

## O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

THE ROLE OF PEDAGOGICAL COORDINATION IN THE DEMOCRATIZATION PROCESS OF PUBLIC  
SCHOOLS

Sandra Aparecida Riscal<sup>1</sup>

José Reinaldo Riscal<sup>2</sup>

Ana Maria Stabelini<sup>3</sup>

**RESUMO:** A coordenação pedagógica é uma função de origem recente nas escolas públicas. Seu papel tem se tornado cada vez mais importante com a democratização do acesso à educação que levou aos bancos escolares crianças provenientes de setores antes marginalizados. Sem o preparo adequado para lidar com os novos alunos, os agentes escolares vêm abdicando da tarefa de educar uma população que consideram problemática e incapaz de se adequar às exigências de um processo educativo de qualidade. Este artigo apresenta, de forma sumária, algumas características do papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e as dificuldades presentes na organização do trabalho pedagógico da escola, considerando os diferentes aspectos dessas tarefas.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica; Gestão Democrática; Democratização do Ensino.

**ABSTRACT:** Pedagogical coordination is a function of recent origin in public schools. Its role has become increasingly important with the democratization of access to education which has taken children from previously marginalized sectors to school seats. Without adequate preparation to deal with new students, school agents have been abdicating the task of educating a population they consider problematic and unable to adapt to the demands of a quality educational process as well. This article briefly presents some characteristics of the pedagogical coordinator role in the democratic management of the school and the difficulties present in the organization of the school's pedagogical work, considering the different aspects of these tasks.

**Keywords:** Pedagogical Coordination; Democratic Management; Democratization of Education.

### INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica é uma função de origem recente nas escolas públicas. O debate sobre a necessidade de um agente que exercesse as atividades de coordenação do trabalho pedagógico começou a ganhar corpo na década de 1980 e gradualmente tornou-se uma reivindicação de sindicatos e associações docentes, que a compreendiam como uma das formas de democratização do processo educativo.

Como se trata de uma atividade recente, as tarefas realizadas pelo coordenador pedagógico e o seu significado na gestão escolar, ainda estão em estágio de

1 Doutora em Educação pela Unicamp; professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar; coordenadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da UFSCar.

2 Estatístico pela USP, Mestre em Educação pela UFSCar; doutorando em Educação pela UFSCar e professor do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da UFSCar.

3 Doutora em Educação pela UFSCar; professora do IFSP campus Caraguatatuba e professora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da UFSCar.

discussão e consolidação. A ausência de uma definição precisa do papel do coordenador pedagógico tem resultado em muitos desvios de função e no estabelecimento de um universo vasto e desarticulado de atividades, que, em geral, transforma o coordenador em uma espécie de faz tudo da escola.

Este artigo apresenta, de forma sumária, algumas características do papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e reflete sobre as dificuldades presentes na organização do trabalho pedagógico da escola, considerando os diferentes aspectos dessas tarefas.

## O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

A coordenação pedagógica é uma das funções que compõe a equipe gestora da escola, constituída também pela direção e Conselho Escolar. Seu papel é fundamental porque em suas mãos encontra-se a tarefa de tornar efetivas as disposições do Projeto Político Pedagógico da escola, articulando, para este fim, toda a comunidade escolar, isto é, docentes, pais, alunos e direção da escola.

É função de coordenação pedagógica a organização das atividades escolares em torno do sentido e significado propostos pelo Projeto Político Pedagógico para a educação que se deseja implementar na escola. Trata-se de uma tarefa que se realiza por meio do trabalho coletivo, que deve articular os interesses dos diferentes setores da escola, buscando formas de integração pedagógica entre alunos, docentes e comunidade escolar, sem deixar de considerar a cultura local e os problemas enfrentados pela comunidade escolar. Paradoxalmente, a tarefa de organização coletiva do trabalho pedagógico é aquela que ocupa a menor parte do tempo dos coordenadores pedagógicos em seu efetivo exercício da função.

De acordo com os depoimentos de coordenadores pedagógicos de diferentes localidades do estado de São Paulo<sup>4</sup>, em seu trabalho cotidiano, o coordenador acaba se perdendo em meio às distintas tarefas que lhe são atribuídas. Embora todos os coordenadores tenham ciência da sua principal tarefa, qual seja, a garantia da aprendizagem dos alunos por meio da articulação dos trabalhos dos diversos docentes de sua escola, alegam que, sobrecarregados com tarefas de cunho diverso, pouco tempo lhes sobra para o exercício efetivo da coordenação pedagógica.

Atuando em escolas deficitárias em termos de recursos materiais e de pessoal, o coordenador pedagógico acaba assumindo inúmeras atividades, em geral sem relação umas com as outras e frequentemente distantes do campo especificamente pedagógico. Segundo o relato da maioria dos coordenadores depoentes, são de suas responsabilidades tarefas tais como: manter as salas de aula limpas; fiscalizar a entrada e saída dos alunos; substituir professores ausentes; tratar de assuntos financeiros e administrativos; solucionar problemas de saúde ou odontológicos de alunos e por vezes acompanhá-los à médicos ou dentistas; cuidar da higiene dos alunos; organizar os horários de uso da biblioteca; ajudar a secretaria no período de matrícula, entre outras tarefas.

Muitas das tarefas que são impostas aos coordenadores pedagógicos têm origem

---

4 As percepções dos coordenadores pedagógicos sobre seu papel nas escolas apresentadas neste artigo foram coletadas durante o Curso de especialização em Coordenação Pedagógica da UFSCar, na modalidade a distância, oferecido juntamente com o Ministério da Educação dentro do Programa Escolas de Gestores –no período de 2013 a 2017.

nas secretarias de ensino que lhe atribuem tarefas de orientação e supervisão dos docentes da escola. Em geral é atribuída a eles a responsabilidade de elevar o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola ou de melhorar os resultados das avaliações externas.

Uma das tarefas que mais têm pesado sobre os ombros dos coordenadores são aquelas encaminhadas pelas secretarias e órgãos administrativos da educação municipais e estaduais. São relatórios encaminhados para a escola e que devem ser preenchidos pelos coordenadores e docentes e depois tabulados e seus resultados encaminhados para as respectivas Secretarias. Consistem de toda espécie de formulários, planilhas estatísticas ou documentos que os coordenadores devem garantir que sejam preenchidos pelos docentes de sua escola e devolvidos no prazo determinado, em um processo sem fim, que acaba ocupando todo o tempo que deveria ser dedicado ao trabalho pedagógico, desvirtuando a finalidade da função de coordenação. Esse tipo de atividade deveria ser realizado por meio de um planejamento originado na própria escola e com objetivos estabelecidos pela própria escola, para que adquirissem significado orientador do trabalho pedagógico. Realizados da forma como são, esses relatórios perdem seu valor heurístico, porque acabam por representar adequadamente as atividades da escola e de seus agentes, que consideram esses relatórios como um empecilho ao seu trabalho e não como instrumento auxiliar na solução dos problemas escolares.

Como resultado, o coordenador pedagógico é transformado em agente burocrático e servicial técnico das instancias administrativas, assumindo um caráter controlador e fiscalizador dos professores. Esse tipo de atribuição não apenas afasta o coordenador pedagógico de suas atividades precípuas, como, acima de tudo, prejudica seu papel de articulador do trabalho coletivo na escola. Visto como fiscal do sistema de ensino pelos docentes, o coordenador acaba se tornando um inimigo e não um colaborador nas atividades pedagógicas.

Outro problema adicional é resultante da ausência de clareza na definição das tarefas do coordenador pedagógico e do seu papel junto à equipe gestora da escola. Sem saberem precisamente qual o papel dos coordenadores pedagógicos na gestão da escola, frequentemente os diretores encaminham-lhe as tarefas mais inusitadas. Sempre que ocorre um problema e não há na escola um responsável designado para a tarefa, é o coordenador pedagógico o agente acionado para encaminhar uma solução.

Uma ação é particularmente difundida e considerada por muitos especialistas uma das funções precípuas dos coordenadores: a formação dos professores em serviço. Mas isso não significa que ele deva suprir as carências de conteúdo dos docentes. Espera-se que o coordenador seja um super-professor, capaz de dar conta de todos os problemas e conteúdos. Levando-se em conta a diversidade de campos de atuação dos professores nas escolas e as diferentes áreas de conhecimento envolvidas, não se pode esperar que um único professor seja capaz de saber mais do que os professores que foram formados especificamente para o ensino de suas disciplinas. A tarefa de formação em serviço é complexa e implica na constituição de um diagnóstico das defasagens e dos problemas da formação dos docentes, exigindo um programa de atividades específicas para esse fim, atendendo a todas as necessidades dos docentes da escola. Não pode, portanto, ser imputada a um só professor, devendo constituir, antes de tudo, uma tarefa do sistema de ensino responsável pela

escola, que não pode simplesmente eximir-se dessa tarefa, colocando todo o seu peso nas costas dos coordenadores. Este é mais um aspecto das recentes reformas implementadas pelo Estado, que visa reduzir o papel do governo nas atividades escolares, deixando ao cargo da comunidade escolar a solução dos problemas que deveriam ser por ele solucionados, como a falta de recursos, contratação de serviços de limpeza entre outros.

A ideia de que as HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivos) seriam utilizadas pelos coordenadores para apresentação, leitura e estudos de textos para melhoria da formação não pode ser considerada como uma formação em serviço. As HTPCs deveriam ser dedicadas à discussão do processo de construção do trabalho coletivo na escola, estabelecendo-se pautas pedagógicas, avaliando-se o andamento do Projeto Pedagógico e a sua articulação com os Projetos de ensino e de aula, de forma a garantir a constante reflexão sobre sua aplicação e os resultados obtidos. É durante as HTPCs que o coordenador põe em discussões questões eminentemente pedagógicas, analisa com seus pares as possibilidades de inovações curriculares, discutem os diferentes aspectos da cultura escolar e abre espaço para que coletivamente sejam planejados projetos a serem implementados.

As HTPCs são momentos de experiência coletiva, de compartilhamento, trocas de conhecimentos e debates sobre as diferentes possibilidades de visões sobre a educação e os tipos de ensino, currículos, conteúdos e metodologias que lhes são correspondentes. Por isso é importante que as discussões sejam acompanhadas de reflexões teóricas. É importante o acesso a diferentes textos, livros, filmes e sites de internet que diversifiquem as concepções pedagógicas pré-moldadas, discutam os jargões presentes no cotidiano escolar, colaborando para atribuição de significado mais democrático às ações empreendidas. As discussões possibilitam a articulação e interação entre os diferentes conteúdos e disciplinas, que podem adotar outras perspectivas.

O sucesso do trabalho coletivo está diretamente ligado à forma como os resultados tornam-se objeto de reflexão e ação. Quando todos são ouvidos e as soluções encontradas são o resultado da participação coletiva, eliminam-se as hierarquias, o exercício de poder e o controle. Nesta perspectiva o coordenador não se apresenta como um líder burocrático que dirige um rebanho submisso que não quer ser governado, mas o articulador do trabalho em comum. Um dos grandes problemas enfrentados em discussões desse tipo são as tensões, lutas e disputas entre pessoas ou grupos que pretendem fazer prevalecer suas próprias posições. Tensões e disputas são ocorrências normais em um ambiente coletivo e as divergências expressam concepções individuais que devem encontrar espaço para manifestação para que o debate seja realmente público. Neste sentido, a tarefa do coordenador pedagógico assume um caráter de mediação entre as diversas concepções.

Segundo Paro (2008), a mediação é o componente mais importante para a realização de um projeto pedagógico. Nesta perspectiva, as faces administrativa e pedagógica do trabalho de gestão escolar se fundem:

(...) do ponto de vista da administração como mediação, não há nada mais autenticamente administrativo do que o pedagógico, pois é por seu intermédio que o fim da educação se realiza.

Mas, quando não se tem presente um conceito rigoroso de administração, o que se costuma fazer é identificá-la com uma atividade burocratizada que é a

própria negação da atividade administrativa. Esta só pode ser entendida como tal na medida em que sirva de mediação para a realização de fins. Quando renuncia a essa condição para ser um fim em si mesma, ela se degrada em prática burocratizada e nega o caráter mediador que a boa prática administrativa deve ter (PARO, 2008, p. 4).

É importante que o coordenador compreenda que sua tarefa não é produzir o consenso, porque no consenso algumas opiniões, principalmente as minoritárias, acabam sendo ignoradas pela maioria. As tensões devem vir à tona, porque alguns dos maiores problemas nas instituições é o apagamento artificial das discordâncias, asfixiando-se as minorias que, descontentes, acabam por boicotar os projetos dos quais não se sentiram participantes. É preciso que todos conheçam e compreendam as concepções e as objeções dos demais para que se possa realizar uma negociação na qual cada uma das partes não se sinta ignorada e tenha a sua opinião respeitada e participante da solução encontrada.

A compreensão que muitos agentes escolares têm de que é fora do ambiente escolar e das relações que ali se estabelecem que o coordenador pode encontrar uma resposta para os problemas que afligem a escola é fruto de uma desarticulação do trabalho coletivo da escola. Ao buscar modelos de “escolas de sucesso”, por vezes em outros países, o coordenador traz para si a responsabilidade de solucionar problemas de diversas ordens, com base em ações externas a escola. Essa iniciativa se torna problemática porque a realidade externa, em que se pretende pautar as ações, geralmente, apresentam soluções para problemas diversos daquelas encontrados na escola e comunidade em que atua.

O coordenador deve ter sempre muito presente que não existem receitas prontas do que se deve fazer, nem tarefas esquematizadas que atendam homogeneamente a todas as escolas. Para cada escola o fazer pedagógico se dá de forma diferente, porque cada docente, cada aluno e cada agente têm repertórios, gostos, preferências, experiências, expectativas e histórias sociais e individuais distintas. A comunidade em que cada escola se localiza também é parte importante da constituição da cultura escolar e exige um estudo e diagnóstico para que se compreenda de que forma as questões sociais, econômicas, culturais e políticas influenciam na vida escolar. O coordenador deve propiciar que as características socioculturais da comunidade escolar encontrem espaço para a sua manifestação. Por meio do trabalho coletivo, cada comunidade escolar poderá constituir ações diferentes e adequadas à sua própria cultura. Isto significa que não há um modelo de ação e que cada escola, por meio da participação coletiva de seus agentes, constrói sua própria prática.

## A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS MUDANÇAS DA ESCOLA APÓS 1988

A função de coordenação pedagógica surge, na educação escolar brasileira, no momento de maior expansão das matrículas escolares que levou para a escola setores populacionais que antes estavam marginalizados do processo educacional. O projeto de universalização do ensino está presente na Constituição de 1988 e foi acompanhado de um dispositivo que prevê a inserção da gestão democrática da educação nas escolas públicas.



Esses importantes aspectos da política educacional brasileira dos últimos 30 anos, que foram reforçados pela promulgação da LDB (Lei 9.394), permitiram o acesso à etapa fundamental do ensino de quase a totalidade de crianças na idade escolar adequada. Entretanto, garantia de acesso à escola não significa garantia de acesso à educação. A democratização da escola não foi acompanhada por uma correspondente democratização do ensino. O analfabetismo não foi eliminado e nem mesmo a adoção de estratégias, como a progressão continuada, solucionaram um dos principais problemas da educação brasileira: o fracasso escolar.

O discurso governamental e as políticas de elevação do acesso têm se voltado, essencialmente à elevação da quantidade de alunos nas redes e sistemas de ensino e os programas oficiais pouco influenciaram efetivamente na qualidade do ensino que passou a concebida em termos de indicadores como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A identificação entre a qualidade do ensino e o Ideb das escolas deslocou o problema das salas de aula para a eficiência da gestão da escola.

O coordenador pedagógico, na condição de membro da equipe gestora vem, com cada vez maior frequência, sendo responsabilizado pela elevação dos indicadores da escola, que são constituídos por cálculos que homogeneizam e ignoram as diferenças culturais e sociais que caracterizam cada escola em particular. Trata-se de uma política de gerenciamento que confunde eficiência com qualidade do ensino. O discurso que impõe práticas para maior eficiência, amiúde baseados em receitas internacionais, visa organizar e disciplinar as práticas escolares segundo um padrão nacional comum e como decorrência, afasta a possibilidade de uma gestão democrática, cujo principal fundamento é a autonomia da escola.

A questão que se impõe, neste momento é, porque, depois de quase trinta anos de democratização do acesso à escola e da introdução da gestão democrática, as escolas ainda não conseguiram melhorar a qualidade do ensino? Qual o papel do coordenador pedagógico no enfrentamento desse problema? Não existem respostas prontas para estes impasses. Entretanto, é possível refletir sobre diferentes aspectos do cotidiano e da cultura escolar que podem permitir ao coordenador pedagógico enfrentar os dilemas presentes em sua atuação.

Um dos aspectos fundamentais da gestão democrática da educação está no fato de que a democratização não deve estar apenas restrita à administração da escola, mas deve se realizar no cotidiano das atividades escolares. A gestão democrática refere-se às relações de poder e, portanto, deve ser compreendida em todos os aspectos da vida escolar, em particular nas relações entre professores e alunos. É neste aspecto fundamental que o coordenador pedagógico deve atuar, discutindo com os docentes as concepções que frequentemente encontram-se cristalizadas em suas práticas.

Nos discursos de muitos professores a escola se apresenta paralisada, em uma espécie de cataplexia coletiva indicando uma sensação de que não se está indo para lugar nenhum. Esta, aliás, parece ser, também, a opinião de boa parte dos alunos que não conseguem encontrar na escola nenhuma finalidade para suas vidas. Não vêm na escola uma via de acesso para uma vida melhor ou para um futuro bom emprego. Ao contrário, a escola parece confirmar que ela é o caminho mais difícil e que é necessária muita disciplina e paciência para se chegar a algum lugar. É necessário lembrar que em muitas regiões de periferia a escola compete com um agente muito

mais sedutor, que garante ganhos rápidos e elevados – as drogas. É necessário que se reconheça que o antigo discurso moralista que contrapõe o bem (a escola) ao mal (a droga), vem perdendo terreno. Afinal os valores propagados na escola são muito pouco vinculados à vida e cotidiano do educando, que antes de ser aluno, vive em uma comunidade que tem suas próprias regras e vias de ascensão social. Esse mundo, em geral, nada tem em comum com aquele propagado pela escola e o futuro que a escola aponta como desejável não consegue convencer nem mesmo os professores que frequentemente afirmam que se pudessem mudariam de profissão.

É interessante compreender-se que, em seus termos gerais, a formação de professores não apresentou mudanças significativas nos últimos trinta anos. Muitos aspectos foram sensivelmente modificados, mas questões como raça e gênero, a condição social dos alunos e a discussão sobre o tipo de currículo são muito mais frequentes nos debates e congressos acadêmicos do que nas HTPCs.

As concepções de conteúdo, de ensino e de aluno pouco mudaram em relação àquela que caracterizava os docentes das escolas antes do período de democratização do ensino. O discurso dos professores frequentemente denota um ressentimento no tocante às suas expectativas quanto aos alunos que esperavam encontrar e os alunos que de fato encontram nas suas salas de aulas. O ingresso de crianças que antes viviam à margem da educação escolar impôs uma nova dinâmica às escolas e os agentes escolares ainda encontram-se perplexos, sem instrumentos para compreensão desta nova realidade. Como sugeriu Aquino (2009) há “uma espécie de indigestão da democratização escolar que ainda não foi equacionada” (AQUINO, 2009, s/p).

Os conflitos escolares assumiram uma escala maior em relação aos demais problemas da escola e os agentes escolares passaram a considerar os alunos como os próprios responsáveis pelo seu fracasso escolar, ressaltando frequentemente a sua indisciplina ou o fato de serem “alunos problemáticos”. Eleggem como alvo de responsabilização também as famílias dos alunos considerados como “fracassados”, denominando-as de “desestruturadas”. Neste discurso, é interessante notar que tanto os problemas como as possíveis soluções para eles são apresentados como externos à escola e fora de seu alcance e incumbência, refletindo uma visão idealizada, de aluno, família e instituição escolar.

Os agentes escolares, entre eles o coordenador pedagógico, esperam que os alunos compareçam à escola, em primeiro lugar para ficarem quietos. Sem os instrumentos tradicionais que disciplinavam os corpos por meio de instrumentos de repressão, espera-se que os alunos se aquietem, pelo simples fato de que estar na escola é importante. As antigas estratégias pastorais, que domesticavam os corpos tornando-os dóceis encontram um obstáculo nos alunos que afirmam constantemente, em suas ações, seu desejo de não serem domesticados. Espera-se que os alunos resignem-se e se submetam ao mesmo processo de ascese pelo qual os docentes passaram. Ascese porque em nome de um futuro, de um bom emprego e salário, os professores aprenderam a recalcar seus desejos e hoje, resignados, vêm o comportamento dos alunos com ressentimento, porque afinal, eles próprios tiveram que se submeter ao controle e disciplinamento escolar.

O resultado é um discurso docente povoado de clichês, jargões e muito preconceito que se desdobra entre criminalização e piedade: - “essas crianças não têm jeito”; - “são vagabundos”; - “são marginais”; - “coitadinho, é de dar dó!”; - “não

tem mesmo jeito!”. Estas manifestações entram em flagrante contradição com o discurso da expansão das matrículas escolares, denotando a incompatibilidade entre as práticas docentes e as políticas educacionais. O que se vê é a rejeição dos alunos, considerados fracassados e incapazes de frequentar a escola. Este discurso é frequentemente retroalimentado pelos coordenadores pedagógicos que reforçam a incapacidade da escola em atender esses alunos e enfrentar esses problemas. Em relação a esse discurso docente, Aquino desabafa:

Dizem que precisamos excluir crianças, mandar para conselho tutelar, mandar para a polícia. Isso é a morte da educação. Todos dizem que educar virou uma missão impossível. Então, fecha a bodega. Há um ninho de preconceitos e jargões nessa discussão. Liga para uma psicopedagoga e ela vai te dizer: “a criança padece de falta de limites”. Não podemos acusar a criança pelo que não sabemos fazer. Nós somos os educadores, caramba! (AQUINO, 2009, s/p)

Aquino (1998) observa que “o aluno problema” é uma das principais justificativas para o fracasso escolar que se traduziria por meio da concepção segundo a qual o aprendizado do aluno seria o resultado do bom trabalho do professor; já a ausência de aprendizado do aluno seria o resultado de sua falta de vontade ou porque apresentaria uma carência ou distúrbio que impossibilitaria o seu aprendizado. É paradoxal, como constata Aquino (1998), que os agentes escolares identifiquem o aprendizado como sucesso da ação pedagógica e que o fracasso seja atribuído a fatores extraescolares. Este discurso evidenciaria uma desresponsabilização dos agentes escolares em relação ao fracasso do aluno. O próprio termo fracasso imputa o problema ao aluno: seria ele quem teria fracassado. Mas o problema do desempenho escolar não é uma decorrência do próprio sistema de ensino ou das práticas pedagógicas? Não seriam, então, os docentes, a escola e o sistema aqueles que fracassaram? Ao final, parece que a escola perdeu o compasso e se distanciou de tal forma do aluno, que não sabe mais como voltar ao seu lugar. Como resultado, culpa o aluno por não se interessar mais pela escola, que deveria ser, segundo os docentes, - o maior interesse na vida das crianças e jovens. Estes aspectos das relações escolares exigiriam uma interferência direta do coordenador pedagógico, cuja principal responsabilidade seria apresentar novas concepções das relações professor-aluno.

Um aspecto fundamental a ser tratado pelo coordenador pedagógico é a desconstrução da imagem de “aluno” idealizada pelos docentes. A concepção de aluno ideal tem uma longa trajetória no imaginário docente. Como observou Sacristán (2015) “o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos (SACRISTÁN, 2015, p.11)” O aluno é construído como um sujeito a-histórico e pela perspectiva do adulto, tendo ele jamais participado da concepção de sua condição como tal. Seria interessante que se perguntasse aos alunos como eles vêm sua condição de educandos e a sua impotência na definição de sua própria condição na instituição escolar. O coordenador pedagógico poderia ser o mediador de uma nova relação entre professores e alunos, que se assentasse em regras éticas mutuamente estabelecidas.

Além disso, é necessário que se reconheça que a escola não é mais o espaço primordial de socialização das crianças. Na antiga escola elitizada concebia-se a



criança como um ser ainda em vias de socialização cujas experiências anteriores seriam reduzidas à convivência com pais e irmãos em casa. A escola deveria ocupar o lugar central na vida do aluno que passaria seu dia entre as horas escolares e as tarefas a serem realizadas em casa. As crianças e jovens de hoje já chegam à escola socializados, tendo estabelecido relações com diferentes grupos sociais, muitos deles completamente afastados e indiferentes às atividades escolares. A vida nas comunidades a que pertencem os alunos apresentam dinâmicas próprias e outras atrações cotidianas e a escola é apenas mais uma atividade entre outras tantas de suas vidas. Trata-se de crianças e jovens que assumem a potência de sua própria vida e dificilmente deixam-se disciplinar por atividades que pareçam alheias à sua própria existência.

A escola constitui-se, agora, como um dentre outros espaços de convivência dos alunos que impõem a sua própria percepção de como se deve agir em um ambiente social. A tradicional ordem e disciplina cederam espaço à novas formas de sociabilidade, comunicação e interatividade (Fávero Sobrinho, 2010). Fávero Sobrinho (2010) afirma que os alunos consideram o espaço escolar como um local de convivência intragrupal. Na vida escolar fazer parte de um grupo seria fundamental e a ausência de integração em um grupo faz de um aluno um ninguém.

O grupo na escola acaba por funcionar como um aporte ativo de rituais, de símbolos, de imagens e de códigos comunicativos, com sentidos e significados para seus praticantes. Dessa forma, no cotidiano juvenil, há intenso processo de comunicação, produção de sentidos e significados, histórias que os estudantes contam a respeito de si próprios e das suas vidas e que não devem ser entendidos como cotidiano de alienação (FÁVERO SOBRINHO, 2010, p.09).

Outro aspecto a ser considerado é a presença, cada vez mais significativa, dos *games* no cotidiano do aluno. Hoje em dia, mesmo os aparelhos celulares mais simples e acessíveis até mesmo para as populações mais pobres apresentam *games* cada vez mais sofisticados, com enredos cada vez mais atraentes que povoam o imaginário dos alunos com estruturas discursivas e que se encontram em uma dimensão inteiramente oposta àquela que eles encontram na sala de aula. Mesmo a televisão, cinema e os demais meios de comunicação têm encontrado dificuldade em superar a concorrência imposta pela mágica ludicidade destes equipamentos. Milhões de dólares são gastos em tecnologia de ponta e na contratação de profissionais cada vez mais especializados na tarefa de conquistar e prender a atenção de crianças e adolescentes. Como pode o professor competir com tal Golias?

É interessante que se observe que os *games* formam e informam as estruturas de pensamento das crianças e jovens e a escola, por sua vez, parece ter se dedicado à tarefa de inibir o prazer de conhecer, importando mais mantê-los como prisioneiros de um modo de pensar com o qual eles não têm qualquer identificação, do que despertar o desejo pelo conhecimento.

Uma das formas de se tentar aproximar o aluno da escola tem sido o uso de novas tecnologias. O incentivo ao uso de computadores nas escolas e a criação de programas de instrução tem tentado fazer frente ao avassalador tsunami dos *games*. Falta, entretanto, a essas estratégias, a ludicidade própria aos jogos, que visam única e exclusivamente à emoção. À escola interessa o uso da razão e por isso seus

instrumentos educacionais não conseguem disfarçar o fato de ser o seu objetivo instrucional, não conseguindo se aproximar dos interesses dos alunos.

As considerações apresentadas até agora parecem descrever o abismo que separa as expectativas idealizadas que os docentes têm em relação ao aluno e o aluno real que frequenta as salas de aula. O futuro apresentado pela escola é, de fato, inglório, e seus principais agentes, os professores são bastardos, porque, afinal, ninguém assume a tarefa de bem cuidar e bem remunerar estes importantes seres. Basta que se diga que em boa parte do país o salário do professor não permitiria o pagamento das mensalidades de uma boa faculdade, e como o ingresso nas universidades públicas ainda é para uma minoria, pode-se concluir que se trata de uma profissão que não paga nem a sua própria formação. Não é por outro motivo que muitos dos profissionais formados para seguirem a carreira docente voltam-se para outras atividades com melhor remuneração. Malgrado o baixo salário e as pesquisas que tem apontado a frequência alarmante de adoecimento e estresse de docentes, ainda são muitos aqueles que permanecem na condição de professores, até porque os professores são persistentes em sua crença que um dia o panorama social possa mudar e por isso permanecem esperando que algum governante iluminado (ou esclarecido), acorde de seu sonho dogmático para salvar a educação nacional.

Talvez seja necessário adotar a postura radical de Sandra Corazza:

Por que aceitamos trabalhar separados da potência de criar educação, pedagogia, currículo, da qual acreditávamos ser capazes? Por que não lutamos contra tudo o que ameaça a nossa vida criativa de educadores? Por que chegamos à escola sempre vestidos com a pompa circunstanciada de todos os valores estabelecidos, dos quais resulta mais tristeza? Por que não trabalhamos de maneira leve e despojada, livre e bem humorada, que crie condições de possibilidade para fazer de nossa profissão uma obra artística? (CORAZZA, 2008, p.02)

A ação do coordenador pedagógico possibilitaria o estabelecimento de novas bases nas relações entre docentes e alunos. Essas relações, que um dia já foram fundadas no respeito e admiração do aluno pelo professor, não tem mais como se constituir, uma vez que o professor foi destituído de qualquer forma de reconhecimento e distinção social. E mesmo a ideia comum entre os docentes, para quem o respeito é fundado na competência do professor, já não encontra respaldo entre os alunos, porque as duas partes não partilham um discurso comum que permita que se estabeleçam as bases para o respeito mútuo. Difícil é, nestas condições, se estabelecer um espaço de diálogo, e o projeto de democratização da escola e das relações escolares, por isso, naufragou sem jamais sequer ter sido iniciado.

É necessário que os agentes escolares e especialmente o coordenador pedagógico reconheçam que a democratização do ensino não pode subsistir à permanência de concepções instituídas para a antiga escola elitizada e que é necessário que se estabeleça um novo pacto pedagógico, participativo e eticamente condicionado. Tratar-se-ia, portanto, do estabelecimento de uma relação ética, entre professore e alunos, cujo principal compromisso seria estabelecido por meio daquilo que Aquino (2003) denomina como contrato pedagógico, instrumento mutuamente concebido e consentido que estabeleceria regras de conduta para agentes escolares e alunos, explicitando objetivos, limites e horizontes das relações escolares. A construção de uma dinâmica colaborativa deve surgir de um processo de problematização da

experiência vivida na escola, do questionamento por todos de qual seria o papel da escola e de como chegar à garantia do cumprimento desse papel.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais aspectos da ação do coordenador é a articulação dos docentes em torno de uma proposta pedagógica da escola. A concepção que fundamenta coordenação pedagógica é a necessidade de se construir um processo de cooperação entre os diferentes agentes da escola, cujo objetivo seria garantir a participação de todos (gestores, pais, comunidade, alunos) na elaboração do Projeto Pedagógico da escola. Tomado nesta perspectiva, o trabalho do coordenador seria prioritariamente a gestão pedagógica, entendida como a criação de um espaço democrático de discussão das ações de ensino-aprendizagem realizadas na escola. Essas relações teriam que ser estabelecidas considerando a concepção do aluno sobre a sua condição de discente e o seu papel na escola.

Este ponto é um dos aspectos fundamentais da concepção de gestão democrática da escola. Em geral relaciona-se a ideia de gestão democrática apenas às atividades de direção, acreditando-se que ela se refere apenas à democratização dos processos de administração da unidade escolar. Entretanto, a gestão pedagógica é parte das atividades de gestão e por isso, a partir da discussão da implementação de um processo de democratização da escola, a coordenação pedagógica passou a fazer parte das atividades da equipe gestora da escola. Diretor e coordenador são corresponsáveis pela gestão político-pedagógica da escola. A esses dois personagens é acrescentado o Conselho Escolar, elemento essencial da democratização do espaço escolar.

Infelizmente, essa é uma concepção que ainda não se generalizou em todos os sistemas de ensino que acabam colocando todo o peso da gestão apenas sobre o diretor. Em razão disso, em muitos sistemas de ensino o coordenador pedagógico sequer é nomeado oficialmente ou nem existe como um cargo do sistema. Em outros casos os coordenadores são indicados por diretores e supervisores, sem um prazo de atuação definido, podendo ser destituídos a qualquer momento, sem garantia de continuidade de seu projeto de gestão. Obedecendo muito mais a critérios políticos externos do que aos interesses da própria comunidade escolar, a nomeação de coordenadores tornou-se mais uma moeda no jogo das redes de poder.

É necessária uma ruptura em relação ao processo de fragmentação gerencial que separa as esferas curriculares, administrativas e de ensino-aprendizagem. A perspectiva democrática da escola deve apresentar-se como um processo emancipatório para toda a comunidade escolar que precisa atuar em colaboração em todos os aspectos da vida escolar. A coordenação pedagógica é parte essencial desse processo, e não pode ser compreendida como um aspecto coadjuvante da gestão escolar.

É centenária a tendência na educação brasileira que coloca o aspecto pedagógico em segundo plano em relação à esfera política e administrativa. Essa tendência corresponde a uma tradição que sempre colocou a pedagógica como uma prática secundária, prioritariamente exercida por mulheres enquanto a direção exigiria um conhecimento mais especializado e mais adequado aos homens. No passado, o magistério era concebido como profissão feminina, principalmente na educação infantil e séries iniciais, em decorrência de uma suposta natural da vocação à

maternidade das mulheres. Já as atividades como a direção escolar, que não eram de natureza pedagógica, eram geralmente exercidas por homens. Ainda hoje o magistério permanece como profissão feminina, enquanto os cargos superiores são geralmente ocupados por homens. Embora esta seja uma tendência em declínio, as atividades estritamente administrativas continuam a ocupar o lugar central na gestão das escolas.

É interessante notar que a atividade fim das escolas é o processo educativo e, portanto, o aspecto central a ser considerado na vida escolar deveria ser o pedagógico. Todavia, governos e secretarias de ensino ainda acreditam que a adoção de modelos de gestão mais eficientes seria a solução para a educação brasileira. Talvez caiba às próprias escolas, por meio de suas comunidades escolares instaurar a centralidade pedagógica da gestão democrática da educação.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.

\_\_\_\_\_. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003

\_\_\_\_\_. **O X da Educação**: entrevista com Júlio Groppa Aquino – Zero Hora – 09 de fevereiro de 2009. Disponível no site: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia/2009/02/o-x-da-educacao-entrevista-com-julio-groppa-aquino-especialista-em-psicologia-escolar-2398626.html>. Acesso 29/01/2020

CORAZZA, S. M. **Por que somos tão tristes**. Palestra - Formação Continuada: UNIFEBE, Brusque, 22 de julho de 2008. Disponível em [https://www.academia.edu/29529446/Por\\_que\\_somos\\_t%C3%A3o\\_tristes](https://www.academia.edu/29529446/Por_que_somos_t%C3%A3o_tristes). Acesso 30/01/2020

FÁVERO SOBRINHO, A. O aluno não é mais aquele! E agora professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7176-4-1-aluno-nao-e-mais-aquele-antonio-favero/file>. Acesso: 29/01/2020

PARO, V. H. Política Educacional e Prática da Gestão Escolar. In: **Anais eletrônicos do II Simpósio Internacional**, V Fórum Nacional de Educação, Torres, 2008. Disponível em [https://needoc.net/doc-view.html?utm\\_source=paro](https://needoc.net/doc-view.html?utm_source=paro) Acesso: 31/01/2020

SACRISTÁN, J. J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005