

A mediação na prática cotidiana da coordenação pedagógica

Resumo: Este texto discute a questão da mediação pedagógica como processo necessário de intervenção e interlocução no exercício profissional cotidiano do coordenador pedagógico junto aos professores. Pontua, inicialmente, a importância da existência do coordenador pedagógico no contexto educacional, destacando a mediação como o foco do trabalho que realiza, assim como a relação entre os princípios e a forma de atuação desse gestor pedagógico. Apresenta também as características da mediação pedagógica promovida pelo coordenador em suas distintas dimensões, ratificando que há espaço real para a atuação desse gestor pedagógico no contexto educacional, que pode contribuir para a melhoria dos serviços educacionais dentro de um projeto amplo de cidadania e de gestão pedagógica democrática.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Mediação pedagógica. Gestão pedagógica da escola.

Selena Castelão Rivas

Professora da Faculdade Adventista de Educação do Nordeste (FAENE)
selcr25@yahoo.com.br

Introdução

Vivenciar uma educação escolar que contribua positivamente para a existência de uma sociedade mais justa e solidária, não apenas no âmbito do discurso, mas, sobretudo, no aspecto do cotidiano das pessoas é um dos desafios encontrados pelos que atuam na área da coordenação pedagógica. Isso porque o espaço escolar tem a urgente responsabilidade de formar indivíduos capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade no meio em que vivem. A coordenação pedagógica teve sua origem na concepção de inspeção e supervisão escolar, sendo apontada atualmente pela literatura como um serviço que agrega valor à gestão educacional, sendo sua responsabilidade direta a dimensão pedagógica.

Sabe-se que os processos educativos não acontecem apenas na escola, mas também na participação da vida social e comunitária, e que o sucesso do aluno não depende exclusivamente dos conteúdos e metodologia aplicados em sala. Nesse sentido, o coordenador pedagógico (CP) é compreendido aqui como um agente gestor que colabora e participa com outros agentes gestores na busca pela qualidade do serviço educacional. É um agente com papel fundamental na garantia de uma prática bem-sucedida quando assume adequadamente as funções pedagógicas e se posiciona crítica e reflexivamente diante de tantas demandas de trabalho. Medina (2002, p. 50) afirma que

[...] o supervisor escolar tem uma contribuição específica e importante a dar no processo de ensinar e aprender “ trabalhar com professor na identificação das necessidades, das satisfações, das perguntas, das respostas possíveis e das inúmeras dúvidas que vão surgindo no fazer diário, atuando em conjunto com o professor de sala de aula. Dessa maneira, supervisor e professor, cada um no lugar que ocupam dentro da escola, estariam, simultaneamente, ora assessorando no processo de ensinar, ora identificando demandas da escola que emergem do agir e reagir diário com os alunos, pais e comunidade escolar.

Nesse cenário, o CP possui uma multiplicidade de tarefas, mas, dentre essas, a *mediação* deve ser o principal foco de seu trabalho, pois diz respeito à gestão pedagógica propriamente dita, tratando da manutenção do trabalho teórico-prático permanentemente (re) alimentado do fazer em sala de aula. É, provavelmente, a maior expectativa e a que suscita maior dúvida e discussão na visão da gestão pedagógica, por entender que os processos didático-pedagógicos vivenciados em sala de aula entre professor e estudante, precisam ser mediados em função da aprendizagem adequada do último.

A mediação é compreendida aqui como um processo de interlocução e de intervenção pedagógica presente no fazer cotidiano do CP, visto que o objeto de seu trabalho é o resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina-e-aprende e o aluno que aprende-e-ensina. (MEDINA, 2002) De caráter intencional e em condições reais, o processo de mediação dá sentido à existência da coordenação pedagógica numa visão democrático-participativa, pois considera visões distintas e, muitas vezes, contraditórias entre as partes, objetivando encontrar melhores percursos e responsabilização pelo ato educativo. Isso é possível quando o CP e os professores compreendem e se compreendem no espaço educativo como agentes de mudança na configuração do cenário educacional.

Este texto está dividido em duas partes e objetiva apresentar aspectos que possibilitem ao leitor compreender o trabalho de mediação realizado pelo CP como parte de seu exercício profissional cotidiano. Na primeira parte, pontua brevemente a importância da existência do CP no contexto educacional, destacando a mediação como o foco do trabalho que realiza, assim como a rela-

ção entre os princípios e a forma de atuação desse gestor pedagógico. Na segunda, são apresentadas as características da mediação pedagógica promovida pelo CP em suas distintas dimensões.¹

A ação cotidiana da mediação e suas implicações

Historicamente, no Brasil, a existência da coordenação pedagógica está diretamente relacionada à supervisão educacional, cuja ênfase residia no controle do fazer docente como meio de garantir uma suposta qualidade do ensino, sendo marcada, portanto, ora por ações de inspeção ora por ações de cunho assistencialista. Sua origem, historicamente conflituosa, tem contribuído positivamente para uma atitude permanente de questionamento das práticas cotidianas de modo a (re)significar a presença e responsabilidades do coordenador pedagógico (CP) no contexto educacional.

Autores como Atta (2002), por exemplo, salientam a importância da presença do CP na escola como um agente responsável por acompanhar as atividades de ensino/aprendizagem, criando um ambiente de trabalho coletivo em busca da construção conjunta de um projeto pedagógico democrático. É oportuno, portanto, perceber que a presença e os modos de atuação do CP apresentam alguma contribuição significativa para professores e alunos, sujeitos diretos da ação educativa, visto que a dimensão pedagógica se encontra presente nas ações educativas em espaços escolares ou não.

A maneira como o CP produz cotidianamente seu trabalho evidencia as bases ou princípios orientadores de suas práticas, tendo em vista que sua atividade profissional implica em investir numa aprendizagem ampla, dividindo esses saberes com quem está na sala de aula. Isso é gestão pedagógica democrática.

A presença da coordenação pedagógica nas escolas e em órgãos centrais como as secretarias de educação é relevante, desde que se constitua através de equipes preparadas para se situar numa complexa rede de relações composta por educadores capazes de contribuir para a construção de resultados educacionais compatíveis com a necessidade do mundo contemporâneo, comprometidos em transformar a realidade, dispostos a fazer investimento no campo do saber, saber fazer, saber conviver e saber ser.

Bruno (2000) afirma que a ideia de uma escola feita por todos vem sendo reforçada nos últimos anos dentro de uma perspecti-

(1) Vale registrar que parte do texto encontra-se no referencial teórico da tese de doutorado apresentada no Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, Salvador (Bahia): setembro, 2007, orientada pela Professora Doutora Celma Borges Gomes.

va descentralizadora, destacando a importância da autonomia a ser conquistada nos diferentes espaços de atuação do cidadão. Ao aceitar essa visão como verdadeira, percebe-se que a prática gestora cotidiana do CP será vista concretamente no ato e no processo de mediação pedagógica.

A mediação é vista na prática qualitativa da intervenção pedagógica, no modo como o CP analisa a realidade, discute possibilidades, propõe caminhos, acolhe e respeita o outro em seus saberes, confrontando atitudes, pensamentos e procedimentos cotidianos, num processo permanente de interação e interlocução. O processo de mediação exige que o CP compreenda em primeiro lugar que mediar não é atuar como árbitro que controla a situação, antes a mediação exige confiança entre as partes, conhecimento do universo (compreensão clara da realidade) onde acontecerá o processo e responsabilização das partes na tomada de decisões e na escolha dos caminhos. É também preciso que o CP possua visão sobre onde é desejável, possível e se faz necessário chegar. Implica, portanto, numa postura profissional organizada, responsável e madura no sentido de criar e estimular oportunidade de organização comum. (RANGEL, 2002)

Nesse processo, o CP vai se transformando ou como afirma Senge (2006), vai se construindo. Sabe-se que isso não acontece sem a existência de conflitos. O coordenador é um agente articulador da realidade. Necessita, pois, contribuir significativamente com intervenções que favoreçam positivamente ao docente em sua tarefa de educar, pois o processo educativo muitas vezes apresenta desvios que precisam ser ajustados. Deve-se lembrar também que a mediação necessária para o tempo de hoje é aquela que conduz, inicialmente, à transformação do espaço local.

Como mediar

Uma indagação muito comum diz respeito ao *como* realizar esse processo de mediação pedagógica. É preciso considerar aqui que esse *como* está diretamente ligado à concepção que CP e professores têm sobre o processo educativo e se dá efetivamente quando o CP está disposto a escutar, a dar retorno permanente do trabalho realizado. Faz-se também quando torna pública e compartilhada sua rotina e metas, define coletivamente prioridades, delega responsabilidades, acompanha os processos e produtos, mantém aberto o canal de comunicação com os demais agentes

educacionais e comunidade, cuidando, inclusive, da qualidade das relações interpessoais.

Entende-se nesse sentido que há dois procedimentos metodológicos básicos no desenvolvimento do processo de mediação pedagógica entre CP e docentes. São eles: a) ação de cunho individual e b) ação de cunho coletivo. Em ambas as situações fica evidente que os procedimentos refletem princípios orientadores da práxis profissional do CP. Tais princípios são pontuados por Medina (2000) e assumidos aqui como pertinentes à ação peculiar desse agente gestor.

Ação individual

A ação de cunho ou natureza individual é aquela que acontece através do trabalho individual entre CP e professor na manutenção de encontros particulares para discussão de questões localizadas e vivenciadas na sala de aula. Nesses momentos sistemáticos e com horário previamente combinado, o CP não pode perder de vista o primeiro princípio fundamental que consiste em *admitir que o professor na sua sala de aula tem sua própria produção*. Tal clareza é necessária para que o CP não assuma a execução de uma tarefa que é do docente. É este quem, em última instância, operacionaliza o currículo escolar. Ele é o responsável por sua sala de aula. Tem-se aqui a compreensão do respeito ao espaço profissional do professor e de sua autoridade didática. Há de se ter atenção periódica para não tornar os encontros individuais um momento para serem detectadas falhas docentes, passando o CP a exercer função supervisora, assistencialista e desautorizadora da práxis docente.

Ao atuar metodologicamente através da ação individual, o CP precisa considerar como segundo princípio a *compreensão de que a escola é um local de trabalho e o professor é um dos trabalhadores da mesma*. Agindo assim, o CP assumirá sua função mediadora sem a ideia de competição ou de dependência. O espaço escolar é de natureza relacional, mas é um local de práticas sistemáticas de produção de ideias e de conhecimentos. É fundamental salientar esse aspecto, porque, muitas vezes, em função de ser aceito por seu grupo de trabalho, o CP deixa de realizar o que realmente é sua função como gestor pedagógico.

O CP que não exercita o princípio do respeito à autoridade docente cairá na armadilha de chefiar e conduzir a produção do

professor conforme suas concepções pedagógicas particulares. Medina (2000) afirma que no diálogo do professor com o CP surgem as formas para encaminhar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. É preciso lembrar que cada pessoa tem um jeito particular de desenvolver suas atividades profissionais e isso precisa ser bem compreendido. Para a concretização da mediação é preciso ter consciência que a mesma não se faz no vazio, antes, acontece na interação coordenador/professor. Daí, a necessidade do diálogo permanente entre ambos.

O terceiro princípio a ser observado pelo CP na ação de natureza individual é *assumir suas limitações como pessoa e como profissional*. Isto implica em conceber-se como um sujeito que produz, reproduz e pesquisa diferentes maneiras de ensinar, de aprender e também de orientar. É um ser aprendente que não tem respostas prontas e soluções mirabolantes para os desafios da sala de aula. Entretanto, sua limitação não o isenta da busca constante de competência conceitual para o exercício da função coordenadora.

Ação coletiva

No que se refere ao trabalho coletivo, Bruno (2000) alerta para o fato de que trabalhar nessa perspectiva é uma conquista muito difícil de ser realizada, pois entraves pessoais e institucionais não faltam. Lidar com o diferente implica em confrontar expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos, reafirma a autora. É necessário se desprender das convicções pessoais e estar atento ao que o outro traz de si mesmo, com interesse de aperfeiçoamento ou alteração profunda dos modelos existentes.

O modelo da escola brasileira, baseado em alunos agrupados por séries ou ciclos, com turmas sob a responsabilidade direta de um ou mais professores, conforme a etapa escolar é um fator dificultador para a realização do trabalho coletivo. Esses agrupamentos agem, muitas vezes, como pequenos feudos onde professores e alunos trabalham isolados. Tal fazer pode explicar a existência de certa cultura do individualismo entre os docentes.

Romper com esse procedimento individualista pressupõe a existência de uma ação coordenadora que não apenas confronte, mas que discuta, argumente, articule, mobilize, acolha, enfim, que atue diretamente na dinâmica dos processos relacionais. Trata-se, portanto, de um espaço propício à atuação do CP. O trabalho

pedagógico é de natureza coletiva e a escola deve ser um espaço coletivo por excelência.

A reunião pedagógica semanal é um dos espaços para a realização do trabalho coletivo. Precisa ser encarada como uma conquista e uma oportunidade para despertar ou enraizar uma nova postura educativa. Contudo, sabe-se que há um caminho longo a percorrer nesse sentido. Além de existir tal espaço, ou seja, uma vez conquistado, cabe ao CP utilizá-lo adequadamente, valorizando cada encontro, cada participante e sua contribuição. A postura, os procedimentos utilizados e conhecimentos pessoais do CP poderão contribuir para o sucesso ou fracasso do empreendimento. (MARTINS, 2001; TORRES, 2001)

Tomar tempo, portanto, no preparo dos encontros, parece ser uma atitude sensata. O imprevisto não deve ter lugar quando se trata da ação pedagógica. Pode-se afirmar que os encontros coletivos realizados pelo CP têm um caráter sistemático, devendo ser planejados previamente. Nesses, é necessário desenvolver o olhar atento e a prática do registro das colocações feitas e das decisões tomadas, tendo em vista que os participantes são agentes ativos do processo. Cabe ao CP, nesses momentos, não se desviar da atividade para cumprir qualquer outra “necessidade”. É um horário prioritário em seu cotidiano.

A escola que ocupa todo o tempo do professor com aulas sem lhe dar algumas horas semanais de trabalho remunerado para estudar, elaborar material didático e ter oportunidade de discutir com os colegas e com a comunidade o processo de realização do trabalho pedagógico, está dificultando a realização de um trabalho de qualidade. (PORTELA; ATTA, 2001, p.152)

Desse modo, o quarto princípio a ser considerado pelo CP em sua metodologia é *assegurar o processo participativo*. Trata-se de construir um trabalho engajado e comprometido com a verdade. Para que isso aconteça, o CP precisa ser alguém legítimo para o grupo docente. As pessoas precisam estar seguras de que sua participação será pertinente e que não haverá qualquer tipo de represália quando suas ideias diferirem das ideias dos demais.

Atta² afirma que o grupo vai se formando em torno de objetivos comuns. A criação conjunta de um trabalho é o que faz nascer o sentimento de pertencimento de grupo. Assim, o plane-

(2) Depoimento obtido em entrevista à autora, em 2006, como parte da pesquisa de doutorado.

jamento e o acompanhamento da construção de uma praça de esportes, a criação e os cuidados com o jardim, os ensaios e a apresentação de uma peça de teatro, a criação coletiva de um livro, e, sobretudo, o próprio acompanhamento do projeto pedagógico escolar, fortalecem e enraízam tal sentimento.

É preciso pontuar, porém, que não é o CP que cria essas hipóteses de trabalho concreto. Elas saem dos membros do grupo se este permitir. A tarefa inicial do CP é atrair o grupo, apoiando as iniciativas de envolvimento e participação. Faz-se necessário também que sejam estimuladas atividades de reflexão e de estudo, de modo que auxiliem esse grupo a se assumir e seguir em frente. Cabe ao CP estar atento à dinâmica do grupo, a fim de captar os indicadores que o próprio processo vai oferecendo. Esses indicadores se configuram como um importante instrumento para a ação pedagógica.

Através da ação coletiva o CP terá visão das partes e do todo, ampliando suas possibilidades de questionamento. Assim, a forma de atuação escolhida precisa evidenciar o clima de transparência e confiança, considerando a construção sólida de um trabalho diário. Nesse sentido, o CP precisa assumir um quinto princípio que se traduz na *coerência entre o discurso e a práxis pedagógica*. As pessoas são influenciadas pelos exemplos. Mesmo que o CP não se coloque como modelo de profissional, suas ações confirmarão ou enfraquecerão seu discurso.

O planejamento e a organização de um trabalho pedagógico coletivo possibilitarão a realização de uma organização pedagógica melhor. Em termos teóricos, parece não haver dúvida. Na perspectiva da prática, entretanto, sabe-se que é uma conquista muito difícil, porque se dá no confronto das crenças e nos desejos dos sujeitos envolvidos. Estar disposto a ver, ouvir, falar, compreender, validar as próprias iniciativas e as iniciativas do outro precisa ser encarado como atitude permanente por quem atua na área da coordenação pedagógica.

O sexto e último princípio anuncia a postura do CP ao compreender que *saber e conhecimento são predicativos de todos os seres humanos*. Esse princípio é básico na prática da mediação porque entende e acolhe a capacidade diferenciada das pessoas. Assim, as contradições serão explicitadas, trabalhar-se-á com o objetivo de estabelecer relações de trabalho saudáveis. Para saber se a mediação está sendo adequada ou não o CP recorrerá à ava-

liação dos processos e dos produtos de seu trabalho, através de instrumentos como: seminários, relatórios, análise de vídeos, realização de grupos de estudo, observação direta, aplicação de questionários, realização de entrevistas, análise de documentos, conversas informais, dinâmicas de grupo, etc.

Avaliar-se e avaliar o trabalho realizado é essencial na prática da mediação democrática. Traz o sentido, adotado por Vasconcellos (2002), de ter coragem de questionar o trabalho. Para tanto, o CP precisa abrir mão da ideia de *super*, de infalível e assumir-se como partícipe de um grande movimento de mudança, avaliando-se e dando o espaço necessário para ser avaliado por seu grupo. Pode, portanto, utilizar-se de diferentes instrumentos escritos e orais, individuais e coletivos, conforme os objetivos propostos.

Características e dimensões da mediação pedagógica

Além dos princípios anteriormente citados, o processo de mediação pedagógica apresenta algumas características, as quais são denominadas por Libâneo, Oliveira e Tochi (2003) como competências. Rangel (2002) atesta que competência é, em si, um compromisso com o público, com o social e, portanto, com o político, com a sua etimologia na polis, 'cidade', coletividade. E o interesse coletivo opõe-se ao interesse individualizado. As competências ora elencadas são essenciais a todo agente gestor, mas, principalmente, ao CP, pela natureza da ocupação profissional.

Perceber-se-á, ao considerar as competências profissionais aqui propostas, que as mesmas se encontram agrupadas didaticamente em três dimensões, conforme anuncia Vasconcellos (2002): dimensão conceitual, dimensão procedimental e dimensão atitudinal, mas que podem ser compreendidas na perspectiva apresentada por Delors (1996): saber, saber fazer, saber conviver e saber ser.

Dimensão conceitual

A primeira dimensão é de natureza conceitual e implica em "saber argumentar, não ficar preso aos aspectos formais, mas buscar a lógica interna, a pertinência daquilo que está em pauta." (VASCONCELLOS, 2002, p. 108) O CP carece de formação especí-

fica e visão crítica das principais teorias educacionais existentes. Seu conhecimento evitará modismos que vêm e passam em nome de uma suposta modernidade. Nesse sentido, são requeridas três competências básicas: a) compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares; b) conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico; c) familiarizar-se com modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização e da aprendizagem escolar.

O CP, pelo espaço que ocupa, estará sempre entre o fazer da sala de aula e o espaço institucional. Dessa maneira, faz-se necessário conhecer seu ambiente de atuação, tendo clareza de sua função no espaço que ocupa. O conhecimento é algo fundamental para o exercício profissional do CP, o qual precisa saber o quê, o porquê, o para quê e o como fazer seu trabalho. Esse conhecimento é importante, também, porque existem diferentes visões sobre educação, gestão, ensino, aprendizagem, avaliação, etc. Assim, sem cair nos extremos, precisa conhecer as novas contribuições teóricas, confrontando seu pensamento com o pensamento do outro.

Dimensão procedimental

A dimensão procedimental diz respeito ao saber-fazer. Nesse aspecto, o CP escolhe um caminho coerente com o exercício de sua função e de acordo com seus objetivos. Desse modo, cuida da intencionalidade de seu trabalho, compreende sua realidade e suas possibilidades, estabelece o plano de ação, age de acordo com o planejado e avalia constantemente sua prática. Nessa dimensão, espera-se que o CP reflita teoricamente sobre a prática e pratique conforme a concepção teórica, a fim de não atropelar os limites em função do ideal, e, também, não deixar de persegui-lo em função dos limites. Trata-se de um fazer cotidiano com equilíbrio.

Há necessidade de investir tempo para estar junto, discutir, observar, para expressar os medos e os desejos, para acomodar as conquistas, trocar experiências, enfim, tempo para se comprometer consigo mesmo, com o outro e com a atividade educativa, e o tempo não é igual para todos. O CP que compreende o valor do tempo organiza-se e disciplina-se, pois no afã de dar conta de tantas demandas, a essência de seu fazer pedagógico pode ficar preterida em razão das “emergências” burocráticas, como elabo-

ração de relatórios, separação e preenchimento de formulários, etc. O exercício cotidiano do CP implica em definir o que é prioridade, o que é importante e o que é acessório, ou, nas palavras de Placco (2003), o que é importância, rotina, urgência e pausa. A ideia de *importância* refere-se às atividades previstas no projeto educativo da escola, tendo em vista atender às metas e finalidades a longo, médio e curto prazo. As importâncias são estabelecidas como ações prioritárias.

Atividades de *rotina* direcionam-se para o funcionamento do cotidiano, para as normas reguladoras do processo de decisão-ação, para a manutenção de procedimentos e de recursos de trabalho. Esse tipo de atividade cumpre a função de manutenção do funcionamento do órgão central ou da escola e é, provavelmente, a que ocupa maior tempo do CP. Assim, há de se ter cuidado para que as atividades de rotina não sejam assumidas, até mesmo inconscientemente, com o valor de ações prioritárias.

É difícil não haver *urgência* no trabalho pedagógico. Essa se direciona para atender às situações não previstas pelo processo de decisão-ação e que exigem permanente atenção. É preciso especial atenção do CP para não fazer de sua prática uma constante urgência. A *pausa* destina-se ao atendimento das necessidades individuais do sujeito e incluem o descanso, os períodos de férias, as ações descomprometidas com resultados, a atenção para fatos e circunstâncias não vinculadas à função social da instituição e os elementos subjetivos das relações interpessoais.

Quando o CP deixa de priorizar suas atividades e de investir tempo no que realmente faz sentido em seu trabalho, corre o risco de ser considerado desnecessário. Se ele não compreende e não se posiciona frente às demandas colocadas, dificilmente poderá desenvolver o que é realmente significativo. Cabe ao CP uma postura transparente, persistente e a realização cotidiana de um trabalho coletivo. Desse modo, são esperadas duas competências básicas como resultado da dimensão procedimental: a) saber elaborar planos e projetos de ação; b) aprender métodos e procedimentos de pesquisa.

Esses aspectos revelam a necessidade do CP assumir-se também como um aprendente, considerando a importância da organização pessoal e do saber técnico. É importante ressaltar no presente texto a questão da capacidade técnica, porque, no contexto da gestão da educação, as perspectivas política, pedagógica

e técnica se complementam. A capacidade técnica estará a serviço da satisfação das necessidades, dos valores e das expectativas, não só da comunidade organizacional, mas também da comunidade política mais ampla. (ESTÊVÃO, 2002)

Na perspectiva política, o CP deverá estar atento à história das organizações de que faz parte e avançando para além do poder *sobre* para o poder *com*. Não se trata, afirma Lück (2006), de repartir ou transferir o poder, tirando de uns e passando para outros, mas compartilhar o poder, de modo que aumente o poder de todos. Assim, o poder coletivo crescerá contribuindo também para a construção de maior autonomia e empoderamento dos diferentes agentes educacionais.

A gestão pedagógica consiste num processo permanente de ação-reflexão em busca de um fazer coerente com os princípios e objetivos educacionais democrático-participativos. A perspectiva técnica foi desprezada nos últimos anos por ser confundida com tecnicismo. A questão central reside no fato de que muitos CP ficaram presos aos procedimentos técnicos como algo intocável e inquestionável. A técnica tem o seu valor desde que ancorada na dimensão política por ser um veículo, um instrumento que operacionaliza as ideias.

Em segundo lugar, sabe-se que a pedagogia atual tem identificado a *capacidade de pesquisar* como uma característica essencial ao educador. A pesquisa constitui uma modalidade de trabalho que colabora com a solução dos problemas, articula a prática e a reflexão sobre a prática. Cabe ao CP assumir-se como um pesquisador do cotidiano, investigando, coletando dados, interpretando a realidade, propondo alternativas que provoquem e acomodem o professor em suas necessidades.

Dimensão atitudinal

A terceira e última dimensão diz respeito à postura do CP e, nesse aspecto, à crença na possibilidade de mudança do outro, na confiança de que o professor pode mudar sua visão e postura em relação à prática pedagógica. Crença e confiança se dão efetivamente quando há uma relação humana autêntica entre coordenação e docente. Faz-se necessário ao CP estar aberto às diferenças, compreendendo que cada docente é um ser com história de vida própria, com experiência diferente da sua, valores e

sentimentos diversos do seu. Confiança é uma conquista diária, frágil, que se faz com atitudes concretas no cotidiano do trabalho, onde o CP revela, de fato, a que veio e a quem está servindo. (VASCONCELLOS, 2002)

O trabalho pedagógico, orientado pelo CP, é essencialmente relacional. Assim, é imprescindível o 'ouvir ativo e o falar significativo', como propõe Almeida (2001). É através desse ouvir ativo e desse falar significativo que a mediação dará seus primeiros passos. É preciso manter aberto o canal de comunicação, cuidando da qualidade nas relações interpessoais, tendo como pressuposto que as pessoas são mais importantes que os procedimentos e os processos burocráticos.

A concretização dessa competência acontece na interação coordenador/professor, os quais são profissionais diferentes que atuam em espaço comum. Nesse sentido, espera-se que o CP: a) aprenda a participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão; b) desenvolva capacidades e habilidades de liderança; c) aprenda a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar, das formas de gestão e da sala de aula.

Aprender a participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão implica numa competência interativa. Está relacionado diretamente ao bom relacionamento com o outro, à disposição para colaborar, saber expressar-se com clareza e objetividade, saber ouvir, compartilhar interesses e motivações.

Tenho hoje a firme convicção de que uma boa relação interpessoal é nutritiva porque ajuda a nos constituir como pessoa, e que faz parte da competência da escola (diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores) saber lidar com as questões interpessoais. (ALMEIDA, 2001, p. 78)

Desenvolver capacidades e habilidades de liderança também faz parte da dimensão atitudinal. Liderança é compreendida aqui como a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos, a fim de trabalharem para a consecução de objetivos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2003) Dentre os estilos de liderança apontados pela literatura, é necessário que o CP assuma o estilo democrático, por favorecer a tomada de decisões em conjunto. Neste estilo, há boa integração entre os membros da organização, sendo assumido como o desejável para a ação coordenadora.

Senge (2006) afirma que, de um modo geral, os líderes são vistos como pessoas especiais que definem o caminho, tomam decisões fundamentais e energizam os grupos de trabalho. A visão geral de liderança denunciada por esse autor é compreendida como uma visão individualista e não-sistêmica do mundo, coerente com a visão tradicional de liderança que se baseia nos pressupostos de impotência das pessoas, na ausência de visão pessoal e na incapacidade de dominar as forças da mudança, déficits esses que só podem ser remediados por alguns grandes líderes. Concorde-se com Senge (2005) quando salienta a necessidade de se investir na criação da mentalidade de uma organização que aprende. Isto é uma questão de escolha, não simplesmente de querer porque,

[...] escolher é um estado de suficiência – escolher ter o que realmente queremos. Para muitos de nós, quando olhamos para o passado, podemos ver que certas escolhas que fizemos tiveram papel fundamental no desenvolvimento de nossa vida. Da mesma forma, as escolhas que fizermos no futuro são essenciais. (SENGE, 2005, p. 387)

Isto é desafiador para as organizações educativas no mundo contemporâneo. Um bom CP vai se constituindo no exercício respeitoso e democrático do cotidiano.

O que os distingue é a clareza e a capacidade de persuasão de suas ideias, a profundidade de seu compromisso, e sua abertura a aprender sempre mais. Eles não têm a resposta certa. Mas instilam a confiança, nos que estão ao seu redor, de que juntos ‘podemos aprender o que for necessário para alcançar os resultados do que realmente desejamos’. (SENGE, 2005, p. 386)

A profundidade do compromisso está relacionada ao comprometimento com a verdade. Não há nada que desanime mais no cenário contemporâneo do que assistir a falas que contradizem as atitudes. O sentido de coerência, em tudo o que se diz e se faz, é um elemento bastante significativo, quando se lida com as certezas e expectativas das pessoas. É preciso que o CP, em seu exercício profissional, auxilie o professor a ver além da sala de aula, compreendendo o fim e os propósitos da educação. Desse modo, pontua Senge (2006), as pessoas se unem em destino co-

mum, passando a ter um senso de continuidade e identidade. Pode-se afirmar que, quando o CP age dessa forma, está se assumindo como liderança pedagógica democrática.

Nesse processo de liderança, o CP não cairá na armadilha de ser visto como herói, e chamar a atenção para si, mas agirá de modo integrado, descobrindo como as partes se encaixam para funcionar como um todo. Almejará, também, ver os seus pares desenvolvendo sua autonomia e produzindo resultados com os quais as pessoas realmente se importam. Nessa perspectiva de liderança, entende-se que os resultados serão mais duradouros.

O terceiro aspecto aqui considerado é a *aprendizagem do CP ao tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar*, das formas de gestão e da sala de aula. Muitas decisões que precisam ser tomadas têm respaldo em normas, procedimentos e orientações aprovadas pelo grupo. Nessas situações é preciso assumi-las. Na perspectiva da gestão pedagógica participativa, essa aprendizagem talvez aconteça mais lentamente, mas pode também possibilitar uma experiência mais significativa.

Na condução dos processos pedagógicos, o CP terá sempre que optar e investir sistematicamente num estilo de liderança: optará por desenvolver uma práxis cotidiana pautada em princípios democráticos (isso implicará em paciência política e pedagógica e os resultados não são vistos em curto prazo), ou assumirá um estilo tradicional baseado no controle e nas relações hierárquicas verticais (isso apresenta resultados aparentemente mais rápidos, mas não se sustentam em longo prazo). Delors (1996) afirma que aprender a viver juntos e a viver com os outros é um dos maiores desafios da educação, porque desenvolver atitude de abertura pela compreensão é essencial ao desenvolvimento social. Olhar o outro e descobrir sua beleza em sua diversidade é obra de uma sólida formação humana.

Parece que a escola tem percebido, ainda muito lentamente, que essa também é sua responsabilidade. “É no estágio inicial da educação básica que se formam, no essencial, as atitudes da criança em relação ao estudo, assim como a imagem que faz de si mesma.” E mais: “Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas.” (DELORS, 1996, p. 136) O ser humano aprende muito e, principal-

mente, pelo que vê. Se um CP compreende isso, estará atento às suas atitudes junto aos docentes, pois isso é um forte argumento em favor do convívio saudável.

Considerações finais

Este texto procurou evidenciar o sentido e a importância da mediação pedagógica realizada pelo CP em seu cotidiano profissional. Isso, porque tem sido visível no estudo das questões relacionadas à gestão educacional especial atenção dada aos diretores escolares e pouca ou quase nenhuma à presença e participação do CP como um agente gestor. A palavra desafio retrata bem o sentido da mediação pedagógica que se encontra sob a responsabilidade do CP no contexto educacional. Neste aspecto, é preciso que o CP possua clareza de suas limitações e dos desafios que o cercam. Faz-se necessário contar com educadores cada vez mais comprometidos politicamente com sua tarefa de educar. Pessoas que compreendam a importância social de seu trabalho, a dimensão transformadora de sua ação e a importância social, cultural, coletiva e política de sua tarefa.

Também é necessário contar com CP tecnicamente competentes, algo que se renova da mesma forma que o compromisso político. Ninguém está definitivamente preparado, por isso é preciso encarar a pertinência da ampliação dos conhecimentos e a atualização que exigem um exercício frequente e diário por parte de quem se assume como educador. Por fim, esse CP precisa se assumir como um agente democrático, compreendendo, portanto, a importância coletiva de seu trabalho e a qualidade da mediação que realiza.

A área pedagógica luta diariamente para ser uma prioridade verdadeira. As intervenções partidárias externas, os recursos disponíveis, as práticas equivocadas de preferências pessoais, entre outros, são um permanente e concreto entrave desafiante para os que atuam em espaços escolares. A visão que o professor tem do CP é diferente da que este tem de si mesmo, e do trabalho que realiza. A superação desse impasse é tarefa de uma vida inteira e do posicionamento pessoal e profissional desses agentes.

Ao considerar as diferentes e interdependentes dimensões de sua práxis, o CP estará desenvolvendo um olhar diferenciado e terá maior possibilidade de mediar. A mediação se faz na medida em que o CP a compreende como um ato respeitoso, em busca

de caminhos que levem ao aperfeiçoamento e à transformação da realidade. Nesse sentido, percebe-se que o exercício profissional do CP é complexo e implica em preparo profissional sólido que lhe possibilite uma práxis política, pedagógica e organizacional, comprometida com a construção de um espaço educacional de qualidade. E isto, apesar dos entraves do cotidiano, é possível, viável, desejável e urgente.

O CP é desafiado a criar e recriar formas distintas de intervenção pedagógica. A responsabilidade imediata desse gestor é a articulação e a mobilização das pessoas e de seus talentos continuamente, sob a forma de equipes, mediante a participação conjunta de seus profissionais e usuários. Isso envolverá uma mudança de cultura no interior da organização. Assim, o CP precisará assumir, pessoal e profissionalmente, que seu compromisso não é apenas com a instituição, o sistema ou com um grupo particular de trabalho e sim com o bem coletivo. Isso é responsabilidade profissional. Entende-se que, só assim, o CP terá condições de realizar uma ação mediadora ética, séria e transparente.

The mediation in the daily practice of pedagogical coordination

Abstract: The text discusses the question of pedagogical mediation as a necessary process of intervention and interlocution in the professional daily task of the pedagogical coordinator as he works with teachers. It indicates, initially, the importance of the coordinator presence in the educational context, with emphasis on the mediation as a focus of the work that is accomplished, as well as the relation between the principles and the mode of action of this pedagogical manager. It also presents the characteristics of pedagogical mediation promoted by the coordinator in its distinct dimensions, ratifying that exists a real space to the performance of this pedagogical administrator in the pedagogical context, which can contribute to improvement of educational services in a broader project of citizenship and democratic pedagogical administration.

Keywords: Pedagogical coordination. Mediation. Pedagogical administration.

Referências

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.
- ATTA, Dilza. O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar. *Revista do CEAP*, Salvador, ano 10, n. 36, p. 19-29, mar. /maio, 2002.

BRUNO, Eliane Babini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, Ana; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliani B. G.; et al. (Org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000. Cap. 2.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Lisboa: UNESCO/ASA, 1996.

ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar. Gestão educacional e formação. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 83-106.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. 408p. (Docência em formação).

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Cadernos de gestão, v. 3)

MACEDO, Sidnei Roberto. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. A formação dos profissionais do magistério. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mônica (Org.). *Guia de consulta para o programa de apoio aos secretários municipais de educação – PRASEM III*. Brasília, DF: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político pedagógico do professor. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Org.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. *Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada*. 2. ed. revista e atualizada. Porto Alegre: Age, 2002. 167p.

PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria Andrade. A dimensão pedagógica da gestão da educação. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mônica (Org.). *Guia de consulta para o programa de apoio aos secretários municipais de educação – PRASEM III*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC. 2001.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. Tradução Sandra Valenzuela. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: a arte da organização que aprende*. Tradução OP traduções. 21. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2006.

SENGE, Peter M. *Escolas que aprendem*: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2002. (Subsídios pedagógicos do Libertad, n.3)

Artigo submetido em 26/6/2008 e aceito em 31/3/2009.

