

Formação continuada do Coordenador Pedagógico para a Inclusão escolar: uma relação necessária

Resumo: Este artigo origina-se da pesquisa que teve como propósito discutir a constituição e os desafios do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola com o intuito de investigar as dimensões dessa formação. Tendo em vista as mudanças tecnológicas e os avanços que ocorrem cotidianamente em nossa sociedade, a função da coordenação pedagógica tem sido cada vez mais necessária para a qualidade da organização do trabalho pedagógico na escola. Sendo assim, surge a necessidade de se compreender a relevância da formação do coordenador pedagógico para a inclusão escolar. Os pressupostos teóricos norteadores dessa pesquisa estão pautados nos estudos de Almeida (1998), Freire (1996), Mantoan (1998), Pimenta (1999), Saviani (1992) e Tardif (2002). Os resultados apontam que, apesar das diretrizes curriculares para a formação do Pedagogo, ainda é necessário avançar no que tange à formação continuada para o processo de reconhecimento da importância desse profissional nas instituições escolares. Conclui-se este trabalho sintetizando a necessidade da aproximação dos conhecimentos teóricos e práticos na formação continuada do coordenador pedagógico para enfrentamento dos desafios atuais no campo educacional.

Palavras-chaves: Formação continuada. Coordenador pedagógico. Inclusão escolar.

Dídima Maria de Mello Andrade
Universidade do Estado da Bahia
didima.andrade@gmail.com

Guilhermina Elisa Bessa da Costa
Universidade do Estado da Bahia
guilbessa@yahoo.com.br

Joara Porto de Avelar dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
jo.avelar@hotmail.com

Introdução

A atuação do coordenador pedagógico, responsável por ações de formação e organização pedagógica escolar, necessita do acompanhamento - por parte desse profissional - das mudanças no cenário nacional referentes à organização do trabalho pedagógico à qual está ligada a sua função. Esse artigo visa socializar algumas limitações na formação continuada do(a) coordenador(a) pedagógico(a), bem como trazer a discussão da necessidade de potencialização da formação continuada para este profissional. Essa necessidade decorre do fato de que o(a) coordenador(a) enfrenta dificuldades para desenvolver o seu trabalho. Vale considerar que o cargo, historicamente, agregou as funções de Supervisão Escolar e Orientação Educacional, o que demandou deste profissional múltiplas ações, muitas vezes, fugindo das suas atribuições legais e dificultando a sua formação continuada em serviço.

É notório que esse profissional acaba sendo sobrecarregado pelas urgências e necessidades do dia a dia escolar, pois além de ocupar uma função relativamente nova e sem tradição nas

instituições de ensino, tem sua função mal compreendida e pouco delimitada, ficando muito comprometido com as demandas da rotina escolar.

Neste sentido, Pimenta (1999, p. 11) afirma que “[...] com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, o Coordenador Pedagógico precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço”. Entre as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) estão diretamente ligadas o planejamento e a organização da formação continuada dos professores, mas a sua formação inicial lhe confere uma tímida preparação para tratar de questões ligadas a essas políticas educacionais.

Considerando o exposto, trazemos o seguinte questionamento para esse artigo: “Qual a importância da formação continuada para o(a) coordenador(a) pedagógico(a) articulada aos conhecimentos das Políticas Educacionais?”.

Coordenador(a) pedagógico(a) e as especificidades da função

Muitas são as críticas em relação à atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e alguns estudos asseveram que eles não sabem ao certo quais as ações que são inerentes a sua função ou que negligenciam as suas atividades em favor de ações próprias a outras profissionais. (ALMEIDA, 1998) Pensamos, porém, que seja necessário entender o processo formativo dos coordenadores pedagógicos que favorece o surgimento das lacunas existentes em suas ações pedagógicas. Afinal a função surgiu com objetivos, entre outros, de cuidar da formação dos professores, embora, historicamente, foi apontado como agente que fiscaliza o trabalho docente, o que denota desafios.

Admitir que o coordenador pedagógico enfrenta desafios, consiste em considerar a relação direta da sua função com o conhecimento e a possibilidade de mudanças na funcionalização de procedimentos operacionais, motivando a reconfiguração de competências técnicas e políticas, que são orientadas pela nova configuração de sociedade. Desse modo, é possível que o mesmo assumira um novo perfil, considerando as novas demandas.

Assim, apresentamos um breve histórico sobre como se deu e como acontece a formação do coordenador pedagógico no Brasil,

tendo como marco inicial o Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAEE), passando pelo Parecer nº 252/69 – que estabeleceu o currículo mínimo aos cursos de Pedagogia – e pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia. Finalizamos o trabalho com reflexões sobre o profissional coordenador pedagógico da atualidade, tecendo críticas e sinalizando algumas lacunas entre a formação e a prática do profissional em questão.

Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar

A função supervisora no Brasil se fez presente muito antes de se ter oficializada a profissão do sujeito responsável pela supervisão das atividades educativas. Essa função precede à ideia da supervisão e, por sua vez, abre caminho para a ação supervisora como uma profissão. Diante do exposto, entendemos que a função supervisora esteve intrínseca ao processo educativo do país e acreditamos que é necessário saber como se deu a formação para o exercício dessa função e como essa formação acontece hoje.

Especificamente no Brasil, a Supervisão Educacional foi reconfigurada a partir da aliança entre Brasil e Estados Unidos quando, na década de 1950, a inspeção escolar reaparece no cenário educacional brasileiro com uma nova nomenclatura, na qual o supervisor educacional passa a ser o supervisor escolar. Tal aliança passou a existir para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia a concepção de educação como “alavanca da transformação social” (PIRES, 2005, p. 26), tendo os países desenvolvidos como modelo para “solucionar” os problemas educacionais e sociais brasileiros.

Esse arquétipo de Supervisão Escolar iniciou-se no Brasil através dos cursos de formação, promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAEE), que formou os primeiros supervisores escolares para atuarem na educação elementar brasileira (atual ensino fundamental). Esta formação tinha como objetivo melhorar a qualidade do ensino e a formação de professores leigos. De modo geral, o termo “professores leigos” era empregado para nomear os que trabalhavam nos anos iniciais do Ensino Elementar/Fundamental e que não tinham formação para o exercício da profissão.

Inicialmente, o PABAEE se estabeleceu no estado de Minas Gerais, especificamente na cidade de Belo Horizonte e atuou

formando professores do ensino primário em cursos específicos sobre programas e currículo. Além disto, o PABAEE dispunha de financiamentos para bolsas de estudos nos Estados Unidos com o intuito de Supervisores serem formados no exterior e, voltando ao Brasil, tornarem-se multiplicadores. Assim, segundo Nogueira (1989, p. 37):

[...] foi no bojo desses acordos que nasceu a Supervisão Escolar pela criação do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar - PABAE, instalado em Belo Horizonte - Minas Gerais, em 1957. Em 1958, professores foram enviados à Indiana (Estados Unidos) para se especializarem e posteriormente fundarem em Belo Horizonte os cursos de formação de Supervisores que mais tarde serão espalhados por todo o Brasil a partir destes professores treinados em Belo Horizonte e nos Estados Unidos.

Os Supervisores “treinados” em Minas Gerais (BR) e em Indiana (EUA) foram orientados para atuarem no “treinamento” de outros profissionais que agiriam na Supervisão de Escolas em todo o país. De acordo com Paiva e Paixão (2003), o Ministério de Educação e Cultura do Brasil solicitou, em 11 de abril de 1956, assistência técnica à Missão Norte-americana de Cooperação Técnica no Brasil (Usom-B) para a criação de um centro experimental de programa piloto de educação elementar em Belo Horizonte. O PABAEE iniciou suas atividades em julho de 1957 e, em maio de 1964, cessou a participação americana direta na administração, mas as atividades se mantiveram seguindo o modelo norte-americano.

É interessante sinalizar que, ainda hoje, no município de Salvador-BA, a formação do atual Coordenador Pedagógico (antigo Supervisor Escolar) é referenciada pelos modelos norte-americanos. Exemplo disto foi a consultoria contratada pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Salvador no ano de 2014, a Mackenzie – consultoria Norte-Americana, a qual foi contratada para traçar o perfil da rede municipal de educação e, no relatório final, entre outras ações, indicou a necessidade de construção de um currículo comum, tendo como argumento que algumas unidades escolares têm distorcido a proposta curricular do município.

Neste sentido, é difícil compreender a necessidade de tal contratação externa, ficando claro que, ainda em tempos hodiernos, permanece a crença no desenvolvimento por meio de modelos que

não priorizam a realidade dos sujeitos, mas sim ideias de países desenvolvidos, neste caso, os Estados Unidos. Além do exposto, é importante salientar que a formação de Supervisores, seguindo o modelo de educação americana, enfatiza os aspectos capitalistas, pois, segundo Nogueira (1989), a Supervisão foi disseminada no sistema Educacional brasileiro para atender às exigências político-ideológicas capitalistas da época, que traziam em seu bojo a racionalização e a produtividade como valores absolutos, e não soluções para os problemas da educação, como pode parecer.

Desta forma, não é interessante pautar ações em modelos internacionais, considerando não apenas os objetivos da educação, que não são mais os mesmos e, sobretudo, a singularidade das turmas e dos sujeitos que variam infinitamente dentro do mesmo território e muito mais em países com realidades tão distintas, como é o caso do Brasil e Estados Unidos.

As primeiras formações oferecidas para supervisores escolares no Brasil foram orientadas pelo PABAE, seguindo o modelo e os ideais de educação capitalista norte-americana. Porém, a influência norte-americana para a educação do país foi além desta formação inicial para supervisores, chegando a orientar a Reforma do Ensino Universitário no Brasil. Neste sentido, considerando a importância da Reforma Universitária para a constituição do cargo de coordenador pedagógico no Brasil, nos ocuparemos, a seguir, desta e de suas influências na formação deste profissional.

Parecer nº 252/69 e o currículo mínimo

No ano de 1968, acontece no Brasil a Reforma do Ensino Universitário por meio da Lei nº 5.540/68, que implanta especializações nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, certificando os profissionais em educação para atuarem na Orientação Escolar, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Tal direção legal foi posta em prática através do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, que estabelece os Currículos Mínimos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Assim, a formação do supervisor escolar passa a ser obtida pela graduação no curso de Pedagogia na modalidade específica escolhida. (PIRES, 2005)

O chamado Currículo Mínimo oferecia para os estudantes uma base comum onde os graduandos cursavam as mesmas

disciplinas até o 5º semestre quando podiam escolher a habilitação que nortearia o seu curso. Desta forma, até o 5º semestre todos estudavam fundamentos básicos da educação, ficando a critério dos estudantes a escolha pela habilitação que certificaria a sua atuação profissional, podendo ser uma das quatro oferecidas pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Além da habilitação específica, o graduando poderia cursar paralelamente uma disciplina que o certificaria para atuar na regência de disciplinas dos extintos cursos de Magistério, as chamadas disciplinas profissionalizantes do Curso Normal. (PIRES, 2005)

O caráter formativo dos cursos de Pedagogia, após o Parecer nº 252/69, deixava de formar o técnico em educação, aquele generalista, que exercia inúmeras funções, motivo pelo qual recebeu a denominação de “tarefeiro” – ao se referir ao coordenador(a) pedagógico(a), termo cunhado por Almeida (1998), e passava a oferecer uma formação mais específica. De acordo com Saviani (2000, p. 29):

[...] o curso de Pedagogia foi então organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa. Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação; além disso, previu-se também, como uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. A habilitação correspondente ao Planejamento Educacional foi reservada para o nível de pós-graduação.

Com isso, a Supervisão Escolar, bem como as outras habilitações do curso de Pedagogia, foi impulsionada pelo Parecer nº 252/69 e, considerando que tal Parecer conferiu aos cursos de Pedagogia o direito de formar Especialistas em Educação, estes, por sua vez, começaram a se afirmar de modo mais específico, ganhando espaço.

Desta forma, não se pode negar a importância do Parecer nº 252/69 no sentido de profissionalização da função do Supervisor Escolar no Brasil e nos desdobramentos desta função e, principalmente, na criação do Cargo de Coordenador Pedagógico.

Afinal, a habilitação que certificava o supervisor escolar autorizava legalmente o exercício de dois especialistas: o coordenador pedagógico, que atuaria nas escolas, e o supervisor escolar, que atuaria no nível do Sistema Educacional, ou seja, nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Quanto aos supervisores, as funções técnicas eram-lhe delegadas, cabendo a esse profissional orientar, fiscalizar e corrigir possíveis erros no processo educativo.

É interessante lembrar que a reconfiguração do curso de Pedagogia em habilitações específicas acontece no período de emergência da Pedagogia Técnica. De modo geral, o objetivo dessa tendência pedagógica era garantir a eficiência e a produtividade dos processos educativos através da divisão do trabalho. O supervisor escolar e o coordenador pedagógico ocupavam, hierarquicamente, uma posição superior na organização da Escola, estando, assim, os professores subordinados a eles no sentido de seguirem suas orientações no que se refere ao planejamento e execução de propostas curriculares e metodológicas. (PIRES, 2005) É importante considerar que essa hierarquia dicotomizante vem afetando, ao longo da história, as relações entre professor e supervisores.

Contra-pondo-se à hierarquização entre coordenador pedagógico e professor, Saviani (2002) reforça a ideia de que a função do supervisor escolar é uma função antes de tudo política e não principalmente técnica. Sendo assim, o supervisor escolar seria o parceiro do professor no que se refere a conquistar melhorias na qualidade do ensino, com vistas ideológicas e os dois não deveriam estar separados hierarquicamente. Segundo o autor, quanto mais valorizado o aspecto técnico da educação, melhor compreendido é o aspecto político, pois a educação é uma atividade essencialmente política, afinal a natureza das atividades educativas está vinculada a objetivos de formação humana e aquisição desta humanidade.

Desta maneira, a ação dos coordenadores pedagógicos não está isenta de interesses e sim impregnada de intencionalidade, implicando em escolhas, significação e ressignificação de suas ações, tendo como princípio norteador o compromisso político que rege a sua função na escola. Após algumas agendas de lutas e discussões, educadores de todo o país entenderam que não bastava acabar com a segregação hierárquica entre os profissionais da educação, incluindo coordenadores pedagógicos e professores; era necessário superar a dicotomização na formação, bem como na atuação profissional dos sujeitos na escola. Assim, em 15 de

março do ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, com o objetivo de superar, dentre outros aspectos, as habilitações fragmentadas e técnicas.

Nesse sentido, destacamos a importância de incluir na formação continuada dos coordenadores pedagógicos os estudos acerca das políticas públicas para a inclusão no contexto educativo. A discussão sobre o movimento da inclusão vem ocorrendo no Brasil há mais de uma década, todavia ainda existe uma grande parte dos estudantes fora da escola ou dentro da escola, sem estar incluída.

As leis e declarações que fundamentam o movimento de inclusão não bastam para que esta seja efetivada. Importantes documentos internacionais afirmam e fundamentam a prática da educação inclusiva, como os resultados da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990, e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, na Espanha, em 1994, quando foi elaborada a Declaração de Salamanca. No cotidiano das escolas, porém, verifica-se ainda uma discrepância entre o que diz a lei e o que é efetivamente realizado na prática. Citaremos, a seguir, algumas políticas de inclusão no Brasil que contribuíram para esse movimento de inclusão escolar.

A proposta das Diretrizes para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2000), ressalta que o papel do professor frente à atual compreensão da educação, cujo foco é a formação para o exercício pleno da cidadania. Enfatiza-se nos deveres da docência “assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos”. (BRASIL, 2000, p. 5)

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência.

Em 2003, é implementado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros

para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo n° 186/2008 e do Decreto Executivo n° 6949/2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASL, 2009)

O Decreto n° 6571/2008, incorporado pelo Decreto n° 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

Isso posto, demonstra como é necessário o conhecimento acerca da legislação e das políticas públicas de inclusão vigentes em nosso país, pois se observa que os cursos de formação de professores, da maneira como foram organizados, ainda tratam a educação inclusiva de formar generalista e precisa de um aprofundamento no que concerne ao fazer pedagógico para a educação inclusiva.

Uma das barreiras que se constitui para efetivar a inclusão no contexto escolar está na atuação dos educadores da educação básica e, também, da equipe que atua na coordenação pedagógica

para que promova ações efetivas para a diminuição da exclusão escolar. Vale ressaltar, no entanto, que a preparação para o processo de inclusão necessita se estender para todos os profissionais que atuam no âmbito escolar e não apenas aos educadores e educadoras.

É importante enfatizar a necessidade da reformulação dos cursos de graduação, na perspectiva de adequar-se às diretrizes nacionais, ao plano nacional de educação e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. A LDB vigente traz em seu bojo a ênfase na universalização do ensino, igualdade de acesso e permanência na escola, com gestão democrática.

Mantoan (1998, p. 145) ressalta que,

A noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. [...] A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Torna-se imprescindível trazer para o bojo das reuniões de planejamento como ocorre o processo de inclusão, inserindo estudos teóricos e práticos, ampliando a visão de forma mais sistemática, tendo em vista que o processo de inclusão requer preparação, estudos permanentes com vistas à alteridade. Essa trajetória requer o envolvimento de todos os profissionais na escola, principalmente a equipe que compõe a coordenação pedagógica, pois alguns coordenadores e professores não tiveram em seu curso de graduação acesso a conteúdos específicos sobre o processo de inclusão. Por esse motivo, defendemos a formação continuada para os coordenadores pedagógicos que possam agregar saberes que auxiliem no exercício da função.

Diante dessa realidade, é possível perceber que apesar de alguns avanços, ainda há um grande caminho a percorrer, pois os cursos de graduação (licenciatura) precisam investir ainda mais nos currículos e implementar mudanças no fazer pedagógico, para que os futuros professores tenham conhecimentos para lidar com a diversidade em sala de aula e estejam preparados teórico e metodologicamente para tais desafios, na perspectiva de atender aos novos paradigmas da contemporaneidade, pois corroboramos com Freire (1987, p. 10, grifos do autor) quando ressalta que,

A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da 'práxis' constitutiva do mundo humano – é também 'práxis'. Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, 'descodificando-o' criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior ida outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano.

Freire (1987) ressalta que o homem precisa redescobrir-se por meio da reflexão de seu próprio processo de vida, na qual ele vai se descobrindo, e se conscientizando junto com as demais pessoas. Ainda segundo o autor “Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados seriam mônadas incomunicáveis”. (FREIRE, 1987, p. 10) Com isso, pode-se falar sobre a importância da formação de professores para a educação inclusiva, na perspectiva de contribuir para a constituição do sujeito crítico.

A formação de coordenadores para a Educação inclusiva requer não apenas mudanças nos cursos de licenciatura, mas também aceitação, quebra de paradigmas, sensibilização, adaptação, além de ser necessário um processo de amadurecimento e reconhecimento das potencialidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, pois é urgente que o processo de inclusão deixe de ser apenas um cumprimento dos dispositivos legais e marcos regulatórios. É mister lembrar que não é um modismo falar de inclusão, é uma real e urgente necessidade para a nossa sociedade, local, regional e nacional.

Nessa perspectiva, discutimos, a seguir, a relevância das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, ampliando as possibilidades de formação para a coordenação pedagógica nos cursos de graduação, pós-graduação e investindo também na formação continuada.

Diretrizes curriculares nacionais do curso de licenciatura em Pedagogia

Desde o mês de maio de 2002, o Estatuto do Magistério do Estado da Bahia assevera que a formação dos profissionais para atuarem na Coordenação Pedagógica deve ser feita em cursos de licenciatura em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação:

Art. 10 A formação de profissionais para a Coordenação Pedagógica no ensino fundamental e médio será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BAHIA, 2014, p. 12)

Acontece que, a partir do mês de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia apontaram para a configuração de uma formação integrada que capacite o educador para atuar na docência, na gestão dos processos educativos escolares e não escolares, bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

Com esse novo modelo, buscou-se superar, dentre outros aspectos, as habilitações fragmentadas e técnicas, características do ordenamento legal estabelecido pela Lei nº 5.540. Convém destacar que, em seu texto, as diretrizes não fazem referência explícita à formação do coordenador pedagógico, mencionando formação deste profissional de maneira genérica e subjetiva como pode ser lido no Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BAHIA, 2014, p. 1)

O texto deixa brechas para a interpretação de que, assim como outros profissionais da educação, o coordenador pedagógico também requer conhecimentos pedagógicos em sua prática. Não indica, porém, que os currículos do curso de Pedagogia devam oferecer formação específica para profissionais atuarem na Coordenação Pedagógica, deixando evidente que existem lacunas

na formação deste profissional, já que o curso indicado legalmente para a sua formação não contempla especificidades da função.

É condição *sinequa non* que todos os atores sociais estejam preparados para viver uma educação inclusiva e de qualidade, principalmente o educador. É necessário ter suporte e capacitação necessária para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma harmônica e adequada, estabelecendo parcerias constantes com os pais e com a comunidade, e acima de tudo acreditando que o movimento da inclusão social é necessário, urgente e possível.

Stainback (1999, p. 25) esclarece que:

[...] em geral, os locais segregados, são prejudiciais pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos aprendem como atuar e interagir com seus pares, no mundo 'real'. Igualmente importante, seus pares e professores também aprendem como agir e interagir com eles.

Os conhecimentos teóricos preconizados no mundo acadêmico no decorrer de um curso de licenciatura necessitam ser ampliados através da formação continuada e com novas experiências de atuação profissional, tendo em vista as mudanças paradigmáticas enfrentadas na contemporaneidade. Assim, tomando como exemplo o Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é perceptível que ainda existem hiatos em relação à formação do Coordenador Pedagógico, uma vez que o Estatuto do Magistério Público da Bahia preconiza que a graduação em Pedagogia é requisito básico para o educador atuar como Coordenador Pedagógico.

Entre as disciplinas oferecidas para a formação do pedagogo no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nenhuma se ocupa especificamente da formação do coordenador pedagógico, ficando a cargo do professor que ministrar a disciplina de Gestão Escolar e Educacional (60h) optar em selecionar conteúdos que favoreçam a discussão sobre este profissional. Em relação à disciplina citada, a ementa indica inúmeras questões ligadas à gestão para serem abordadas em apenas 60h:

Abordagens sócio-históricas das concepções de gestão escolar e educacional. A informação como instrumento de gestão da educação e da escola; eleição dos indicadores educacionais: critérios e finalidades; papel da informação na definição das políticas públicas e das estratégias de gestão em educação. A gestão compartilhada e coletiva no espaço escolar. O colegiado, os conselhos escolares e a gestão pedagógica e administrativa da escola. A centralização e a descentralização das decisões gestoras. Importância do projeto pedagógico na gestão escolar. Gestão nas instituições de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2017)

A ementa sugere a abordagem de conteúdos referentes à Gestão Escolar, mas não sinaliza nada especificamente ligado à Coordenação Pedagógica. Tomando por base o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra Gestão tem seu significado ligado a “gerência e administração”, ou seja, Gestão Escolar tem relação com a Administração da Escola e essa é a função do Diretor Escolar (Gestor Escolar, no município de Salvador-BA) e não do coordenador pedagógico. O Art. 5º do Estatuto do Magistério do Estado da Bahia, o coordenador pedagógico faz parte do Quadro do Magistério de Ensino Fundamental e Médio, sendo ele docente e não gestor.

Nesse sentido, sinalizamos que o curso de Pedagogia não contempla em seu currículo a formação necessária para o exercício da função de coordenador pedagógico; conseqüentemente, a sua prática é prejudicada e, de fato, o profissional por vezes atua na escola sem saber quais são as suas atribuições, pois não tem acesso a uma formação que dê subsídios para o exercício da função. O fato de a formação inicial estabelecida pela legislação não ser suficiente para o desenvolvimento das atividades inerentes à função do coordenador pedagógico não o impede de buscar ampliar seus conhecimentos, pois “os saberes profissionais são plurais, compostos de heterogêneos, bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente”. (TARDIF, 2002, p. 213)

Mesmo acreditando que sua prática cotidiana contribui para a construção de um conhecimento que o habilita como coordenador pedagógico, é necessário a busca por uma formação complementar e já que a rotina da função é cercada pela necessidade de

potencializar a formação continuada dos professores, dando continuidade a sua própria formação, pois,

Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática [...]. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras coisas que ainda não conhecemos. (FREIRE, 1993, p. 71)

Sendo assim, a formação continuada e em serviço deve valorizar os conhecimentos docentes adquiridos no cotidiano escolar, sem desprezar o novo, pois mesmo sujeitos que lidam com conhecimento diariamente precisam “[...] conhecer coisas que ainda não conhecem” (FREIRE, 1993, p. 71). Esse posicionamento justifica a necessidade do coordenador pedagógico estar atento ao seu papel de potencializador da formação continuada e em serviço não só dos professores, como a legislação sinaliza, mas também da sua própria formação.

Vale ressaltar “[...] que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática” o coordenador pedagógico também “precisa ir além”, ou seja, mesmo valorizando os conhecimentos adquiridos durante as vivências e rotinas impostas pela função, é importante que o mesmo se aproprie de conhecimentos acadêmicos (FREIRE, 1993, p. 71), não se limitando à execução de atividades burocráticas, mas exercendo sua função considerando a apropriação, reprodução e difusão do conhecimento, inserindo em sua formação os conhecimentos teóricos e práticos da inclusão nas instituições escolares em todos os níveis de ensino.

Considerações finais

Ao fazer uma retrospectiva da origem da coordenação pedagógica, identificando sua gênese na Supervisão Escolar, percebemos a importância que esse profissional apresenta na educação. Sua atuação no processo educacional é notável, não se pode negar o valor de tal função no contexto escolar, sendo ele encarregado da Coordenação das Ações Pedagógicas.

O que se discute aqui é: como esse profissional é formado para organizar o seu trabalho? Essa formação inicial oferece subsídio para a sua atuação, considerando que a legislação sinaliza o

curso de Pedagogia como responsável por essa formação, mas os currículos dos cursos, especificamente o da UNEB, Campus I, não apresentam componentes curriculares voltados para a formação do coordenador pedagógico.

O curso de Pedagogia não tem sido adequado para a formação inicial dos coordenadores pedagógicos, o que tem refletido na função e atuação deste profissional na escola, confirmando que não são formados para compreender a sua função na escola, porém apreendem mais sobre a função na sua prática cotidiana do que na graduação. Neste sentido, acrescentamos que essa não compreensão é consequência de uma formação incipiente e insuficiente, mesmo que deva ser continuada. Por esse motivo, é relevante incluir na formação da coordenação pedagógica os estudos acerca da legislação educacional, com ênfase nos estudos sobre a inclusão, a fim de contribuir com um trabalho mais articulado e consciente no âmbito da escola.

Training of the pedagogical coordinator for school inclusion: a necessary relationship

Abstract: This research aimed to study the continuing education of the pedagogical coordinator for school inclusion, in order to investigate the dimensions of such training. Knowing about the technological changes and advances that occur daily in our society, the inclusion needs to be considered in the contemporary times as basic element of pedagogical practice. Thus, there is a need to understand the relationship between education, social inclusion and didactics, and their theoretical-methodological assumptions. The guiding theoretical assumptions of this research are based on studies of Almeida (1998), Freire (1996), Mantoan (1998), Pimenta (1999), Saviani (1992) e Tardif (2002). The results show that despite the curricular guidelines for the coordinator's training, it's still necessary to advance in terms of the continuing education to the process of inclusive education in schools. This paper is finished synthesizing the need of bringing the theoretical and practical knowledge in the continuing education of the pedagogical coordinator for inclusive education, in order to meet the challenges of otherness in contemporary times.

Keywords: Continuing education. Pedagogical coordination. School inclusion.

Referências

ALMEIDA, M. L. R. de. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998.

ANDRADE, D. M. de M.; PEREIRA, A. L. N. O estágio em coordenação pedagógica para além dos espaços formais de educação. In: ABREU, R.

M. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). *O estágio supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir*. Curitiba: CRV, 2014.

BAHIA. Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 30 maio 2002. Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10404710/artigo-22-da-lei-n-8261-de-29-de-maio-de-2002-da-bahia>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. > Acesso em: 2 set. 2017.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. >. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL, PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR.2000. < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. >. Acesso em: 19 nov. 2016

FREIRE, P. Educação: sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O educador: vida e morte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

LACERDA, M. C. *Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores*. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

MANTOAN, M. T. E. Integração X inclusão: escola de qualidade para todos. *Pátio - Revista pedagógica*. Porto Alegre, 1998.

NOGUEIRA, M. G. Supervisão educacional: a questão política. São Paulo: Edições Loyola, 1989. (Coleção EDUCAR).

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In:

- BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PAIVA, E. V. de; PAIXÃO, L. P. O PABAEE e a Supervisão Escolar. In: SILVAJR, C. A. da; RANGEL, M. (Org.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 9. ed. Universidade Estadual de Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- PIRES, E. D. P. B. *A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas*. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. 216 p.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Educação AEC*, [s.l.], n. 104, 1997.
- PLACCO;ALMEIDA; SOUZA. O Coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Revista Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 2, p. 225 - 285, 2011.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- STAINBACK, S. B.; STAINBACK, W. C. *Inclusão: um guia para educadores*: Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SILVA, N. S. F. C. da. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. *Cadernos CEDES*, Campinas, p. 6-17, 1983.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Ementário do curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus I. Salvador. Disponível em: < www.uneb.br/salvador/dedc/pedagogia/ementario >. Acesso em: 22 set. 2017.

Submetido em: 20/10/2016

Aceito em: 22/05/2017