão as mudanças referentes ao Coordenador pedagógico, está disposto no que Gadotti e Romão (1997, p.25) refletem:

O sentido que aqui nos interessa, para compreender melhor a organização do trabalho na escola cidadã, pressupõe o fato de que uma das formas fundamentais de exercício da opressão é a divisão social do trabalho entre dirigentes e executantes, que se reflete diretamente na administração do ensino: uns poucos, fora da escola, detêm o poder de decisão e o controle; enquanto todos os demais simplesmente executam tarefas cujo sentido lhes escapa quase inteiramente. A divisão social do trabalho na escola é agravada pelo fato de ela ser justificada pela "competência", separando "especialistas" de professores. O papel pedagógico do professor foi esvaziado, sobretudo depois da criação, pelo regime militar, das habilitações técnico-administrativas do curso de

Pedagogia. No caso da administração escolar, o problema está sendo sanado por meio da eleição para o cargo de diretor. O que chamamos de escola cidadã se constitui no resultado de um processo histórico de renovação na educação.

Os princípios de uma relação humana entre todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendido, professor, alunos e gestores se pautam princípios pedagógicos projeto de “construção amorosa” que faz referência os documentos, enfatiza a qualidade de um trabalho pautado nas relações interpessoais. No plano de gestão governamental e municipal neste segundo momento (2000 a 2005) efetivando esta proposta na cidade, iniciava-se as discussões sobre as novas propostas educacionais advindas da promulgação da LDB, ou seja, a aplicabilidade dos princípios da Escola Cidadã em Uberaba já era discutida sem ao menos ter apresentado resultados. Não se pode esquecer que entre 2001 e 2004, iniciaram-se as discussões sobre a necessidade de elaboração do Plano Decenal Municipal de Educação – PDME.

Macedo (2016, p.42), aponta que os mais variados debates foram travados a respeito da democratização do ensino e da Constituição de 1988, sobre o artigo 22 inciso XXIV, legislar sobre as diretrizes e bases da educacional nacional, apontou para o interior das instituições novas responsabilidades, propondo qualidade às ações educacionais e concebeu à escola a necessidade de profissionais que coordenassem esta equipe na construção de um projeto educacional e assim a legislação acabou legitimando a função de coordenação pedagógica.

Tais discussões se intensificaram a partir de 2003. Em 2006 o PDME foi aprovado e implantada na rede municipal de ensino, inicia-se aqui nosso segundo período histórico, delimitado pelos anos de 2006 e 2015.

A partir do momento que os professores assumem para si estes saberes e passam a propagá-la nas escolas e na própria sociedade, o poder que antes estava limitado aos grupos gestores, se solidificava entre as diversas camadas sociais, o que antes era uma proposta, torna-se uma ideologia, no sentido que reflete a superestrutura social na infraestrutura escolar. O professor é o principal propagador desta ideologia no sentido que sua formação o leva a afirmar categoricamente os saberes instituídos, neste sentido, o professor, sujeita-se a estes saberes assumindo para si a função de propagador esta ideologia (ANDRADE, 2017, p.71).

Tal situação decorre do fato de que neste período histórico, não havia uma proposta sistematizada da educação municipal em Uberaba, por não haver um princípio que norteasse as ações das escolas, os princípios da escola Cidadã foram aceitos sem resistência pela sociedade.

A contribuição mais importante a ser ressaltada na pesquisa de Macedo (2016) é da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 que tratou a docência de forma diferenciada e exigiu, para demais funções do magistério, a experiência em sala de aula como

pré-requisito e deixou a critério de cada sistema nomenclaturas e funções onde abriu caminho para repercussão do papel e perfil desse profissional. (MACEDO, 2016, p.42)

Assim, pode-se entender que os princípios ideológicos e pedagógicos da escola Cidadã em Uberaba estão alicerçados sob os princípios defendidos por Paulo Freire, e, estruturalmente esta escola se fundamenta nos princípios da Conferência de Jomtien. Quanto a seus princípios pedagógicos, fundamenta-se nos princípios de uma relação humana entre todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendido, professor, alunos e gestores. A “construção amorosa” que faz referência os documentos, enfatiza a qualidade de um trabalho pautado nas relações interpessoais.

3.1.3 Segundo Período (2006-2012): A Cidade Educadora

Este segundo, sobre o período histórico, articula-se como a junção dos princípios anteriores com a necessidade do apontamento de resultados adequados aos índices de avaliação da educação em Uberaba, e estes atrelados ao princípio de uma relação intrínseca entre educação e capital financeiro presentes na política neoliberal de educação onde ao coordenador pedagógico não se deseja mais o disciplinador e o domesticador de aprendizagens e do tempo escolar, espera-se abertura de espaços para o pensar e para produção da autonomia, onde a democracia possa prevalecer. (FRANCO; NOGUEIRA, 2016).

Este segundo período histórico se desdobra em antecedentes e se abre aos índices de avaliação da educação atrelados ao princípio de uma relação intrínseca de capital financeiro presentes na política neoliberal de educação. Sobre a cidade de Dakar (Senegal) 2000, ocorreu a Cúpula Mundial de Educação onde foram discutidas e reavaliadas as metas instituídas na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (Tailândia) no ano de 1990 visando o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades e competências necessárias a um desenvolvimento pleno e sustentável do cidadão. Os compromissos firmados em Dakar foram:

- a) Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- d) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015;
- e) Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- e, f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos

resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL 2000-2015, 2014).

Mediante as mudanças houve uma reorganização que resultou na elaboração e regulamentação do Plano Nacional de Educação- PNE, aprovado em 2001 – Lei no 10.172 de 09 de janeiro de 2001, sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em seu art. 5º, estabeleceu a obrigatoriedade dos Estados e Municípios elaborarem um Plano Decenal Municipal de Educação – PDME.

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação. § 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação. § 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções. Art. 4º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação. Art. 5º Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais. Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação. Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL,2001, s/p.).

Em 2003, apoiado sob novas eleições, Uberaba iniciou um processo de análise dos setores públicos, dentre os setores analisados, a Educação foi apontada como um dos que apresentavam maiores problemas. Santos (2009) destaca com louvor o desafio de uma equipe de auditoria para avaliação da educação e como a equipe gestora já desenhava o trabalho a ser desenvolvido;

Na formatação do perfil da educação municipal, deparamo-nos com uma prática governamental inédita: a contratação de consultorias externas. O trabalho é desenvolvido sob a denominação de Plano Estratégico. Auditores analisam o funcionamento das secretarias por meio de seus departamentos ou seções, objetivando conhecer cada projeto em execução e suas finalidades. A consultoria, após conversar com responsáveis pelos departamentos, coordenadores de projetos, além de cerca de 10% do pessoal envolvido nas atividades dos mesmos, analisa junto com os secretários e a equipe do gabinete do prefeito, o traçado final para o quadro da gestão do governo municipal. O intuito é elaborar uma visão geral e coesa das ações executivas a serem desenvolvidas até o final do mandato. Também a estrutura física da prefeitura sofreu alterações. O ambiente de trabalho seria condizente com a modernidade tanto quanto os das grandes corporações empresariais. O espaço estimularia as relações entre os funcionários, o diálogo e a aproximação, facilitando o trabalho em equipe. Cada espaço administrativo seria um grande ambiente onde, todos conviveriam em direta aproximação. Abolidas salas e ambientes fechados. A ideia era

evitar, por meio de paredes, a desagregação de ambientes, afora, em casos de justificativa frente a um necessário atendimento individual (SANTOS, 2009, p. 87).

Os resultados obtidos por meio de avaliações externas evidenciaram que os alunos avaliados nas séries de finais de ciclos, quarta e oitavas séries, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE demonstraram desempenho acadêmico abaixo do ideal.

Franco; Nogueira (2016), faz uma reflexão e aponta um caminho para perceber o coordenador pedagógico e como ele se construirá;

Conclui-se que a identidade do coordenador pedagógico está se estruturando em um terreno movediço. Compreendemos que tal identidade se estrutura paralelamente à compreensão e à valorização que uma sociedade instaura do sentido e da necessidade da Pedagogia, quer como ciência, quer como prática social. Verificamos que historicamente, ape-nas em alguns momentos especiais a Pedagogia foi considerada como fundamento das políticas e, conseqüentemente, das práticas escolares. Quando a pedagogia protagonizou reformas e propostas pedagógicas, a coordenação das práticas escolares foi valorizada; quando, ao contrário, as reformas e políticas surgem de estratégias tecnicistas, com objetivos externos à educação, a coordenação passa a ser uma atividade de pouca importância e, assim, perdem as escolas, perdem os alunos e perdem-se gerações mal formadas (FRANCO; NOGUEIRA, 2016,p.55).

Com base nos dados levantados e nas análises de Andrade (2017) a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, iniciou a elaboração do PDME com pressupostos políticos e institucionais: A Constituição Federal De 1988 – Cf/88 Estabelece no seu Art. 214: Fixação, por lei, de um Plano Nacional de Educação, de duração decenal, a Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional – LDB/96 – estabelece no seu Art. 9º: A União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Art. 10º “Os Estados incumbir-se-ão de (...) elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos Municípios (BRASIL, 2009); A Constituição Estadual Mg/89, No Seu Art. 204, p.162; Estabelece: O plano estadual de educação, de duração plurianual, visará à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, à integração das ações do Poder Público e à adaptação ao plano nacional; A Lei Orgânica Do Município De Uberaba, no seu Art. 139, p.92 estabelece: O Município elaborará o plano bienal de educação, visando à aplicação e melhoria do atendimento de suas obrigações para com a oferta de ensino público e gratuito. A Lei Federal No 10.172/01, que institui o PNE fez um diagnóstico, dispôs sobre diretrizes, objetivos e metas sobre os seguintes temas: a) gestão e financiamento da educação; b) níveis e modalidades de ensino; c) formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação.

OS COMPROMISSOS INTERNACIONAIS – além dos instrumentos legais nacionais, ainda constituem pressupostos político-institucionais do PDME, os

compromissos internacionais firmados pelo Brasil, mais diretamente relacionados à educação, que são os seguintes:

- a) A conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990.
- b) O compromisso da Conferência de Dacar sobre Educação para Todos, promovida pela UNESCO em maio de 2000.
- c) A Declaração de Cochabamba dos ministros de educação da América Latina no Caribe sobre Educação para Todos em 2000.
- d) A Declaração de Hamburgo, sobre a Educação de Adultos.
- e) A Declaração de Paris, sobre Educação Superior em 2000.
- f) A Declaração de Salamanca, sobre necessidades especiais de educação.
- g) Os documentos das Nações Unidas e da UNESCO, sobre os direitos humanos e a não discriminação (PDME, 2006-2015, p.21).

A prefeitura da cidade de Uberaba no Decreto nº 399/2005, de 1º de junho de 2005;

Que nomeia os membros da Comissão Municipal De Educação, responsáveis pela elaboração do Plano Decenal do Município, o que demonstra o avanço da postura democrática do Município, em relação à construção das suas políticas públicas”. (PDME, 2006-2015, p.22).

Além desta comissão, a organização e sistematização do PDME foi coordenada por meio da consultoria do grupo MARES GUIA E RENNÓ e PRAIS & PRAIS. Em âmbito governamental foram implantados dois programas: PRÓ-ESCOLA e PRÓ-GESTÃO, ambos visavam garantir a qualidade na educação ao que diz respeito a comunidade docente e discente na vivência dos valores da ética universal do gênero humano. O PROCAD II objetivava fortalecer o papel dos Gestores como liderança nas instituições escolares, preparando-o para ter autonomia e absorver as novas demandas proporcionadas pelo processo de descentralização. Tal proposta fundamentava-se em torno de quatro eixos temáticos, segundo Mattos (1999, p. 44):

A Escola Pública em Minas Gerais: pressupostos e fundamentos para o gerenciamento em busca da Qualidade na Educação; a Escola Pública de Qualidade enquanto construção coletiva: O Plano de Desenvolvimento da Escola; a Escola Pública enquanto Agência do Saber: a Gestão Pedagógica e a Escola Pública enquanto Bem e Serviço: a Gestão Patrimonial, Financeira e Administrativa.

A democratização do acesso e a garantia de permanência na cidade Uberaba deveriam estar articuladas com as diretrizes da Qualidade Social da Educação e da Democratização da gestão definindo se uma gestão de interfaces (PDME, 2007) e que, segundo Souza (2009) consolida os compromissos de fazer Uberaba uma Escola Educadora como ambiente de aprendizagem e de formação humano-cidadã e tem em seus contornos uma dimensão técnico-burocrático.

A gestão democrática, a descentralização e a importância de participação da comunidade permeiam o processo de reformas propostas depois dos anos de 1980 no Brasil e em Minas Gerais, expresso nas legislações e nos projetos para educação. O que está inter-relacionado com as novas demandas da função do gestor escolar, exigindo novas habilidades e competências, levando a oferta de formação continuada para esses profissionais, porque uma parte da categoria está em exercício a mais de

20 anos na Rede Estadual, como constatado pelas entrevistas, sendo que contemplava as atuais demandas da função. No material de apoio ao cursista do PROGESTÃO é ressaltada a função de liderança pedagógica do Gestor Escolar, o qual busca instrumentalizá-lo para a gestão de recursos humanos, financeiro, dos bens da instituição escolar, na busca de parcerias e realização da avaliação institucional, ações importantes dentro do contexto atual das políticas para a educação a nível nacional e estadual (SOUZA, 2009, p.105).

Desta forma, a SME de Uberaba assumiu o protagonismo de todos na busca de um novo direito, o direito de decidir e participar da vida da cidade. Para tanto, era preciso, de acordo com Prais, estreitar o diálogo entre a escola e a cidade, compreendendo a escola como apropriação da cidade a que pertence, levando para dentro de si os interesses e as necessidades da população (PRAIS, 2000, p. 5). Contudo, a partir de 2005 o Plano se ampliou na busca da consolidação da Escola Cidadã e da construção de uma Cidade Educadora assumindo o compromisso de entender “a cidade como espaço de cultura e a escola como espaço educativo da cidade” (PDME, 2007, p.26). O PDME tem como base uma escola como ambiente de aprendizagem e de formação humano-cidadã.

Educar para a cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios. A educação para a cidadania planetária implica uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo (GADOTTI, 2010, p.44).

Não só dispôs-se de quatro eixos de organização do trabalho educativo a definir como Qualidade Social da Educação: significa estabelecer objetivos e metas para o trabalho educativo, visando à construção de uma sociedade humanizadora; Gestão democrática: A democratização da gestão assume papel significativo permitindo que a escola seja gerida pela coletividade; Democratização do acesso à escola e a garantia de permanência; Rede de proteção social: Tem como princípio básico tornar a educação prioridade elevando sua qualidade. (PDME, 2007). Mas também, embasado nestas diretrizes se propõe a criação de uma Cidade Educadora; ou seja, a educação assumiu uma função mais ampla, não sendo mais função apenas do município, mas de toda a sociedade.

A Escola Cidadã é então a Cidade Educadora, cuja proposta de organização baseava-se no princípio de uma gestão descentralizada e desburocratizada, fundada na administração colegiada – que no equilíbrio dialético entre a decisão coletiva e o princípio da unidade de ação transformando ideias e atitudes no trabalho diário e corresponsável no comprometimento com o coletivo (PMDE, 2007).

A construção de uma nova forma de existência no planeta implica aprendizado sobre nossa escola, nosso bairro, nossa casa, nossa cidade e sobre como podemos transformá-los num lugar de vida comunitária em que a corresponsabilidade pela criação da “vida que se vive” é construída solidária e democraticamente. Um lugar

que vai se configurando a partir da participação de pessoas, grupos humanos e unidades sociais, entrelaçando a sociedade civil (todas e todos nós, pessoas da vida de todos os dias), o poder público (pessoas e instituições escolhidas por nós e que nos representam) e o mundo empresarial (as pequenas, médias e grandes corporações de realização de trabalhos produtivos). O desafio é reencantar as crianças, adolescentes, jovens e adultos para que percebam seu pertencimento ao planeta (GADOTTI, 2010, p. 8).

O que pode se observar é a direção que os textos burocráticos e institucionais viabilizavam e também ressaltar a centralidade da gestão na formação de professores da educação básica.

O Parecer CNE/CP Nº 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, com texto muito semelhante ao citado anteriormente, também ressalta a centralidade da gestão na formação de professores da educação básica, mas inclui a palavra “atuação” conforme artigo 10, parágrafo único: As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando: I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas; II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional. (BELLO; PENNA, 2017, p.75).

A partir de 2006, ao assumir o princípio de uma Cidade Educadora, os órgãos gestores municipais retiram de si a responsabilidade pelo fracasso no sistema educacional do município, se a cidade é educadora, é responsabilidade dela educar, não apenas da escola ou dos órgãos públicos onde podemos refletir a partir da perspectiva gramsciana da cidadania e da sua articulação com a educação.

A concepção propugnada por Gramsci aponta, em última instância, para a superação da sociedade de classes, na medida em que supõe, ou mesmo exige, que os subalternos estejam preparados para assumir a posição de governantes, isto é, para deixar sua condição de subalternos, o que só pode ocorrer plenamente com a abolição do modo de produção capitalista, e a escola cumpre um papel decisivo na formação desse cidadão, na medida em que for capaz de formar o jovem das camadas subalternas “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 49 – grifos meus) (SILVEIRA, 2013 p.63).

Uma Cidade Educadora como cita Andrade (2017) pressupõe a participação de todos os membros ativos da sociedade em prol da melhoria da qualidade de ensino ofertado pelo município. Ao mesmo tempo, a melhoria da qualidade no ensino ofertado pelo município, somente seria possível mediante uma política séria de estruturação do sistema educacional, que seria realizada pelos órgãos gestores, daí a necessidade de sistematização e organização de um Plano de Decenal Municipal de Educação - PDME, que estipulasse metas a serem alcançadas a curto e longo prazo, visto que o plano tem a duração de dez anos.

A escola cidadã é aquela que se assume como centro de direitos, como centro de deveres. A formação se dá dentro de um espaço de tempo. O que caracteriza a Escola Cidadã é uma formação para a cidadania. A Escola Cidadã é a escola que viabiliza a

cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. É uma escola que, brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos e os educadores também sejam eles mesmos e, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola da comunidade, de companheirismo. (SÉRIE: CADERNOS ESCOLA CIDADÃ, 2000, p.01).

A definição Santos (2009, p.94) mostra que a base educativa da Rede investigada pautada na crença de que a função educativa tem muito de ação coletiva e humana e, se funda a partir de relações entre sujeitos, bem distinto das práticas escolares do tempo presente, quando se sugere a competição e o individualismo.

Nas décadas de 90, implementa-se a Escola Cidadã; cada unidade escolar elabora o Plano Global Integrado; criam-se o Colegiado; os Conselhos de alimentação Escolar e educação; implanta-se o Sistema de Progressão Continuada; estabelece-se o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério e inicia-se o funcionamento o Centro de Apoio, Diagnóstico, Orientação e Pesquisa em Educação Especial - CADOPE. Registra ainda o documento que alguns dos ajustes necessários para à consolidação da Escola Cidadã - 2005/2008 - foram assim efetivados: reestruturação dos projetos político-pedagógico; redimensionamento e ampliação dos laboratórios de informática e implantação da avaliação sistêmica anual. O documento assim se encerra: “Atualmente, a Secretaria de Educação assegura a consecução desses projetos e coloca o município de Uberaba em posição privilegiada no cenário educacional brasileiro”. (UBERABA, 2006, p.01). Entendem então os gestores que, na região, o município destaca-se como um grande centro educativo cultural e, por isso, muitos estudantes chegam até ele em busca de uma educação de qualidade (SANTOS, 2009, p.84).

A absorção dos princípios da Escola Cidadã e de seu discurso pela proposta neoliberal presente no PDME configurou-se como uma forma de manutenção de um saber já instituído pelo meio escolar. Se no primeiro período houve a necessidade de institucionalização dos princípios da Escola Cidadã, principalmente pelos professores, por meio do CEFOR, neste segundo período estes princípios já estavam institucionalizados como uma ideologia a ser seguida por todos. Assim, promover novos debates na elaboração de novos princípios pedagógicos, e promover novamente um novo processo de institucionalização destes novos princípios demandaria tempo e um risco desnecessário, pois novos saberes levam a novas discussões e questionamentos que podem abalar as estruturas de poder já instituídas.

Na SEMEC, apenas o Departamento de Formação Continuada não fez parte da transformação. Anteriormente, o departamento, com sede própria, denominada Centro de Formação de Professores - CEFOR contava com um razoável patrimônio. Quando, da transferência das Secretarias, antes em diferentes pontos da cidade, para o novo prédio da Prefeitura, em 2005 esse departamento não foi, entretanto, redirecionado ao novo endereço. Após alguns meses, entretanto, o prefeito do município resolve que tal departamento não deveria ter sede própria e, manda proceder a sua desativação. Estando a Secretaria Municipal em nova sede sem previsão de mais um departamento em suas dependências, a Formação foi obrigada a desfazer-se de seu acervo distribuindo-o nos depósitos da prefeitura. Funcionou de forma provisória todo o primeiro mandato, quatro anos, em duas salas do Centro Administrativo. Hoje, em 2009, funciona no mesmo espaço que os demais departamentos da SEMEC. Não pode, entretanto, reaver seu patrimônio. Desmontada a biblioteca e a videoteca, ações que faziam parte da estrutura original do departamento de formação, não se tem mais,

nesta gestão, certas particularidades de oferta ao aprimoramento do trabalho docente. (SANTOS, 2009, p.87).

O que mais chama atenção nesse segundo período é o CEFOR encerrar suas atividades, toda gestão formativa continuada é tratada por professores externos à rede municipal de ensino. Numa proposta de estabelecer com as empresas estatais e aos centros de responsabilidade, por meio do contrato de gestão, compromissos bilaterais: a) para a empresa ou órgão, o de cumprir determinados objetivos fixados em planos nacionais ou em programas pré-definidos pelas partes; b) para a Administração Pública, o de flexibilizar os meios de controle sobre a entidade, conferindo-lhe maior grau de autonomia na gestão dos negócios que entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, o Conselho Municipal de Educação – CME e as escolas do município de Uberaba foi firmado o objetivo de possibilitar a aplicação das metas e objetivos propostos no PDME a destacar entre as Metas propósitos definidos no contrato, como uma preocupação em elevar a qualidade do ensino no município de Uberaba e de fortalecer os princípios da cidadania entre os alunos para isso;

Meta 4: 100% dos coordenadores pedagógicos das escolas conhecem os planos anuais de curso dos professores e acompanham a implementação dos seus portfólios, bem como iniciam a utilização do Portfólio da Coordenação Pedagógica, a partir de maio de 2007. Meta 5: 100% dos professores analisam os resultados das avaliações bimestrais dos alunos e, junto com a Coordenação Pedagógica, identificam os alunos com baixos desempenhos, formulam e programam intervenções de ensino, definem metas de progresso bimestral específicas para cada classe, e fazem o acompanhamento contínuo do desempenho acadêmico dos alunos (...) Meta 6: 100% das escolas comprometem-se e, através da Direção, da Coordenação pedagógica e da Biblioteca. (...) (CONTRATO DE GESTÃO, 2007, p.3).

O SAEM que tem por função o desenvolvimento da educação no município de Uberaba, bem como na implantação e execução efetiva do PDME, visto que como cita Andrade (2017), serve como avaliador da qualidade do ensino, medindo a evolução dos alunos e a qualidade dessa evolução. Elaborado a partir das diretrizes municipais de ensino, o SAEM possuía a seguinte estrutura: Inicialmente, cada equipe de professores responsáveis pela elaboração da avaliação em cada classe/série, elabora uma matriz de descritores. Esta matriz define o que deve ser apreendido pelo aluno ao longo das aulas e serve de base para que o professor oriente seu trabalho de forma a atender os descritores da matriz.

Ainda assim, Santos (2009) expõe que a maioria dos membros que compunham os departamentos não sabiam explicar por que tal ação avaliativa se tornava uma premissa na Rede de Ensino. Isso, inclusive desconsiderando o que há prescrito no Plano Decenal (2006, p. 25), que numa forma muito diferente, apresentava e sugeria um modelo de avaliação completamente distinto da que hoje é vivenciada pelo SAEM, ou seja, uma prática que deveria

ser: diagnóstica; contínua; participativa; qualitativa; formativa; mediadora; emancipatória e dialógica.

Consequentemente, esta avaliação da aprendizagem não exclui a avaliação a ser realizada pela SEE/MG, de dois em dois anos, para todas as escolas públicas de Minas Gerais e a avaliação nacional realizada pela Prova Brasil. Entre os anos de 2007 e 2013, o sistema educacional em Uberaba vivenciou uma sistematização e emparelhamento de seus princípios a fim de atender a uma nova demanda educacional vinculada a índices e a uma qualidade de ensino estritamente voltada a valores financeiros, reflexo da política federal sobre educação - período que engloba a concepção de Pátria Educadora que por fim, observou-se, neste período, o fortalecimento das relações de poder entre governo e escola, metas, índices, números, sistemas de avaliação e qualificação do professor e do aluno são instituídos.

Se somarmos a isso a consciência de sua formação frágil, Franco; Nogueira (2016) aborda o desafio da ausência de bons modelos e de uma cultura onde o pedagógico seja o protagonista, podemos entender as distorções que surgem na práxis da coordenação.

Do exposto, conclui-se que a identidade do coordenador pedagógico está se estruturando em um terreno movediço. Compreendemos que tal identidade se estrutura paralelamente à compreensão e à valorização que uma sociedade instaura do sentido e da necessidade da Pedagogia, quer como ciência, quer como prática social. Verificamos que historicamente, apenas em alguns momentos especiais a Pedagogia foi considerada como fundamento das políticas e, conseqüentemente, das práticas escolares. Quando a pedagogia protagonizou reformas e propostas pedagógicas, a coordenação das práticas escolares foi valorizada; quando, ao contrário, as reformas e políticas surgem de estratégias tecnicistas, com objetivos externos à educação, a coordenação passa a ser uma atividade de pouca importância e, assim, perdem as escolas, perdem os alunos e perdem-se gerações mal-formadas (FRANCO; NOGUEIRA, 2016, p. 57).

Nesse sentido, percebe-se as contradições quanto à compreensão do que é o coordenador pedagógico no âmbito escolar, um cenário que hora lhe atribui importância e hora tal importância é minimizada. Como consequência, tem-se a fragilidade dos diferentes processos educativos, sejam discentes ou docentes, estes últimos, vinculados à formação continuada como uma dimensão do desenvolvimento profissional.

3.1.4. Terceiro período (2013 - 2016): “Escola do caminho, vereda que ensina, humaniza e transforma”

Neste momento retratamos a tecitura dos textos ao que se refere a elaboração de três documentos bases, o Plano Decenal Municipal de Educação - PDME 2015-2024, Plano de Gestão e o Plano de Metas para a Educação. O primeiro configura um realinhamento do antigo PDME (2007), às novas determinações do Plano Nacional de Educação – PNE, o segundo,

estabelece os projetos a serem desenvolvidos pela rede municipal de ensino, e o terceiro, estabelece as metas a serem alcançadas pelas escolas municipais de ensino afim de que alcancem a qualidade de ensino definida pelo PNE e se podemos destacar o através da figura do coordenador pedagógico o alicerce de um princípio de uma educação de boa qualidade social para crianças e jovens. A função social que atribuímos à escola é a de contribuir, por meio da formação dos estudantes, para uma sociedade mais justa, no sentido de superação de determinantes geradores de exclusão social, onde propicia se acesso a bens naturais, sociais e culturais, produzidos coletivamente, e na maioria das vezes negado e debilmente possibilitado.

Nesta gestão, 2013-2016, pretende-se com a mesma perspectiva político filosófica trabalhar com uma proposta que entende a educação como “Escola Do Caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma”. Com esse propósito, a Rede Municipal de Ensino visa aprimorar os fundamentos que, ao longo desses anos, ora com avanços, ora com retrocessos, tem sustentado a prática educativa das Unidades Escolares, com o intuito de torná-las cada vez mais coerentes com os princípios de uma educação emancipadora. Respondendo às demandas específicas da população estudantil de Uberaba, a filosofia da Rede Municipal de Ensino de Uberaba encontra-se organizada em princípios explicitados no texto de Prais e Silva intitulado: “Escola Cidadã: fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba, em 2000, e reafirmados, em 2006, no Plano Decenal Municipal de Educação (Lei Municipal nº 9895/06) (UBERABA, 2013).

Como Uberaba já estava avançada pelos trabalhos do Plano Decenal coube à Secretaria Municipal de Educação e Cultura realinhá-lo às diretrizes, metas e estratégias do novo PNE: 2014-2023 elaborado por análises sobre a aplicabilidade e o sucesso do PDME. As metas do PDME segundo aponta Andrade (2017, p. 89), foram orientadas entre metas e estratégias ao que consta.

No sentido de permitir o acesso e a permanência de alunos na escola; diminuir as desigualdades educacionais e as disparidades encontradas no processo ensino aprendido; a inclusão, a diversidade; a formação para o trabalho, de acordo com as potencialidades das dinâmicas locais; a valorização dos profissionais e o exercício da cidadania. Analisando os pressupostos legais do PDME, observa-se um maior alinhamento com as outras esferas governamentais. O PDME foi elaborado a fim de atender as determinações das leis federais e estaduais.

Os princípios de equidade e justiça social, a qualidade social da educação, a sustentabilidade socioambiental, o diálogo entre as redes e a democratização e articulação com a comunidade são as bases desse novo PDME organizados pelos seguintes segmentos da sociedade: Secretária Municipal de Educação e Cultura, Presidente do Conselho Municipal de Educação, Profissional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Profissional do Quadro do Conselho Municipal de Educação, Representante da Sociedade Civil, Representante da Rede Estadual de Ensino, Representante da Rede Municipal de Ensino, Representante da Rede Particular de Ensino Representante do Ensino Superior Público, Representante do Ensino

Superior Privado, Representante da Educação Especial, representante da Educação Tecnológica, Representante do Sistema de Bibliotecas, Representante das Entidades Conveniadas, Representante do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SindUTE, Representante do Sindicato dos Educadores do Município de Uberaba-SINDEMU, Representante do Sindicato dos Professores do Estado de MG/Uberaba-SINPRO, Representante do Sindicato dos empregados em Instituições Beneficentes, Religiosas e Filantrópicas do Estado de Minas Gerais, Representante do Poder Legislativo, Representante do Poder Executivo, Representante da Imprensa.

Andrade (2017) relata que foram criadas as câmaras técnicas de estudo, responsáveis pela análise dos diversos níveis e setores da educação municipal, ao todo foram criadas doze câmaras de estudo, são elas: câmara de educação infantil, câmara do ensino fundamental, câmara de ensino médio, câmara da educação superior, câmara da educação de jovens e adultos, câmara de educação inclusiva, câmara da educação do campo, câmara da formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, câmara da educação a distância e tecnologia educacional, câmara de gestão e financiamento, câmara de educação tecnológica, câmara de sistema de bibliotecas.

Na concretização de sua função social, deve acatar determinações legais engendradas nos contextos econômico, social e político do país, e, concomitantemente, buscar atender aos anseios e necessidades locais e individuais, nem sempre consonantes entre si nem com a legislação como relata os autores.

A escola é um espaço de discontinuidades, de permanências e de inovações, de confrontos, de dúvidas, de tensões e de contradições. Destaque-se, também, que formas de colonização da formação de professores se revelam no controle direto e indireto que se estabelece, por mecanismos institucionais dos órgãos das Secretarias de Educação, sobre os processos de formação desenvolvida na escola. Sob esse aspecto, o papel colonizador do Coordenador Pedagógico na escola se viabiliza, ao valorizar ideias e práticas colonizadoras, impostas externamente e a despeito da escola concreta. Neste espaço complexo se concretizam projetos educativos nos quais o professor exerce papel preponderante. Em decorrência, a formação docente, inicial e contínua, é um dos aspectos chave na efetivação de políticas públicas para a educação formal (DOMINGUES; BELLETATI, 2016, p.61).

Pode-se observar um aumento de representatividade desde a elaboração do PDME 2007 no intuito de democratização de elaboração do Plano, onde se mantém os princípios da Escola Cidadã e o efetivo comprometimento com o Estado e Nação. Os preceitos legais responsáveis pela criação deste Plano são os mesmos que orientaram o Plano Municipal de Educação de Uberaba elaborado para o período de 2006-2015. Ao estipular números e porcentagens a serem alcançados, o Plano de metas constitui em si um instrumento de controle sobre a prática educativa do aluno e do professor, uma clara alusão ao ideal neoliberal de educação. Observa-

se ainda que as metas estipuladas visavam garantir o alcance de índices desejáveis de um padrão de qualidade na educação, a serem avaliados por instrumentos externos.

Além disso, as metas determinadas para os anos seguintes, definiam como as ações das escolas deviam ser realizadas, impedindo que as escolas realizassem seu trabalho com autonomia. A autonomia escolar limitava-se a adequar a realidade da escola para o alcance das metas. A democracia e a liberdade nas ações, é controlada pelos instrumentos normativos institucionais. Ao professor cabia a função de alcançar as metas instituídas pelos órgãos gestores afins de se alcançar o padrão de qualidade pela mesma. O processo democrático de construção do PDME, se alinhava as determinações da ideologia neoliberal vigente na sociedade contemporânea. Franco (2016) aponta:

Um profissional, para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, precisa antes de tudo ter a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, e é permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (FRANCO, 2016, p.18).

Com base na análise destes documentos que fundamentam este terceiro período deste estudo, pode-se compreender que

O processo democrático de construção do Plano de Gestão e do PDME busca o envolvimento de representantes dos diversos segmentos sociais com o intuito de legitimar a elaboração deste documento, neste caso, o saber e o poder encontram-se diluídos entre estes diversos segmentos, induzindo os mesmos a um sentimento de participação na criação das propostas apresentadas pelo documento; o discurso se constroem pela interação entre os diversos grupos participantes da elaboração dos documentos (Andrade,2017,p.94).

Neste sentido, ao princípio do “bem-estar social” presente no biopoder como cita, Gadotti

Baseada nos seguintes princípios: 1. O planeta como uma única comunidade. 2. A Terra como mãe, organismo vivo e em evolução. 3. Uma nova consciência que sabe o que é sustentável, apropriado, o que faz sentido para a nossa existência. 4. A ternura para com essa casa, nosso endereço comum, a Terra. 5. A justiça sócio-cósmica: a Terra, como organismo vivo, é também um oprimido. 6. Uma pedagogia que promova a vida: envolver-se, comunicar-se, compartilhar, problematizar, relacionar-se. 7. O conhecimento só é integral quando é compartilhado. 8. Caminhar coerente e com sentido na vida cotidiana. 9. Uma racionalidade intuitiva e comunicativa, afetiva, não instrumental. 10. Novas atitudes: reeducar o olhar, o coração. 11. Cultura da sustentabilidade: ampliar nosso ponto de vista (GADOTTI, 2010, p.20).

No trabalho de Franco (2016), discute a ciência pedagógica como ideológica e política como um saber engajado como práxis como construção de teorias educacionais com as práticas educativas, assim o coordenador pedagógico percebe-se como aquele educador que precisa, articular, professores, teoria educacional e prática educativa, entre ser e fazer educativo onde o formativo e emancipatório, crítico e compromissado.

Desse modo, na construção do currículo vislumbra-se uma nova dimensão congregando a informação com o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a viver e conviver; enfim, com o aprender a SER, considerando-se em todo esse processo a prática social dos sujeitos. Para tanto, é importante destacar

Na verdade, a origem da escola pública nos remete ao pensamento socialista em educação que, segundo o mesmo Prof. Gadotti, “por não atender aos interesses dominantes, tem sido muitas vezes esquecido ou relegado a um plano inferior” A escola que trabalha na perspectiva da educação popular deve ser local de pluralismo de ideias e centro irradiador da cultura popular. Podemos traduzir tal característica por educação multicultural ou por educação intercultural, se atualizarmos as terminologias. Mesmo assim, é necessário esclarecer um pouco mais esta questão. (PADILHA, 2003, p.45).

Em suma, o resgate da ação pedagógica, não apenas seu espaço de autonomia, mas, e principalmente, seu caráter essencial de ação na busca de competência técnica, distanciando dela sua possibilidade de produzir um processo contínuo de reflexão transformadora. Nesse interim de práxis.

3.2 O coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Uberaba: atribuição, formação e competência

Ao tomarmos a Lei Complementar Nº 501, de 11 de setembro de 2015¹, cuja ementa “Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais, e dá outras providências”, vamos encontrar as atribuições, a questão da formação para o exercício do cargo e a competência, vinculadas ao coordenador pedagógico e, disso, podemos chegar à compreensão de seu conceito no âmbito da referida Rede.

A seção II do referido documento, que trata dos conceitos básicos, aponta, no artigo 4º que a carreira de magistério, no âmbito da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba abrange o cargo de coordenador pedagógico. Tal cargo é ratificado no artigo 6º da mesma lei. Já no capítulo III, ao tratar “da carreira”, na seção I, Da Estrutura, coloca:

§ 3º – Coordenador Pedagógico: I – Classe A – nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, oferecido por universidades e/ou institutos superiores de educação e reconhecido pelo Ministério da Educação – MEC; II – Classe B – conclusão de pós-graduação, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; III – Classe C – conclusão de pós-graduação, Lato-Sensu, com carga horária mínima

¹ Tal formulação legal se deu no cenário de realinhamentos propostos pelo Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba, referente a 2015-2014, ocasião em que se reestruturou a Secretaria Municipal de Educação do município, rearranjou-se o plano de carreira de magistério, formalizou-se e institucionalizou-se a formação continuada no Departamento Profissional – Casa do Educador Professora Dedê Prais, vinculada à secretaria de Educação, tendo sido esse o considerado “grande feito” da gestão Paulo Piau à frente da prefeitura de Uberaba. Por último, é importante destacar que foi esta lei complementar que criou o cargo de coordenador pedagógico no âmbito da referida rede.

de 360 (trezentos e sessenta) horas; IV – Classe D – conclusão de pós-graduação, *Stricto-Sensu*, Mestrado; V – Classe E – conclusão de pós-graduação, Doutorado (UBERABA, 2015, p.132).

Ou seja, a formação exigida para o exercício do cargo é a licenciatura plena, sem especificação de qual seja ela. Além disso, a gradação para evolução na carreira fica condicionada à apresentação de títulos, vinculada à formação complementar, da pós-graduação *lato-sensu* à *stricto-sensu*, no doutorado. Quanto à jornada de trabalho, tem-se o seguinte:

Art. 28 – A jornada mensal de trabalho do Coordenador Pedagógico no efetivo exercício do cargo nas unidades escolares é de 150 (cento e cinquenta) horas mensais, sendo 90 (noventa) horas na Unidade de Ensino, 37,5 (trinta e sete horas e trinta minutos) destinadas ao repouso semanal remunerado e 22,5 (vinte e duas horas e trinta minutos) para atividades voltadas ao planejamento mediante os resultados pedagógicos dos docentes, análise e intervenção dos instrumentos de avaliação, análise de resultados de avaliações internas e externas, bem como socialização e intervenção sobre os mesmos, atendimento individualizado aos educadores, planejamento e organização da formação continuada em serviço, além de outras atividades correlatas e as previstas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, nos termos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (UBERABA, 2015, p.137).

Pode-se observar que o lócus de atuação do coordenador pedagógico, no âmbito da Rede Municipal de Ensino é a escola, onde está lotada a sua carga horária de atividade ocupacional. Dentre as atividades atribuídas, convém destacar a perspectiva formadora, articuladora e transformadora inerentes à sua atuação. No anexo II (Atribuições gerais dos Cargos da Carreira dos Profissionais do Magistério a que se refere o Artigo 4º, desta Lei), observa as atribuições articuladoras do coordenador pedagógico:

Descrição geral das atividades: Participar, de forma integrada e corresponsável com a equipe de gestão escolar, das atividades de planejamento escolar e da elaboração, organização, avaliação e execução do Projeto Político-Pedagógico da escola, exercendo, entre outras, as seguintes atribuições: I - acompanhar o docente na organização de suas atividades diárias de planejamento, execução e avaliação, favorecendo a melhoria do processo ensino-aprendizagem e da qualidade de ensino proposto para a escola pública; II - coordenar, de forma participativa, o processo de formação continuada em serviço a partir das necessidades da unidade escolar assegurando a sintonia com a prática pedagógica e com as demandas da comunidade educativa; III - organizar, no âmbito da unidade, o processo de avaliação interna e externa da aprendizagem dos alunos, bem como a análise dos resultados de forma à alcançar a efetividade no processo ensino aprendizagem, redirecionando as ações, conforme diagnóstico e análise decorrentes das avaliações; IV - planejar, executar e assegurar as condições necessárias para a efetividade e a produtividade nos espaços formais de atendimento aos docentes; V - participar de forma ética, responsável e coletiva com a equipe dirigente dos processos de avaliação de desempenho; VI - orientar, em parceria com a equipe gestora, os pais dos educandos para uma efetiva parceria na construção do processo educativo-pedagógico; VII - orientar os docentes quanto ao exercício de suas atribuições, conforme o Regimento Comum das Escolas Municipais; VIII - assegurar a qualidade do processo educativo pedagógico zelando pelas metas propostas no Projeto Político Pedagógico; IX - cumprir este Regimento; X - exercer outras atividades correlatas (UBERABA, 2015, p.150).

Como *articulador*, seu papel principal é oferecer condições para que os professores (seus pares na condução do fazer pedagógico) trabalhem coletivamente as propostas curriculares com ações de parceria, em função de sua realidade. Ele deve ser capaz de despertar nos membros da instituição escolar a capacidade de ser proativos, responsáveis, dinâmicos, inteligentes, com habilidade para resolver problemas e tomar decisões. Além disso, deve criar um ambiente de relacionamento mais estreito com os professores, as famílias, a comunidade, o sistema e outros elementos que possam se integrar à escola. Vasconcelos (2006, p. 87) ressalta que

é importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente [...], a discriminação social na e através da escola etc.

A importância do coordenador pedagógico no ambiente escolar das escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Uberaba se dá pelo fato de ser ele o articulador e mediador das relações entre os indivíduos (pais, alunos, professores e diretores) da comunidade escolar, evitando desgastes que possam vir a acontecer entre eles, com o compromisso de ações capazes de proporcionar as transformações ocorridas na sociedade atual. Nesse sentido, Carapeto (2001, p. 93) afirma:

Como prática educativa, a supervisão educacional, independentemente de formação específica em uma habilitação no curso de Pedagogia, em cursos de pós-graduação ou como conjunto de conteúdos desenvolvidos no curso de Pedagogia, constitui-se num trabalho profissional que tem o compromisso de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, para isso, assegura a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade de formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro, na atual conjuntura mundial. Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico que se tornará mais verdadeira em seus compromissos humanizadores quando expressar e se constituir em polo-fonte de subsídios para novas políticas e novas formas de gestão na intensidade espaço-temporal de transformações que a era da globalização e a sociedade do conhecimento ocasionaram.

Quando a lei, no artigo 28º traz como função o “atendimento individualizado aos educadores, planejamento e organização da formação continuada em serviço”, revela-se a concepção de coordenador pedagógico como formador. Como *formador*, se observa que a função do coordenador pedagógico no âmbito da Rede Municipal de Ensino é a de oferecer condições mínimas necessárias para os professores, a fim de que eles se aprofundem em suas áreas de atuação e as desenvolvam bem, melhorando assim suas práticas pedagógicas, que se refletem positivamente dentro da sala de aula, como afirma Clementi (2003, p. 126):

A função formadora do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, consequentemente conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes.

O coordenador pedagógico ao identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional sobre aquela que busca a formação do ser humano capaz de participar da vida da comunidade, cumprindo todos os seus deveres de cidadão e exigindo seus direitos dentro dos princípios morais da solidariedade, da responsabilidade e do respeito a si próprio, ao outro, ao meio ambiente, à nação e às crenças, tendo conhecimento para usufruir dos bens que a sociedade produz. Escola Cidadã é também aquela que se preocupa com o sucesso escolar de todos os alunos. E é sabido que tem sucesso aquele aluno que aprende respeitando-se o tempo que cada um tem para assimilar o conhecimento. (PRAIS, 2000).

Não basta a esse profissional somente o conhecimento teórico para acompanhar o trabalho pedagógico; é preciso saber estimular os professores a desenvolver a percepção e a sensibilidade para identificar as dificuldades dos alunos.

Nessa perspectiva, é importante destacar a Instrução Normativa Nº 02, de 05 de agosto de 2016, na página 160, que “estabelece normas para regulamentar o cumprimento de atividades da jornada extraclasse dos Professores da Educação Básica – PEB, do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, referentes à Formação Continuada em Serviço. Nesta instrução, determina-se “quanto à carga horária destinada para a Formação Continuada em Serviço – FCS, o seguinte:

Art. 2º. As reuniões de Formação Continuada em Serviço serão assim organizadas:
§1º. Compete à Equipe Gestora e ao Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar: I - coordenar as reuniões de FCS, com a finalidade de: a) **diagnosticar e discutir**, conforme referenciais teóricos, os desafios e necessidades evidenciados na prática pedagógica e no âmbito escolar local, buscando as soluções para os mesmos; b) **estudar a legislação vigente e socializar os diversos informes de interesse coletivo encaminhados à Unidade Escolar** (Memorandos, Portarias, Decretos, correspondências e informativos do Sindemu – Sindicato dos Educadores do Município de Uberaba); II - **elaborar, bimestralmente, o planejamento das reuniões de FCS, conforme as necessidades e demandas da Unidade Escolar**, tendo como parâmetros a análise dos resultados das avaliações externas e internas, bem como o estudo e a aplicação das Matrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino; III - **organizar e realizar as reuniões destinadas à FCS dos Professores de Educação Básica e dos Educadores Infantis na Unidade Escolar**, ou em local definido pela respectiva equipe, em caráter coletivo (se for tratar de intervenções com temas gerais), ou em grupos afins (caso as questões apresentadas necessitem de discussão e proposição de intervenções específicas); IV - **assegurar o registro/memória referente a cada reunião de FCS contendo a pauta, o Plano de Ação** e o relato dos assuntos abordados para retomada das definições, sempre que necessário; V - **providenciar o registro de presença dos participantes na respectiva Planilha de Movimento de Pessoal**; VI - **aplicar instrumento de avaliação individual**, por semestre, a fim de **verificar a qualidade do trabalho desenvolvido nas reuniões de FCS e os avanços obtidos, e possibilitar o**

(re)direcionamento das propostas de estudo com base nos encaminhamentos pedagógicos da Unidade Escolar; VII- Encaminhar, antecipadamente, o planejamento bimestral dos temas a serem discutidos nas reuniões de FCS à Diretoria de Ensino (UBERABA, 2016, p.160-161, grifos nossos).

O coordenador pedagógico, como se observa nos documentos, deve acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos (aluno e professor) na comunidade educacional. O relacionamento entre o coordenador e o professor é fundamental para uma gestão democrática. Todavia, não é possível desprezar a dimensão da racionalidade técnica atrelada à sua atuação como formador, na perspectiva da formação continuada, que no âmbito da Rede Municipal de Ensino, de acordo com o Parágrafo único, do artigo 1º da referida instrução normativa, é assim compreendida: “Entende-se por Formação Continuada em Serviço as ações de estudo, análise, avaliação e de planejamento da prática pedagógica, com o objetivo de enriquecê-la e garantir o sucesso dos alunos no processo ensino e aprendizagem”. Tal o protagonismo organizacional do coordenador pedagógico, que ora enfatiza a dimensão pedagógica (técnica e também instrumental) de sua prática, e ora enfatiza a dimensão política a ela também inerente.

Por último, o coordenador pedagógico como *transformador*, no lócus investigado, observando o item VI supramencionado: “VI - aplicar instrumento de avaliação individual, por semestre, a fim de verificar a qualidade do trabalho desenvolvido nas reuniões de FCS e os avanços obtidos, e **possibilitar o (re)direcionamento das propostas de estudo** com base nos encaminhamentos pedagógicos da Unidade Escolar” (UBERABA, 2016, p.160, grifos nossos) é aquele que tem compromisso com a provocação para o questionamento, de modo a ajudar os professores a serem críticos e reflexivos em toda a sua prática docente para cumprir seus objetivos educacionais. A possibilidade de redirecionar propostas com base nos encaminhamentos, que se requerem coletivos, pressupõe a possibilidade contra hegemônica de sua atuação e disso decorre o alinhamento com a Pedagogia Decolonial, conforme discutimos no item 3.3 da seção 1 desta pesquisa. Portanto, cabe ao coordenador pedagógico o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e a comunicação e interpretação da avaliação dos alunos.

No entanto, na referida lei, no artigo 28, parágrafo II, inciso § 3º “O coordenador pedagógico na função de Inspetor Educacional deve continuar cumprindo a carga horária de 20 (vinte) horas semanais integralmente em seu órgão de lotação e exercício, totalizando 120 (cento e vinte) horas mensais”. Isso mostra que há desvio de função, legitimado pela lei, quanto

à atuação do coordenador pedagógico, o que revela a teia de fragilidades identitárias vinculado a esse profissional, que se faz também no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Além disso, no Anexo IV (a que se refere o Artigo 43, desta Lei Complementar), o coordenador pedagógico passou a contemplar os cargos anteriores à referida lei: especialista pedagógico (20h/40h); supervisor escolar; e orientador(a) educacional, conforme a figura 5.

A reunião das três carreiras supramencionadas na carreira de coordenador pedagógico, com uma carga horária atribuída de 25 horas, revela, do ponto de vista histórico, o caminho constitutivo do conceito de coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, que passa pela concepção de supervisão e orientação, de especialista, discutidos na seção 2 desta pesquisa, o que constituir o terreno movediço anteriormente anunciado.

Figura 5 – O coordenador pedagógico na RME-Uberaba.

Coordenador Pedagógico							
Situação Anterior à Publicação desta Lei		Órgão	Situação a partir da Publicação desta Lei				Nível de Escolaridade da Carreira
Carreira	Nível de Escolaridade da Carreira		Carreira	Cargos Transformados e Passíveis de Transformação	Cargos Aptos a Serem Providos por Concursos Públicos	Qtde.	
Especialista Pedagógico 20h	Ensino Superior Completo	SEMED	Especialista Pedagógico 25h	Especialista Pedagógico 20h	Coordenador Pedagógico 25h	230	Ensino Superior Completo
Supervisor Escolar				Supervisor Escolar			
Especialista Pedagógico 40h			Especialista Pedagógico 40h	Especialista Pedagógico 40h			
Orientador (a) Educacional				Orientador(a) Educacional			

Fonte: UBERABA (2015, p.153).

No entanto, os documentos oficiais revelam que a Rede Municipal de Ensino de Uberaba entende o coordenador pedagógico como o professor e a professora, que licenciado/a, pós-graduado/a, pode atuar como articulador/a, formador/a e transformador/a no contexto da Educação Básica. Trata-se de um profissional que, no âmbito da Rede, a partir do que revela a figura 4, agrega à sua competência ocupacional, a função de orientação e supervisão pedagógicas. Tais funções também caracterizam o perfil articulador, formador e transformador que o constituem. Nesse sentido, Franco (2016, p.25) pontua que

Coordenar o pedagógico implica redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido da escola. Isso o coordenador não poderá fazer sozinho, nem mesmo a direção da escola poderá fazê-lo sozinho. O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude, apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola enquanto

um discurso escrito. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações.

Desta forma, a coordenação pedagógica vem sendo reconfigurada nesse espaço, a partir das demandas políticas e econômicas que ditam as regras do jogo na educação pública. Tem-se um coordenador pedagógico como responsável pela formação na escola, por meio da adoção de políticas públicas apoiadas na racionalidade técnica que desconsideram saberes elaborados pelos educadores, fortalecendo o objetivo de cumprir o calendário proposto, o que outrora exige de forma crítica e reflexiva ao coordenador pedagógico, a consciência e o conhecimento dos fatores determinantes do trabalho de formação, a assunção de uma posição de liderança, de oposição de processos colonizadores para um ensino de qualidade, de fortalecimento da democracia, da emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As escolhas epistemológicas também se associam às questões balizadoras da formação continuada de docentes, como: que tipo de homem se pretende formar? Para quê? Com que sentido? Afirmando o fato que a educação tem um caráter eminentemente político, sendo sujeita a várias condicionantes – sociais, políticas, econômicas, culturais que, como foi dito por Freire (1996), tornam a educação carregada de diferentes sentidos, representativos de classes divergentes, que poderão favorecer uma ação politizada, de esclarecimento e até de emancipação” (MAGALHÃES, 2019, p.188).

Apropriamo-nos das palavras de Solange Magalhães (2019) para retomar, nessas páginas finais, não só as razões que nos mobilizaram a enveredar pelo caminho da pesquisa, no propósito de compreender a o conceito de coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Uberaba/MG”, mas também para colocar em realce que a caminhada não se encerra aqui.

Neste meio tempo, nos deparamos com uma pandemia de Covid-19, um vírus como apresenta Santos,2020,p.22; um recorte temporal de 2019-2020-2021 que traz um painel de forma estratégica sobre; A normalidade da exceção, a elasticidade social, a fragilidade do humano, a guerra de que é feita a paz e a sociologia das ausências que na “Cruel Pedagogia do Vírus” de Boaventura de Sousa Santos (2020) defronta-nos a nova articulação pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, económicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta. Essa viragem tem múltiplas implicações onde vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir.

Empreendemos a pesquisa bibliográfica com o propósito de, por uma abordagem qualitativa, mostramos o que revela o Estado da Arte, que objetivou o mapeamento e discussão de produções científica/acadêmica vinculado ao objeto desta pesquisa. O Estado da Arte permitiu inventariar descritivamente a produção bibliográfica na área desta pesquisa, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral, evidenciando ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada, conforme realizamos nesta pesquisa sobre o objeto de estudo “o conceito de coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Uberaba/MG”.

Desta forma, a análise documental e bibliográfica mostraram-se como importante meio para se alcançar a compreensão sobre o conceito de coordenador pedagógico, como traçado histórico no Brasil e por conseguinte no Estado de Minas Gerais, propriamente dito em Uberaba, que decerta forma, proporcionou uma pesquisa mais detalhada sobre o coordenador pedagógico em documentos, de uma visão macro a uma visão micro, considerando-se como

macro o que apregoam os documentos nacionais e estaduais e micro, os documentos locais, vinculados à secretaria de Educação do município de Uberaba/MG.

Nas mais variadas abordagens, podemos observar o conceito histórico em Uberaba e com seus desdobramentos de como foi se configurando o coordenador pedagógico para novas concepções de ensino, ao que se refere a educação básica, entrelaçado as contribuições da formação continuada para a prática educativa do coordenador pedagógico no referido contexto escolar. Nela, procuramos desvelar a história do coordenador pedagógico, assim como situar seu papel na atualidade, verificando e, ao mesmo tempo, indagando como esse profissional compreende sua prática, que ações e atividades desenvolve para auxiliar, pedagogicamente, os professores, de que ações formativas participa e como essas formações contribuem para a prática que desenvolve na instituição em que está inserido, inclusive para a formação de professores em serviço e emancipação do pensamento para uma educação decolonial.

A nosso ver, trata-se de um trabalho relevante por contribuir com reflexões e conhecimentos sobre questões presentes no cotidiano escolar, implicadas no processo educativo e, ainda, por desvendar como os processos formativos, dos quais participam, contribuem para o fortalecimento da prática educativa do coordenador no contexto escolar.

Compreendemos o contexto histórico como consta no Capítulo II, no qual está inserido o coordenador pedagógico e identificamos as reais necessidades que emergem de sua prática, onde compreendemos este ator como impulsionador de mudanças na prática pedagógica. A história da Coordenação Pedagógica, em suas diferentes nuances e nomenclaturas, acompanha a história da educação e, atualmente, se reconfigura a partir de uma releitura da realidade, a fim de oferecer subsídios para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, em consonância com os princípios constitucionais e referendados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em relação aos relatos sobre os antecedentes históricos da função do coordenador pedagógico, que recebeu várias denominações ao longo da história educacional brasileira, observamos que o principal exercício por esse profissional não era o de cuidar especificamente do processo pedagógico, pois as múltiplas atribuições a ele imputadas faziam com que esse foco principal, ou seja, o cuidar das questões pedagógicas, fosse desvirtuado.

O coordenador pedagógico ficou imerso, por longo tempo, em uma dualidade profissional de servir aos interesses do sistema imposto, o que, muitas vezes, resultou no fato de que este profissional passou a assumir com exclusividade a função supervisora, cumprindo

papel hierárquico de controle, em detrimento da viabilização das condições pedagógicas necessárias para o ensino e da aprendizagem de qualidade.

O movimento que fundamentou os princípios do sistema educacional do município de Uberaba iniciado por Paulo Freire em São Paulo, representa uma resistência ao sistema neoliberal que se instituía na sociedade brasileira na década de 1990. Ao analisarmos este processo no município de Uberaba, através de seus princípios ou fundamentos como os documentos definem, identificamos o discurso freiriano, sua sistematização e aplicação prática identificados como um movimento de resistência.

Os princípios estão descritos, o discurso reflete os princípios freirianos, mas as ações decorrentes destes princípios atenderam somente as necessidades do município, não promovendo um movimento de resistência entre os sujeitos participativos do ambiente escolar, ao contrário, tais princípios serviram como doutrinação de alunos, professores e gestores, tal dominação ocorreu de forma eficiente, ao ponto destes princípios permanecerem os mesmos até dos atuais, mesmo dezesseis anos após sua implantação.

Intrinsicamente ao compreender a estrutura social do município de Uberaba, uma cidade que, historicamente, reflete a estrutura social brasileira do século XVIII, em que latifundiários detinham o controle da sociedade por meio da estrutura de poder vinculada a posse de terra e de bens. Uberaba ainda hoje é uma cidade onde as grandes famílias possuem status de grandes senhores e o sobrenome lhes confere poder. Onde, compreendemos a não participação popular, no primeiro período histórico que analisamos, na elaboração dos princípios da educação municipal. Os saberes necessários para a elaboração destes princípios estavam limitados a um pequeno grupo que constituiu a comissão para elaboração dos documentos que fundamentam a Escola Cidadã.

Quanto às concepções analisadas, educação, professora, aluno e avaliação, identificamos que não ocorreram alterações significativas nas mesmas. A princípios presente nos discursos permanecem os mesmos, a alteração mais evidente diz respeito a alteração da concepção da escola amorosa, para a cidade educadora e pôr fim a “escola do caminho”.

A mesma concepção elaborada para o início do século é a mesma presente nos dias atuais, situação que levam a outra constatação: estas alterações não ocorreram por não haver interesse em mudanças, ou pelo fato de que não ocorreram mudanças no processo educacional em Uberaba, nas concepções de educação, professor, aluno e avaliação, propostas em 2000. Considero que tal fato representa um atraso no processo de desenvolvimento do sistema

educacional do município, não é possível conceber um mesmo modelo de escola do começo do século com os dias de hoje.

Mudanças significativas ocorreram em nossa sociedade, a mais significativa e presente foram as inovações tecnológicas, o acesso a informações não está mais preso a um livro ou a uma única pessoa, qualquer pessoa com um simples toque na tela de um celular pode acessar informações de várias fontes diferentes. O que ocorre é a perda da identidade escolar ao instituírem-se mecanismos de coerção e controle sobre os alunos e professores, tais como avaliações externas; padronização de uniformes e cores das escolas; ou a utilização de termos pejorativos como críticos ou satisfatórios para qualificar os alunos. A liberdade de pensamento, que deveria estar presente na escola, principalmente em se tratando de uma escola dita cidadã, fica cerceada ao espaço mínimo da sala de aula e a poucos professores que ousam pensar e agir diferente da maioria. O órgão gestor municipal não realizou alterações na proposta da escola Cidadã, ou nas concepções que analisamos, pois não identificou formas de resistências por parte dos sujeitos que compõe o ambiente escolar, alunos, professores, funcionários, dirigentes, e a própria comunidade que cerca a escola, sujeitaram-se ao sistema imposto. As mudanças ocorrem a partir do momento que o órgão gestor sente seu poder ameaçado, a resistência existe, mas ainda não é suficiente para promover mudanças no sistema educacional do município.

Hoje, esses coordenadores se encontram inseridos num contexto em que precisam formar e orientar os professores para o esforço na superação dos desafios dos processos ensino e aprendizagem, o que requer que participem de várias atividades formativas que contribuem para o delineamento das práticas educativas que desenvolvem.

Dessa forma, buscamos compreender a natureza e os contributos da formação continuada para a prática educativa desses profissionais, compreendendo-os como agentes de mudança, que vivem um processo de mediação, orientação e tomada de decisão, concomitante a seu papel de formador, mediador e transformador, uma vez que promove uma ação formativa em serviço junto a sua equipe escolar e ao meio social. A apreensão desse contexto, como já mencionado, deu-se pelo contributo da pesquisa qualitativa com abordagem pelo estado da arte, pela produção bibliográfica. Para tanto, sugerimos como aspectos constitutivos da formação continuada do coordenador, a figura 6 - síntese:

Figura 06 - Aspectos constitutivos da formação continuada do coordenador



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em Barros (2019, p.58).

Conforme se observa na figura 6, a formação do coordenador é um processo que deve ser desenvolvido e que necessita, portanto, favorecer processos constantes dinâmicos e dialéticos que ampliem a compreensão e a complexidade do processo educacional e suas demandas de aperfeiçoamento. Faz parte do processo a apropriação de conhecimentos relativos aos conteúdos e às formas de organização do trabalho voltadas à práxis, assim como sugere Magalhães (2019).

A concepção de formação continuada aqui assumida, também envolve a valorização da profissionalidade dos professores, gestão e ampliação de uma cultura profissional ideológica que promova o reconhecimento das particularidades da ação docente pela/para a profissão.

Essa reflexividade viabilizou olhar para si e para o outro, identificando talentos, fragilidades, força de vontade, aspectos que consideramos relevantes para o autoconhecimento e para o crescimento coletivo a partir das necessidades dos coordenadores pedagógicos que considerem a dimensão pessoal e a valorização dos saberes docentes, que considerem a realidade escolar, articulem teoria e prática, promovendo reflexão das ações que objetivam a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Isso tudo significa que a mudança educacional está relacionada à formação do coordenador e à inovação de suas práticas pedagógicas, principalmente na execução do projeto político pedagógico da escola, além de estar também associada aos projetos educativos da escola e da comunidade na qual ela está inserida.

Assim, neste caminhar conclusivo, referendamos no capítulo III, que nas análises documentais, há elementos reflexivos que transformam a prática pedagógica de uma gestão democrática a uma prática pedagógica que elucida dominação ideológica política neoliberal, ou seja, de uma Escola Cidadã a Construção Amorosa da Cidadania, que sustentam teoricamente um ideário pedagógico – educação, escola, professor, aluno, processo ensino-aprendizagem, o qual reforça escolhas, quer seja no plano do real ou do ideal, que fazem parte da ação pedagógica. Deste modo o ideário pedagógico pode elucidar os caminhos favoráveis e possíveis para a construção de forças emancipatórias, capazes de favorecer entre os professores, posições de resistências às deliberações mercadológicas do atual projeto social neoliberal.

Pode-se afirmar que formas de colonização da formação de professores se revelam no controle direto e indireto que se estabelece, por mecanismos institucionais dos órgãos das Secretaria de Educação, sobre os processos de formação desenvolvida na escola. Sob esse aspecto, o coordenador pedagógico se viabiliza em valorizar ideias e práticas colonizadoras impostas externamente e a despeito da escola nesse espaço de descontinuidades, de permanências, de inovações, de confronto, de dúvidas, de tensões e de contradições que concomitantemente se constata.

Na tomada de decisão por uma consciência autônoma e emancipadora, o trabalho do coordenador pedagógico não pode se constituir como uma ação disciplinadora, mas como uma ação de desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia pedagógica, comprometida com ensino-aprendizagem, e, também, com a formação do sujeito para participar do processo democrático.

Uma outra constatação que entendemos oportuna e importante ser evidenciada nestes encaminhamentos conclusivos, percebida nos documentos oficiais de gestão governamental, é o aspecto que se torna relevante a princípio: é o tempo, da escola e das identidades. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades.

Quando a coordenação pedagógica vem sendo reconfigurada historicamente pelas demandas políticas e econômicas que ditam a educação básica pública na cidade de Uberaba/Mg, esse discurso do coordenador pedagógico como responsável pela formação na escola tem se multiplicado, e observamos que os coordenadores necessitam de processos formativos permanentes, de modo que possam refletir sobre a prática educativa que desenvolvem e (re)construir saberes e conhecimentos necessários para atuarem no contexto escolar, permeado por mudanças de ordem administrativa, econômica, política e social.

Faz-se, entretanto, necessário entender que a construção do ser coordenador pedagógico envolve a perspectiva de que este profissional vive constantes “desafios”, seja na superação dos medos e dos mitos, pelo avanço da ciência frente ao senso comum, pelas questões políticas e sociais do contexto em que se insere, seja, enfim, pela constante produção do conhecimento. Conseqüentemente, este profissional deve dispor de uma formação sólida e permanente que favoreça sua ação formadora junto aos professores, visto que são responsáveis pela seleção e organização de ações formativas voltadas para o fortalecimento da docência, ocupando, em certa medida, um lugar de destaque no contexto social contemporâneo.

Evidencia-se experiências e situações que levam a uma atuação desordenada, imediatista e desfocada da sua real função, proporcionando, no contexto atual, um trabalho de assessoramento aos professores, de discussão coletiva em relação às dificuldades do cotidiano, às trocas de experiências, com vistas a um trabalho articulado e de valorização da equipe escolar, na busca do desenvolvimento dos diferentes sujeitos educativos e da garantia do cumprimento da função social da escola.

A coordenação pedagógica, assim, assume o papel de auxiliar o aluno na formação de uma cidadania crítica e a escola na organização e realização do projeto político pedagógico. Ao longo das discussões teóricas e legislativas realizadas durante este trabalho e ao mesmo tempo, as reflexões proporcionadas perante a atuação do coordenador pedagógico, embora muitas vezes ainda exerça sua função como supervisor escolar em seu cotidiano, nos dão a possibilidade de acreditar no avanço, ao que se refere a sua profissionalidade, embora em terreno movediço.

Portanto, o coordenador pedagógico embora ainda exerça funções de Supervisão Escolar na contemporaneidade, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, e também de orientação pedagógica, continua exercendo uma função de controle e fiscalização, para que seja realmente o tipo de atuação que faça a diferença nas mudanças necessárias, o que o bom profissional deve saber assumir em sua postura, é que a escola se apresenta em todos os aspectos (aprendizagem, administração, participação) de acordo com o tipo de supervisão que acontece em seu interior. E o trabalho pedagógico abrange todas as dimensões: filosófica, sociológica, psicológica e política do contexto escola.

Desse modo, o Coordenador Pedagógico, no âmbito do contexto investigado, ainda precisa e faz necessário um longo caminho a ser trilhado para ser mais bem compreendido, entretanto, pode-se reconhecer sua importância para o trabalho coletivo como desencadeador de uma nova postura educativa. Embora carregue o desafio de se firmar em uma caracterização

mesmo com antecedentes; supervisor e inspetor, traz à tona questionamentos ao exercê-la e no seu exercício pedagógico e social, considera a educação em primeiro lugar, na formação humana, formação de subjetividades, que acredita na formação do pedagogo docente/ gestor/ pesquisador.

E acentuadamente afirmando os referenciais presentes na nova legislação possibilitam a abertura a uma crítica decolonial, na medida em que expõem a colonialidade do saber e, ao mesmo tempo, propiciam a explicitação da colonialidade do ser, ou seja, possibilitam a mobilização em torno das questões veladas do racismo presente nas práticas sociais e educacionais no nosso país. Por fim, implica também a construção de uma base epistemológica "outra" para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Gestão da Educação: **Impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. Vol. 11. São Paulo: Loyola, 2016.p.114.

_____. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. In: Cadernos de pesquisa, v 42 n.147, set/dez. 2012. pp.754-771.

ALMEIDA, Maria das Graças Correia de. **A Construção da Identidade: O Eu e o Nós Na Educação Popular e no Desenvolvimento Local**. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3847>>. Acesso em 08 jul. 2021.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. O papel do coordenador pedagógico. *In: Revista Educação*, São Paulo, ano 12, n. 142, fev. 2009.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. A Educação Jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. *In: Revista Grifos* - N. 36/37 – Pp. 117-126, 2014.

ALFONSI, Selma Oliveira. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental II: necessária, complexa e urgente**. 2018. 172p. Tese (doutorado em educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In. BIANCHETT, L.; MACHADO, A. M. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo, Ed. Cortez, 2012, p. 26.

AMORIM, Neuraci Rocha. **Coordenação pedagógica durante a htpc: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições**. 2017.145p. Dissertação (Mestrado) UNESP, São Jose do Rio Preto, SP.2017.

ANDRADE, Vinícius Borges de. **A proposta de uma Escola Cidadã no município de Uberaba: permanências e alterações entre os anos de 1993 e 2016**. 2017. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Triângulo Mineiro, 2017.

ANDRADE, Vinícius Borges; BARBOSA Marinalva Vieira. Deslocamentos de sentidos no discurso sobre a Escola Cidadã em Uberaba-Mg. **REEDUC - UEG**, v. 6. n. 3. ago/dez 2020.

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In. ANDRÉ, M. (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, Papirus, 2012, pp. 55- 69.

ANTONIASSI, Wilson R. de A. A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **Rev. GRIFOS** - n. 36/37 – 2014, pp.117-126.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Coordenação Pedagógica na Escola Básica Brasileira Posta em Questão. **Revista COCAR**, Belém, V.13. N.25, Jan./Abr. p. 257 a 277. 2019.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas.** 2019. 164p. Tese (Doutorado). UFPB. João Pessoa - Pb, 2019.

ARENDT, H. A Condição humana. 11 ed. **H. A Condição Humana.** 11.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARRIBAS, Noemi C. A. Lira de. **A função coordenadora nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino do Recife.** 2008. 154p. Dissertação (Mestrado). UFPE. Educação, 2008.

BARROS, Maria do Desterro M. R. N. **Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar.** 2017. 165 p. Dissertação (Mestrado). UFPI, 2017.

BELLO, Isabel Melero, PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017. Curitiba.PR.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação Qualitativa em Educação.** Trad. Maria João Alvarez e Sara Bahia dos Santos: Porto.1994.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: o Município e a Escola.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Entrevista UNDIME-MG 2010. Disponível em: <<https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola/>>. Acesso em 08 jul. 2021.

BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador: vida e morte.** 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRASIL, **Constituição (1934).** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 2 mai. 2021.

BRASIL. **Constituição (1937).** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 24 mai. 2021.

BRASIL. **Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1971. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso: 04 mai. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 25 fev. 2021.

BRASIL. **Lei No 10.172, De 9 De Janeiro De 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 05 jul. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, De 11 De Novembro De 2009.**

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 05 jul. 2021.

BRASIL. **Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno Resolução Nº 2, De 1º De Julho De 2015.** Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

>. Acesso em 25 fev. 2021.

BRASIL. **Manual de elaboração de textos.** Brasília: Senado Federal, Consultoria Legislativa, 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRUNO, Eliane Bambini G; CHRISTOV, Luiza H. da Silva (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13ed. São Paulo: Loyola, 2016. p. 10.

CALDEIRA, Bruno Luiz Medeiros. **Identidade do coordenador pedagógico em Teixeira de Freitas – BA: da formação inicial à função social.** 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2017.

CARDOSO, Alice Regina de Jesus. **Análise das dissertações sobre o coordenador pedagógico defendidas nos mestrados profissionais em educação de 2013 a 2017.** 2019. 153 p. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

CARAPETO, N. S. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica – princípios e práticas.** São Paulo: Papyrus, 2001. p. 81-101.

CARVALHO, Lusinete França de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural.** 2019. 218 p. Dissertação (Mestrado). UFPA. Educação. 2019.

CARVALHO, Jaciara de Sá. Contribuições da Escola Cidadã para formação e “Pela” e “Para” cidadania na educação superior a distância. In: **SIED**, EnPED, UFSCar, 2012, pp.1-12.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de, TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura e. Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico: uma construção sócio-histórica. In: **REV Psic. da Ed.**, São Paulo, 41, 2º sem. de 2015, pp. 95-107.

CASANOVA, Marta Z. **História de Uberaba -199 anos.** Uberaba –MG. Disponível em: <<https://arquivopublicouberaba.blogspot.com/2019/02/historia-de-uberaba-199-anos.html>>.

Acesso em 07 mai. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008, p.295-316.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia:** Dos pré-socráticos à Aristóteles. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVID, Ricardo Santos. A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual. **Rev. Labor**. Fortaleza/CE, jan./jul. 2017 Vol. 01, nº 17, p. 143-157.

DEMO, Pedro. **Pobreza da pobreza**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa - teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUES, T.C; MARTINS, M. F; VARANI. A. Entrevista Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **Rev Crítica Educativa**, vol. 2, n. 1, jan./jun. p. 202-226, Sorocaba-SP. 2016.

FABRIS, Marcia. **Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada em âmbito escola**. 2018. 131 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, 2018.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos, SP: EdUFS-Car, 2010. Col. UAB-UFSCar.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI - O Dicionário Da Língua Portuguesa**. 3ª ed. rev. e ampli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009, P. 36-38.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves Campos. (Orgs.). **A coordenação do Trabalho Pedagógico na Escola: Processos e práticas**. Universitária *Leopoldianum*. Santos, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 6ª ed.1997.

_____. GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história [recurso eletrônico]**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1967.

_____. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

_____. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 6. ed. Editora Ática: São Paulo, 1995.

_____. (coord). **Projeto Carta da Terra**. São Paulo: IPF, 1999.

_____. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Col. Planetária nº3, 2010.

GADDINI, Márcia Helena. **Princípios da pedagogia freireana no trabalho do coordenador pedagógico como articulador do projeto político pedagógico da escola**. 2018. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). PUC, SÃO PAULO, 2018.

GARCIA, Valéria Grecov. **Coordenação Pedagógica: um estudo em representações sociais**. 2018. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG. Jataí-go.2018.

GIRARDELO, Elisandra. SARTORI, Jerônimo. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores. In: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2067>. In: **UFFS**, Erechim- RS. 2018. pp.1-18.

GOMES, Adriano Sabino. **As dimensões da gestão no processo de organização escolar: significados para a equipe gestora**. 2017. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, MT. 2017.

HOBBSAWM, Eric J., **1917- Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. tradução Marcos Santarrita, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

JAEGER, W. W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JARCEM, Solange, MONTEIRO, Aureotilde. Análise Do Perfil, Papel E Processo Formativo De Coordenadores Pedagógicos No Contexto Do Programa Escola De Gestores. In: **Rev. Expr. Catól.**; v. 8, n. 2; Jul - Dez; 2019.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. TOZETTO, Susana Soares. O espaço da formação inicial do coordenador pedagógico. In: **Rev Espaço Pedagógico**. v. 26, n. 3, Passo Fundo, p. 857-880, set./dez. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LANGONA. Neichelli Fabrício. GAMA, Renata Prenstteter. Dimensões do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar. In: **Revista Laplage** (Sorocaba), vol.4, n.1 jan - abr. pp. 225 – 237.2018. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841430p.225-237>.

LEGRAMANDI, AB; GOMES, MT. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. In: **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32 jan/abr 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28ª edição. São Paulo: Loyola, 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35, 2007.

LORENZ, Karl. Introdução à Pedagogia Jesuíta no Brasil Colonial: Educação Humanista e o Ratio Studiorum. **Cadernos de História da Educação**, São Paulo, vol,17, nº.1, p.25-50, jan.-abr.. 2018.

LONGHI, Rogata Soares Del Gaudi. O movimento separatista do Triângulo Mineiro. *In*: **Revista Lutas Sociais**. São Paulo- SP. V. nº 4, p.119-135. Jan/Jun. 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; ANES, Rodrigo Roncato Marques. O trabalho docente na contemporaneidade: da resignação à emancipação. *In*: **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. v. 12, n. 23, p. 223-249, set./dez. 2016.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019.

MARTINS, Rosa Maria de Sousa. **1960-A Organização Da Instrução Em Minas Gerais: o inspetor escolar enquanto agente do projeto racionalizador mineiro**. (1906 – 1938). 2014. 254p.Tese (doutorado). UFU. Uberlândia- MG. 2014.

MEDEIROS, L; ROSA, S. **Supervisão educacional**: possibilidades e limites. São Paulo: Cortez, 1987.

MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Seção III, Da Educação. Art. 204. 27. ed. – Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2021, p. 162. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>>. Acesso em 08 jul. 2021.

MONTEIRO, Leonardo F.P. **A formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho de formação junto aos professores especialistas**. 2019, 86p.Dissertação (Mestrado). UFSCAR- Sorocaba, São Paulo.2018.

MONTEIRO, Angélica Ramacciotti. **Prática docente inspirada em Paulo Freire: um estudo desenvolvido na disciplina didática em uma universidade comunitária**. 2019. 105p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M., & Therrien, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. *In: Rev Estudos Em Avaliação Educacional*, 15(30), pp. 5–16. 2004. <https://doi.org/10.18222/aeae153020042148>.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Carolina Alves de. **O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do ensino fundamental II: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista**. 2018. 124p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2018.

OLIVEIRA, Elisangela Carmo de. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**. 2017. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). PUC-SP, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Fernanda Felix De. **Do Monólogo Ao Diálogo: Uma Crítica Às Práticas Educativas**. 2019. 99p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2019.

OLIVEIRA, Juana da Costa. **A coordenação pedagógica e os desafios das práticas educativas nas escolas públicas do município de Santo Antônio do Leste – MT**. 2017. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

PADILHA, Paulo Roberto; GADOTI, Moacir. **Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. 2003. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico prática**. Campinas: Papyrus, 1996, p. 29.

PALMA FILHO, J. C. (organizador). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação*. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74.

PEREIRA, Regiane Taveira. **A formação docente: uma das atribuições do professor coordenador na escola**. 2017. 141 p. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

PIACENTINI, Gláucia. **O Desafio da Formação Continuada: O Papel do Gestor Coordenador na Formação Docente**. 2018. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação escolar) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara-SP. 2018.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de

pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?** In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010a. p. 25-36.

POUPART, Jean ET AL. In: CELLARD, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.295-316.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo, SILVA, Maria Élide. **Fundamentos Políticos, Filosóficos e Pedagógicos da Escola Cidadã**. Uberaba, SME, 2000.

QUEIROZ, Flávia Mariana da Silva. **Práticas pedagógicas colaborativas: uma experiência de círculos de cultura entre a coordenação e professores da EJA**. 2018. 90p. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo.2018.

QUEIROZ, Lindinalva Ferreira de. **Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centra na escola**. 2018. 146p.Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. 2018.

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. **Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar**. 2006. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ROSA, Renilda Maria. **O papel do diretor na escola cidadã**. 2004.111p. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, MG.2004.

ROSA, Renilda Maria. **Os pontos fortes da Escola Cidadã no município de Uberaba (MG). ENCONTRO REGIONAL DE EDUCADORES DE UBERABA E TRIÂNGULO MINEIRO — um olhar sobre a escola: currículo, diversidade e formação docente**. Uberaba: Secretaria de Educação/Cefor, Caderno 9, p. 99, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SALVADOR, Cristina Maria. **O coordenador pedagógico na ambiguidade interdisciplinar**. 2000. 206p. Dissertação (Mestrado). SP: PUC/SP, 2000.

SANTOS, Roniria S. dos. **Educação Pública De Qualidade: verso e reverso em Uberaba – Mg**. 2009. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba-MG, 2009.

SANTOS, C. F. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29, 2002.

SANTOS, Marcos Pereira Dos. Historiando a supervisão educacional no brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática educação. **Revista Marília**, v. 13, n. 2, p. 25-36, jul. Dez., pp. 25-36. 2012.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *In*; **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. pp 99-134.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia**. *In*: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, pp.13-38. 2008.

SCHUELER, Alessandra F. M., MAGALDI, Ana Maria B. M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Ver Tempo [online]**. vol.13, n.26, pp.32-55. 2009.

SILVA, Isabel Cristina Rodrigues Brito da. **Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos**. 2017. 136p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Ba. 2017.

SILVA, Jeanny M. S. **Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos**. 2019. 278p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Andréa V M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista Histedbr Online**, Campinas, nº70, p. 197-209, dez. 2016.

SILVA, Aracéli G. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Unoesc&Ciencia – ACHS**, Joaçaba, v.9, n.1, p.97-106, jan./jun.2018.

SILVA, Eliene F. O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente. **Rev Gest. Aval. Educ.** Santa Maria, 2019, vol.8, n. 17, pp. 1-10.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. *In*: **Rev bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, jan./abr. p. 53-77. 2013.

SILVEIRA, Melissa Noal da. **Diálogos auto(trans)formativos com professores do ensino médio noturno: uma proposta para uma nova práxis educativa em uma escola estadual de ensino médio**. 2017. 120p. Dissertação (Mestrado). Santa Maria, RS. 2017

SEE/MG – **Política Educacional de Educação do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2003.

SEE/MG – **Política Educacional de Educação do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2015-2024.

SOARES, Leonardo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Recanto das Letras, 2010. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/2190297>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: Diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Alcione Wagner de. **1977- Formação continuada de gestores em Minas Gerais: um estudo a partir da experiência do Pro-Gestão no Município de Uberaba de 2003 a 2006.** 2008. 137p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

SOUZA, Jesus Lopes de. **O Conhecimento Didático-Pedagógico para o Coordenador Pedagógico.** 2017. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Educação. 2017.

SOUZA, Ligia Ramo de. **Formação continuada em serviço: do coordenador pedagógico o professor: o caso da rede municipal de São Paulo.** 2017. 106p. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2017.

STICHWEH, Rudolf. Elementos-chave de uma Teoria da Sociedade Mundial. *In: Revista Sociedade e Estado* – Volume 33, Número 2, Maio/Agosto. 2018. Pp. 389-406.

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. *In: Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago. 2009.

TEIXEIRA, Juliana Patrícia de Lima. **O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da lei 10.639/03: possibilidades e desafios.** 2019. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

TOZETTO, S. S., & KAILER, P. G. da L. Formação inicial do pedagogo que atua como coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais. *In: Educação Por Escrito*, 9(2), 361-379.2019. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.27871>.

UBERABA/MG. Educação para todos, Ano 2/ Nº 02, Uberaba, PMU/SEMEC, 2007.

UBERABA/MG. Entendendo a Proposta de Educação do Governo Municipal de Uberaba: 2005- 2008, Uberaba, PMU/SEMEC, 2006.

UBERABA/MG. Histórico. Uberaba, PMU/SEMEC, 2006.

UBERABA/MG. Plano Decenal Municipal de Educação, Uberaba, PMU/SEMEC, 2006.

UBERABA/MG. Série: Cadernos Escola Cidadã, Uberaba, PMU/Seduc, 2000.

UBERABA.MG. **Lei Orgânica do Município de Uberaba Estado de Minas Gerais.** 2. Ed. 1996.

UBERABA. **Lei nº 9895, de 07 de janeiro de 2006.** Institui o Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba 2006-2015 e dá outras providências. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberaba/lei-ordinaria/2006/989/9895/lei-ordinaria-n-9895-2006-institui-o-plano-decenal-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 26 nov. 2021.

UBERABA. Lei nº 12.200, de 22 de maio de 2015. Institui o Plano Decenal Municipal de Educação: 2015-2024 e dá outras providências. **Porta-Voz nº 1295**. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL_29_05_15.pdf>. Acesso em 26 nov. 2021.

UBERABA. **Lei Complementar Nº 501, de 11 de setembro de 2015**. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberaba/lei-complementar/2015/50/501/lei-complementar-n-501-2015-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-cargos-e-salarios-dos-profissionais-do-magisterio-da-educacao-basica-da-rede-municipal-de-ensino-de-uberaba-estado-de-minas-gerais-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 26 nov. 2021.

UBERABA. **Instrução Normativa Nº 02**, de 05 de agosto de 2016. Estabelece normas para regulamentar o cumprimento de atividades da jornada extraclasse dos Professores da Educação Básica – PEB, do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, referentes à Formação Continuada em Serviço. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/LEX/LEX%2003/LEX%20INFORMATIVO%20MUNICIPAL%20%203.pdf>>. Acesso em 26 nov. 2021.

_____. **Contrato de Gestão**, Uberaba-MG, 2007.

_____. **Relatório da 1ª Avaliação do Plano Decenal Municipal de educação**, Uberaba-MG, 2007.

_____. **Plano de Gestão Municipal**, Uberaba-MG, 2013

_____. **Série: Cadernos Escola Cidadã**, Uberaba, PMU/Seduc, 2000.

_____. **A Lei Orgânica Do Município De Uberaba, no seu Art. 139**. Uberaba-MG, 2002. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/governo/arquivos/legislacao/LEI_ORGANICA_MUNICIPAL.pdf>. Acesso em 08 jul. 2021.

_____. **Contrato de Gestão entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC - e escola municipal**. 2007. Disponível em: <http://uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/educacao/arquivos/contr_gestao.pdf>. Acesso em 08 jul. 2021.

VALENTE, Ivan. ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set./2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.

VERA, Rebeca Franciele. **A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular**. 2017. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Unesp, Araraquara-SP. 2017.

VIDAL, Amorim N. Rocha. **Coordenação pedagógica durante a htpc:** as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições. 2017. 145p. Dissertação. (Mestrado). Unesp, São Jose do Rio Preto- SP. 2017.