

# O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL<sup>i</sup>

Maria Isabel Nogueira Tuppy<sup>ii</sup>  
UNESP  
Eixo Temático 2  
FUNEP

## Introdução

A gestão da educação e de unidades escolares atravessa uma fase de transformação que, segundo Barroso (2006), objetiva "alargar o conceito de escola; reconhecer e reforçar sua autonomia e promover a associação entre escolas e a sua integração em territórios educacionais mais vastos e adotar modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes" (p.11)

Tal transformação apóia-se no pressuposto de que a gestão democrática, a construção coletiva do PPP e a autonomia da escola são fundamentais para o desenvolvimento da cidadania. Trata-se assim de um pressuposto que redimensiona um compromisso social da escola que é o de fomentar o desenvolvimento da cidadania da comunidade na qual desenvolve sua práxis educativa. Como explicita Dourado (2006), a gestão democrática é um

(...) processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio destas, as práticas educativas. (p.79)

A gestão da educação, como tomada de decisão, organização, direção e participação, acontece e desenvolve-se em todos os âmbitos da escola, mas, principalmente, na sala de aula, onde se objetiva o PPP como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões, para o estabelecimento de novas políticas. Assim, a gestão democrática concretiza-se quando se

tomam decisões sobre todo o PPP, sobre as finalidades e os objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudo, do elenco disciplinar e sobre os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, os

recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização (FERREIRA, 2006; p.344).

A gestão democrática está intimamente ligada à gestão pedagógica e à construção coletiva do PPP, quando fica claro que a participação pressupõe um processo de comunicação para a elaboração de um plano consensual de ação coletiva, não isento de confrontos e divergências, mas suficientemente democrático para permitir sua superação.

Esse artigo apresenta reflexões levantadas em encontros realizados com os professores coordenadores<sup>iii</sup>, que têm, sob sua responsabilidade, a coordenação do trabalho pedagógico das escolas municipais, que compõem uma rede de ensino. Os encontros<sup>iv</sup> desse grupo fizeram parte do Programa de Formação Continuada, como parte de convênio firmado entre a UNESP e a Secretaria de Educação do município.

A maioria dos coordenadores participantes foi eleita pelos seus pares para a função de “professor coordenador” e, o restante do grupo, composto de diretores e vice-diretores assume tal função, em razão da inexistência desse profissional na escola que dirigem. Dessa forma, temos que todas as escolas municipais são representadas em tais atividades, que se configuram como parte de processo de formação em serviço de coordenadores pedagógicos.

Para associar o presente trabalho de extensão às atividades de pesquisa, foi proposto um projeto de pesquisa-ação que pressupõe que pesquisa e formação são processos que podem estar integrados se trabalhados com a perspectiva da intencionalidade. Pretendia-se, com esta pesquisa-ação promover, com o grupo: a organização dos espaços, tempos e processos pedagógicos de maneira responsável e crítica; a transformação da prática pedagógica a partir da compreensão de pressupostos teóricos que a organiza; a resignificação da profissionalidade do coordenador pedagógico e, a reorganização da gestão pedagógica, tendo como base a efetiva construção coletiva do PPP.

Assim, mais do que encontros de formação de caráter unilateral, pretendia-se que os encontros com os coordenadores pedagógicos fossem encontros de conhecimento, oficinas de reflexão da prática, por meio das quais fosse possível construir a análise e justificativa das situações cotidianas. A proposta foi submetida à análise do grupo ficando acordado 3 grandes eixos de reflexão, que deveriam subsidiar os trabalhos, a saber: Identidade Profissional; Cultura de Participação; PPP. Esse trabalho focará particularmente a questão da Identidade Profissional e do PPP.

É no âmbito da Gestão Pedagógica que se circunscreve o presente trabalho, particularmente, no que concerne aos processos participativos no contexto das unidades escolares, mas, na medida em que focaliza, também, os saberes docentes e a constituição da profissionalidade do coordenador pedagógico e do professor, insere questões relativas à Formação de Professores.

### **Sobre o grupo**

Do grupo fazem parte professores que estão atuando no magistério entre 5 e 10 anos (11,8%), entre 10 e 15 anos (17,6%), entre 15 e 20 anos (33,3%), entre 20 e 25 anos (27,5%) e mais de 25 anos (7,8%). Conquanto o tempo de magistério de mais da metade do grupo seja de mais de 15 anos, 73,6% de seus membros está na coordenação pedagógica há menos de 3 anos. Quando questionados acerca de suas expectativas e inseguranças profissionais, relacionadas ao cargo que hoje ocupam, as respostas pouco variaram. Dentre as expectativas, a maior incidência está na perspectiva de aceitação pelo grupo e de desenvolvimento de trabalho coletivo, conseguindo superar resistências e acomodações. A essa principal, seguem a esperança de que seu trabalho resulte em melhor qualidade de ensino e de que sejam capazes de alcançar maior conhecimento teórico para melhor atuar na função. Dentre os medos e inseguranças aparece de maneira incisiva, dito de várias maneiras, o medo de ser incompetente e assim ser julgado pelo grupo que coordenam. Preocupam-se, significativamente, com sua própria qualificação para a função, que admitem consistir, não apenas, no domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos que compõem a base de sua ação profissional, mas também, nas capacidades de se comunicar competentemente com o grupo e de integrar o grupo em torno do objetivo educacional. Nesse sentido, podemos dizer que o grupo tem um profundo sentimento de profissionalismo, que se refere ao comportamento ético e ao desempenho compromissado com deveres e responsabilidades (LIBÂNEO, 2004)

### **Reflexões**

As primeiras reflexões tiveram como alavanca a discussão sobre as atribuições do professor coordenador. Num primeiro momento foram relacionadas as várias atividades que são desenvolvidas no cotidiano por esses profissionais. Foi possível verificar, como seria de se esperar, atividades que pouca ou nenhuma relação guardam com a função de coordenador pedagógico.

Isto feito, foram selecionadas as atividades que, segundo o grupo, referiam-se, especificamente, às atribuições do Coordenador Pedagógico. A partir dessa seleção foram analisadas as atribuições oficiais, conforme documento da Secretaria de Educação. Foi possível constatar que grande parte do esforço realizado nas atividades cotidianas se pulveriza em ações que estão longe de se referir ao trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, ações importantes para a construção do PPP não têm sido desenvolvidas.

A explicação para a divergência entre realização e atribuição é simples. O que acontece no dia-a-dia da escola está além do previsível. As coisas acontecem e tem que ser resolvidas, por quem estiver disponível para tanto. Dentro do contexto da nossa organização escolar, em que os alunos “devem” ser constantemente acompanhados, para não dizer, vigiados, os professores ou monitores não podem se distanciar do seu grupo, exigindo que outro profissional da escola, tome as providências necessárias. É natural, então, que o profissional que esteja fora da sala de aula resolva esse tipo de problema e quaisquer outros que ao longo do dia vão acontecendo.

Almeida (2008), numa pesquisa realizada com coordenadores pedagógicos de uma escola pública, registra os seguintes depoimentos de alguns deles,

Acho que o diretor larga muito as coisas para mim: até os materiais das verbas eu tenho que comprar! Além disso, os problemas disciplinares, de faltas, da limpeza, das festas: tudo isso fica sob minha responsabilidade! ... e o principal, que é o pedagógico, acaba ficando prejudicado. (p.30)

Chego e olho a agenda. Será que vai dar para fazer 50%? Tem dia que não dá nem para olhar a agenda. Chego e começo a apagar incêndio. E o incêndio vai o dia todo. Às vezes, tenho a sensação de que o incêndio faz parte das prioridades. Outras vezes, não. (p.23)

Finalizando o dia, retorno à minha casa, com a sensação de mal-estar e carregando o peso da ausência do tempo necessário para a realização de projetos que possam causar mudanças significativas... Fico a pensar que muita coisa precisa ser mudada na estrutura da escola pública: mais pessoal de apoio, melhores condições de trabalho. (p.32)

Os depoimentos feitos pelos membros do nosso grupo, pouco diferiram daqueles registrados na pesquisa de Almeida (2008), sugerindo que o trabalho pedagógico é constantemente boicotado pelo atendimento às emergências do cotidiano escolar, sem contar que, muitas vezes, parte desse boicote está associada à falta de integração da própria equipe gestora, como percebemos no primeiro depoimento acima registrado.

Em relação a essa falta de integração, é importante ressaltar que uma das razões a ela atribuída, pelo grupo, diz respeito às diferentes formas de acesso aos cargos de coordenação e de direção de escola. Nessa Rede Municipal, os coordenadores pedagógicos são eleitos pelos seus pares, enquanto os diretores são designados pela Secretaria Municipal de Educação. Se as escolas fossem palcos de vivência ampliada de política, “que transcende a mera luta pelo poder e se identifica com prática humano-social com propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas” (PARO, 2002, p. 11), seria viável admitir que a forma de acesso aos cargos da estrutura escolar pouco teria a interferir na dinâmica da escola. Mas temos, muitas vezes, grupos que se colocam em oposição uns aos outros, por uma infindável gama de razões, que nem sempre está associada a posturas políticas ou a concepções educacionais divergentes.

Se a relação entre coordenador eleito e diretor designado é coesa, a conquista de objetivos de uma e de outra função fica mais facilitada e vice-versa, com o agravante de, estando o coordenador numa situação hierarquicamente inferior, amargará mais do que o diretor, a frustração de seus objetivos profissionais.

Poder-se-ia pensar, por outro lado, que sendo eleitos pelos seus pares, aos coordenadores pedagógicos seriam conferidos maior autonomia e reconhecimento profissional, no entanto, eles encontram-se, muitas vezes, pressionados pelas cobranças que o grupo que o elegeu lhes impõe. Assim é que, depoimentos dos membros do grupo ressaltam que a expectativa dos professores em relação ao desempenho da função de coordenação pedagógica está relacionada à resolução de problemas cotidianos e à realização de suporte ao seu trabalho na sala de aula, mesmo que esse trabalho seja burocrático ou mecânico, como o de reprodução de material didático ou mesmo que esteja longe de se encontrar sob o âmbito do trabalho pedagógico.

Paro (1996), em análise de diversas experiências de eleições de diretores, explicita que

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas, reforçadoras da cidadania. (p. 376)

Apesar do contundente argumento, a constatação foi de que as práticas clientelistas não deixaram de existir, mas passaram a se configurar de uma outra forma. Nesse sentido, podemos fazer uma aproximação daquele estudo, com as condições existentes nessas escolas municipais, quanto à eleição dos professores-coordenadores. Conforme depoimentos de membros do grupo há uma tendência do professorado em cobrar do coordenador, de maneiras diferenciadas e sutis, o apoio prestado durante o

processo de eleição, o que nos remete à análise da condição de alienação em relação aos objetivos sociais da escola, que está presente nesta postura clientelista, assim como em outras citadas pelos membros do grupo. Um dos depoimentos, inclusive, levantava a hipótese de que talvez, alguns dos eleitos, só o tenham sido, pela expectativa dos professores de que não haveria interferência no seu trabalho, nem maiores cobranças ou intensificação do trabalho.

Voltando, então, à questão original, temos que há uma expressa dificuldade de os coordenadores pedagógicos se vincularem ao papel que oficialmente lhes é destinado, começando pela própria incompreensão desse papel, não só por parte dos professores, como por parte dos próprios coordenadores, visto que se constrói uma representação social equivocada da função, primordialmente pelo fato de a escola não contar com mais pessoal de apoio, com melhores condições de trabalho, como bem apontou um dos coordenadores entrevistados da pesquisa de Almeida (2008).

Analisando as dificuldades de realização do trabalho pedagógico, os membros do grupo apontaram como principais agravantes: a falta de tempo para dar conta das atribuições oficiais e extra-oficiais; a ausência de uma cultura de participação (BARROSO, 1996); a rotatividade do grupo de professores e a resistência dos professores às propostas apresentadas.

Franco (2008) considera que uma das razões que impede a construção de um trabalho eficiente é a inexistente formação inicial para a função. Em geral, esses profissionais passaram pelo curso de magistério e/ou Pedagogia, formando-se essencialmente para o trabalho em sala de aula, diretamente com os alunos. Segundo ela, “formaram-se professores (...), participaram de processo seletivo na sua delegacia de ensino e encontram-se nas escolas premidos pelas urgências do cotidiano, envolvidos em alguns projetos pedagógicos específicos ou atendendo a requisições pontuais da direção da escola” (pp. 119-120).

No caso específico do grupo, o argumento referente à preparação para a função se comprova: 90,6% do grupo considera que sua formação inicial foi insuficiente para dar conta das funções relativas ao trabalho do coordenador pedagógico. Mais de 50% dos professores-coordenadores admitiu uma enorme defasagem entre teoria e prática, considerando, grande parte deles, que os estágios poderiam ter se constituído numa ponte entre os mundo da academia e da cotidianidade escolar, mas isso, de fato, não aconteceu. Alguns depoimentos dão conta de exprimir a essência de tal julgamento:

Acredito que a grande defasagem esteja na distância entre a teoria e a prática. Na universidade vemos várias teorias, mas ao enfrentarmos a sala de aula não estamos munidas de metodologias adequadas, nem as teorias tampouco ajudam a

desenvolver um trabalho adequado às reais necessidades dos alunos (coordenadora A)

Falta uma formação mais reflexiva, que realmente nos levasse a refletir e encontrar soluções para os problemas que acontecem na realidade escolar. A teoria ficou muito distante da prática (coordenadora B).

É uma formação baseada em teorias que não condizem com o mundo atual em que vivemos (coordenadora C).

Se considerarmos a análise de Sacristán e Pérez Gómez (1998), quando tratam da relação teoria e prática, entendemos as razões da distância natural entre teoria e prática

A prática – a boa e correta prática – não pode ser deduzida diretamente de conhecimentos científicos descontextualizados das ações realizadas em situações reais. Em primeiro lugar, porque a realidade educativa em que os professores/as devem trabalhar não foi criada pela ciência, como acontece com muitas das tecnologias modernas. Se acreditássemos que os professores/as podem realizar um ensino “adequado” a partir do conhecimento científico, deveríamos explicar-lhes por que sempre se deparam com uma realidade que os impede de tentarem realizar esta prática. A profissionalidade do docente, antes de se deduzir simplesmente da ciência, deve assentar-se sobre o bom julgamento ilustrado pelo saber e apoiar-se num senso crítico e ético que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo dentro de determinadas circunstâncias (p.10)

Os mesmos autores, quando analisam a dificuldade de transferência dos conhecimentos científicos advindos dos extensos estudos acerca da aprendizagem para a prática pedagógica, admitem que as teorias são, pela suas próprias características, em geral, incapazes de explicar os complexos fenômenos que emergem na sala de aula. Assim, embora o conhecimento científico seja fundamental para apoiar “o bom julgamento”, ele sozinho é insuficiente para dar conta da dinâmica do ensino.

Soma-se a isso, o fato de que os conhecimentos específicos à gestão pedagógica, ficaram a desejar, segundo 46% dos professores. A dificuldade de compreender as funções a serem desenvolvidas, em grande medida, se deve à falta de esclarecimentos e preparação que poderia ter sido trabalhada no contexto da formação inicial. Segundo os depoimentos, o preparo para o trabalho de gestão pedagógica, praticamente inexistente.

Sem contrariar o argumento da insuficiência da formação inicial, entendemos que para além dela, existem as condições específicas de trabalho, ou as urgências do cotidiano que, como visto, boicotam o trabalho pedagógico e, neste sentido, inibem a adequada construção da identidade profissional ou da profissionalidade do coordenador pedagógico.

Em prol dessa hipótese, recorremos à análise de Sainsanlieu (apud MAHADO, 2003), para quem a identidade no trabalho significa “a maneira de elaborar um sentido para si na multiplicidade de papéis sociais, e de fazê-la ser reconhecida por seus companheiros de trabalho” (p. 58). Assim, se a expectativa criada pelos companheiros de trabalho corresponde a uma visão deturpada da função, a identidade profissional tende a se construir também de forma deturpada.

Na tentativa de compreender os elementos que compõem o processo de construção da identidade profissional, foram levantadas: a) as expectativas dos próprios coordenadores em relação ao seu desempenho; b) as expectativas do grupo de professores que coordenam e c) as expectativas da instituição, segundo a visão dos coordenadores. As expectativas relativas ao próprio desempenho correspondem à identidade visada, pautada num projeto pessoal que o indivíduo imagina para si no trabalho, enquanto as expectativas projetadas pelos coordenadores, tanto para o grupo que coordenam como para a instituição, referem-se a um sistema de representações que normalmente se estrutura de acordo com a cultura organizacional e tem impacto significativo, não apenas na identidade profissional visada pelos sujeitos, enquanto constructo teórico, mas na própria ação desenvolvida por eles, no exercício dos papéis profissionais (DUBAR, 2005; MACHADO, 2003).

O resultado desse levantamento aponta para expectativas extremamente elevadas em relação ao trabalho pedagógico em si, que, se por um lado, podem aumentar a probabilidade de um melhor desempenho profissional, na tentativa de atendê-las, por outro, podem ampliar a frustração, em vista das condições efetivas em que se desenvolve a ação pedagógica, bem como pelas outras expectativas projetadas, que não são compatíveis com a função em pauta.

Frente a tais colocações, fica clara a urgência de se discutir, aberta e claramente, as questões vinculadas à ação do coordenador pedagógico. Tal discussão deve envolver não apenas as questões relativas às atribuições profissionais (reais, oficiais ou socialmente representadas), mas principalmente, aquelas relativas às condições de trabalho, considerando que são elas que impactam significativamente no desempenho da ação pedagógica. Também há de se considerar que tal discussão não pode se fazer restrita ao âmbito da unidade escolar, visto que nela estão envolvidas questões complexas relativas à política educacional.

Penso que nenhuma reflexão tem sentido se não influenciar a nossa ação, se não servir de elemento para transformar a realidade dada, se não se constituir em instrumento de análise para a superação das precariedades do nosso cotidiano. Nesse sentido, a avaliação do impacto do trabalho realizado nas oficinas foi extremamente positiva. Perto de 98% dos professores-coordenadores consideraram que as discussões

propostas causaram impacto positivo sobre sua atuação profissional. Segundo os depoimentos, foi a possibilidade de focar melhor a questão pedagógica, como prioridade de ação, o impacto mais significativo. Outro apontamento que se destacou foi a importância de se reservar um tempo, no conturbado cotidiano escolar, para refletir e discutir com seus pares, sobre as questões que a todos cabem. Aparentemente, a simples possibilidade dessa discussão, promove a reorientação das atividades no cotidiano escolar, trazendo benefícios para a qualidade de ensino. Talvez, apenas essa referência, como resultado desse estudo, já seja significativa para a elaboração de políticas públicas para a formação de profissionais da educação em serviço, admitindo, nesse sentido, a necessidade de ampliar os “espaços” de discussão coletiva. Porém, é preciso compreender que, muitas vezes, os escassos espaços já existentes não são apropriadamente utilizados em razão de entraves diversos, que vão desde a falta de tempo para o devido planejamento para o seu efetivo aproveitamento, até a desconexão entre as reais demandas e a oferta de assuntos a serem tratados, estudados.

Contudo, para além desse resultado, das reflexões conjuntas surgiu a ponderação óbvia de que o trabalho pedagógico não se realiza de forma isolada. A integração do grupo de educadores que atua numa determinada unidade escolar, a perspectiva e a implementação da ação coletiva, é fundamental para garantir a conquista dos objetivos traçados no Plano Político Pedagógico (PPP), ou antes, ela é fundamental para garantir, inclusive a sua própria construção. Essa talvez tenha sido a questão mais complexa e significativa levantada nas diversas considerações e análises realizadas.

A constatação, a partir dos depoimentos dos membros do grupo, não apenas desse, mas de outros que ocorriam concomitantemente dentro do escopo do Programa de Formação Continuada<sup>v</sup>, de que as iniciativas de formação acabavam por se perder, considerando que as profícuas discussões ocorridas dentro dos espaços de formação, em geral, não produziam ecos nos ambientes de origem dos profissionais, nos<sup>vi</sup> levou a repensar as estratégias do Programa.

As considerações levantadas apontavam para a segmentação da iniciativa, tendo em vista que os cursos, oficinas e/ou *workshops* oferecidos no âmbito da proposta, eram dirigidos para segmentos dos profissionais das escolas, dependendo da sua ocupação. Assim, existiam, por exemplo, cursos voltados para os diretores, para os coordenadores, como no nosso caso, para os professores etc. Cada grupo era então formado com parte dos profissionais da escola, e às vezes essa parte era pouco significativa, considerando o aspecto numérico. No retorno à escola, nem sempre esses representantes conseguiam colocar em pauta questões que deveriam ser pensadas coletivamente.

A partir de tais indicativos, num amplo processo de avaliação do Programa, embora os resultados tenham sido valorizados pelos profissionais, constatou-se que

haveria a necessidade de repensar a estratégia de Formação Continuada, para que ela pudesse ter maior alcance e se consolidar como um modelo de real impacto na qualidade de ensino do município.

Aproveitando o ensejo de um momento especialmente importante, qual seja o da formulação dos PPP's das Unidades Escolares, estudou-se a possibilidade de aplicação de um novo modelo de atuação que favorecesse a sua construção coletiva. Depois de algumas discussões, optou-se por um modelo de pesquisa-ação que possa se constituir "em oportunidades de discussão coletiva, coordenados por assessores externos"<sup>vii</sup>, complementada pelo arcabouço teórico capaz de analisar as condições dadas. Espera-se que, a partir das propostas geradas nas análises realizadas pela própria comunidade escolar, o assessor possa coordenar os momentos de discussão coletiva, com o intuito de favorecer a construção do PPP, bem como levantar as demandas para a sua efetiva concretização"(DIAS e TUPPY, 2010).

Apresenta-se assim a perspectiva de envolvimento de todos os segmentos da Instituição Escolar e de fomento à uma cultura de participação que possa corresponder, por fim, à expectativa do essencial trabalho coletivo que torna viável as mudanças desejadas e esperadas pela comunidade.

Se o foco do nosso trabalho começou com a o intuito de reconhecimento dos saberes profissionais dos educadores com os quais tivemos a oportunidade de partilhar conhecimentos, podemos dizer que o finalizamos com a certeza que as vozes não foram apenas ouvidas, mas registradas e ecoadas para que uma nova etapa formação<sup>viii</sup> seja realizada e quiçá que essa nova etapa se consolide como efetivo fomento à qualidade de ensino público, ao menos no âmbito do município no qual tal proposta se desenvolva.

---

<sup>i</sup> Versão revista e ampliada do artigo "O professor-coordenador: identidade e prática profissional (parte 1), apresentado no Simpósio de Educação do Município de Rio Claro, em julho de 2010.

<sup>ii</sup> Eu não sou autora individual do presente trabalho, apenas responsável pela sua organização. Como verão adiante, o que aqui está contido, é fruto de parte das discussões e reflexões realizada com o grupo de professores-coordenadores de uma Rede Municipal de Ensino do interior do Estado de São Paulo, atuantes no segundo semestre de 2009 e no primeiro semestre de 2010.

<sup>iii</sup> Na Rede Municipal de Ensino em pauta os usualmente denominados Coordenadores Pedagógicos, respondem pela função de Professor-Coordenador.

<sup>iv</sup> Na proposta do presente Programa de Formação Continuada, o foco principal é o reconhecimento dos saberes profissionais dos educadores. Nesse sentido, nos constituímos como um grupo que, embora coordenados por essa formadora em alguns momentos, reflete em conjunto sobre as questões propostas seja pela prática, seja pelos textos teóricos sobre o qual, também em conjunto, nos debruçamos para estudo.

<sup>v</sup> O Programa, já citado na página 2 do presente trabalho, envolveu praticamente todos os profissionais da educação do Sistema Municipal de Ensino, correspondendo a uma população de cerca de 2000 pessoas.

---

<sup>vi</sup> Referimo-nos ao grupo de Coordenação do Programa, instituído a partir de Convênio celebrado entre a Secretaria de Educação do Município e a FUNEP (Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão).

<sup>vii</sup> Pesquisadores vinculados a Instituições Superiores de Ensino, com experiência anterior em Redes Públicas de Ensino (nota nossa).

<sup>viii</sup> Já em andamento, a partir de outubro de 2010.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. R. (2008) Um dia na vida de um Coordenador Pedagógico de uma escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S. & ALMEIDA, L. R. (org). *O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Loyola.
- BARROSO, J. (2006) O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- BARROSO, J. (1996) *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- DIAS, R. e TUPPY, M.I.N. (2010). *A construção do Projeto Pedagógico: educação, comunidade e cultura*. Projeto de Pesquisa. Mimeo. FUNEP, 2010.
- DOURADO, L. F. (2006) A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- DUBAR, C. (2005) *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- FERREIRA, N. S. C. (2006) Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, 27, (97), 1341-1358.
- FRANCO, M. A. S. (2008) Coordenação Pedagógica: Uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, 1, (1), 117-131.
- LIBÂNEO, J. C. (2004) *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. São Paulo: Editora Alternativa.
- MACHADO, H. V. (2003) A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. *Revista de Administração Contemporânea*. 7, (n.esp.), 51-73.
- PARO, V. H. (2002) Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 28, (2), 11-23.
- PARO, V. H. (1996) Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 77, (186), 376-395.
- SACRISTÁN, G. & GÓMEZ, P. (1998) *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.