



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

JAQUELINE DO NASCIMENTO LOPES

**ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE PÚBLICA:
IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

MACEIÓ

2013

JAQUELINE DO NASCIMENTO LOPES

**ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE PÚBLICA:
IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a. Dra. Inalda Maria dos Santos

MACEIÓ

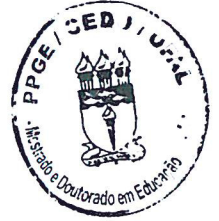
2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- L864a Lopes, Jaqueline do Nascimento.
Atuação do coordenador pedagógico na rede pública : impactos na formação docente / Jaqueline do Nascimento Lopes. – 2013.
152 f.
- Orientador: Inalda Maria dos Santos.
- Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2013.
- Bibliografia: f. 136-142.
Apêndices: f. 149-152.
Anexos: f. 143-148.
1. Educação continuada. 2. Professores - Formação. 3. Escola – Ensino aprendizagem. I. Título.

CDU: 371.13



“Atuação do coordenador pedagógico na rede pública: impactos na formação docente”

JAQUELINE DO NASCIMENTO LOPES

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 11 de julho de 2013.

Banca Examinadora:

Inalda Maria dos Santos

Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)

suanteira

Profa. Dra. Ângela Maria Monteiro da Motta Pires (UFPE)
(Examinadora Externa)

Kátia Maria Silva de Melo

Profa. Dra. Kátia Maria Silva de Melo (CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Edna Cristina do Prado

Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

A Deus, pela presença constante em minha vida e pela direção durante todo o percurso de realização deste trabalho, desde a decisão de iniciar esse projeto.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que traduz a emoção pela concretização desse projeto, há muito sonhado e desejado, por Deus abençoado. Agradecimentos pelo trajeto que me possibilitou outras formas de ver a escola, seus profissionais e meu próprio trajeto pessoal. O sentimento de gratidão faz-me lembrar pessoas tão queridas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade. Sei que, possivelmente, faltará o nome de alguém aqui, mas espero que saiba, desde já, da gratidão que sinto.

Meu agradecimento principal é a Deus que colocou o desejo no meu coração de participar de todo esse processo e deu-me as forças necessárias quando os pensamentos de tristeza e vontade de desistir vinham à mente. Que alegria é te ter comigo, Senhor!

À minha mãe-amiga, por sempre me compreender, auxiliar diante das dificuldades. Parabéns por sua força, dedicação e amor. Você é um exemplo para mim, exemplo de mulher e de mãe. Te amo.

A meu pai-amigo, por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu mesma estava sem crer. Por ser meu maior fã e torcer incessantemente pelo meu sucesso. Obrigada por me ensinar a querer ser “alguém na vida” e lutar por isso. Você é minha inspiração. Te amo.

Aos meus irmãos, Leandro e Bianca, por me fazerem sorrir na mesma medida em que me tiram do sério, amo vocês.

À Universidade Federal de Alagoas, por oferecer meios de aprendizagem e de crescimento profissional e, em consequência, a todo o povo brasileiro por proporcionar-nos estudar numa universidade pública;

Ao programa de Pós-Graduação e todos os seus funcionários, por toda a presteza e delicadeza no fornecimento de informações e nas ajudas de sempre. Obrigada!

À professora Dra. Inalda Maria dos Santos, minha querida orientadora, por todo o apoio, direcionamento e orientações dadas ao longo de todo o processo. Obrigada pela oportunidade de compartilhar momentos que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional e também para a realização desse estudo.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, professoras Dra. Edna Cristina do Prado e Dra. Kátia Maria Silva de Melo, por terem participado de minha formação durante a

graduação em Pedagogia e, agora, nesse importante passo na carreira acadêmica, ofertando-me preciosas contribuições para melhoramento do texto. Obrigada à professora Dra. Ângela Maria Monteiro da Motta Pires, pela disponibilidade em aceitar fazer parte da construção desse trabalho e pelas valiosas contribuições ao longo do processo.

Aos professores do curso de Mestrado, pelos ensinamentos ao longo do percurso e por dividirem comigo um pouco de seus vastos conhecimentos.

Aos colegas de Mestrado, em especial a Fabrícia e M^a Fabiana pela presença, apoio e incentivos mútuos.

Às escolas campo de pesquisa e às coordenadoras, que gentilmente abriram as portas para que pudéssemos compartilhar aprendizagens tão enriquecedoras. Obrigada por me permitirem conhecê-las um pouco mais, assim como a trajetória profissional de cada uma. Parabéns por lutarem por uma educação melhor.

Por cada membro da minha família, que me apoiou e ajudou sempre que precisava, em especial minhas Vovós Helena e Leonita.

Aos amigos mais que especiais, obrigados por estarem sempre a meu lado, alegrando meus dias e dando-me forças pra caminhar. Ilma, Léo e Débora, agradecimentos especiais a vocês, sou eternamente grata por vocês existirem na minha vida. Amo vocês

A Elisa, a melhor amiga que alguém pode ter. Obrigada por ser minha fã (risos) e torcer pro mim em todos os momentos. Sua confiança em minha escrita sempre me surpreende. Agradeço também pela ajuda dada a mim. Amo você.

Às amigas distantes pelo incentivo e força enviados. “Termina isso logo pra gente poder conversar mais”. Obrigada por todo o amor e carinho dedicados a mim e por entender quando não pude estar tão presente. Amo vocês Monique, Aline, Duda Souza.

E, por fim, um agradecimento mais que especial à professora, mestra e amiga Dra. Nanci Helena Rebouças Franco, por todo o incentivo para a realização desse trabalho, por toda ajuda ofertada, pelo carinho demonstrado, pela força inicial e pela torcida ao longo do caminho. Obrigada!

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo do presente estudo é analisar como vem se dando a atuação do coordenador pedagógico e de que forma interfere no processo de formação de professores em escolas da rede pública de Alagoas. Para alcançar o objetivo delineado, foi utilizado como procedimento metodológico o estudo de caso, ou melhor, de dois casos já que foram duas escolas como campo de pesquisa, uma localizada na capital do estado e outra em um município vizinho. Os dados foram coletados utilizando técnicas como análise documental, entrevista semiestruturada e observação. Para análise das entrevistas, foi utilizada a técnica de Análise de conteúdo e, a partir disso, estabelecidas as categorias de análise que são: 1) Concepção de sua identidade profissional; 2) Articulação do trabalho coletivo; 3) A formação continuada dos docentes e a escola como *locus* privilegiado para essa ação; 4) A formação do formador. O texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro, é realizada uma retrospectiva histórica acerca da função de coordenação pedagógica no Brasil e discutida sua situação atual no estado de Alagoas. Para este capítulo, foi adotada, especialmente, a contribuição de Saviani (2008) como principal referência devido à pesquisa realizada por ele sobre a história da educação no Brasil. No capítulo seguinte, o foco de estudo é o coordenador pedagógico e suas funções dentro do contexto escolar: as esperadas, as assumidas e as que deveriam ser suas prioridades. Além disso, é explicitada a importância da formação continuada do próprio coordenador para que possa realizar intervenções nas práticas docentes fundamentadas teórica e praticamente. Na busca de entender teoricamente quais as atribuições da função de Coordenação Pedagógica, recorreremos ao referencial teórico de Libâneo (2004); Vasconcelos (2009); Pinto (2011) e a coleção “O coordenador pedagógico”, organizada por Vera Placco e Laurinda Almeida a partir de 1998. O capítulo 3 traz à tona discussões acerca das outras duas categorias de análise usadas neste trabalho: a formação continuada de professores e a escola como *locus* privilegiado para esta formação. Busca delinear conceitos, importância e responsáveis pelo planejamento e execução dos programas de educação continuada, bem como reconhece a instituição escolar como *locus* privilegiado para aprendizagem do professor, visto que esta consiste em seu local de trabalho. Os referenciais teóricos utilizados foram Marin (1995); Candau (1999); Libâneo (2004) Fusari (2009), Tardif (2011) entre outros. O quarto e último capítulo apresenta o percurso da pesquisa de campo e seus resultados. As conclusões indicam o não reconhecimento de sua identidade profissional como formador dentro da escola pública por parte das coordenadoras investigadas, bem como a fragilização de seus papéis como articuladoras do trabalho coletivo. A formação continuada em serviço não é priorizada pela equipe diretiva e, conseqüentemente, não ocorre dentro dos espaços escolares pesquisados. As coordenadoras encontram dificuldades em buscar a continuidade em suas próprias formações e isso influencia em seu trabalho junto aos docentes.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Formação continuada. Escola como local de aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze how the performance of the pedagogical coordinator has been giving the and how they interfere in the process of training teachers in the public schools of Alagoas. To achieve the goal outlined was used as a method of procedure, the case study, or rather two cases as were two schools as one search field located in the state capital and another in a neighboring municipality. Data were collected using techniques such as document analysis, semi-structured interviews and observation. To analyze the interviews, we used the technique of content analysis, and from this, the established categories of analysis are: 1) design of their professional identity, 2) Coordination of collective work, 3) the continuing education of teachers and school as a privileged locus for this action; 4) Training the trainer. The text is organized into four chapters. The first, a historical retrospective about the function of coordinating education in Brazil and discusses their current situation in the state of Alagoas. For this chapter was used in particular the contribution of Saviani (2008) as the main reference source due to research conducted by this on the history of education in Brazil. In the next chapter the focus of study is the pedagogical coordinator and their functions within the school context: the expected, the committed and that should be your priorities. Also, explains the importance of continuing education coordinator's own so you can make interventions in teaching practices grounded in theory and practice. In seeking to understand theoretically what role assignments Pedagogical Coordination, resorted to the theoretical framework Libâneo (2004), Vasconcelos (2009), Pinto (2011) and the collection "The pedagogical coordinator" organized by Vera Placco and Laurinda Almeida from 1998. Chapter 3 brings up discussions of the other two categories of analysis used in this work: the continuing education of teachers and the school as a privileged locus for this training. Search outlining concepts, importance, and responsible for planning and implementing continuing education programs, as well as recognizes the educational institution as a privileged locus for teacher learning, as this is in your workplace. The theoretical framework were Marin (1995); Candau (1999); Libâneo (2004) Fusari (2009), Tardif (2011) among others. The fourth and final chapter presents the course of field research and its results. The findings indicate the non-recognition of their professional identity as a teacher in the public schools by the coordinators investigated as well as the weakening of its role as articulators of collective work. The ongoing education is not prioritized by the management team and, consequently, does not occur within the school premises searched. The coordinators are difficulties in seeking continuity in their own formations and this influences in his work with the teachers.

Keywords: Pedagogical coordination. Continuing education. School as a place of learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DE PREFEITO DE ESTUDOS A COORDENADOR PEDAGÓGICO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA NA AÇÃO DE COORDENAR AÇÕES DOCENTES	20
2.1 Ideia de Coordenação Pedagógica nos Primórdios da Educação Brasileira.....	20
2.2 Coordenação Pedagógica e Tecnicismo: Atendendo às Necessidades do Contexto Histórico Brasileiro.....	25
2.3 Coordenação Pedagógica no Contexto Atual: Ressignificando Papéis	35
2.4 Coordenação Pedagógica na Rede Estadual de Ensino de Alagoas	40
3 ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: EXPECTATIVAS, REALIDADE E POSSIBILIDADES	50
3.1 O Coordenador Pedagógico e Suas Funções.....	51
3.1.1 O que se espera do Coordenador Pedagógico?.....	52
3.1.2 Quais funções ele assume?.....	52
3.1.3 Quais suas reais funções?.....	54
3.1.3.1 Coordenador Pedagógico organizando o trabalho pedagógico na escola	58
3.1.3.2 Atuação na elaboração e atualização do Projeto Político Pedagógico	58
3.1.3.3 Atuação na Formação Continuada dos docentes	60
3.2 O Coordenador Pedagógico e Sua Própria Formação: Um Exercício Individual	62
4 FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA: CAMPO DE ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	66
4.1 Formação Continuada de Professores: Definindo Conceitos, Importância e Responsáveis.....	67
4.1.1 Definindo conceitos	67
4.1.2 Definindo responsáveis.....	73
4.1.3 Definindo a importância da Formação Continuada	76
4.2 A Escola como Lócus Privilegiado para a Formação Contínua do Docente	79
5 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA: O CASO DE DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ALAGOAS	86
5.1 Conhecendo o Campo de Pesquisa.....	87
5.2 Um Olhar Atento: Significados da Coordenação Pedagógica a partir da Observação de seu Trabalho	92
5.3 As Concepções das Coordenadoras Pedagógicas acerca de suas Práticas: Uma Análise de Conteúdo	108
5.3.1 Concepção de sua identidade profissional	109
5.3.2 Articulação do trabalho coletivo.....	115
5.3.3 A Formação Continuada dos docentes e a escola como lócus privilegiado para essa ação	118

5.3.4 A formação do formador.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	135
ANEXO A Lista das Atribuições da Coordenação Pedagógic.....	143
ANEXO B Planilha de Acompanhamento do Professo Escola B	146
ANEXO C Ficha de Acompanhamento Pedagógico Escola B	148
APÊNDICE A Roteiro de Entrevista Semi Estruturada.....	149
APÊNDICE B Roteiro de Observação	151

1 INTRODUÇÃO

O tema central desta pesquisa refere-se ao trabalho da coordenação pedagógica dentro de escolas públicas da rede estadual de ensino de Alagoas. O objetivo principal é analisar como vem se dando a atuação do coordenador pedagógico e de que forma ele interfere (ou não) no processo de formação de professores nas escolas investigadas.

O interesse por esta temática deve-se à minha busca pessoal por respostas. Durante os estágios curriculares e extracurriculares vivenciados durante o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), entrei em contato com a figura do coordenador pedagógico. Naquele período, vivenciei situações que me permitiram questionar se era dever da coordenadora ajudar-me ou não, questionava-me o porquê de existir na escola aquele cargo que, a meu ver, era para ajudar o professor. Porém, que tipo de auxílio ele poderia e deveria dar-me? Era seu dever lidar com a indisciplina dos alunos? Ele deveria fazer fotocópias das atividades que eu iria aplicar com meus alunos? E assim por diante.

Todas as dúvidas intensificaram-se quando eu esperava que uma determinada disciplina do Curso de Pedagogia fosse fornecer-me as respostas. Os objetivos dela giravam em torno de conhecer a gestão da escola, mas tudo o que tive contato sobre coordenação pedagógica (CP) foram alguns parágrafos, definindo vagamente quais eram suas funções e, dentre elas, estava a formação continuada dos professores em serviço. Esse aspecto possibilitou-me estar mais atenta às responsabilidades da equipe de suporte pedagógico em outra escola em que comecei a trabalhar. Nessa instituição, havia os momentos junto aos outros professores que era mediado pela Coordenação Pedagógica, onde eram tratados assuntos referentes ao desenvolvimento dos alunos. Era uma escola de Educação Infantil e formações advindas de órgãos com convênio com a secretaria eram realizadas aos sábados ou durante a semana quando havia recesso escolar. Entretanto, percebi que eram discutidos assuntos e dados exemplos que diferenciavam de nossas necessidades e passei a compreender a importância dessa formação ser planejada e mediada pelos coordenadores pedagógicos, afinal, eles conhecem as fragilidades e necessidades do contexto da sala de aula e da escola.

Sendo assim, iniciei, na graduação, uma pesquisa de textos sobre esse tema. Buscava compreender, na literatura, o que poderia ser responsabilidade daquele profissional que instigava minha curiosidade, isso porque eu comparava as ações das coordenadoras com quem eu já havia trabalhado e tentava perceber os aspectos comuns entre elas, bem como as características profissionais distintas. Percebi que uma delas montava reuniões semanais e questionava-nos sobre as dificuldades que tínhamos em sala de aula e ao expô-las percebia

que eram compartilhadas também pelas demais colegas de trabalho. A partir dessa exposição, conversávamos sobre como poderíamos resolver. Enquanto isso, outra coordenadora, com quem trabalhei, realizava reuniões mensais em que discutíamos problemas estruturais da escola e como estes atrapalhavam as aulas que tinha como premissa e resultado as reclamações dos professores. Conversávamos também sobre os aspectos de dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas como era um grupo grande de professores, a coordenadora não conseguia atender a todas as expectativas.

Diante das duas realidades em que tive contato durante os estágios não obrigatórios enquanto cursava Pedagogia, perguntava-me como coordenadoras podem atender a esses aspectos do trabalho dos professores e ainda realizar as outras atividades que eu observava-as fazer como: substituir algum professor que faltava ou ajudando a direção da escola quando precisava e ainda as conversas constantes com alunos que apresentavam mau comportamento nas salas de aulas. Isso inquietou-me bastante, de forma que meu desejo era entender qual era realmente seu papel: ajudar na direção da escola, resolver problemas com alunos, auxiliar professores ou ser o “coringa” da instituição, aquele que serviria para resolver qualquer problema que surgisse, fosse de cunho pedagógico, administrativo, burocrático ou emergencial?

Pelas leituras e experiência, fui percebendo os desafios que surgem no trabalho dos coordenadores, isso se deve pelo fato de que o papel deles tem sido alvo de discussões assim também como redefinições. A coordenação pedagógica que era compreendida somente como fiscalização e controle da prática pedagógica dos professores passou a ser modificada. Isso porque um acirrado debate sobre a democratização do ensino na década de 1980 problematizou a formação de professores como fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e da educação, uma forma de melhorar a educação. A partir desse contexto, surge a discussão em torno da epistemologia da prática que consiste, basicamente, na valorização da prática profissional como um instrumento para construção e reconstrução de conhecimentos através de reflexão, análise e problematização de situações vivenciadas no contexto de trabalho, foi a base para a formação profissional. (ZEN, 2012)

Considerando a ideia da epistemologia da prática, a escola apresenta-se como o *locus* privilegiado para a formação de seus profissionais. Neste sentido, Nóvoa (1992) apresenta três motivos que justificam a concepção de formação centrada na escola. Primeiro, porque é o lugar onde se desenvolve o currículo de formação do aluno. Segundo, porque possibilita a mobilização de diversos saberes, tradições e concepções científicas, não se restringindo a

apenas uma. E, por fim, porque favorece a partilha de saberes, promovendo conhecimentos reflexivos ligados à atuação dos professores.

Nesta perspectiva, a escola vem sendo ressignificada, podendo ser enxergada como “escola reflexiva” (ALARCÃO, 2001) e como espaço de ricas aprendizagens para os professores (NÓVOA, 1992; LIBÂNEO, 2004). Aliado a isso, é possível encontrar pesquisas que enfatizam a valorização da reflexão sobre as práticas escolares como Marcelo Garcia (1999); Nóvoa (1992); Pimenta (2002b) e a obra de Schön (2000) que apresenta o conceito de “professor reflexivo”.

Considerando a escola como o centro para a formação de professores e a análise de suas práticas como subsídio para enriquecimento profissional é que o papel do Coordenador Pedagógico como mediador da educação continuada ganha sentido. Assim, a atuação da Coordenação Pedagógica passa a ser não mais entendida como puramente técnica, mas como uma prática intelectual que se modifica em função do tempo histórico, das mudanças sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo. (DOMINGUES, 2009).

Os estudos e pesquisas sobre a Coordenação Pedagógica (COITÉ, 2011; GONÇALVES, 2010; DOMINGUES, 2009; MIZIARA, 2008; FERNANDES, 2007; HORTA, 2007; CUNHA, 2006; PIRES, 2005) evidenciaram que a atuação desse profissional encontra diversos obstáculos para a realização do trabalho pedagógico, articulado e com foco na formação continuada de professores no âmbito da escola pública.

A partir de experiências vividas e do contato mais próximo com a literatura da área, percebi que a atuação dos Coordenadores é marcada pela burocracia escolar, a correria do dia-a-dia promovendo a falta de tempo e de planejamento de suas ações. O desejo de conhecer de perto a realidade desses profissionais instigou a realização dessa pesquisa, a busca por respostas acerca de suas funções e daquelas que ele assume no cotidiano.

A partir da problemática exposta, define-se a questão norteadora: *Como vem se dando a atuação do coordenador pedagógico e de que forma interfere (ou não) no processo de formação contínua de professores em escolas da rede estadual de Alagoas?*

Com o estabelecimento da questão da pesquisa, foi natural a escolha pela abordagem qualitativa, posto que esta traz contribuições para o entendimento da problemática e “tem se preocupado com os significados dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais que permeiam a rede de relações sociais.” (PÁDUA, 2000, p.34). Diante disso, é inegável que a pesquisa qualitativa fosse

escolhida para essa investigação, afinal permite um contato mais próximo e real com a realidade que investigamos.

Nesta perspectiva, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas, a saber:

- 1 A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
- 2 Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos e documentos.
- 3 A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- 4 A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.
- 5 O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial pelo pesquisador.

Dentre as diversas formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, será utilizado, nesta investigação, o estudo de caso, ou melhor, de dois casos – conforme explicitado por Bogdan e Biklen (1994, p. 97), como procedimento metodológico. O estudo de caso é concebido por Yin (2001, p. 35) como “uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”. Ainda de acordo com Yin (Ibidem, p.32), as características tecnicamente importantes do estudo de caso podem ser apresentadas de duas maneiras:

- 1 O estudo é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.
- 2 A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Mesmo tendo consciência das limitações do procedimento metodológico escolhido devido, especialmente, a sua impossibilidade de fazer afirmações de cunho geral, decidi que ele seria o apropriado por permitir um contato mais próximo com as realidades que desejava investigar.

Dessa forma, foram utilizadas como campo de pesquisa duas escolas da rede de Ensino do Estado de Alagoas, cujos coordenadores pedagógicos participaram como sujeitos da pesquisa. Os critérios estabelecidos para a escolha dos campos de pesquisa foram: pertencer à rede estadual de ensino devido ao público que é atendido por elas, visto que,

geralmente, essa rede é responsável pelo Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e pelo Ensino Médio, o que é importante para a pesquisa, pois essas etapas possuem características específicas como a grande rotatividade dos professores. É interessante para a pesquisa porque permitem perceber quais as estratégias utilizadas pelos (as) coordenadores (as) diante da falta de tempo dos docentes na escola, afinal tinha também o intuito de compreender como isso afeta os momentos de formação docente na escola ou até os momentos de trabalho coletivo. Além disso, precisariam ser escolhidas escolas pertencentes a diferentes contextos para que permitisse perceber se há pontos de encontro entre elas. Outro critério estabelecido foi o de a escola ter dois coordenadores pedagógicos no turno em que a pesquisa foi realizada, pois gostaria de compreender como dividem suas tarefas no dia-a-dia.

Nesse contexto, foram escolhidas, dentro da rede pública estadual, uma escola localizada no CEPA (Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas) na cidade de Maceió-AL e uma escola localizada no município de Marechal Deodoro-AL. O objetivo da escolha de uma das escolas do CEPA é devido a sua centralidade na cidade de Maceió, onde adolescentes, jovens e professores de diversos bairros e, conseqüentemente, de diversas realidades adentram os muros do centro educacional. A decisão por escolher uma escola de um município vizinho, nesse caso Marechal Deodoro, ocorreu para compreender a atuação da coordenação pedagógica em outro contexto social e educacional, além de ser minha cidade natal.

A amostra da pesquisa foi constituída por 4 (quatro) coordenadoras, duas em cada escola e o critério estabelecido para a amostra considerou a disponibilidade destas profissionais, ou seja, não foi necessário realizar um levantamento prévio da amostra ou decidir um determinado número de participantes.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de maio e julho de 2012. As técnicas utilizadas foram: observação participante e entrevista semiestruturada com as coordenadoras. Os dados coletados foram registrados, analisados e interpretados. Ao final de cada dia de observação, foi feito o registro que, posteriormente, foi analisado. A entrevista foi realizada com os quatro sujeitos anteriormente mencionados. Durante toda a pesquisa, foi preservada a identidade de cada participante e também mantido o sigilo de todo o material de estudo, inclusive as anotações que continham os nomes ou informações que pudessem identificar a escola ou os seus profissionais. Além disso, os sujeitos da pesquisa têm direito a todas as informações que necessitarem da investigação. Ou seja, confidencialidade e anonimato foram garantidos aos participantes e às instituições. O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética da UFAL e aprovado para a coleta de dados.

Para análise das entrevistas, utilizei um procedimento de pesquisa conhecido como análise de conteúdo que, segundo Franco (2003), implica comparações textuais tendo como ponto de partida uma mensagem que será aliada a outro dado teórico. Entretanto, “o investigador tem seu próprio processo de decodificação e por meio dele analisa, infere e elabora interpretações acerca do processo de codificação do produtor” (FRANCO, 2003, p.22), sendo que esse produtor é a fonte do conteúdo dos depoimentos.

Sendo assim, ao analisar as entrevistas, foi levado em consideração o conteúdo das falas das entrevistadas realizando comparações com dados teóricos provindos da literatura ou acrescentando um dado empírico que esteja relacionado. A partir disso, realizei inferências com base nos dados expostos. Inferência que, segundo Franco (2003, p.25),

confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria.

Desse modo, o suporte teórico trazido pela literatura discutida nos capítulos de discussão teórica deste trabalho foi fundamental para a análise dos dados reunidos durante a investigação nas escolas, campo de pesquisa.

A partir dos conteúdos dos depoimentos das coordenadoras pedagógicas, estabeleci 4 (quatro) categorias de análise dessas entrevistas. São elas: 1) Concepção de sua identidade profissional; 2) Articulação do trabalho coletivo; 3) A formação continuada dos docentes e a escola como lócus privilegiado para essa ação; 4) A formação do formador.

A partir disso, procurei fontes que pudessem fundamentar a compreensão do trabalho desenvolvido pela Coordenação Pedagógica. Buscas em bancos de dados de teses e dissertações e pesquisa de artigos, em plataformas como Scielo, permitiram-me a percepção de que existem poucas pesquisas relacionadas ao tema. Se a busca for restringida ao trabalho do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores a quantidade é ainda mais escassa. Esse aspecto não é diferente da realidade alagoana, mais especificamente na Universidade Federal de Alagoas, posto que existem poucas pesquisas realizadas sobre esses profissionais e, embora exista o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica que poderia ser o principal produtor de discussões sobre a temática no estado, trabalhos com o foco na atuação do coordenador pedagógico como mediador de formação continuada são raros, como pode ser observado nas prateleiras reservadas para as monografias dessa

especialização na Biblioteca Central ou na biblioteca setorial do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

Nesse contexto, surgiu o interesse na realização de uma pesquisa científica que permitisse compreender os aspectos já delimitados. Por isso, participei da seleção de Mestrado em Educação Brasileira do PPGE/CEDU/UFAL na linha de História e Política da Educação, no Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE). Para realização da investigação, contei com o apoio financeiro, mediante bolsa de estudo, advindo da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

Este trabalho apresenta-se como relevante, pois trata de uma temática importante para o contexto educacional: a coordenação pedagógica. Esta caracteriza-se como mediadora na articulação dos diversos saberes dentro da escola e, mais especificamente, entre os professores. Embora a formação dos docentes, inicial e/ou continuada, seja um tema bastante discutido nos cursos de graduação e pós-graduação, em congressos nacionais e internacionais, dentro dos sistemas educacionais, bem como também dentro das próprias escolas, sua relação com os Coordenadores Pedagógicos precisa ser melhor explorada epistemologicamente.

Neste sentido, busco, com essa pesquisa, colaborar com o cenário intelectual acerca do coordenador pedagógico como um importante profissional dentro do contexto escolar que pode viabilizar discussões enriquecedoras e possibilitar mudanças nas práticas dos envolvidos. Além disso, considerá-lo como necessário para a boa qualidade do processo ensino e aprendizagem poderá suscitar interesse de estudiosos sobre o campo de atuação do coordenador pedagógico no âmbito da escola.

Este trabalho demonstra sua relevância quando são levadas em consideração as dificuldades encontradas no processo de levantamento bibliográfico em que livros publicados com essa temática são raros, reduzindo-se à coleção coordenada por Vera Placco e Laurinda Almeida (2009; 2010), além de Pinto (2011) e alguns capítulos de Vasconcellos (2007) e Libâneo (2004; 2011). Sendo assim, parti em direção às dissertações e teses que se encontravam nos bancos de dados online. E este é, provavelmente, o caminho que será percorrido pelos pesquisadores que se interessem pelos estudos/pesquisas realizados sobre atuação do Coordenador Pedagógico.

A presente dissertação está estruturada em 4 (quatro) capítulos. No capítulo 1 (um) denominado “De prefeito de estudos a coordenador pedagógico: evolução histórica na ação de coordenar ações docentes”, discorro sobre a constituição histórica da função de coordenação pedagógica no Brasil, assim também como trato acerca dessa profissão atualmente na rede

pública de ensino do estado de Alagoas. Com relação à história dessa função no Brasil, foi difícil encontrar material que pudesse embasar a discussão. Isso ocorre, por exemplo, quando em quase todos os textos sobre a temática, aos quais recorri, tinha como fonte a mesma pesquisa de Saviani (2008), tornando redundante e ainda menor a bibliografia que poderia ser utilizada. E mesmo para encontrar essa principal fonte foi necessário utilizar as denominações supervisão/inspeção escolar para, então, obter êxito na busca. Além disso, não foram encontradas fontes que dessem suporte a uma escrita da história do coordenador pedagógico na rede estadual de ensino de Alagoas, sendo assim, discuti sobre sua situação atual, analisando os documentos oficiais do Estado. Examinamos o Plano de Cargos e Carreiras do magistério alagoano (PCC) e o Estatuto do magistério alagoano, além da lista de funções da coordenação pedagógica fornecida por uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Além dos documentos oficiais, os referenciais teóricos que embasaram a elaboração do capítulo foram Saviani (2008), Vasconcelos (2009), Rangel (2008), Nogueira (2005), dentre outros.

O foco do capítulo 2 (dois), intitulado “Atuação da Coordenação Pedagógica: em busca de sua identidade”, é a ação do coordenador pedagógico na rede pública. Apresento sua importância dentro da escola, bem como as expectativas dos demais segmentos dela. Discuto quais as atribuições assumidas por ele, em que algumas escolas podem ser consideradas desvio de função devido ao seu deslocamento do setor pedagógico; qual deveria ser sua real atuação, como a organização do trabalho pedagógico na escola: organizando horários, distribuição de professores e alunos por turma, entre outros. Defino ainda como sua responsabilidade a mediação na elaboração e nas atualizações do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e destaco, em especial, a atuação que deveria ter na formação continuada dos docentes da escola. Para a definição dessas responsabilidades, recorri a pesquisadores da área como Domingues (2009); Coité (2011); Pires (2005), Placco e Almeida (2010); Bruno e Almeida (2009); Libâneo (2011); Vasconcelos (2009).

No capítulo 3 (três), trago à tona as discussões acerca da formação continuada dos professores e a escola como *locus* privilegiado para essa formação. O título sintetiza bem o que será discutido neste espaço: “Formação continuada centrada na escola: campo de atuação da coordenação pedagógica”. Procurei, aqui, delinear os conceitos, a importância e os responsáveis pela educação permanente dos professores e, para isso, utilizei referências como: Marin (1995); Candau (1999); Libâneo (2004) Fusari (2009) e Tardif (2011). Logo após esses apontamentos, acrescento a defesa da escola como um espaço especial de formação para seus profissionais, proporcionando grandes aprendizagens acerca de sua profissão.

No quarto e último capítulo, apresento as conclusões acerca da investigação de campo nas escolas da rede pública, intercalando essas descobertas com o que foi discutido nos três capítulos anteriores desse texto. Exponho os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, analisando suas visões e concepções em contraponto à sua atuação cotidiana. Evidencio o cotidiano desses profissionais, as dificuldades enfrentadas por eles que vão desde a estrutura física até formação continuada para si próprios. Busco compreender sua realidade de trabalho para, então, realizar inferências acerca das fragilidades e dos pontos fortes de sua atuação profissional.

Com o intuito de facilitar a leitura e a compreensão, serão utilizados os termos “coordenador/coordenação” para designar a diversidade de nomenclaturas utilizadas para referenciar essa função.

Desejo que este trabalho possa servir de referência para discussões dentro das escolas alagoanas, posto que o coordenador pedagógico é um importante elemento que pode viabilizar mudanças no processo ensino e aprendizagem. É meu anseio também que seja desencadeador de novas pesquisas, pois esta é uma área carente de estudos mais aprofundados.

2 DE PREFEITO DE ESTUDOS A COORDENADOR PEDAGÓGICO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA NA AÇÃO DE COORDENAR AÇÕES DOCENTES

(...) lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir de outrora; é sentimento, reparação do feito e do ido, não sua mera repetição.

Marilena de Souza Chaui

A expressão “coordenação pedagógica” é relativamente recente, entretanto, a função exercida por este profissional foi evoluindo ao longo do tempo e derivando de funções como inspeção, orientação e supervisão escolar, presentes no contexto educacional brasileiro desde a instituição do *Ratio Studiorum* no Brasil Colônia. É evidente que, nos primórdios da educação nacional, não eram esses os termos usados e nem idênticas as atribuições, porém a ideia de supervisão/coordenação já estava presente. (SAVIANI, 2008)

Começando com os jesuítas, passando pelas aulas régias e chegando até as reformas educacionais mais atuais, um profissional que cuidasse para que os professores obtivessem êxito no processo de ensino e aprendizagem sempre existiu dentro das escolas brasileiras. Sendo assim, para compreender o que, hoje, conhecemos como coordenação pedagógica, precisamos visitar a história da educação nacional e perceber profissionais que assumiram essa função ao longo dos anos.

Para isso, discutimos, inicialmente, a designação de um prefeito de estudos dentro do *Ratio Studiorum* como primeira forma de inspeção do trabalho docente e discente. Depois, passamos a expor as diferentes denominações recebidas por essa função e a evolução de conceitos e atribuições de cada uma dentro de seu contexto temporal de atuação.

Entendemos que o objetivo desse capítulo é propiciar conhecimento e reflexão acerca da evolução histórica da função de coordenar ações docentes, entendendo suas diversas faces provocadas pelos diferentes momentos da história econômica, política e social no contexto brasileiro que, conseqüentemente, é afetado por um contexto maior, o mundial.

2.1 Ideia de Coordenação Pedagógica nos Primórdios da Educação Brasileira

Na época Moderna, em que o campo se sujeita à cidade e a agricultura à indústria, passa-se a valorizar a presença da ciência no processo produtivo. Ora, para existir ciência é preciso dominar a escrita e, portanto, é necessário que esta última seja disseminada. Dessa forma, a escola seria uma importante aliada da economia no sentido de que seria o principal

local para o processo educativo ocorrer e, conseqüentemente, ter a disseminação da leitura e da escrita.

Enquanto que, na Idade Média, a educação ocorria de forma espontânea e somente para aqueles que poderiam financiá-la, na Idade Moderna, com toda a ênfase na oferta de formação à população, tornou-se latente a generalização da escola, pois estava em jogo ser intelectual e, para isso, é preciso que haja a disseminação da escrita e da leitura.

Nesse contexto, apresentou-se a relevância de um sistema de educação estruturado que, segundo Saviani (2008, p.19),

trata-se, assim, de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requerendo, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas, o que implicou a organização da educação na forma institucionalizada.

Foi nessa realidade que podemos situar a chegada do Brasil ao mundo chamado civilizado quando, através das expedições descobridoras, os portugueses invadiram nossas terras.

Os nossos estudos foram baseados em Saviani (2008) que realizou a pesquisa “História das ideias pedagógicas no Brasil” tendo, portanto, subsídios necessários para uma relevante explanação do assunto, visto que se debruçou em documentos oficiais. Durante a pesquisa buscamos identificar, ao longo da história da educação, o desenvolvimento da função coordenadora/supervisora que recebeu diferentes denominações conforme o período. Por essa razão, no decorrer deste capítulo estão presentes as denominações supervisor/supervisão e inspetor/inspeção para designar a função de coordenador pedagógico durante um considerável período de tempo da educação brasileira.

A primeira organização das atividades educativas no país ocorreu com a chegada da Companhia de Jesus em 1549. Isso porque traziam consigo um plano para estabelecer as diretrizes das ações jesuíticas para educar e, especialmente, catequizar. A adoção do Plano Geral dos Jesuítas, conhecido como *Ratio Studiorum* ocorreu em 1570, após a morte de Manoel de Nóbrega, embora sua redação final date de 1599. Foi criado por Inácio de Loyola, o fundador da Companhia de Jesus. (SAVIANI, 2008)

O *Ratio* tinha como finalidade direcionar as atividades, as funções e os métodos de avaliação nos colégios jesuítas. Estabelecia, por exemplo, as regras da prova escrita, as regras para alunos e a entrega de prêmios. Dentro deste Plano, encontra-se a figura do Prefeito de estudos. Tendo como alicerce a obra de Franca (1952), podemos afirmar que o Prefeito de Estudos era um homem que teria uma larga experiência de ensino, era o assistente do reitor na orientação pedagógica, pois era quem visitava periodicamente as aulas,

acompanhava de perto a vida escolar, urgia a execução dos programas, formava e aconselhava os novos professores. Quando houvesse necessidade eram constituídos Prefeitos de Estudos inferiores e, de acordo com as circunstâncias, prefeitos de disciplina. Além disso, o Plano expunha trinta regras que regiam as atividades do prefeito de estudos. Destacaremos aquelas que vão ao encontro de nosso estudo.

A regra de nº 1 afirmava ser dever do Prefeito de Estudos organizar, orientar e dirigir as aulas para que houvesse progresso nas boas letras e na ciência. Enquanto isso, a regra nº 5 determinava que era incumbência do Prefeito lembrar aos professores de cumprir toda a lista de conteúdos que lhes era entregue no início de seus trabalhos. A regra nº 17 estipulava que as aulas devem ser observadas assim também como as anotações feitas pelos alunos e, quando for necessário, advertir aos professores sobre alguma irregularidade. A partir dessas regras, percebemos a presença da função coordenadora, supervisora. Ou seja, o Prefeito de Estudos era o responsável por ouvir e observar os professores para que pudessem organizar as aulas a fim de atingir os objetivos propostos pela companhia.

A função controladora, de fiscalização estava presente nos preceitos estabelecidos pela Companhia de Jesus, afinal, observar cada passo dos educadores, fiscalizar suas aulas através do que os alunos produziam, lembrá-los das matérias que ainda precisavam ser ministradas, fazia parte da rotina desse profissional. Além disso, é importante relembrar que já nos primórdios da educação brasileira a função é destacada das demais, o que significa dizer que era designado um agente específico para uma função específica. Entretanto, o Prefeito de Estudos possuía um papel um tanto indefinido, pois lidava também com outras atribuições, como estar no trabalho disciplinador de discentes.

Desde o período colonial, percebemos a tradição prescritiva e controladora sobre o exercício da docência quando na descrição do Prefeito de Estudos evidencia-se que este deve orientar e dirigir as aulas. Sendo assim, a atuação do professor é baseada no planejamento feito por seu superior hierárquico, deixando o educador quase que sem autonomia e autoria de suas aulas e até mesmo de suas ações.

Durante cerca de 200 anos, as escolas jesuítas foram a única forma de educação na colônia. Entretanto, com as reformas pombalinas e expulsão da Companhia de Jesus foram criadas as aulas régias e o cargo de Diretor Geral de Estudos, que deveria nomear professores e fiscalizar a ação destes durante as aulas através dos comissários que eram enviados às escolas (SAVIANI, 2008).

A partir de 1827, há a preocupação com a instituição da instrução pública desligada de Portugal, visto que o Brasil passou a ser um país independente a partir de 1822. Foi, então,

que, com a Lei Geral do Ensino, de 15 de outubro de 1827, em seu artigo 5º, instituiu-se o método do Ensino Mútuo, em que os professores escolhiam os alunos com maior facilidade de aprendizagem para serem monitores daqueles com menos facilidade. Esses monitores recebiam uma instrução à parte.

Percebemos, assim, que com esse método o professor assumia duas funções concomitantemente: ensino e supervisão. Supervisionar no sentido de preparar o aluno monitor para ensinar aos demais, demonstrando, assim, que a ideia de coordenação pedagógica já estava presente dentro da educação brasileira e era reforçada, mesmo que de forma indireta e indefinida.

Porém, o método do Ensino Mútuo não obteve o sucesso esperado e houve indicações de que deveria haver um agente específico para realizar o serviço de supervisão. Foi, então, que se criou a função de Inspetor Geral de Estudos. A missão dele seria supervisionar as escolas e estabelecimentos de instrução, inclusive as escolas particulares. Segundo Saviani (Ibidem, p.23), “cabia também ao inspetor geral presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outro”.

Já no final do período monárquico, havia discussões para a organização de um sistema nacional de educação. Com isso, seria necessária uma organização pedagógica e administrativa, pois lidariam com situações nunca antes vivenciadas na história da educação nacional, como, por exemplo, o grande aglomerado de alunos, maior número de professores, estabelecimentos para reunir esses estudantes, entre outros, o que faria emergir a relevância da coordenação desses setores. Ou seja, seria necessária uma equipe pra ordenar cada aspecto desse novo sistema. Por sua vez, no início do período republicano, manteve-se a ideia da necessidade de supervisão, associada à postura de controle, monitoramento, vigilância e checagem de condições materiais e pedagógicas das escolas e dos professores.

Com relação aos inspetores escolares do início do século XX, Fusari (1997) afirma que, quando havia oportunidade, necessidade e competência, eles promoviam momentos de formação dos professores em serviço. Podemos considerar, assim, os “inspetores” como os precursores do que conhecemos hoje como coordenador pedagógico. Nesse contexto, o autor citado acima traz-nos a reflexão que

[...] dentro da conjuntura da época, [os inspetores] exerciam e promoviam o aperfeiçoamento dos educadores em serviço por meio de conselhos aos jovens professores e também aos mais experientes, de aulas de demonstração, de orientação metodológica e sugestão de material colhido em outras escolas por eles inspecionadas. (FUSARI, 1997, p. 52)

Com as reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1920 e 1930, a nova ordem capitalista modificava também a educação. A escola é vista como um meio eficiente para a formação de um comportamento necessário para o crescimento e fortalecimento da industrialização: ações ordenadas e uma postura respeitosa e dócil frente às mudanças que estavam acontecendo. Sendo assim, a educação passa a ser vista como uma importante aliada no crescimento econômico, provocando, assim, exigência dela para o trabalho industrial.

A partir da década de 20, a função supervisor/coordenador começa a ser melhor esboçada com o surgimento dos “profissionais da educação” e a educação nacional organiza-se no sentido de criar órgãos específicos para assuntos educacionais como o Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino. O Inspetor Escolar ganha força dentro do cotidiano escolar, pois é instituído, pelo decreto nº 3.356 de 1921, como aquele responsável por fiscalizar as técnicas de ensino, a disciplina dos alunos, bem como a eficiência, pontualidade e assiduidade do professor.

Entretanto, é somente nos anos 1930 que há um reconhecimento oficial da supervisão como importante elemento para o desenvolvimento educacional. Esse fato dá-se especialmente pelas reformas educacionais ocorridas em 1930 e em 1931, bem como pelo incentivo da Escola Nova¹ em apresentar a educação como ciência, favorecendo o desenvolvimento da sociedade brasileira num sentido capitalista da questão educacional e, conseqüentemente, trazendo maior atenção e financiamento para esta política pública. (SAVIANI, 2008)

A revolução de 1930 leva essas questões a nível nacional, afinal, a nova realidade brasileira passou a exigir uma mão de obra especializada e, para tanto, foi necessário investir na sua formação/preparação. Esse clima gerou as reformas Francisco Campos, em 1931 e as reformas Capanemas em 1942, que apregoavam a estruturação da educação no país. É nesse período que são criados importantes órgãos educacionais como, por exemplo, o Ministério da

¹ O movimento da Escola Nova no Brasil constitui um movimento educacional que, por meio de propostas, procurou modernizar o ensino trazendo para a escola as novas descobertas, nos ramos das várias ciências, acerca do ensino e da aprendizagem. Segundo Lamego(1996) o movimento propunha 1) A “revisão crítica” dos meios tradicionais do ensino, nos quais a individualidade não era fator de preocupação. 2) Inclusão de fatores históricos e culturais da vida social na formação educacional. 3) A utilização dos novos conhecimentos da biologia e da psicologia para que o educador estabeleça os estágios de maturação do indivíduo na infância, assim como o desenvolvimento de sua capacidade individual. Os representantes da Escola Nova no Brasil eram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, entre outros.

Educação, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Porém, para a coordenação pedagógica foi com a reforma Francisco Campos, através do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que se configurou como um importante ponto de referência para o reconhecimento da função. Isso porque foi este decreto que estabeleceu a implantação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras que eram responsáveis por formar professores, possibilitando, em 1939, a criação do Curso de Pedagogia para licenciar professores do Curso Normal, assim também como preparar os “técnicos/especialistas da educação”. Estes eram os formados dentro do Curso de Pedagogia que abarcava diversos conhecimentos sobre as diferentes subáreas educacionais.

Horta (2007, p. 60) chama-nos atenção para a essência do surgimento dos inspetores de ensino e dos especialistas quando afirma que:

Os especialistas ou os inspetores de ensino surgem como uma solução para amenizar as inadequações dos professores frente às novas demandas impostas na busca do progresso e da modernização do Brasil. A descrição do novo cargo deve atender ao objetivo da correção diante da ineficiência e precariedade da formação dos professores frente aos rumos que se delineavam para a educação.

O progresso era o principal objetivo das políticas públicas brasileiras que incluíam também a educação. Nesse contexto, os especialistas de ensino teriam uma função importante de agir de forma a fazer os professores atingirem as metas estabelecidas para melhora da educação proposta e, conseqüentemente, desenvolvimento do país. É nesse contexto de novas demandas para o trabalho docente que o tecnicismo², enquanto teoria pedagógica, alcança as salas de aula e o fortalecimento da presença dos especialistas/inspetores nas escolas brasileiras.

2.2 Coordenação Pedagógica e Tecnicismo: Atendendo às Necessidades do Contexto Histórico Brasileiro

Apesar das iniciativas brasileiras, foi o modelo de supervisão dos Estados Unidos que mais influenciou o do Brasil. Sob a bandeira da expansão da economia brasileira, o governo brasileiro, sob a figura de Juscelino Kubitschek, assinou vários acordos de ajuda internacional. Uma prova disso é o Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino

² O tecnicismo educacional consistiu numa teoria pedagógica, cujo pressuposto baseia-se na neutralidade científica e nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Segundo Saviani, na Pedagogia Tecnicista, “o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção”. (www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm, acesso em: dia 13 jun 2013)

Elementar (PABAE) que ocorreu entre os anos 1957 e 1964. Inicialmente, uma das ações deste plano era a de levar professores brasileiros aos Estados Unidos para que se especializassem e aprendessem as técnicas “inovadoras” de ensino e trouxessem-nas para território nacional para que fossem disseminadas pelas escolas do país. (VASCONCELLOS, 2009)

O objetivo do PABAE era “treinar” os educadores para que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para uma educação tecnicista. Além disso, é importante afirmar que o objetivo inicial do Plano era investir somente na formação dos professores primários, mas, posteriormente, em 1963, perceberam que o supervisor escolar teria uma eficácia maior, pois poderia interferir no processo de ensino. Essa ampliação para agrupar os supervisores dentro do plano tem uma justificativa que, segundo Paiva e Paixão (2003), era a de assistir os professores já treinados e, também, instituir um programa de treinamento em serviço em outros centros regionais e escolas elementares. Diante do ideário do PABAE, professores e alunos ocupavam papel secundário no processo da organização escolar que era fundada na ordem, na disciplina e na hierarquia e cimentada na visão liberal cristã.

Os objetivos ao incluir a Supervisão Educacional no roteiro do Plano eram os seguintes:

1. Treinar quadros de instrutores de professores, orientadores e administradores para várias das Escolas Normais mais importantes do Brasil.
2. Elaborar, publicar e adquirir materiais didáticos, tanto para as escolas normais, quanto para as elementares do Brasil.
3. Fornecer treinamento em serviço através de demonstrações a outras escolas elementares e centros regionais do Estado.
4. Prestar assistência através de demonstrações e treinamento em serviço, no planejamento e construção de edifícios escolares funcionais e econômicos e na produção de seu respectivo aparelhamento.
5. Fornecer assessoria e treinamento em serviço na organização de equipes nas comunidades, para um programa de construção de escolas, através da auto-ajuda.
6. Enviar aos Estados Unidos, na qualidade de bolsistas, grupos de professores de escolas elementares e normais, recrutados em regiões típicas do Brasil, os quais retornarão a suas respectivas escolas para, sob contrato, integrarem os quadros de instrutores de professores, pelo prazo mínimo de dois anos, e enviarem aos Estados Unidos autoridades governamentais de educação, para observação e treinamento, as quais estarão capacitadas a exercer uma atividade mais influente no ensino elementar do País, após o seu regresso. (PAIVA; PAIXÃO 2003, p. 50-51)

Convém lembrar que esse modelo americano de supervisão surge no auge do processo de industrialização brasileira, o que demonstra o interesse nacional em formar crianças e jovens que atendam ao ideário tecnicista do contexto em que estavam.

Vasconcellos (2009) chama-nos a atenção para perceber a relação com a análise que Foucault (1987) realiza do Panoptismo. Debruçaremos-nos momentaneamente sob essa discussão foucaultiana no sentido de compreender de que forma a avaliação das prisões tem a ver com a forma como a supervisão educacional é vista nesse período da história.

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Michel Foucault apresenta a estrutura do Panóptico de Bentham que era uma espécie de prisão. Como afirma o autor,

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 1987, p. 165).

Ou seja, o vigia podia ver a todos sem ser visto. Assim a ideia do panóptico remete-nos à ideia de “*super-visão* como expressão do desejo de controle total do movimento dos outros” (VASCONCELLOS, 2009, p.86). Essa era a visão de supervisor defendida pelo PABAE, visto que os supervisores eram peças importantes na execução do plano por serem responsáveis pela fiscalização das ações dos professores.

Ainda durante a vigência desse acordo, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 4.024/61, que, em seu artigo 52, afirmava que “o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados à educação da infância”. Sendo assim, a formação dos técnicos educacionais estava sob a responsabilidade das Escolas Normais e aparecia na legislação educacional brasileira.

Todo esse contexto de perceber a supervisão/coordenação como controle e fiscalização ganhou ainda mais força em meados dos anos 1960 em que o Brasil passa pela ditadura militar. Como nos lembra Rangel (2008, p. 70) “nos anos 60 e 70 concebe-se a supervisão como especialidade pedagógica à qual incumbe garantir a efetividade – eficiência dos meios e eficácia dos resultados – do trabalho didático-pedagógico *da e na* escola”, caracterizando, assim, o modo tecnicista de percepção da instituição e do ensino ali ofertado. Sendo assim, “pode-se falar no sonho tecnicista da ‘supervisão’, entendendo-se o tecnicismo como a

compreensão e o uso descontextualizado da técnica, ou seja, dos recursos ou meios da competência no trabalho” (idem, p.71).

Dessa forma, com a nova situação em que o país encontrava-se eram necessárias outras formas de ação. Conforme afirma Brzezinski (2000, p.58) “O intervalo entre 1960-1964 foi marcado pela eficaz preparação de técnicos, entre esses os da educação, objetivando atender ao apelo do modelo desenvolvimentista”. A partir de 1964, com o golpe militar, a educação passa a ser objeto de segurança nacional e de interesse econômico, pois

[...] a supervisão escolar passou a exercer, nos diversos sistemas educacionais das unidades federadas, a função de controlar a qualidade do ensino, bem como de criar condições que promovessem sua real melhoria, ao mesmo tempo que se exigia do supervisor uma formação em nível superior.(LIMA, 2002, p. 73).

Observando toda essa construção histórica até esse momento da análise da função do supervisor/coordenador não é difícil compreender porque, até os dias atuais, percebemos esse profissional como um fiscalizador da ação docente.

Com essa nova configuração da realidade brasileira, foram criadas novas reformas de ensino. Dentre elas, encontra-se o Parecer nº 252 de 1969 que instituía uma reforma no Curso de Pedagogia. O Parecer foi criado e homologado no contexto do Ato Institucional nº 05 (AI 5) e da doutrina da Segurança Nacional. Essa reforma é um marco na construção da função de Coordenação Pedagógica, pois, com ela, o Curso de Pedagogia, que até então formava os “pedagogos generalistas”, passa a ser organizado em forma de habilitações. Como afirma Saviani (2008, p.29)

Por intermédio desse parecer, em lugar de se formar o ‘técnico em educação’ com várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo.

Era essa uma das grandes críticas a esse novo modelo de organização do Curso de Pedagogia. Havia uma preocupação com a separação entre bacharelado e licenciatura, bem como em formar especialistas desvinculados da abrangência geral da educação, fragmentando o trabalho escolar. Entretanto, não podemos esquecer que

o perfil ‘especialista de ensino’, nesse sentido, está referido ao contexto tecnicista em que a formação era pensada. A concepção pedagógica dominante era centrada na divisão social e técnica do trabalho que tinha como referência a perspectiva empresarial do taylorismo/fordismo. Esta colocava a organização tendo como base as unidades fabris, uma estrutura vertical de gestão hierarquizada na qual o técnico ocupava um lugar

privilegiado na difusão da racionalidade formal e técnica. (PINTO, 2011, p.91)

Ou seja, tinha como base paradigmática a separação entre o pensamento e a ação. Colocando o professor em um patamar abaixo do técnico, difundindo a ideia de que o professor executa e o especialista planeja e pensa os métodos de ensino para utilização pelo docente. Acrescente-se a isso, também, o fato de que se criticava que o pedagogo formado nas diferentes habilitações possuía uma visão limitada e fragmentada do seu trabalho na escola, sendo o orientador educacional restrito a alunos, o coordenador/supervisor pedagógico ao professor e o diretor só via a parte administrativa da escola.

Com a homologação do Parecer nº 252/69, o Curso de Pedagogia passou a ter um núcleo comum centrado nos fundamentos da educação, seguido de uma parte técnica individualizada por função: administração, orientação, supervisão ou inspeção. Além dessas especializações, havia também aquela que formava para a docência de disciplinas profissionalizantes dentro dos cursos normais. O parecer refletia as linhas mestras de 1964, buscando ser coerente com os princípios do movimento tecnicista. Além disso, caracterizava o supervisor na linha economicista derivada do país hegemônico (EUA) como responsável pelo controle e fiscalização da execução da ideologia apresentada pelo movimento. (SAVIANI, 2008)

É importante destacar que, nesta fase de construção da função de supervisor/coordenador, buscava-se instrumentalizar uma pedagogia tecnicista que procurava garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. Percebe-se, inclusive o uso de termos industriais para caracterizar tal pedagogia. Na realidade, por meio da divisão técnica do trabalho, buscava-se uma “taylorização” do trabalho pedagógico, parcelando-o como Taylor fazia em suas indústrias. Além disso, cabia ao supervisor o planejamento do processo de educação, levando os professores a um plano secundário de puros executores treinados pelos superiores dentro da hierarquia escolar. Com relação a isso, Silva Jr (1984, p. 105) afirma que, nesse contexto de tecnicismo,

Comprometido com a estrutura de poder burocratizada de onde emana a fonte de sua própria autoridade individual, o supervisor escolar tende a ‘idiotizar’ o trabalho do professor porque, tal como na situação industrial, ‘não se pode ter confiança nos operários’ (...) A incompetência postulada do professor se apresenta assim como a ‘garantia’ perversa da continuidade da posição do supervisor, de vez que inviabiliza a discussão sobre sua competência presumível e sobre a validade de sua contribuição específica.

Esta é uma crítica realizada durante esse período contraditório da supervisão escolar, em que esta era vista como fiscalização do trabalho do professor, afinal, presume-se que só pode avaliar quem possui conhecimento além ou no mínimo do mesmo nível daquele que é avaliado. Por esse motivo, o supervisor escolar era visto como controlador, fiscal e aquele que diria ao professor o que fazer.

Saviani (2009, p.31) lembra que o Parecer 252/69, que modificou a estrutura do curso de Pedagogia, “abria, pois, claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional”, visto que estavam preenchidos dois requisitos essenciais que marcam a transição de uma atividade para uma profissão que são

a necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente representado, no caso, por uma burocracia estatal de grande porte gerindo uma ampla rede de escolas; e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

Entretanto, desde já havia uma indefinição na identidade própria da função, ou seja, havia uma valorização da ação técnica do supervisor ao mesmo tempo em que ele estava coberto de uma função política. Vê-se, porém, que de acordo com a necessidade da época, o tecnicismo predominava devido aos interesses dominantes. Interessante notar ainda como essa falta de identidade da função permanece até hoje no contexto dos coordenadores pedagógicos, como será visto mais adiante.

No auge da Ditadura Militar no Brasil, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971³. Esta lei trouxe, em seu capítulo V, artigo 33, a definição de que “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, plena ou curta, ou de pós-graduação”. É importante destacar que

as reformas do Ensino Superior, com a Lei 5540, de 28.02.1968, e do Ensino de 1º e 2º grau, Lei 5692, de 11.08.1971, estão diretamente relacionadas com o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo governo militar. É nesse momento que a supervisão escolar passa a ser assegurada em lei [...]As duas leis supracitadas, conhecidas, respectivamente, como Lei da Reforma do Ensino Superior e Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau, são implantadas visando a desenvolver, nos estudantes, os conhecimentos e as habilidades necessários para trabalhar com os modernos recursos tecnológicos que a expansão industrial proporcionava e exigia. Para assegurar o cumprimento desse currículo voltado à tecnologia, garante-se

³ A partir desta lei foi reformado o ensino primário e secundário, passando-se a utilizar a designação “Ensino de 1º e 2º graus”.

não só a formação dos supervisores escolares como uma função legal, específica, controladora, vigilante, a serviço da educação para o progresso (UCZAK, 2010, p.46).

Com a Função de Supervisor instituída oficialmente, continuavam as discussões acerca da especificidade das habilitações, visto que, em termos teóricos, não havia um corpo próprio de conceitos para cada uma delas. Essa constatação levou à certeza de que essa divisão de tarefas fazia com que as especialidades se confundissem, seus conceitos se encontrassem.

Medeiros (1987) realiza uma análise sobre os oito primeiros Encontros Nacionais de Supervisores de Educação (ENSE). Com relação ao 2º ENSE, que foi realizado em Curitiba, em outubro de 1979, ela afirma que seus objetivos giravam em torno de reunir profissionais de áreas afins, provenientes de todo o país, para que pudessem refletir sobre o processo de supervisão no intuito de aperfeiçoá-lo. Além disso, também buscavam caracterizar a Função Supervisora. Saviani foi um dos expositores deste Encontro e defendeu a tese de que a função do supervisor é “precipuamente política e não principalmente técnica” (SAVIANI, 2008, p. 32). Com isso, buscava-se uma modificação na visão do que é ser supervisor, não baseando suas atividades em apenas técnica.

Ao longo dos anos, foram havendo outros ENSE pelo país, que buscavam a valorização e o reconhecimento do trabalho do supervisor escolar, bem como modificações na visão de seu trabalho, inclusive buscando a regulamentação legal da função. Além disso, discutiam-se as modificações que iam ocorrendo na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na educação. Sendo assim, percebemos que os Encontros Nacionais tiveram influência na organização da categoria dos Supervisores, colocando em pauta assuntos que modificariam suas ações no interior da escola, bem como suas visões de si próprios como profissionais políticos da educação.

Entretanto, como nos mostra Nogueira (2005), não havia muita participação dos supervisores nas tomadas de decisões dos ENSE. Por exemplo, no 1º Encontro, o público limitou-se a aplaudir. Já no 2º Encontro, a participação foi indireta, pois a plenária não tinha acesso livre ao microfone. A autora citada acima mostra-nos que a participação efetiva dos supervisores só ocorreu na decisão de onde seria realizado o encontro seguinte. Sendo assim, apesar de os ENSE serem parte importante na constituição histórica do supervisor escolar, cabe também salientar que as decisões não provinham da plenária, o que faria muito mais sentido após uma discussão acerca dos rumos da atuação desses profissionais.

É importante destacar que no âmbito desses “técnicos da educação”, cada um possuía uma função específica dentro da escola. Uns mais ligados à administração e outros ao pedagógico. Nesse contexto, há que se perceber que o inspetor, originário de uma função normativa e mais diretamente ligada à fiscalização da escola, passou a migrar para o âmbito técnico-pedagógico, misturando sua identidade profissional com a do supervisor. Fazendo com que houvesse certa falta de “corpo teórico” para essas duas funções separadamente. Percebeu-se ainda que essas tarefas poderiam ser realizadas por um mesmo profissional desde que devidamente formado e habilitado para esse fim. Ou seja, todas essas atividades dos especialistas da educação comporiam a lista de atribuições de um mesmo profissional: o educador.

Essa teoria foi ganhando corpo entre teóricos e profissionais da educação. Entretanto, na atual LDB 9.394/96 as referidas habilitações ainda permaneciam. É somente com a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia que este cenário mudou. As DCN, em seu artigo 10, definem que “as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção”, significa dizer que já não serão mais formados supervisores, inspetores, orientadores ou administradores; a única denominação para os concluintes dos cursos de Pedagogia será: pedagogo (a).

Na década de 1960, houve então a popularização das especializações decorrentes da fragmentação do Curso de Pedagogia. Entretanto, foi somente no final dos anos 1980 que as nomenclaturas de *coordenador pedagógico*, *coordenador de aluno*, *coordenador de área ou disciplinas* passaram a aparecer juntas dos termos utilizados para designar a ação supervisora na escola.

Retirando os especialistas educacionais dos cursos de formação, retira-os também de dentro das escolas brasileiras. Entretanto, reconhece-se que é necessária a presença e atuação de um profissional que coordene e auxilie o professor no processo educativo. Há quem critique essa “nova” estrutura do Curso de Pedagogia (LIBÂNEO E PIMENTA, 2002), mas há também quem a defenda, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Formar um profissional fragmentado e ter como consequência uma divisão do trabalho dentro da escola ou formar um educador generalista que é para fazer tudo, mas que acaba não conseguindo fazer nada? Essa é uma das questões de divergência de opiniões no campo educacional.

Questões acerca da formação específica de técnicos em educação no Curso de Pedagogia criticando aspectos como a separação entre teoria e prática em que o pedagogo especialista prepara o arcabouço teórico e que o trabalho docente é apenas para a execução ou ainda à divisão técnica do trabalho na escola eram debatidas constantemente. Porém, para Libâneo e Pimenta (2002, p. 19-20), o que parece realmente problemático são os seguintes aspectos:

a) O caráter ‘tecnicista’ do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações.

Os aspectos contemplados acima refletem a descaracterização profissional do pedagogo a partir de sua formação inicial que desconsidera a Pedagogia como a ciência que tem como objeto de investigação a prática social da educação como um todo e acaba assumindo a característica de operacionalização metodológica do ensino centrando sua atenção para os aspectos técnicos e organizacionais (LIBÂNEO E PIMENTA, 2002).

Uma das críticas que se faz à instituição dos especialistas dentro da escola é referente à divisão, muitas vezes desnecessária, do trabalho pedagógico. Como afirma Vasconcelos (2009, p. 86)

A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e seu trabalho a figura do técnico.

Por esse motivo, buscaram-se meios para que somente um agente fosse responsável e estivesse habilitado para exercer essas funções compreendidas como componentes indissociáveis da prática pedagógica docente. É aqui que surge especificamente a figura do coordenador pedagógico na tentativa de articular essas especialidades em um único ator: o educador, o pedagogo.

Essa é a posição defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em que a docência constitui a base da identidade profissional de qualquer educador, ou seja, todos os cursos de formação de professores devem ter uma base comum: são professores. Sendo assim, o intuito é formar o especialista no professor.

Contrariamente a essa posição, encontramos estudiosos como Libâneo (2002) que entende que o Curso de Pedagogia pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais e que nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Essa posição tem como consequência, para este teórico, que a base da formação de educadores não é a docência, posto que a docência é apenas uma das modalidades de trabalho pedagógico.

Diante dessas duas visões, posicionamo-nos de modo a considerarmos que o trabalho pedagógico não se resume a docência, mas que esta precisa ser o eixo central da organização dos cursos de formação de docentes, afinal as demais “especialidades” como Coordenação Pedagógica e Gestão da escola precisam partir da formação de professores. Para que coordenadores possam realizar seu trabalho de apoio ao educador, ele precisa antes ter sido um deles e conhecido os aspectos de sala de aula e, além disso, precisa ter conhecimento de base teórica para conhecer a fundamentação de suas ações. Da mesma forma, a gestão das instituições escolares não pode apenas reduzir-se a trabalho administrativo e burocrático. Conhecer as especificidades da docência é um importante elemento para desenvolvimento de sua prática como gestor. Dessa forma, compartilhamos da concepção da ANFOPE acerca da formação ofertada pelos Cursos de Pedagogia tendo a docência como ponto de referência, posto que consideramos a fragmentação da ação pedagógica um aspecto negativo tanto na formação inicial dos profissionais da educação como também nos corredores das escolas.

Nesse contexto de refutar a divisão dos cursos de licenciatura em habilitações e o consequente sumiço destas das escolas, a Coordenação Pedagógica consolida-se como função nas décadas de 1980 e 1990 quando a supervisão passava por indagações e questionamentos acerca da separação entre conceber e executar, provocada pela instituição dos especialistas da educação dentro das escolas. Além disso, procuravam apontar um perfil diferente de supervisão em uma perspectiva crítica que buscava um profissional de caráter mais *omnilateral*, na acepção gramsciana do termo. (FERREIRA, 2002).⁴

⁴ O conceito de omnilateralidade, cunhado inicialmente por Marx e depois por Gramsci, refere-se ideia de homem em sua totalidade, ou seja, desvinculado do homem limitado pela unilateralidade da sociedade capitalista. A ruptura com essas limitações do modelo capitalista não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas.
Fonte: <http://www.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 24 out. 2012

No contexto atual, a Coordenação Pedagógica lida com essas mudanças tanto na formação inicial como em sua prática cotidiana. A seguir, concentraremos-nos em perceber as nuances de seu trabalho após a saída dos especialistas em educação da escola e como ela configura-se nessa nova conjuntura.

2.3 Coordenação Pedagógica no Contexto Atual: Resignificando Papéis

Desde seu nascimento, a concepção acerca do coordenador pedagógico girava em torno da inspeção das práticas docentes. Entretanto, ao longo do tempo, suas funções foram mudando e assumindo uma identidade diferente daquela percebida inicialmente. As mudanças ocorridas na escola, desde sua função social até a precarização do trabalho docente, foram transformando significativamente as ações dos agentes administrativos e pedagógicos nas escolas. Sá et al(2001, p. 5) afirmam que

Assim, se na gênese da Coordenação Pedagógica, o supervisor era o ‘fiscal’, o chefe que gerenciava a produção - tal qual ocorria na indústria - hoje em dia, almeja-se que este se configure como o que auxilia e contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, objetivando uma educação de qualidade. É nesta perspectiva, portanto, que podemos afirmar que o cargo Coordenação Pedagógica é necessário no ambiente escolar.

Um dos grandes desafios para a coordenação pedagógica foi/é desmistificar a visão de controle e inspeção trazida historicamente para a função através da supervisão e da inspeção escolares. Entretanto, ao longo desse processo, não conseguiu ainda compreender qual sua identidade de trabalho. Ao mesmo tempo em que luta para desvencilhar-se de características do passado, acaba caindo na armadilha de agir exatamente da mesma maneira.

Com a publicação das DCN⁵ para o curso de Pedagogia, houve uma grande mudança dentro da realidade das escolas, pois, depois de certo período de tempo, as especialidades em orientação, administração, inspeção e supervisão sumiram do currículo dos cursos de formação de professores e também dos concursos públicos para a área educacional, fazendo assim com que esses profissionais fossem direcionados para outras funções. E a Lei 11.494/2007⁶ inova em relação à LDB, acrescentando ao grupo de profissionais que dão suporte pedagógico direto ao exercício da docência, ainda chamados de especialistas, o coordenador pedagógico, não mencionado no artigo 64 da LDB.

⁵ As DCN para o curso de Pedagogia foram instituídas pela Resolução do CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006.

⁶ A lei 11.494/2007 regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A partir da saída dos especialistas das escolas brasileiras, era necessário estabelecer alguém responsável pela organização pedagógica da escola e como as Diretrizes estabeleciam que seria formado um profissional capaz para realizar essa tarefa e as demais, pedagógicas ou administrativas, o coordenador pedagógico surge dentro das instituições educacionais do país. Na realidade, a supervisão ressurgiu com uma nova roupagem e uma nova denominação. Denominação que, inclusive, é bem recente e que varia nas diversas regiões do país. Em São Paulo, por exemplo, é chamado de Professor Coordenador Pedagógico (PCP)⁷. Adotamos, neste trabalho, a denominação de Coordenador Pedagógico/Coordenação Pedagógica por ser a mais usada em todo o território nacional e por ser a adotada na rede pública estadual de Alagoas.

Fusari (1997) discute acerca desse período que antecipou essa fixação do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) no estado de São Paulo como a função que exerce atualmente e que podemos perceber como características no contexto nacional também.

Avaliações sucessivas e o próprio avanço das teorias de ensino foram mostrando o limite da divisão técnica do trabalho no interior das escolas, apontando para a direção de que, em vez da atuação especializada, a necessidade maior era o trabalho coletivo, conjunto, no qual os professores deveriam somar as competências e não ficar se debatendo na luta pela reserva de espaço de trabalho de cada um. Diretores, orientadores educacionais e assistentes pedagógicos deveriam trabalhar conjuntamente. Após 1985, as funções de AP e OE foram fundidas, não sem certa comoção, criando-se assim o cargo de coordenador pedagógico (CP), como hoje é conhecido. (FUSARI, 1997, p. 72).

Entretanto, um novo impasse atinge a escola. Um só profissional consegue realizar todas as tarefas que anteriormente eram divididas entre os especialistas? Afinal, como afirma Vasconcellos (2009 p.72-73),

Os papéis desempenhados pelos *especialistas*, nesta linha, são tão relevantes que, no caso de ausência de agentes que os ocupem formalmente, serão exercidos por outros profissionais no interior da instituição; não estamos, pois, falando de ‘cargos’, mas de funções decisivas, tarefas imprescindíveis da prática educativa transformadora.

Significa afirmar que são necessários profissionais que atendam às crianças e aos adolescentes na escola, que atendam aos pais em seus questionamentos e reflexões, que acompanhem o decorrer do dia-a-dia nos corredores da instituição e que cuide e trabalhe o setor pedagógico acompanhando professores, mas também alunos. Enfim, as tarefas imprescindíveis precisam de agentes ativos. E, atualmente, existem vários questionamentos

⁷ Interessante notar que a identidade de professor é destacada como algo que antecede a coordenação. Ou seja, antes de ser coordenador, o sujeito é professor.

acerca da eliminação da divisão do trabalho pedagógico trazida com os especialistas educacionais e a sobrecarga de todas essas funções sobre um só profissional: o coordenador.

Com relação à questão da formação do professor e, conseqüentemente, do Coordenador Pedagógico, visto que ambos derivam do mesmo curso de graduação: pedagogia, podemos afirmar que o referido Curso tem, em seu currículo, diversos eixos para atender às diferentes necessidades da escola e do trabalho pedagógico. Porém, é possível perceber que a carga horária voltada ao estudo acerca da coordenação pedagógica é incipiente e esporádica. Em algumas situações, como a graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) não existe uma carga horária específica dentro da matriz curricular do curso para essa importante subárea educacional.

O curso em questão, em seu Projeto Político-Pedagógico, apresenta apenas duas disciplinas que podem ter conteúdo direto de trabalho do Coordenador Pedagógico que são: “Organização e Gestão dos Processos Educativos” e “Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar”, além de um “Estágio Supervisionado em Gestão de sistemas, redes e unidades escolares”. Embora todas as outras disciplinas do currículo sejam importantes para a formação do pedagogo, apenas essas três podem conter questões diretamente ligadas ao aspecto da coordenação.

Com todas essas atribuições, há uma confusão acerca do que é, realmente, função do coordenador dentro da escola. Seu trabalho restringe-se ao trabalho pedagógico com professores e alunos ou a situação social dos estudantes, a indisciplina, a limpeza da escola, a organização dos livros na biblioteca também fazem parte de suas tarefas? O ponto chave aqui é que coordenação pedagógica necessita de uma identidade profissional e que esta identidade seja respeitada em seu ambiente de trabalho.

Sendo assim, há uma situação difusa entre as denominações “supervisor” e “coordenador” por confundirem-se o papel dos dois juntos aos professores. Entretanto, em alguns estados, as diferenças entre as duas funções encontram-se bem delimitadas. Enquanto que o supervisor atua junto ao sistema educacional, o coordenador desempenha sua função nas instituições escolares. No estado de Alagoas, existem os inspetores educacionais que são funcionários da Secretaria de Educação e Esporte de Alagoas (SEE/AL), mas não se confundem com os coordenadores pedagógicos escolares, visto que possuem funções diferentes. Os primeiros fazem inspeção em nível de rede de ensino, visitam diversas escolas fazendo suas observações e fiscalizações e estes últimos correspondem ao trabalho interno na escola.

Na realidade, o Coordenador Pedagógico encontra-se em meio a contradições. Por um lado, é visto como o profissional de fortalecimento da perspectiva do reformismo neoliberal, em que pode agir como elo de divulgação desse ideário, estabelecendo relações de poder e submissão com seus “subordinados”, impondo-lhes, de forma direta ou indireta, as intenções e projetos formulados pela esfera neoliberal. Por outro lado, é percebido como justamente o oposto. Ou seja, esse profissional é considerado um importante agente e mediador de mudanças dentro da escola. É visto como alguém que pode encontrar meios de favorecer a mudança, intervindo junto a seus pares em seu contexto de trabalho. Sendo assim,

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada (ORSOLON, 2010, p. 20)

Surge, então, a abordagem de que a coordenação pedagógica escolar precisa estar numa posição estratégica a fim de que a instituição funcione de maneira mais democrática e participativa em suas dimensões pedagógica e administrativa. Por isso, atualmente, o coordenador pedagógico vem se mostrando como uma peça fundamental na construção dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, na formação continuada dos professores e também nas mediações da gestão democrática.

Com o desenvolvimento da Gestão Democrática no final dos anos 1980 e sua consolidação nos anos de 1990, o Coordenador Pedagógico assumiu um papel de articulador a fim de harmonizar as ideias provindas das diferentes esferas da escola.

Na estrutura da unidade escolar, o CP encontra-se como um importante aliado para a promoção da democracia no interior da escola, assim como também pode ser um dos atores que a impeça de concretizar-se. Há um consenso entre teóricos que ele assume um papel de articulador dos diversos sujeitos e classes de sujeitos existentes na escola. Segundo Gadotti (2001), efetivar uma gestão democrática implica a participação de todos os segmentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola. Sendo assim, recai sobre este profissional a responsabilidade de integrar as diferentes ideias dos diversos participantes da gestão coletiva da escola. E como bem lembra Paro (2008, p.25) “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”.

O papel da Coordenação Pedagógica de articulação é exposto, especialmente, na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Ele é um dos mecanismos de concretização da gestão democrática nas escolas. Para Veiga (2001, p.12-13)

o projeto vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, ele não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.

Para Libâneo (2001, p. 125), é um “documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”. Além disso, ele percebe o projeto “tanto como a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento”. André (2001, p. 188) concebe o PPP como “a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade”.

Ou seja, coordenar esse processo de produção do PPP é uma grande responsabilidade atual do Coordenador Pedagógico. Não há um líder específico em que repouse toda a responsabilidade da elaboração do documento. Entretanto, podemos perceber no cotidiano da escola que alguém assume o compromisso de coordenar ações para que haja a produção do material. Com o surgimento e regulamentação da gestão democrática e a necessidade e obrigatoriedade da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, as atividades da rotina do Coordenador Pedagógico aumentaram. Logo, é ele que coordenará as reuniões e discussões não somente para a construção, mas também para as revisões do documento.

A Coordenação Pedagógica ainda se encontra perdida em suas diversas ações cotidianas, sem espaço para pensar qual sua real identidade e confundindo-se com essas diversas faces que recebeu ao longo da história. Por isso, não é incomum observar que, hoje, alguns papéis confundem-se. Ora vê-se o coordenador como controlador e mero fiscalizador de ações dos docentes, ora ele é percebido como inspetor escolar que passeia pelos corredores da escola, observando alunos. Todas essas modificações ocorridas historicamente ainda encontram-se enraizadas, de uma maneira ou de outra, na prática desse profissional.

Além disso, observando a história, podemos entender o porquê de hoje essa função não receber o reconhecimento que merece. Afinal, ao longo dos anos, ela serviu como ponto de apoio de diversos interesses políticos. Em determinados momentos da história, foi criada apenas para reforçar ideologias dominantes e para garantir que estas fossem transmitidas

também dentro das salas de aula, através do controle da atividade pedagógica do professor. Assim também como foi instituído com uma função baseada na religião durante a gerência da educação pelos jesuítas. Ou ainda, quando baseava o currículo de acordo com exigências estatais durante o período tecnicista, por exemplo. Ou seja, a ação de coordenar ações docentes vai ser sempre baseada em decisões políticas e subjetivas de cada coordenador, mas que são especialmente influenciadas pelas decisões políticas externas e as exigências postas pela necessidade educacional, econômica e social do momento histórico.

Gradualmente, com o decorrer do tempo, a função do coordenador vai se configurando no sentido de acompanhar o desenvolvimento pedagógico junto aos professores. E, assim, a partir da década de 1990, suas principais atribuições giravam em torno da formação do professor na escola e da avaliação desse processo. Porém o CP possui a escolha de decidir qual será sua abordagem de trabalho.

Como afirma Souza (2005, p. 121): “O coordenador que foi visto como ‘vigia’, ‘controlador’ das práticas dos professores, inocente e ao mesmo tempo impositivo ao trabalhar para viabilizar as propostas do governo, também já foi vítima e ousado”. Não é porque há uma convenção implícita de qual deve ser a postura de trabalho deste profissional que ele, por um passe de mágica, vai mudar de atitude. A coordenação pedagógica, assim como todos os espaços e funções escolares, é um campo de batalha entre crenças pessoais de como conduzir o trabalho e o que lhe é exigido.

Neste trabalho, concordamos com Domingues (2009, p.75) quando esta afirma que

O trabalho do coordenador pedagógico, no século XXI, como gestor dos processos de formação, tem especial importância, pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente às discontinuidades da contemporaneidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade.

Para compreender as ações desta pesquisa, apresenta-nos como necessária uma discussão acerca da coordenação pedagógica no estado de Alagoas, visto que este é o foco deste estudo.

2.4 Coordenação Pedagógica na Rede Estadual de Ensino de Alagoas

A carência de documentos acerca da função de coordenação pedagógica na rede estadual de ensino dificulta o processo de escrita a seu respeito. Pesquisas que contemplem esse tema são raras ou específicas de algum período histórico, como é o caso das importantes contribuições acerca da Inspeção Escolar em Alagoas durante o Império brasileiro trazidas

pela pesquisa de PauFerro (2010) que foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

A autora realiza uma análise do trabalho dos inspetores escolares a partir de ofícios do Diretor Geral dos Estudos da época, José Corrêa da Silva Titara, e também a partir de relatórios de dois inspetores atuantes na Província das Alagoas. No recorte histórico do Império, o docente precisava ser modelo para seus alunos e para que isso se concretizasse cabia ao inspetor a vigilância de sua vida. Além disso, “o serviço de inspeção requeria das instituições escolares uma homogeneização na condução do trabalho escolar. Para isso, vários instrumentos foram utilizados: os relatórios, os ofícios e os mapas escolares”. (PAUFERRO, 2010, p. 58). Esses mapas escolares eram instrumentos utilizados pelos inspetores para controlar a atividade docente de forma que teriam acesso às ações dos professores e condutas dos alunos. Segundo a autora, eram da incumbência dos inspetores escolares: vigiar o trabalho dos professores através de visitas às escolas e tendo como ferramenta os mapas escolares, solicitar contrato ou demissão dos professores, pagar seus ordenados, liberar recursos para compra de materiais escolares e verba para alugueis de casas que serviriam como escolas. A importância do cargo de inspetor para a administração pública não se dava apenas pelo controle das ações dos professores, mas também pelo registro referente à situação das províncias. (PAUFERRO, 2010)

Esses inspetores eram homens quase todos com influência política e eram nomeados pelo presidente da província. A partir disso, entendemos que havia sempre o cuidado de contratar pessoas defensoras das mesmas ideias que o Estado. Esses agentes representavam o elo entre os professores e as instâncias governamentais. Sendo o inspetor o articulador entre essas duas instâncias, ele tinha entre outras atribuições, a de

sistematizar as informações contidas nos mapas, podendo manipular as informações. Foi-se delineado, então, um estereótipo criado em torno do inspetor, numa conjuntura em que os professores primários eram apontados como os responsáveis por todas as mazelas do ensino. Desse modo, as informações que deveriam avaliar o ensino, a fim de identificar suas necessidades, foram utilizadas como instrumento para dominar as ações dos professores, inclusive com punições, a exemplo da suspensão do ordenado dos professores. (PAUFERRO, 2010, p.59)

Era necessário alguém para culpar sobre o fracasso no ensino e, a partir de intervenções dos inspetores, o peso recaiu sobre os professores. Interessante como isso repete ainda hoje. Além disso, através desse estudo foi possível perceber o poder desse agente governamental de inspeção que poderia indicar a responsabilidade de alguém sem a fiscalização de suas ações.

Por outro lado, o trabalho desses inspetores não é somente de culpabilizar os docentes ou controlar suas ações. Segundo Pauferro (2010, p. 75)

O trabalho dos inspetores, apesar de desenvolvido de forma burocrática, apresentava aspectos de cunho intelectual; diagnosticavam os problemas educativos e informavam as condições e necessidades da escola. Também cabia aos inspetores propor mudanças no âmbito pedagógico, uniformizar as práticas pedagógicas e administrativas;(...).

Os primórdios da Coordenação Pedagógica em Alagoas encontram-se na atuação dos inspetores escolares, conforme explicitado acima. Embora o trabalho deles tivesse cunho essencialmente controlador e burocrático, foi também o início da preocupação com as atividades pedagógicas desenvolvidas.

As lacunas históricas não nos permitem realizar uma análise mais detalhada acerca da função de Coordenação no Estado de Alagoas. Se o tentássemos fazer, seriam apenas suposições infundadas, visto que não haveria suporte teórico para fazê-lo.

O silêncio de autores e pesquisadores alagoanos, bem como da Secretaria Estadual de Educação acerca da evolução histórica da Supervisão/Coordenação pedagógica no estado, revela que posição essa função ocupava/ocupa dentro das prioridades educacionais. E isso não mudou muito nos dias atuais. Em visita à Secretaria Estadual de Educação e do Esporte (SEE/AL), essa realidade ficou ainda mais transparente.

Na primeira visita realizada, logo na recepção ao ser perguntado se havia, dentro da estrutura organizacional da secretaria, um setor específico sobre coordenação pedagógica, o funcionário não sabia nem sequer do que se tratava esse termo. Após uma breve explicação do que seria um coordenador pedagógico, indicou o setor de gestão de unidades escolares, que foi ainda mais decepcionante. As funcionárias do setor afirmaram que não sabiam se havia “isso” dentro da secretaria e encaminharam para o setor de Recursos Humanos porque talvez lá fosse possível encontrar as informações procuradas.

Foi então que realizamos uma busca no site da SEE/AL para procurar dentro do organograma algum setor que pudesse ser fonte de pesquisas. Após essa observação, retornamos à instituição já direcionada para a diretoria responsável pelo suporte pedagógico na rede de ensino de Alagoas. A diretora estava em reunião e não pode atender, mas pediu que enviássemos as perguntas para o email. De cinco perguntas enviadas apenas uma foi respondida. Para se ter ideia, a diretoria não sabia sequer o número total de Coordenadores Pedagógicos que a rede possui.

Porém, ainda na tentativa de obter as informações que precisávamos, recorreremos às conhecidas CRE (Coordenadorias Regionais de Educação). Estas agem como “mini-

secretarias” de educação para um número específico de escolas de uma determinada região. Visitamos, então, a 15ª CRE que nos forneceu acesso ao Plano de Cargos e Carreiras (PCC) do Magistério alagoano, Lei nº 6.197, de 26 de setembro de 2000, e que foi alterada, pela última vez, pela Lei nº 6.726, de 4 de abril de 2006, bem como as orientações para lotação de coordenadores nas escolas.

Com o acesso aos documentos, pudemos apresentar algumas considerações acerca da situação atual da coordenação pedagógica na rede estadual de ensino de Alagoas, no que tange a sua presença, ainda que breve, na legislação estadual de ensino.

No Plano de Cargos e Carreiras do magistério público estadual, logo em seu artigo 3º, o redator afirma que

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, entende-se por:

VI - ATIVIDADE DE MAGISTÉRIO - por atividade de magistério entende-se o exercício da docência e de atividades de suporte pedagógico, de direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, inspeção, administração, planejamento e pesquisa, desenvolvidos na área de educação na própria Instituição.

Percebemos aqui o reconhecimento da coordenação pedagógica como uma das funções componentes da equipe de suporte pedagógico nas escolas. Além disso, a concepção de que as atividades desenvolvidas fora de sala de aula também são consideradas como de Magistério está presente no texto oficial.

Com relação à formação que o profissional deve ter para atuar nas atividades de suporte pedagógico, o PCC do magistério de Alagoas afirma em seu artigo 7º, inciso III, que é necessário graduação em Pedagogia ou pós-graduação, acompanhado de, no mínimo, 2 (dois) anos de experiência como docente. Este profissional terá carga horária mínima de 20 horas e máxima de 40 horas semanais. Além disso, esta lei estipula, no artigo 28, que o professor pode ter 50% de sua jornada de trabalho em docência e 50% para atividades de suporte pedagógico.

Interessante notar que durante todo o texto do documento são utilizadas as expressões “planejador, orientador, supervisor, administrador e inspetor” referindo-se também às atividades de suporte pedagógico, entretanto, no artigo 35, §1º, a lei define que “ficam considerados em extinção os cargos de Planejador Educacional, Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Administrador Escolar e Inspetor Escolar, à medida que surgir vaga (..)”. Ou seja, de toda a equipe de especialistas, restam apenas Coordenador Pedagógico e Diretor dentro das escolas da rede estadual.

Um fato que nos chama atenção consiste em que, apesar da saída desses especialistas educacionais dos corredores das escolas, ainda existe em uma renomada faculdade particular do estado de Alagoas um curso de especialização em Inspeção Escolar. Para onde vão os especializados nesse curso? Qual seu campo de trabalho se a escola, ao menos, as da rede pública não possuem mais em sua equipe vagas para essa função? E, além disso, os Cursos de Pedagogia devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais que indicam a exclusão da formação em habilitações o que, gerou nas escolas, a consciência de não contratar mais profissionais para fragmentação do trabalho pedagógico. É uma questão interessante.

Retornando ao PCC do magistério alagoano, no corpo do texto, somente essas são as referências ao Coordenador Pedagógico, assim como todo restante da equipe de suporte pedagógico. Porém, nos anexos, podemos encontrar a descrição detalhada das atividades dos ocupantes dos cargos de suporte pedagógico. São 55 (cinquenta e cinco) as responsabilidades designadas ao CP e as dividimos em blocos para melhor análise delas.

Algumas das atividades listadas estão ligadas a **aspectos técnico-burocráticos** como:

- 4. Assegura o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- 6. Elabora relatórios de dados educacionais;
- 7. Emite parecer técnico;
- 8. Participa do processo de lotação numérica;
- 17. Participa da análise do plano de organização das atividades dos professores, como: distribuição de turmas, horas/aula, horas/atividade, disciplinas e turmas sob a responsabilidade de cada professor;
- 26. Zela pelo cumprimento da legislação escolar e educacional;
- 27. Zela pela manutenção e conservação do patrimônio escolar;
- 28. Contribui para aplicação da política pedagógica do Estado e o cumprimento da legislação de ensino;
- 29. Propõe a aquisição de equipamentos que assegurem o funcionamento satisfatório da unidade escolar;
- 43. Participa da análise e escolha do livro didático.

Essas são atividades que o coordenador exerce em seu dia-a-dia profissional, seja no início do ano, como a organização das turmas, a distribuição de professores, a escolha do livro didático, ou as desenvolvidas ao longo do ano letivo como os relatórios, os pareceres e o zelo pelo cumprimento da legislação e da manutenção do patrimônio escolar.

Outras das responsabilidades listadas podem ser agrupadas devido à sua ligação com **organização curricular e participação em projetos**:

- 1. Elabora e executa projetos pertinentes à sua área de atuação;
- 12. Participa da elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola;
- 15. Participa da elaboração do currículo e calendário escolar;
- 22. Participa da elaboração e avaliação de propostas curriculares;

- 36. Trabalha o currículo, enquanto processo interdisciplinar e viabilizador da relação transmissão/produção de conhecimentos, em consonância com o contexto sócio-políticoeconômico;
- 37. Conhece os princípios norteadores de todas as disciplinas que compõem os currículos da educação básica;
- 38. Desenvolve pesquisa de campo, promovendo visitas, consultas e debates, estudos e outras fontes de informação, a fim de colaborar na fase de discussão do currículo pleno da escola;
- 49. Coordena a elaboração, execução e avaliação de projetos pedagógicos e administrativos da escola.

A organização encontra um espaço importante no trabalho do Coordenador Pedagógico, segundo o Plano de Cargos e Carreira. Ele é considerado o responsável pela organização e execução dos projetos existentes na escola e assim exerce um papel fundamental na construção da grade curricular e do Projeto Político-Pedagógico da instituição em que trabalha.

O **trabalho junto ao aluno** é um aspecto também reconhecido como função da Coordenação pelo documento analisado. Ele aponta, nos seguintes itens, o que o profissional deve realizar em relação a esse segmento da comunidade escolar:

- 9. Zela pela integridade física e moral do aluno;
- 16. Incentiva os alunos a participarem de concursos, feiras de cultura, grêmios estudantis e outros;
- 23. Coordena as atividades de integração da escola com a família do aluno e a comunidade;
- 25. Contribui na preparação do aluno para o exercício da cidadania;
- 50. Trabalha a integração social do aluno;
- 51. Traça perfil do aluno, através de observação, questionários, entrevistas e outros;
- 52. Auxilia o aluno na escolha de profissões, levando em consideração a demanda e a oferta no mercado de trabalho.

A atuação que antes era do Orientador Educacional encontra-se também diluída nas responsabilidades da Coordenação Pedagógica. Lidar com o aluno é uma característica de sua atuação profissional, bem como com a família deles.

A **articulação** com elementos externos e do **trabalho coletivo** interno também são apontados pela SEE/AL como atribuições desse profissional, como destacado nos itens 10, 11, 13,14,18,19, 20, 22,32,35 e 42:

- 10. Participa e coordena as atividades de planejamento global da escola;
- 11. Participa da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de políticas de ensino;
- 13. Estabelece parcerias para desenvolvimento de projetos;
- 14. Articula-se com órgãos gestores de educação e outros;
- 18. Mantém intercâmbio com outras instituições de ensino;

- 19. Participa de reuniões pedagógicas e técnico-administrativas;
- 20. Acompanha e orienta o corpo docente e discente da unidade escolar;
- 22. Participa da elaboração e avaliação de propostas curriculares;
- 32. Contribui para a construção e operacionalização de uma proposta pedagógica que objetiva a democratização do ensino, através da participação efetiva da família e demais segmentos da sociedade;
- 35. Promove o intercâmbio entre professor, aluno, equipe técnica e administrativa, e conselho escolar;
- 42. Coordena as atividades de elaboração do regimento escolar.

A dimensão articuladora de trabalho coletivo no trabalho do CP é um importante referencial profissional se esse documento for levado em conta pela equipe diretiva das escolas. É necessário reconhecer a necessidade de uma atividade que coordene os diversos segmentos e que seja um ponto de diálogo com outras realidades.

Outro aspecto que fica evidente nas responsabilidades da equipe de Suporte Pedagógico definidas no PCC é o **trabalho junto aos professores** promovendo reuniões e encontros de formação. Isso está explícito nos itens a seguir:

- 3. Participa da promoção e coordenação de reuniões com o corpo docente e discente da unidade escolar;
- 30. Planeja, executa e avalia atividades de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal da área de educação;
- 31. Apresenta propostas que visem a melhoria da qualidade do ensino;
- 33. Sistematiza os processos de coleta de dados relativos ao educando através do assessoramento aos professores, favorecendo a construção coletiva do conhecimento sobre a realidade do aluno;
- 39. Busca a modernização dos métodos e técnicas utilizados pelo pessoal docente, sugerindo sua participação em programas de capacitação e demais eventos;
- 40. Assessoria o trabalho docente na busca de soluções para os problemas de reprovação e evasão escolar;
- 41. Contribui para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem desenvolvida pelo professor em sala de aula, na elaboração e implementação do projeto educativo da escola, consubstanciado numa educação transformadora;
- 53. Orienta os professores na identificação de comportamentos divergentes dos alunos, levantando e selecionando, em conjunto, alternativas de soluções a serem adotadas;
- 55. Promove e coordena reuniões com o corpo docente, discente e equipes administrativas e pedagógicas da unidade escolar.

Com relação à **formação continuada em serviço**, vemos esse aspecto sendo contemplado nos itens 30, 31 e 41 quando estes apresentam o Coordenador Pedagógico como o responsável pelo planejamento dos momentos de trabalho coletivo junto aos professores. A partir do momento em que isso é contemplado em um documento oficial, a exigência de sua realização passa a ser legitimada. Dessa forma, percebemos que a legislação educacional do

estado de Alagoas reconhece esse importante e primordial aspecto da ação de suporte pedagógico ao professor.

Outros aspectos como **formação continuada do próprio coordenador** aparecem também na lista de suas atribuições caracterizando esta não somente como uma opção, mas como obrigatoriedade em buscar seu aprimoramento profissional para melhor desempenho de suas funções. Como explicitado nas seguintes indicações:

- 2. Participa de estudos e pesquisas em sua área de atuação;
- 21. Participa de palestras, seminários, congressos, encontros pedagógicos, capacitações, cursos, e outros eventos da área educacional e correlato.

Além disso, questões sobre como lidar com os alunos portadores de necessidades especiais, avaliando-os e encaminhando-os para setores específicos e o incentivo ao uso de recursos tecnológicos também aparecem em alguns itens do documento. (ANEXO A)

Realizando uma análise geral, podemos perceber que são muitas as exigências para esse profissional, no entanto, questionamos: qual é o suporte que recebe para exercer tantas atividades? Além de uma formação inicial deficitária e nenhuma preparação prévia para exercício da função, restam apenas as formações continuadas esporádicas promovidas pelas CRE ou SEE/AL.

Com relação ao Estatuto do Magistério Público do Estado de Alagoas, Lei nº 6.196, de 26 de setembro de 2000, que foi alterada pela Lei nº 6.761, de 4 de agosto de 2006, algumas considerações são feitas acerca da função de coordenação pedagógica, mais uma vez no conjunto dos responsáveis pelo suporte pedagógico nas escolas.

No estatuto, o termo usado é “Profissionais da educação” para designar tanto os docentes como os que exercem atividades de suporte pedagógico. Esse documento é mais focado em termos dos direitos e deveres dos profissionais, bem como nos aspectos estruturais da rede estadual de ensino, como vacância de cargos, distribuição de concursados ou ainda os critérios para concursos públicos para a área educacional. Portanto, em termos específicos de coordenação pedagógica não tem muito a acrescentar. É importante esclarecer também que, no artigo 5º, a lei deixa bem claro que os cargos em extinção do Grupo de Especialistas em Educação ainda compõem o Quadro Geral de Pessoal do Magistério Público Estadual, demonstrando, assim, que estes ainda estão presentes na realidade educacional até seus ocupantes deixarem-nos completamente vagos.

O artigo 52 do Estatuto assegura 45(quarenta e cinco) dias de férias aos profissionais, seja em exercício de docência ou em Suporte Pedagógico. Além disso, o artigo 154 estabelece que têm direito à gratificação os profissionais que atuam em classes especiais. O anexo único

estabelece qual o valor dessas gratificações. Para atividades de suporte pedagógico em classe especial, o valor é de R\$60,00 (sessenta reais) para os que têm 20 horas semanais e R\$120,00 (cento e vinte reais) para os que têm 40 horas semanais.

Em termos de legislação educacional, isso é tudo o que temos no que tange à rede estadual de ensino. Porém, cabe-nos realizar alguns apontamentos. Em primeiro lugar, há uma indicação de dois coordenadores por escola, um para cada turno de funcionamento. Essa indicação é provinda da CRE e não tem um documento específico que trate esse aspecto. Porém, como veremos nos resultados da pesquisa, geralmente trabalham dois Coordenadores Pedagógicos por turno se a escola tiver um número grande de alunos.

A coordenação pedagógica em Alagoas encontra nas CRE seu principal apoio. É especialmente delas que vêm as formações, ainda que escassas, e as informações que são repassadas aos coordenadores das escolas através das reuniões realizadas periodicamente. A periodicidade depende de cada Coordenadoria, porém na 15^a ocorre quinzenalmente. Isso porque as Coordenadorias são uma espécie de elo entre a SEE/AL e as escolas da rede, sendo assim, elas são o modo de estar em contato direto com as instituições e poder intervir em seu cotidiano.

Cabe salientar ainda que, em Alagoas, foi somente a partir do ano de 2000 que a denominação “Coordenador Pedagógico” passou a existir nas escolas e na lei. Suas funções eram exercidas por outros especialistas da educação como supervisor escolar e orientador educacional. Na realidade, até o ano de 2000, o estado não possuía um Plano de Cargos e Carreiras para a classe do magistério estadual.

A situação da coordenação pedagógica nesse estado não é muito diferenciada das expostas em outras pesquisas realizadas pelo país (DOMINGUES, 2009; HORTA,2007; MIZIARA,2008; COITÉ,2011), encontramos uma função sobre a qual repousam inúmeras atribuições, mas que não existe um suporte para sua intervenção bem como também uma valorização de seu trabalho. E isso é percebido, por exemplo, no PCC do magistério de Alagoas em que há pouquíssima informação sobre esta função no corpo do texto. Não encontramos também relato histórico sobre a coordenação/supervisão escolar nos documentos oficiais estaduais. E, como dito anteriormente, o silêncio pode indicar a desvalorização e despreocupação com essa função e com a importância de manter viva a memória histórica de um grupo de trabalhadores.

No próximo capítulo, discutiremos a atuação do (a) coordenador (a) pedagógico (a) na formação continuada dos professores tendo a escola como o lócus privilegiado para a

aprendizagem sobre a profissão. Além disso, abordaremos alguns aspectos que dificultam o trabalho desse profissional ao tentar exercer suas funções essencialmente pedagógicas.

3 ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: EXPECTATIVAS, REALIDADE E POSSIBILIDADES

Educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar mediante sua própria experiência do conhecimento, para a sua dignidade de sujeitos do seu futuro.

Hugo Assman

O processo de ensino e aprendizagem, que é o foco de toda escola, poderia ser realizado somente com o professor e o aluno. A instituição escolar funcionaria e cumpriria metas de ensino mesmo se tivesse apenas esses dois atores. O fim da educação seria atingido: A aprendizagem, o ensino. Sendo assim, podemos questionar: para que existe a equipe de gestão e de coordenação? Qual sua importância para o processo de aprendizagem a ponto de justificar sua existência dentro da estrutura organizacional da escola? Se a instituição funcionaria sem eles, quais argumentos utilizamos para sustentar a ideia de eles (coordenadores/gestores/orientadores) permanecerem atuando nela?

Porém, não podemos esquecer que a escola não só precisa funcionar, mas ela precisa funcionar com boa qualidade. Utilizar o que for possível para que o aluno aprenda, desenvolva-se e esteja pronto para ser um cidadão é um dever dessa instituição. E, para isso, são necessárias mudanças, acréscimos, atualizações, crescimento. Alcançar relativa qualidade no ensino requer mais que um aluno e um professor, no sentido de que é importante buscar estratégias para que todo o processo não só de aprendizagem, mas também de humanização e desenvolvimento da cidadania aconteça.

É na perspectiva da qualidade que situamos a importância do coordenador e do restante da equipe pedagógica atuando junto aos demais membros da comunidade escolar, especialmente de professores e alunos. Com a saída dos especialistas, o coordenador pedagógico torna-se o único profissional dentro da equipe diretiva a lidar diretamente com currículo, organização do trabalho escolar e formação continuada dos docentes. Por isso, destacamos aqui sua atuação, buscando compreender os princípios que regem suas práticas, bem como suas funções e as dificuldades encontradas por ele para a realização de suas tarefas.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo discutir acerca das funções do coordenador pedagógico e suas funções, as reais e as assumidas, focalizando na formação

continuada dos professores em serviço dentro da escola. Abordamos também a questão da formação deste formador bem como a visão deste como um agente promotor de mudanças dentro do contexto escolar.

3.1 O Coordenador Pedagógico e Suas Funções

Entre o que é realmente sua função e as que ele assume, o coordenador pedagógico encontra-se em meio a um conflito de interesses frente ao que se espera dele, o que é urgente no cotidiano e o que é necessário que ele realize. Não é incomum, especialmente através de pesquisas na área (COITÉ, 2011; PLACCO, 2010; DOMINGUES, 2009), perceber que esse profissional encontra-se em meio a um emaranhado de expectativas e frustrações com a realidade de seu trabalho.

Uma indefinição acerca de seu papel em confronto com as exigências diárias de sua intervenção nos diversos setores da escola acaba por criar uma “crise” de identidade profissional. São muitas exigências e o confronto com a questão: “o que eu devo fazer?” provoca angústias em muitos dos CP da rede pública de ensino. É necessário especificar que se trata da rede pública, pois as características, as nuances e as exigências na esfera privada são relativamente diferentes devido às suas condições de funcionamento e aos responsáveis pela manutenção dela. (DOMINGUES, 2009)

Manteremos nosso foco, agora, sobre o que se espera do coordenador, logo depois, sobre quais as funções que ele assume e, finalmente, quais suas reais atribuições para compreender a atuação desse profissional em todos os seus aspectos de trabalho, conflitos e anseios.

3.1.1 O que se espera do Coordenador Pedagógico?

Existe muita expectativa no exercício de qualquer cargo. Todos os demais atores de uma determinada realidade esperam algo de um líder. E com o coordenador pedagógico não é diferente. Os outros segmentos da comunidade escolar possuem uma visão de profissional em que eles esperam certas ações frente a algumas situações. Essas expectativas particulares podem ser objeto de frustrações ao entrar em conflito com a realidade.

Os diretores veem no Coordenador Pedagógico um aliado que atua não somente na área pedagógica, mas que também deveria auxiliar nas atividades de cunho administrativo. Dessa forma, muitos gestores esperam que quando ele estiver ausente, o suporte pedagógico seja também responsável pela parte burocrática da escola.

Geralmente, para o diretor de escola, o coordenador é alguém em quem confiar e, por isso, espera que este esteja disposto a contribuir na parte administrativa também. Infelizmente, alguns gestores não reconhecem a especificidade do trabalho da Coordenação Pedagógica, colocando sobre ele algumas responsabilidades que não têm relação com sua área de atuação que ocupam seu tempo demasiadamente.

Enquanto isso, os professores, assim como a direção da escola, possuem expectativas com relação às incumbências de seus coordenadores. Os primeiros esperam que estes últimos façam a mediação entre eles e novas técnicas de ensino, que os CP dediquem tempo a ajudá-los na construção do currículo, que estabeleçam parcerias entre si, propiciando situações de aprendizagem para o professorado. (PLACCO E SILVA, 2000).

São diversas as ideias do que esperar da coordenação pedagógica de uma escola e o profissional que atua nessa área sente-se pressionado. Atender às diversas expectativas é um problema, visto que muito do que se espera dele não é condizente com suas reais funções, as quais serão discutidas posteriormente. Sendo assim, o CP precisa balancear suas ações e ter o cuidado de não ceder às imposições, postergando sua atuação pedagógica para depois de atender o que se exige dele a partir da visão de cada sujeito da comunidade escolar. Mas, segundo mostra Pires (2005), há um consenso entre a administração da escola e os professores de que as expectativas para o trabalho do CP é de atuação e suporte na área pedagógica, especialmente.

Porém, além do que se espera da coordenação, podemos perceber também que existem aquelas situações nas quais ele age pela necessidade do momento. É sobre as funções que ele assume que trataremos a seguir.

3.1.2 Quais funções ele assume?

O coordenador pedagógico em seu cotidiano lida com diversas situações. Não é difícil ouvi-los dizer que cada dia é uma novidade em seu trabalho. A rotina existe, mas determinados aspectos nunca são os mesmos. Começando com o óbvio, podemos afirmar que a dinâmica da escola apresenta diferentes situações em seu dia-a-dia. Existem aquelas consideradas urgentes ou imprevistas, como falta de água ou brigas entre alunos, e aquelas que já são consideradas de rotina, como distribuição de merenda, organização e limpeza dos ambientes, entre outros. É-nos sabido que, para cada atividade dentro do contexto escolar, existe um profissional responsável por ela ou, pelo menos, deveria existir.

Entretanto, ao observar apenas um dia letivo de uma escola pública é possível perceber que quase todas as ações que ocorrem nos corredores e salas da instituição perpassam pelo Coordenador Pedagógico. Este, por sua vez, assume funções que não lhe são cabíveis como, por exemplo, xerocopiar materiais para os professores, organizar festas, inspecionar se as salas estão organizadas e limpas. Isso ocorre porque a correria da escola e as emergências diárias tomam quase todo seu tempo.

A pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) intitulada “O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições”, publicada em 2011, e que teve como pesquisadoras Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lúcia Trevisan de Souza sob a supervisão de Claudia Davis, demonstra que existem diversas “faces equivocadas” do trabalho desse profissional, inclusive vistas por eles próprios. Com isso, ele sente-se sobrecarregado e cansado, permitindo que os momentos de trabalho coletivo fiquem sem planejamento ou até mesmo não ocorram.

Dentro do cotidiano escolar, surgem situações inusitadas e surpreendentes. Além disso, quando estas ocorrem a primeira pessoa que irão procurar é, provavelmente, o coordenador pedagógico. A pesquisa citada anteriormente concluiu que muitos desses profissionais descuidam-se da essência de seu trabalho e ocupam-se de ações que podem ser consideradas secundárias. Por exemplo, ele pode ser percebido como o inspetor, pois está na escola para verificar se tudo está em seus devidos lugares; confere se as salas estão limpas; controla a entrada e a saída dos alunos. Pode assumir ainda a responsabilidade de “secretário” conferindo listas de chamadas, organizando os horários de bibliotecas ou salas de vídeos ou ainda escrevendo as atas das reuniões. Além disso, em algumas realidades ainda fica responsável pela documentação da matrícula. Outra função em que o coordenador pedagógico é constantemente visto é a de “psicólogo” dos alunos e também dos pais destes. Não é raro ver crianças sendo levadas pelos próprios professores para a sala da coordenação para que tenham uma conversa. Além disso, muitos pais procuram os coordenadores para saber como anda o comportamento dos filhos. Evidente que o profissional precisa conversar com os pais quando o assunto for relacionado ao setor pedagógico, bem como pode atender aos alunos que lhe procuram, porém esse atendimento não pode ocupar todo o seu tempo de trabalho, fazendo-o descuidar de outros pontos fundamentais para o bom desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na escola.

Além disso, podemos incluir nessa discussão de funções assumidas a de empreender tempo para análise, aplicação, registro e envio de relatórios de projetos provindos da esfera

governamental através das secretarias de educação, sejam elas a nível federal, estadual ou municipal. As ações ligadas a esses programas requerem leitura do material, pesquisa pelos dados solicitados e, conseqüentemente, há uma urgência para essa realização devido aos prazos determinados pelos governos.

Muitas outras ações são realizadas pelo Coordenador Pedagógico e que não deveriam estar sob sua incumbência, como a disponibilidade de substituir os professores que faltam às aulas. Em algumas situações, o CP realiza o trabalho do professor, mesmo sem ter um planejamento para isso. Sendo assim, mesmo tendo consciência de seu real papel por que esse profissional não o realiza ou não o prioriza? Quais são suas reais funções?

3.1.3 Quais suas reais funções?

Definir as funções que consideramos ser correspondentes à função de coordenador pedagógico é uma tarefa que pode ser considerada desafiadora. Isso porque, ao escrevermos sobre elas, a realidade das escolas públicas brasileiras vem à tona em nossa mente e passamos a questionar: “como aquele CP com tantos problemas cotidianos e urgentes em sua escola vai conseguir fazer o que é função dele?”. Mas, ao questionarmos-nos sobre isso, obtemos, ao mesmo tempo, a resposta para a pergunta. Como em toda profissão, na coordenação, também é necessário um trabalho de planejamento, organização e definição de prioridades. Sendo assim, para compreender qual a essência das atribuições do Suporte Pedagógico numa escola, apresenta-se como pertinente uma definição do que significa o termo “*coordenar*” para, então, prosseguir na discussão que pretendemos empreender neste espaço.

Alguns autores expressam suas ideias acerca do que é a coordenação pedagógica. Libâneo (2004, p.179), por exemplo, afirma que “a coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir objetivos” Em outro momento ele afirma que “o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino.” (LIBÂNEO, 2004, p.183).

Vasconcellos (2009, p. 89) traz sua concepção acerca das características do coordenador alegando que “ao mesmo tempo em que ele acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo”. A ênfase está mais uma vez na articulação do grupo.

Enquanto isso, Pinto (2011) reafirma a promoção do trabalho coletivo visando a atingir os fins educacionais como sendo o cerne da atuação da coordenação. Este autor

entende que coordenação é uma aglutinação de pessoas que buscam um sentido para a prática educacional e expõe que

Ela (*coordenação*) é, nesse sentido, a expressão máxima do trabalho coletivo. De modo que, se não for uma atividade desenvolvida pelo pedagogo junto a todos os profissionais da escola, ela se destitui daquilo que a constitui. Em termos efetivos se ela não expressar a síntese do trabalho coletivo, deixa de ser coordenação à medida que a entendemos como esse somatório dos esforços individuais na busca dos fins educacionais do trabalho escolar. (PINTO, 2011, p. 151-152)

Sintetizando as afirmações dos três referidos autores podemos definir que o alicerce para um trabalho de coordenação pedagógica é a articulação do trabalho coletivo, é lidar com o grupo e esta não é uma tarefa fácil. Lidar com pessoas e articular as diferentes vivências, personalidades e visões de mundo e de educação constitui-se em um amplo desafio.

Para realizar essa tarefa e compreender cada sujeito participante deste grupo com o qual o CP deve lidar, promovendo discussões para se chegar a um consenso ou ainda equilibrar as diferentes pressões provindas de várias direções, este profissional precisa conhecer a prática pedagógica e a vivência como professor. Concordamos, portanto, com Freire (1982) quando este afirma que o coordenador pedagógico (na época da escrita do referenciado texto, denominado supervisor escolar) é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele deve levar os professores a ressignificarem suas práticas fazendo parte do trabalho coletivo da escola, mas também resgatando a autonomia de seu trabalho. Assim também como Vasconcellos que nos chama atenção “é importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola[...]”. Da mesma forma, Bruno; Almeida (2010, p. 98) ratificam Freire e Vasconcellos quando alegam que

(...) antes de ser um especialista [coordenador, supervisor ou orientador], esse profissional é essencial e fundamentalmente um educador. Deve ter como preocupação a articulação estreita entre a formação pedagógica e a formação da pessoa, isto é, a escola entendida como espaço de desenvolvimento e aprendizagem.

Com o intuito de delinear um perfil profissional na área da coordenação pedagógica, reunimos, neste momento, as contribuições de importantes teóricos da área que publicaram suas visões a partir de legislação e discussões realizadas ao longo dos anos sobre o assunto.

Libâneo (2004, p. 219-221) lista uma série de atribuições da Coordenação Pedagógica, sendo elas:

1. Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem.
2. Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e de outros planos e projetos.
3. Propor a discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
5. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação dos conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades, etc.
6. Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.
7. Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.
8. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
9. Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.
10. Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.).
11. Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
12. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional.

Ainda com relação às atribuições do CP, Vasconcellos (2009, p. 89) apresenta as ações que este profissional deve realizar para atingir seus objetivos de mediação da prática do docente junto aos discentes. São elas:

1. Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar 'colo': reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos;
2. Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições (e não acobertá-las);
3. Trabalhar em cima da ideia de processo de transformação;
4. Buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar para o avanço;
5. Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões.

Enquanto que Libâneo traz características mais objetivas e técnicas do trabalho do coordenador, o que também faz parte de sua atuação, Vasconcellos apresenta uma visão levemente subjetivada da mesma função demonstrada por sua percepção da sensibilidade que o CP precisa ter no atendimento ao professor como sujeito, na forma de lidar com os problemas buscando compreendê-los, no acompanhamento de todas as dimensões da caminhada do processo de transformação.

Placco & Almeida (2010) defendem que a atuação do coordenador acontece em três dimensões: a *articuladora*, na qual promove discussão, compartilhamento de experiências, espaço para os professores expressarem-se; a *formadora* que, obviamente, refere-se a formar continuamente o grupo de professores, seja nos momentos de trabalho coletivo ou em momentos individualizados e, finalmente, a dimensão *transformadora* em que o CP busca a mudança na postura do professor através das demais dimensões.

Batista (2010, p. 110) preconiza que

coordenação pressupõe, portanto, uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico.

Essa autora traz para a discussão a concepção de que é função do profissional de Suporte Pedagógico realizar as tarefas de articulação, negociando em determinados momentos ideias que nem sempre condizem entre si. Além dessa contribuição, ela lembra que o CP precisa perceber o professor como seu parceiro, como alguém “igual” dentro da realidade escolar, mas que não é alguém que faz parte de uma homogeneidade. Ou seja, o trabalho do CP envolve também estar imerso numa realidade que abarca muitas outras realidades e saber mediar as diferentes ideias que emanam delas é um desafio que muitos ainda não decifraram a forma de resolver.

Poderíamos ainda referir outros autores que contribuem com suas definições sobre quais as reais funções do profissional de Suporte Pedagógico, porém, tornar-se-ia repetitivo, pois suas visões assim como as descritas pelos teóricos citados acima giram em torno de um trabalho que além de ser de articulação com o grupo como mencionado anteriormente, resume-se também à organização do trabalho pedagógico na escola, ao trabalho de criação e atualização do Projeto Político Pedagógico da escola e, especialmente, na promoção de formação continuada em serviço para seus docentes.

3.1.3.1 Coordenador Pedagógico organizando o trabalho pedagógico na escola

Para que a escola funcione são necessários diversos fatores que, reunidos, possibilitam que a ação educativa ocorra. Os aspectos físicos e burocráticos fazem parte do cotidiano da instituição e são requisitos importantes para o bom andamento das ações pedagógicas. Porém, estas últimas são o que caracterizam a escola como ambiente de cunho, essencialmente, educacional. Para as outras funções existem, ou deveriam existir, profissionais propriamente designados para isso.

Contudo, para que a escola esteja preparada de modo a propiciar um trabalho pedagógico satisfatório, de acordo com seus objetivos de formação de cidadãos críticos, apresenta-se como necessária uma organização do trabalho escolar que consideramos ser a função primordial do Coordenador. Ela é expressa através da organização do horário de aulas, da alocação dos docentes nas diversas turmas, reorganização de horários devido à falta de profissionais, acompanhamento de aulas e de projetos que ocorrem simultânea ou individualmente, auxiliar na definição do currículo através do planejamento e visando à adequação de conteúdos, prestar ajuda na escolha de livros didáticos, organizar e coordenar os conselhos de classe.

Além disso, Guimarães e Villela (2009) apresentam-nos as atividades de início de ano letivo que ocupam bastante tempo do CP com o intuito de organizar o trabalho pedagógico que podem ser resumidas em: caracterização dos alunos, montagem de sala de aula, preparação dos professores para receber os alunos e, finalmente, a recepção deles. Para esse processo, geralmente, é realizado nas escolas um período de planejamento das ações educativas para o ano ou para o primeiro semestre. Organizar esse momento é um papel importante do profissional de suporte pedagógico aliado à equipe gestora da unidade escolar.

3.1.3.2 Atuação na elaboração e atualização do Projeto Político Pedagógico

Antes de qualquer discussão acerca de PPP e seus construtores é preciso entender que as consequências de exigência de sua existência são paradoxais, uma vez que provoca positivamente a comunidade escolar para exercer sua cidadania e seu direito de autonomia, provoca também uma busca desesperada para que o documento esteja pronto e seja entregue às secretarias de educação o que, conseqüentemente, causa uma aceleração em seu processo fazendo com que a formulação desse documento não ocorra com a participação popular. Veiga (1995, p. 18) mostra-nos que a “gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder

propicia a prática da participação coletiva” e muitos indivíduos não usam essa possibilidade para expressar sua opinião ou para demonstrar o poder que o coletivo tem.

Além disso, o PPP da escola não deveria ser formulado em outro espaço ou por outras pessoas, visto que “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.” (VEIGA, 1995, p. 11). Sendo assim, os alunos, funcionários, pais são parte integrante desse processo.

Apresentamos anteriormente as concepções de Veiga (1995), Libâneo (2004) e André (2001) acerca da definição de Projeto Político Pedagógico e, por isso, não é necessário retomá-las. Afinal, poderíamos preencher este estudo somente com definições de projeto político pedagógico, mas as indicações provindas desses três estudiosos já são o bastante para descrever a importância desse documento para a escola. Ele institui as diretrizes que a escola deve seguir, ele demonstra em suas páginas a cultura organizacional daquele contexto, ele é a demonstração da identidade daquela comunidade. Ele é, ou, pelo menos, deveria ser, a carta de apresentação e também de intenções de cada escola.

Não há um líder específico em que repouse toda a responsabilidade da elaboração do documento, visto que é uma identidade da escola e que esta é composta por inúmeras e diversificadas visões de educação e de mundo. Entretanto, podemos perceber no cotidiano da escola que alguém assume o compromisso de coordenar ações para que haja a produção do documento. O responsável por isso, na maioria dos casos, é o Coordenador Pedagógico. Neste sentido, ele apresenta-se como mediador das discussões que precisam ser realizadas para que o PPP seja verdadeiramente um reflexo da identidade de cada escola. Ratificamos o que Vasconcellos (2009, p. 87) percebe como função do CP e a forma de realizá-la;

Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender.

Este mesmo autor instrui que “a coordenação precisa ter muita clareza da proposta metodológica de elaboração do projeto, dominar bem as técnicas, os passos de construção e realização, para ter firmeza na condução do processo”. (ibidem, p. 44). É uma tarefa de muita responsabilidade conduzir um processo que é essencial dentro da escola. Propiciar meios de participação dos professores e dos demais segmentos da comunidade escolar é imperante, é urgente. Sendo assim, o CP precisa estar bem preparado para esse fim.

Promover reuniões com vista à discussão das características específicas daquela realidade, preparar questionários acerca de aspectos que não precisam de uma discussão, aproveitar os momentos de trabalho coletivo junto aos professores para perceber as características e teorias educacionais presentes na singularidade de cada profissional. Ser, junto à equipe gestora, os condutores dos encontros periódicos ou algumas vezes emergenciais do conselho escolar, buscando informações sobre a comunidade que a unidade escolar atende. Tudo isso pode ser considerado trabalho intrínseco à função de coordenador pedagógico. Afinal, como afirma Oliveira (2011, p. 7) “espera-se que o Coordenador Pedagógico favoreça a organização dos atores e dos processos da escola, com atitude crítica e reflexiva, fazendo uso dos saberes adquiridos na sua formação acadêmica e na experiência profissional”.

3.1.3.3 Atuação na Formação Continuada dos docentes

Neste trabalho, assumimos a concepção da escola como centro da formação continuada em serviço e, sendo assim, é necessário que alguém de dentro da estrutura organizacional da escola seja o mediador desses momentos. Defendemos que seja o coordenador pedagógico (ou equivalente) a trabalhar na formação continuada dos professores pela constituição histórica de sua função e por toda a discussão que vem sendo realizada acerca da relevância da formação em serviço e do profissional que a medeia e, além disso, porque a condição do coordenador pedagógico de um agente da formação continuada do professor em serviço é-lhe conferida pelo cargo que ocupa. Por outro lado, colocá-lo nessa condição de formador é decorrência de sua posição de elemento articulador do processo ensino e aprendizagem na escola. Uma pessoa que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores. (GEGLIO, 2010)

Sendo assim, por falta de uma Identidade Profissional, das inúmeras situações emergenciais na escola e pela debilidade de meios para executar suas reais funções, a atuação do CP é muitas vezes “desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética.” (PLACCO, 2010, p.4), fazendo-o distanciar-se de uma atuação que deveria ser planejada, sistemática, delimitada e racional.

Além da ausência de legislação ou ainda de sua imprecisão, o cotidiano do coordenador contribui para que ele não saiba o que priorizar. Cada segmento da comunidade escolar espera algo dele, mas o que o próprio coordenador espera de si mesmo? Esse é um grande questionamento. Compreender qual é sua função o auxiliará na determinação de seu

foco de ação e, conseqüentemente, conhecerá sua identidade. Entendendo a complexidade e a importância de suas ações, o profissional organizar-se-á e sentir-se-á motivado a realizá-lo da melhor forma possível.

Apesar dos inúmeros desafios para concretização de um plano de trabalho que priorize a aprendizagem do professor através da formação em serviço, este torna-se necessário diante das necessidades educacionais atuais que são diferentes das exigências sociais de alguns anos atrás. Então, quais são os momentos em que o CP atua como agente de formação continuada em serviço de seus professores?

Destacamos, assim, os momentos em que o coordenador reúne-se com os docentes da instituição com a intenção de discutir aspectos pertinentes à sala de aula, ao ensino, à aprendizagem, às metodologias, ao currículo, ao desempenho dos alunos e ao relacionamento com estes. Além disso, as discussões sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, os projetos que deram certo e os que falharam, as dificuldades ao partilhar com os educandos determinados conteúdos, as turmas com problemas pedagógicos.

Quando ele realiza essas atividades, assume um papel que deveria ser característico de sua efetiva ação: “de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo” (GEGLIO, 2010, p.117). E uma das estratégias para que possa realizar inferências acerca da prática dos educadores é o acompanhamento sistemático das atividades destes em sala de aula e nos projetos que eles executam. Dessa forma, podem analisar os problemas relatados de uma perspectiva diferenciada e mais abrangente. O CP é naturalmente um líder e isso pode, inicialmente, provocar desconforto nos docentes por ter suas ações observadas, mas cabe também ao mediador criar um clima de cooperação ao invés de medo.

É complicado exercer um papel de formador em um contexto em que a imediatividade dos problemas interfere no planejamento e execução dos momentos de trabalho coletivo junto aos professores. Porém o profissional de Suporte Pedagógico precisa encontrar uma forma de priorizá-los. Isso porque a especificidade de sua função é o que torna relevante sua presença dentro da estrutura organizacional da escola. É o CP quem conduz o processo de troca dos professores, quem vai promover espaço para discussão e reflexão de práticas pedagógicas. É ele quem, num espírito de cooperação, parceria e união, vai conduzir o processo, participando, ouvindo, orientando, partilhando com o professor a responsabilidade pelo sucesso na ação pedagógica, bem como pelos problemas que podem surgir, provocando reflexões sobre eles, afinal ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o

professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. (GARRIDO, 2009)

Portanto, sustentamos a ideia do coordenador pedagógico como agente de formação continuada de professores em serviço como sendo seu ponto referencial de trabalho. Reconhecemos também que essa função é, muitas vezes, deixada de lado por ele para assumir responsabilidades emergenciais e que se caracterizam como “desvio de função”. A atuação refere-se a apoiar o trabalho docente e centralizar sua ação no campo pedagógico. Porém, a falta de uma identidade profissional dificulta o reconhecimento de si próprio como formador.

Além disso, precisamos questionar-nos: e a formação continuada do próprio coordenador? Ela acontece? De que forma acontece? Quem contribui para seu crescimento profissional?

3.2 O Coordenador Pedagógico e Sua Própria Formação: Um Exercício Individual

Concebemos o Coordenador Pedagógico como um educador e que a formação inicial voltada para a docência pode contribuir com sua prática pedagógica. Essa afirmação, entretanto, não é consensual, visto que pesquisadores como Libâneo e Pimenta (2002) defendem a formação para Coordenação em curso específico como referenciado anteriormente. Libâneo (2004, p. 185) é taxativo no que tange à formação profissional para exercício de cargos específicos: “Tanto o diretor da escola quanto o coordenador pedagógico desempenham, cada um, funções específicas, que requerem formação profissional também específica, distinta daquela provida aos professores”. Por que, então, a coordenação pedagógica faz parte, em sua maioria, de currículos de cursos de especialização *lato sensu* restringindo aos conhecimentos da área somente aqueles que têm acesso a esse nível de formação? A formação centrada na docência tem seu referencial teórico abrangente por tratar de diversas questões e, dessa forma, em algum aspecto vai haver superficialidade nas discussões, como podemos citar a Coordenação Pedagógica no curso de Pedagogia da UFAL.

Levando em consideração a natureza de seu trabalho e a fragilidade de sua formação inicial, mostra-se como necessária uma formação continuada para o próprio formador. Entretanto, a correria de seu cotidiano como coordenador dificulta a procura e a disponibilidade de atualização constante. Como encontrar tempo e disposição após um dia de intensos eventos profissionais, além de seus afazeres de cunho pessoal? O dia-a-dia cheio de atividades, correria, emergências toma toda sua energia porque, geralmente, o profissional da educação que não trabalha o dia todo em uma mesma escola, divide seus turnos entre instituições diferentes.

Sem dúvida, a ausência de um trabalho de formação continuada direcionada para o coordenador pedagógico interfere de forma direta em sua prática, afinal, como é possível discutir, por exemplo, educação inclusiva ou a forma de lidar com alunos com problemas disciplinares se ele não tem formação teórica para isso. Teoria e prática andam juntas, pois a teoria explica e fundamenta a prática da mesma forma esta baseia-se em alguma teoria ainda que de forma inconsciente. Sendo assim, é necessário um embasamento teórico que possa fundamentar as discussões realizadas nos momentos de trabalho coletivo junto aos professores.

Nas conversas com as coordenadoras do campo de pesquisa, um aspecto de suas falas chamou-nos a atenção: o estágio. A concepção de estágio como a parte prática do curso e o responsável pela aprendizagem da profissão é ainda presente no discurso. A relação dicotômica entre teoria e prática, sobrepondo esta última em detrimento da primeira ainda persiste no ideário de formação inicial não somente dos egressos dos cursos de licenciatura como percebido por Pimenta e Lima (2006), mas também dos profissionais formados atuantes nas escolas.

O estágio é concebido, de forma geral, não mais como um aspecto técnico da formação de professores, mas conforme defendido por Pimenta e Lima (2006, p. 14) como “atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade”. Porém, a compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas somente foi possível a partir da

formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 15)

Na realidade, na conjuntura anterior do curso de Pedagogia, os estágios eram destinados ao final da formação reforçando a dicotomia, porém a partir da reformulação dos cursos através das DCN, ficou instituído que a prática deveria permear todo o processo formativo do licenciando. Essa relação teoria e prática leva-nos a repensar novamente a formação continuada dos professores como responsabilidade do Coordenador Pedagógico que vai mediar as discussões teóricas a partir das situações práticas apresentadas nas reuniões e momentos de trabalho coletivo junto aos docentes. Porém, se o próprio coordenador não tiver clareza da indissociabilidade entre aspectos teóricos e aspectos práticos como conduzirá os educadores a uma superação dessa dicotomia?

Como vimos anteriormente, é papel do coordenador orientar os docentes, fornecer-lhes opiniões e assistência ao lidar com os problemas diários ligados à profissão, bem como ser alguém que o professor possa procurar quando encontrar dificuldades no trabalho junto aos estudantes. Dessa forma, esse profissional precisa estar devidamente preparado para ser fonte de apoio. Lidar com novas tecnologias da informação e da comunicação é um desafio para muitos CP atualmente, mas como abordar questões sobre como estas inovações podem afetar no desenvolvimento educacional dos alunos ou contribuir para aulas mais dinâmicas se não possui conhecimentos sobre isso?

Garrido, ao analisar a importância do trabalho de formação desenvolvido no horário de trabalho coletivo pelo professor-coordenador, reafirma a eficácia do uso dos momentos de trabalho coletivo e também o investimento necessário para a formação do CP. Segundo ela

É preciso investir nesse espaço, e isso significa que é preciso investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que ele, figura isolada em sua unidade escolar, tenha um espaço coletivo e formador, análogo ao HTPC, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua nova função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências... crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico. (GARRIDO, 2009, p.11)

Mas e quando essas formações não acontecem ou quando os profissionais não têm disponibilidade para participar? A pesquisa de Domingues (2009) revela que o exercício profissional é a fonte de formação continuada e muitas vezes até formação inicial de muitos CP. Na investigação da referida autora, muitas das entrevistadas afirmaram que o que sabem, hoje, sobre coordenação pedagógica é o que elas aprenderam na prática da profissão ou através de buscas individuais. Da mesma forma, Clementi (2010) mostra que muitos coordenadores manifestam iniciativas pessoais de aprofundamento teórico, de envolvimento com suas práticas nas escolas, preocupação diante dos problemas com os quais deparam e, ainda assim, mesmo demonstrando empenho e envolvimento, muitas vezes assumem uma atitude de conformismo diante das insatisfações que sentem, em vez de tentar revertê-las.

A autora chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, mesmo com todo o empenho próprio, é possível que não tenha forças para lutar contra o que lhe incomoda ou que não produza o conhecimento necessário para tal feito. Isso porque o coordenador necessita sim de um espaço de troca de experiências, um espaço onde sua voz seja ouvida e que ele não tenha que falar sozinho pelos cantos para desabafar solitariamente.

Na verdade, o trabalho da coordenação pedagógica é um trabalho simultaneamente, grupal e solitário. O CP trabalha com e para o grupo, mas quem faz o mesmo por ele? De um lado, está a direção da escola, os pais e os alunos que estão preocupados com suas próprias atividades e, de outro, os professores que já são assistidos por aqueles que precisam de assistência também. Por isso, o encontro, a discussão com outros na mesma situação que a sua pode aliviar o peso trazido pela responsabilidade do cargo que ocupa e as angústias de cada dia, além de proporcionar novos conhecimentos acerca da profissão, apreendendo novas estratégias que o ajudarão no exercício de sua função.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA: CAMPO DE ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

É a inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.

Paulo Freire

Por sermos seres históricos e historicamente construídos, todas as mudanças, sejam elas econômicas, políticas ou sociais, influem no momento e na posição que nos encontramos hoje. Com a formação de professores não é diferente. A cada transformação na sociedade, surge a necessidade de sujeitos com capacidades diferentes e, conseqüentemente, de professores que se adequem à formação que é requerida para eles. Ao longo dos anos e cada vez mais rapidamente, mudanças acontecem na sociedade provocando transformações na escola e em sua forma de organizar o trabalho pedagógico. Tais modificações afetam diretamente a vivência e prática dos docentes a quem é exigida a tarefa de educar.

A literatura da área educacional tem dado bastante ênfase para esse aspecto do desenvolvimento profissional. Isso ocorre porque a partir da década de 1990 o “protagonismo docente” alcançou as políticas públicas, invadindo os muros das escolas e os espaços de discussão teórica baseada na prática. A partir do momento em que há o reconhecimento da importância do professor dentro do processo de formação de crianças e jovens e da relevância de sua atuação para fortalecimento do ideal de sociedade requerido, há também o fomento de sua aprendizagem inicial ou continuada.

Dedicaremos, neste capítulo, especial atenção ao aspecto da formação contínua dos educadores como importante elemento para melhoria da educação oferecida nas escolas do país e enquanto requisito de profissionalização docente, visto que é uma estratégia de valorização do trabalho do professor. Inicialmente, discutiremos o conceito de educação continuada para, então, alegar sua importância educacional e reconhecimento dos responsáveis por ela. Posteriormente, voltaremos nosso olhar para defesa da escola como o lugar ideal para que esta formação aconteça. Por fim, reafirmaremos a necessidade da presença e atuação do coordenador pedagógico condizentes com sua especificidade de trabalho: o acompanhamento pedagógico e a mediação na formação contínua de seus educadores.

4.1 Formação Continuada de Professores: Definindo Conceitos, Importância e Responsáveis

A formação inicial docente apresenta diversas carências. Seja pelo currículo desatualizado, pela matriz curricular que contempla algumas áreas e outras, igualmente importantes, ficam de fora em alguns casos até das disciplinas optativas. Porém, mesmo com essas deficiências, os cursos de formação inicial são essenciais para a constituição do profissional professor, abastecendo-o de conhecimentos que fundamentarão sua prática e que, concomitantemente, serão reafirmados ou rejeitados a partir de seu dia-a-dia profissional.

Muitos compreendem que a razão de existir da formação continuada é somente para preencher as lacunas deixadas pelos cursos iniciais, mas não é dessa forma que a consideramos. Outros entendem-na como o momento de “munir” os professores de técnicas e novas formas didáticas de dar aulas. Também não é dessa maneira que a percebemos. A intenção é compartilhar visões de estudiosos acerca da formação de professores e apresentarmos nosso olhar sobre a continuidade na aprendizagem docente.

4.1.1 Definindo conceitos

A formação de professores no Brasil sofreu/sofre diversas mudanças com o decorrer dos anos. As mudanças socioeconômicas influenciam no rumo da educação, bem como na atuação docente, o que requer modificações na forma de ensinar, assim como também na formação dos responsáveis por esse ensino. Porém, nem sempre os profissionais tomam conhecimento ou são preparados para essas transformações. Consideramos pertinente a analogia que Esteve (1999) faz da situação dos professores perante a mudança social com uma peça de teatro em que os atores não estão preparados para a troca de cenário. Ele expõe:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores , vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior.[...]A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. [...] O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis (ESTEVE, 1999, p. 97).

No final de tudo, são os educadores que terão de encontrar uma forma de realizar seu trabalho mesmo quando as mudanças vêm e eles não estão preparados para isso. A escola, assim como outras instituições sociais, é diretamente influenciada pelo que acontece fora dela.

As novas ideias, os novos pacotes econômicos, as novas teorias sociais, as novas formas de lidar com a realidade, tudo isso modifica o papel e a ação do professor.

A formação inicial do docente ocorre nas universidades e faculdades que ofertam os cursos de licenciatura, bem como em nível médio na modalidade Normal. Além disso, os cursos à distância para aqueles que exercem a docência mesmo sem possuir um curso superior com formação específica, são cada vez mais, uma realidade crescente. No entanto, os cursos de formação de professores não têm conseguido atingir as diversas faces do trabalho desse profissional. Isso ocorre, em parte, pela deficiência nas matrizes curriculares, mas também pela velocidade das transformações sociais que invadem os muros das escolas. Porém, mesmo com essas deficiências, concordamos com Imbernón (2000) no sentido de considerar o papel da formação inicial como o de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois é o começo da socialização profissional. Sendo assim, esse primeiro contato com a ciência da educação é de relevante importância para o processo de tornar-se um professor.

A formação continuada insere-se nessa necessidade de que o professor esteja preparado não somente técnica e didaticamente, mas também que seja capaz de pensar e agir sobre essas novas formas de encarar a escola e o ensino. Sabemos que, durante a década de 1990, a sociedade e a escola passaram por diversas modificações advindas do campo das novas tecnologias e da comunicação, mas também na redefinição de seu papel. A chamada democratização da escola, mas que, na verdade, podemos defini-la como massificação do ensino, pode ser considerada o marco para essas mudanças. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica das instituições escolares e, conseqüentemente, a autonomia que recebem tem uma intencionalidade subtendida. Conforme afirma Oliveira (2007, p.361) “Ao mesmo tempo em que a escola formal ia se organizando e tornando-se uma realidade a favor da melhoria das condições de vida dessas populações, traduzia-se também em condições objetivas para o desenvolvimento econômico desses países.”. A autora investiga as mudanças nos países Latino-Americanos e retrata aquelas que foram ocorrendo na escola e qual era a intenção dos governos ao promover essa massificação do ensino: desenvolvimento econômico.

Essa postura provocou reformas educacionais na década de 1990 que, segundo Oliveira (2007), foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica. Os processos de descentralização, ao mesmo tempo, vieram acompanhados de formas de padronização dos sistemas escolares, sendo assim, “conforme aumenta a autonomia dos sujeitos aumenta também o controle sobre eles” (OLIVEIRA, 2007, p. 367).

Esse modelo de autonomia altera os modos de ação dos docentes, visto que

está centrado em maior responsabilização dos envolvidos que têm que responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. São muitas demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência em conseguir responder às prescrições de ordem orçamentária, jurídica, pedagógica e política. (IDEM, p. 368)

E conforme esses instrumentos vão medir a aprendizagem dos alunos, medem também a capacidade dos professores em ensiná-los. As formas de controle e fiscalização do trabalho pedagógico acontecem em escalas ainda maiores. Com esse processo de mudança, da inserção da chamada democracia na escola, o docente passou a contemplar atividades não somente em sala de aula, mas também nas reuniões pedagógicas, na participação da gestão da escola, nas decisões de conselho escolar, no planejamento pedagógico e institucional.

Diante de todas essas exigências para esse novo profissional, como lidará com o que lhe foi apresentado como de sua responsabilidade? A formação contínua na escola, realizada de forma crítica, levando em conta todos os aspectos que influenciam na prática pedagógica, poderia ser uma alternativa para que o professor não se sentisse sozinho ao realizar, ou tentar realizar, todas essas tarefas. Além disso, essa redefinição provoca dúvidas, confronto e inseguranças que podem ser discutidas no trabalho coletivo junto aos outros colegas de trabalho. Então, o que é formação continuada?

Diversos autores têm discutido essa questão (Marin (1995); Candau (1999); Fusari & Rios (1995); Nóvoa (1992); entre outros) , porém as denominações “formação continuada” e “educação continuada” são recentes. A atenção é voltada para ela a partir do final da década de 1980 quando as mudanças que ocorreram na sociedade, com a intenção de torná-la mais democrática e, conseqüentemente, mais plural e participativa, modificam também as concepções de conhecimento e de educação. Nesse contexto, a formação continuada é vista, inicialmente, como um meio de treinar docentes para continuarem ensinando seus conteúdos para um público ainda mais diversificado e maior.

Com a ampliação das vagas ofertadas pelas escolas, há também a necessidade de profissionais que não apenas dominem as técnicas de ensino, mas que, além delas, possuam uma nova atitude diante da modificada conjuntura educacional e social do país. Sendo assim, exige-se uma atuação repensada considerando que “a situação escolar se torna mais complexa, ampliando essa complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser

vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica de transmiti-los” (NICOLETTI et al., 2002). Por isso, a educação contínua passa a ser vista como importante para que os educadores desenvolvam um compromisso político e ético com o ensino, possibilitando-lhes a reflexão acerca de seu trabalho cotidiano para elaborar novas estratégias para lidar com as novas requisições educacionais.

Contudo, nem sempre essa foi a concepção dominante de formação continuada. Marin (1995) realiza uma análise acerca dos termos e concepções utilizados para designar esse processo. Segundo ela, cada um desses termos revela uma forma de percepção da formação, mesmo que de forma implícita. Esta análise está presente em um dos Cadernos Cedes nº36, que foi dedicado inteiramente para discutir a educação continuada. Os termos analisados pela autora em seu artigo foram: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e educação/formação continuada. Segundo Marin, esse último não poderia ser confundido com nenhum dos termos anteriores e, para isso, ela dedica-se a explicar cada um deles.

Para a autora, o significado de “reciclagem” que reside em “atualização pedagógica para se obter melhores resultados” (MARIN, 1995, p.14) esteve presente na década de 1980 em diversas áreas, inclusive na educação. Obteve alguns casos bem sucedidos, porém o termo mostrou-se como impróprio a partir do momento em que se passa a falar de reciclagem do lixo. Ainda segundo essa autora,

a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. (Idem)

O termo “treinamento” concebido como “tornar destro, apto, capaz de executar determinada tarefa” (Ibdem, p.15) apresenta-se para a autora como inadequado para designar a continuidade na formação docente, visto que podem esperar modelagem de comportamento ou reações padronizadas. Para ela, é um erro tratar os processos de educação continuada como treinamentos que tenham somente o objetivo de realizar ações com fins meramente mecânicos. Pérez-Gómez (1992, p. 100) acrescenta a essa crítica a ideia de que

os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática, não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da

aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico.

Ou seja, o tipo de formação que se concentra somente em fornecer respostas prontas e imutáveis para situações do cotidiano com fins mecânicos de ensino não condiz com o tipo de profissional que se almeja para a escola do tempo presente.

O próximo termo analisado por Marin é “aperfeiçoamento”. O sinônimo para tal é aproximar da perfeição, trazer melhoramentos. No contexto do processo educativo pode significar um “conjunto de ações capaz de completar alguém, torná-lo perfeito, de concluí-lo” (MARIN, 1995, p. 16). Porém, nos é sabido que, na profissão, assim como na vida, existem limites que podem impedir o crescimento pessoal e profissional, fazendo com que algumas vezes os professores tenham condutas diferentes daquelas que lhe são esperadas. É por isso, que esse termo é considerado pela autora como impróprio para definir educação continuada de professores, pois pode ser compreendida como correção de defeitos.

O termo “capacitação” tem, para a autora, um duplo sentido, “[...] tornar capaz, habilitar, por um lado, e por outro convencer, persuadir” (MARIN, 1995, p. 17). Segundo ela, a primeira denominação é congruente com a ideia de educação contínua, pois acredita que para exercer a função de professor é necessário que esteja habilitado para esse fim. Porém, o segundo sentido que tem a ver com convencer e persuadir não combina com os que trabalham na área educacional, pois segundo ela, “os profissionais da educação não podem, e não devem, ser persuadidos ou convencido de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão” (Ibidem, p.18).

É necessário oferecer ao educador um espaço de aprendizagem em que ele tenha participação contínua. Sendo assim, trazemos neste espaço e tempo, a contribuição de diversos educadores e teóricos educacionais para conceituação do que é “formação/educação continuada”.

Tendo como ponto de partida Marin (1995) que discute as outras denominações e conceitos de formação contínua de professores (reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação), trazemos, agora, o que consideramos parte integrante da ideia de formação continuada/educação permanente/educação continuada. Segundo Marin (1995, p.27), esse processo envolve a pesquisa como um meio de aprendizagem para o educador e percebe-o como gerador de mudanças dentro da escola. Portanto, vemos, aqui, a pesquisa de sua própria prática como um dos pilares para a formação contínua dos educadores.

Na mesma coletânea de textos em que Marin expõe suas ideias, Fusari & Rios (1995, p.38) entendem a educação continuada como “[...] o processo de desenvolvimento da

competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e reproduzindo – o conhecimento histórica e socialmente construído por uma sociedade”. Além disso, os autores veem essa competência como o saber fazer bem o que é necessário, o que lhe é exigido como algo que não é estático, mas que possui toda uma dinâmica e que se constrói cotidianamente junto à prática docente.

Christov (2009, p.10) também fornece sua contribuição para as definições, entendendo-a como “um programa composto por diferentes ações como cursos, congressos, seminários, horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), orientações técnicas e estudos individuais”. Porém, Vera Candau alerta-nos para o perigo de restringir projetos amplos de formação a somente os aspectos referenciados acima. Ela afirma que

a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU, 1999, p. 64)

Sendo assim, a educação contínua contribui também para o processo de constituição da identidade profissional do educador, o que favorece a profissionalização e valorização tanto a título coletivo quanto individual.

O conceito de formação em serviço apresenta diferentes nuances ao longo do tempo e das discussões realizadas pelos profissionais da área. Alguns a consideram como um processo estático com sugestões pontuais e que contribuem tecnicamente em um assunto específico fazendo com que outros sejam minimizados; outros percebem-na como um processo de preenchimento das lacunas deixadas pela formação inicial. Porém, há certo consenso, hoje, de que o objetivo desse processo contínuo não é somente capacitar técnica e didaticamente os professores, mas que consiste, essencialmente, em possibilitar a apropriação de novos saberes, propiciar discussões que levarão à reflexão e a possíveis soluções para os problemas de aprendizagem e que, além disso, preparem os educadores para um processo de educação que valorize o sujeito, sua forma de pensar e sua atuação/participação tanto na escola como na sociedade, pois como afirma Nóvoa (1992, p. 36):

nos limitar a entender a Formação Continuada de Professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re) construção de uma identidade pessoal e profissional.

Por esse motivo, concordamos com a definição de formação continuada defendida por Vera Placco e Sylvia da Silva quando estas declaram que a compreendem como

um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO; SILVA, 2009, p. 27)

Dessa forma, entendemos a formação continuada como um processo que, além de envolver cursos, seminários, congressos educacionais, desenvolve-se especialmente no contexto de trabalho, levando em consideração as intenções e ações de seus atores, provocando-lhes a identificação com teorias que eles praticam, bem como possibilitando-lhes o encontro e confronto com novos conhecimentos. Essa preocupação com a aprendizagem contínua visa, além da valorização e desenvolvimento profissional do educador, a um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para ambas as partes: professor e aluno.

Neste contexto, surgem os questionamentos: mas quem são, então, os responsáveis por essa formação? É o próprio professor quem deve tomar iniciativa ou cabe ao governo propiciar essa formação? E, nesse novo contexto de formação continuada centrada na escola, quem deve responsabilizar-se pelo oferecimento dela e pela sua organização?

4.1.2 Definindo responsáveis

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, estabelece, em seu artigo 67, que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

De forma generalista e com foco nas etapas da Educação básica, os sistemas de ensino correspondem às secretarias de educação estaduais e municipais. Sendo assim, segundo este preceito legal, as redes são responsáveis por proporcionar a formação continuada de seus profissionais. No estado de Alagoas, a Secretaria da Educação e do Esporte (SEE) oferece cursos para os profissionais, mas estes somente ocorrem com uma longa periodicidade para cada área do conhecimento, as chamadas disciplinas ou matérias, e segundo relatos de profissionais das escolas que visitamos, são formações boas no que se refere às técnicas de ensino apresentadas para utilização durante as aulas.

Porém, na nova realidade da escola que busca sujeitos capazes não só de aprender conteúdos, mas também de intervir em sua realidade através de sua participação nas decisões, esse modelo de formação contínua de professores, em que é necessário somente conhecer didáticas mais eficientes, não atende mais aos novos objetivos, afinal desconsidera a complexidade dos fenômenos educativos e das relações estabelecidas através deles. Restringem os problemas escolares a problemas de transmissão de conteúdos, desconsiderando o caráter humano e, conseqüentemente, dinâmico da ação educativa. A sala de aula é um espaço privilegiado de formação humana e dentro dela podem ocorrer diversas situações em que o professor precisa estar preparado para lidar e, sendo assim, um processo de formação contínua que tenha uma visão mais ampla e, concomitantemente, mais apurada do trabalho de ensino terá mais eficácia.

Dessa forma, entendemos que a escola tem um papel importante na aprendizagem do professor. Por isso, compreendemos que a instituição também é responsável pelo preparo contínuo de seus profissionais. A equipe pedagógica compartilha da incumbência desses momentos, seja através dos departamentos semanais/quinzenais/mensais ou de um programa sistemático de educação continuada. O local de trabalho é um importante referencial para a formação, visto que representa o contexto real de sua atuação e influencia diretamente em sua proposta de trabalho. Ter alguém que compreenda especificamente seus problemas ao lidar com os alunos e as dificuldades encontradas por estes últimos fornece um tipo de confiança e liberdade de expressão acerca das experiências vividas para os professores da instituição. Isso só é possível, é claro, se houver um espaço e tempo para que isso ocorra. Por isso, é necessário que a escola valorize sua importância na formação contínua de seus educadores, pois como afirma Fusari (2009, p. 22)

a formação contínua de educadores será mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores, encarar-la como valor e condições básicas para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação[...]. Dessa forma ela não será mais percebida como eventual, esporádica, mas como algo inerente ao trabalho educativo que a escola realiza.

Ou seja, é preciso que a instituição escolar valorize e priorize projetos de educação permanente de seus educadores visando a melhoramentos no processo de aprendizagem, bem como oferecimento de formas para crescimento profissional. A educação continuada oferecida pelo sistema é importante no sentido de que há um encontro com outras realidades, existem momentos de aprendizagem e troca. Porém, não é interessante desvalorizar os momentos coletivos que ocorrem dentro das escolas, pois os professores compartilham de dificuldades

pedagógicas semelhantes, uma vez que se encontram dentro de um mesmo contexto, uma mesma comunidade e, dessa forma, podem discutir minúcias, dúvidas específicas e compartilhar ideias que podem contribuir na melhoria de seu ensino.

Entretanto, sabemos que a responsabilidade pela sua formação reside especialmente nele próprio. Se as redes de ensino ou as escolas oferecerem cursos e momentos de discussão, mas o professor não estiver disposto a participar deles, a iniciativa externa não vai melhorar sua formação. É importante que o profissional reconheça sua necessidade de continuidade de estudos e busque, algumas vezes, por sua própria decisão, pesquisar, estudar, dedicar tempo na escola e fora dela para a continuidade de sua educação. Não estamos defendendo a ideia de ausência de responsabilidade governamental, porém é evidente que a maior preocupação com sua forma de trabalho precisa vir diretamente do próprio educador. Afinal,

a formação contínua na escola e fora dela dependem, como dissemos, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. [...] Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional. (FUSARI, 2009, p. 23)

Além dos cursos ofertados pelos sistemas de ensino, o professor precisa buscar subsídios através da pesquisa de sua práxis para intervir sobre ela e isso pode ocorrer com a participação em grupos de pesquisa ou estudos de pesquisas realizadas, teorias que possam embasar seus questionamentos ou conclusões. Cabe-lhe encontrar meios de produzir seu próprio conhecimento profissional através de momentos junto a outros profissionais, ressignificando sua prática, pensando sobre ela e problematizando-a. Não basta apenas ouvir uma palestra de vez em quando ou presenciar reuniões pedagógicas sem intervir durante ela. A participação faz com que suas ideias sejam expostas e, possivelmente, enriquecidas com experiências de seus pares. Além disso, atualmente, o governo federal através do Programa de Desenvolvimento da Educação- PDE- Interativo tem encontrado uma forma de ofertar cursos para todas as áreas do conhecimento em uma plataforma online e também de caráter presencial, o que pode ser uma alternativa ao profissional que não consegue organizar seus horários para dedicar tempo ao estudo e à pesquisa.

A busca em livros, estudos pedagógicos, revistas educacionais conceituadas são sempre uma importante ferramenta para o trabalho. Além disso, os cursos de pós-graduação sejam *lato sensu* ou *stricto sensu* são importantes para o desenvolvimento e crescimento

profissional. Mas para que tudo isso ocorra, é necessário que ele tenha consciência da importância que tem a continuidade em sua educação, visto que é “fundamental que o professor se redescubra como um intelectual, como um verdadeiro sujeito social que pensa criticamente tanto a sociedade e a educação quanto sua prática pedagógica”. (COITÉ, 2011, p. 23). Um profissional que não almeja melhoramentos e crescimento está fadado ao fracasso em sua atuação, não devido a uma incapacidade, mas devido à falta de desejo em acompanhar modificações necessárias na sociedade, na educação e, conseqüentemente, em sua sala de aula.

Portanto, a responsabilidade pela educação continuada dos educadores é compartilhada. Cabe ressaltar que mesmo que o governo ou a escola ofereçam oportunidades, momentos e tempos para isso, se o profissional não estiver disposto a enriquecer sua experiência, seu estudo e sua atuação, as tentativas serão frustradas. Diante disso, fazemos ainda uma ressalva. Da mesma forma que os educadores precisam reivindicar sua formação, “os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor” (LIBÂNEO, 2004, p. 191).

4.1.3 Definindo a importância da Formação Continuada

A formação continuada de professores tem sido o foco de muitos estudos desde a década de 1990. A partir disso é possível perceber um aumento das produções científicas representada em teses de doutorado, dissertações de mestrado, monografias, artigos em periódicos especializados, debates, seminários. Essa ênfase a partir desse período deu-se, especialmente com a publicação da LBD 9.394/96, em seu artigo 67, que responsabiliza os sistemas pela formação permanente de seus profissionais.

O número de produções científicas acerca do tema pode dar-nos um vislumbre da importância que lhe é dada hoje. Isso ocorre porque a educação continuada é vista como um dos principais fatores que podem propiciar a melhoria, a mudança e a transformação do ensino nos dias atuais. As transformações sofridas pela sociedade incidem diretamente sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o ensino que é o foco de trabalho do professor. Essas modificações exigem novos tipos de cidadãos e/ou trabalhadores fazendo com que os focos de atuação sejam diferentes em cada época, como durante o período da ditadura militar e suas reformas educacionais de cunho tecnicista que buscavam formar o aluno somente para o mercado de trabalho.

A formação continuada é um instrumento poderoso para a profissionalização docente, pois, se realizada de maneira planejada, sistemática, metódica e satisfatória, teórica e praticamente – sem desvincular uma da outra –, pode-se proporcionar ao professor mais conhecimento sobre a realidade social e escolar para interpretar sua prática e intervir sobre ela. Além disso, o trabalho do professor é diferente, tem toda uma complexidade envolvida não sendo possível somente fornecer-lhes medidas de caráter técnico, pontual. Tardif (2011, p. 49) chama nossa atenção para essa questão quando afirma que

o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

O processo educativo possui nuances próprias e as soluções “prontas” provindas de outras áreas não conseguem suprir a necessidade do docente de um preparo para saber agir diante de situações inesperadas. Por isso, uma formação que consiga muni-lo de conhecimentos que lhes dará suporte quando precisar realizar inferências ou agir de forma instantânea, é necessária.

É preciso delimitar “para quem a formação continuada do professor é importante?” É óbvio que, especialmente, para os próprios educadores, pois se trata de seus conhecimentos e de sua forma de trabalho, todo o processo vai impactar diretamente neles. São os momentos junto ao coletivo que lhes darão a oportunidade de expressar-se, compartilhar ideias que deram certo e problematizar as que não deram. Nos cursos ofertados pelas secretarias de educação, eles poderão obter novas formas de ensino de determinado conteúdo curricular e, em seus estudos, eles encontrarão respostas para muitos de seus questionamentos cotidianos.

Entretanto, o principal objetivo de toda ação de cunho educativo tem, como principal preocupação, o processo ensino e aprendizagem. Como afirma Pinto (2011, p. 156) “o destinatário de todo trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas são os alunos. Ao destacar a prioridade da coordenação em assistir o professor, o princípio presente é que quanto mais bem encaminhada a atividade docente, melhor a aprendizagem do aluno.” Não é possível imaginar uma educação de boa qualidade com um professor mal formado e despreparado para assumir as responsabilidades complexas do ensino. Lidar com crianças, jovens e adultos

requer um preparo que não é advindo somente de estudos superficiais acerca de didática e estudos mínimos de psicologia infantil ou do adulto. É importante reconhecer que para uma escola obter êxito na constituição de seus alunos, ela precisa priorizar uma educação continuada ao professorado.

Diferentes culturas “invadem” os muros das escolas brasileiras diariamente e, em sua maioria, os professores não estão preparados para essa invasão. Muitas vezes não o fazem de propósito, tentam até acompanhar as mudanças, porém acabam sendo atropelados por elas. É por isso que Dias-da-Silva (2007, p. 180) afirma que

Os professores atualmente precisam apropriar-se de muito mais conhecimento sobre a realidade social e escolar para interpretarem sua ‘prática’ – desde analisar as implicações do modelo neoliberal para a concepção de educação até desvendar e interpretar as culturas jovens, suas tribos e ritos; desde analisar criticamente a sociedade desigual em que vivem até desvendar a contribuição do conhecimento científico para a interpretação de seus hábitos e práticas; desde decifrar as novas fontes de informação e seus mecanismos até a contribuição da arte como possibilidade de enfrentamento da violência que perpassa nosso cotidiano; desde conhecer profundamente os processos de raciocínio e pensamento dos alunos até dominar processos e modalidades de construção de um leitor crítico, etc. E todos esses aspectos implicam domínio do conhecimento educacional – suas teorias, pesquisas e estudos(...).

Diante disso, é possível perceber que é necessária uma atualização constante dos professores e de toda a equipe de profissionais da escola para que esta esteja apta a receber tantas diferenças, mudanças, inovações tecnológicas e outros desafios que surgem diariamente na prática pedagógica. Não é um simples discurso de “inovação e atualização”. Não se trata de modismos, vai além; é algo intrínseco à vivência profissional: buscar situações, ideias, teorias que façam compreender o que acontece no cotidiano escolar.

Neste sentido, a formação continuada tem uma função importante: melhorar o processo de ensino e aprendizagem, mas, além disso, de preparar constantemente os professores para estarem atentos e organizados para analisarem e redefinirem suas práticas constantemente de acordo com as mudanças que precisam ser realizadas. Mudanças que não significam adequação a um mundo cruel de exploração e exigências financeiras, mas transformações que causem impacto na vida de seus estudantes, tornando-os críticos acerca dessas exigências (DOMINGUES, 2009).

Os profissionais da educação reconhecem que a escola está atrasada e que os métodos de ensino já não podem ser os mesmos. Eles sabem que as crianças e jovens que adentram as portas das escolas hoje agem completamente diferentes das crianças dos anos 1980. Entendem

que adolescentes grávidas vão para as salas de aula, crianças passam a manhã trabalhando e a tarde vão à escola, que muitos alunos vão apenas para comer a merenda, pois não têm comida em casa, que a maioria deles tem “Twitter”, “Orkut”, “Msn” e todas essas redes sociais que trazem informações cada vez mais rápidas, inteligentes e chamativas e que as aulas já não conseguem atingi-los da mesma maneira que a internet. Os professores sabem tudo isso. O que eles, muitas vezes, não sabem é como lidar com cada uma dessas situações. E, sendo assim,

uma formação permanente que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, modificam-se os comportamentos da infância e da juventude, acentuam-se os problemas sociais e econômicos. (LIBÂNEO, 2004, p. 189)

Com base no pensamento de Libâneo, reafirmamos a importância e, mais ainda, a necessidade de um programa de formação contínua para professores. Defendemos ainda que embora os cursos externos oferecidos pelos sistemas de ensino possam ser colaboradores em sua prática, é especial e essencialmente, que a escola constitua-se como o *locus* privilegiado para tal. Entenderemos o porquê a seguir.

4.2 A Escola como Locus Privilegiado para a Formação Contínua do Docente

A partir do momento em que defendemos que a formação continuada precisa ser um processo permanente e integrado ao dia-a-dia dos professores, é importante perceber a escola como o centro para que isso ocorra, visto que se apresenta como o local de trabalho deles. Porém, essa visão resulta de como compreendemos essa instituição na atualidade. O processo de democratização da escola pública brasileira modificou inclusive a forma de perceber os sujeitos da comunidade escolar como participantes das decisões tomadas. Podemos concordar com Fullan e Hargreaves (2000) quando estes concebem a escola como uma organização aprendente e que, assim sendo, precisa também exercer seu papel de formadora, não somente das crianças que adentram em seu seio, como também dos professores e demais profissionais que fazem parte de sua realidade.

A escola é uma instituição social que tem um fim específico: formar os alunos de maneira que estes possam intervir na sociedade em que vivem, desenvolvendo seus aspectos físico, cognitivo e sócio-afetivo. Formar no sentido de “proporcionar referências e parâmetros, superando a sedução de modelar de uma forma única”. (PLACCO; SILVA, 2009, p. 25). Libâneo; Oliveira; Toschi (2011, p. 300), então, deixam ainda mais claro ao afirmar que “o objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa

a cargo da atividade docente”. Ou seja, sem professor, não há processo ensino e aprendizagem. Por isso, sua formação é tão importante para melhor desenvolvimento educacional de seus alunos, da(s) escola(s) em que trabalha e, conseqüentemente, para a educação brasileira.

O professor encontra-se em meio às mudanças da concepção de formação, inserida no contexto maior do caráter democrático da escola pública que viabiliza maior participação, ao menos em tese. Com a perspectiva da gestão democrática centrada na escola e da gestão educacional, inclusive de sua proposta educativa, há uma maior autonomia nas decisões, que implica maior controle. Nesse contexto, o professor apresenta-se como ator fundamental no processo de construção e manutenção do espaço democrático na escola, seja através de suas aulas ou na participação na gestão da escola. Há duas formas de encarar esse tipo de gestão: a primeira consiste em vê-la a partir do prisma neoliberal, em que se põe a escola como o centro de todas as políticas e de boa parte das decisões, eximindo o Estado de suas responsabilidades. Por outro lado, pode-se perceber a instituição escolar como um ambiente educativo, um espaço de formação, pois, a partir dessa visão, há a valorização das ações dos profissionais na escola, de seus interesses e de suas interações. Nessa segunda perspectiva, há a crença de que tudo na escola pode ser um espaço de aprendizagem. Afinal, é um ambiente formativo em todas as suas esferas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011)

Por esse caráter democrático e por ser o local em que o professor trabalha, compreendemos que a escola é um espaço privilegiado para a reflexão coletiva, visto que pode romper com o isolamento por meio de propostas provindas de suas diferentes esferas. Ela representa um *lôcus* primordial de aprendizagem da profissão, tendo como bagagem todos os contatos anteriores com a escola ocorridos durante seu curso de formação inicial.

Para os que já estão na escola há mais tempo e já conhecem seu cotidiano, a instituição também continua sendo fonte de aprendizagem contínua acerca de sua profissão. Os alunos mudam a cada ano, os companheiros de trabalho podem ser transferidos e outros colocados em seus lugares, a equipe diretiva pode ser modificada e, conseqüentemente, alguns aspectos da gestão administrativa e pedagógica não são mais os mesmos. Lidar com o próximo, talvez seja um dos principais aspectos de ensino que a escola oferece. Todos esses problemas refletem no ensino para as crianças, jovens e adultos. É nesse espaço que o professor aprende. Libâneo; Oliveira; Toschi (2011, p.307) defendem essa mesma concepção da instituição como uma fonte de aprendizagem da profissão:

A escola é o local do trabalho docente, e a organização escolar é espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas

convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho.

Essa troca de experiências apresentada acima pode contribuir significativamente para o crescimento dos educadores envolvidos. Entender a escola como um espaço em que quem aprende não é somente o aluno, é percebê-la como uma comunidade de aprendizagem, uma comunidade que está disposta à reflexão, à ação refletida, à democracia. A partir do momento em que há melhora profissional há também um melhoramento institucional. Ou vice-versa, afinal uma escola bem sucedida e organizada “é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

Sabemos, entretanto, que modificar o *lôcus* da formação não significa necessariamente provocar a reflexão dos professores, porém é evidente que, no contexto da escola, é bem mais provável que ela ocorra, visto que estar entre seus pares, que compartilham da mesma realidade e que se conhecem ao menos minimamente é bem mais fácil de conversar e compartilhar experiências do que com consultores educacionais que provêm de instâncias diferentes.

O principal problema que dificulta esse processo dentro da escola é, especialmente, a falta de incentivo ao estudo e reflexão acerca de sua prática. Não existem, na maioria das escolas, espaços que privilegiem a discussão, a troca de experiências, o estudo das teorias que fundamentam esse seu agir profissional. A conversa com os demais professores, muitas vezes, restringe-se a assuntos pessoais ou oportunidade para negócios através de revistas ou ainda para, no breve espaço do intervalo entre as aulas, conversarem sobre como os alunos estão rebeldes e a escola caótica.

É preciso compreender que como espaço de formação, a escola precisa ouvir seus sujeitos; com seu caráter democrático, os componentes da comunidade escolar precisam encontrar abertura para discutir suas questões, suas angústias, relatar ideias que deram certo e buscar compreender o porquê de outras não terem atingido o objetivo esperado. A questão é que, em muitos casos, essa abertura não é encontrada. O isolamento do professor ainda é uma realidade em muitas escolas brasileiras, cada um em sua sala de aula, com seus próprios dilemas profissionais, sem compartilhar com ninguém além de si mesmo. Como criar um projeto de formação continuada em serviço diante de uma realidade de individualismo? É preciso adotar práticas mais participativas dentro da escola.

É bem verdade que a mudança gera desconfortos, insatisfação em muitos, porém é necessária. A escola não deveria ser feita de individualismo, entretanto, é necessário considerar que a escola apresenta uma articulação com a sociedade da qual faz parte. Sendo assim, o individualismo, a competitividade, fazem parte da sociedade capitalista e afetam o trabalho escolar. O questionamento e reflexão das práticas e concepções individualistas, na direção do trabalho coletivo, constitui-se um desafio permanente dos profissionais da educação.

Nas teorias acerca da formação continuada, Candau (1999) afirma existir uma ideia clássica em que o *locus* dela seria a universidade, provocando uma dicotomia entre teoria e prática, já que os “estudiosos da Academia” eram os produtores do conhecimentos e os professores da educação básica eram somente os executores. Porém, ela apresenta uma nova forma de encarar o processo de educação contínua dos educadores, buscando superar essa perspectiva citada anteriormente. Essa nova ideia fundamenta-se na valorização do saber docente, no ciclo de vida dos professores - baseado em Huberman⁸ que identifica cinco etapas básicas na carreira docente - e, por fim, na defesa da escola como *locus* da formação docente. Sobre essa última ela afirma:

Considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1999, p.57)

Essa prática reflexiva a que se refere a autora é propiciada pelos momentos de trabalho coletivo, conhecidos também como departamento, Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), reunião de planejamento, etc. Mas também ocorre e, especialmente, em momentos destinados especificamente para isso. Um programa institucional de educação continuada bem estruturado, sistemático e programado é capaz de provocar mudanças nas práticas

⁸ As cinco etapas básicas da carreira docente identificadas por Huberman são: “o início da carreira; a fase da estabilização; a fase da diversificação; a fase do questionamento em relação à continuidade na carreira; serenidade e distanciamento afetivo; o conservadorismo e as lamentações; e por fim o desinvestimento. Para informações mais detalhadas consultar Huberman (2007).

desenvolvidas na escola. Afinal, “a escola não pode ser vista apenas como local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo espaço de formação” (VASCONCELLOS, 2009, p. 123).

O local de trabalho do professor é sua melhor fonte de aprendizagem, pois se os momentos de formação forem bem planejados, eles são um importante aliado para melhoramento do processo educativo nessa instituição. Se houver um clima de companheirismo, de troca até entre profissionais que pareçam tão diferentes entre si ou que tenham abordagens totalmente opostas na sala de aula e em suas convicções, porém é assim que a escola funciona, é assim que ela é, “o espaço/tempo de encontro de múltiplas redes relacionais e de conhecimentos” (FERREIRA, 2008, p. 133). Cada sujeito chega com sua bagagem emocional, pessoal, de experiências anteriores, cada um de uma maneira diferente e a formação contínua dos professores centrada na escola é que vai proporcionar atenção direta a essas singularidades de cada um, o que uma formação nas secretarias ou na universidade não conseguiria realizar.

Então, o que significa ter um programa institucional de educação contínua dos docentes? Significa oferecer aos professores a possibilidade de modificação de suas práticas a partir, não de imposições, mas de ações e decisões coletivas tomadas junto às necessidades daquela comunidade escolar em específico. Ferreira (2008, p.177) diz que

Implica dizer que é preciso prepará-los [os professores], ajudá-los a compreender o próprio trabalho e sua prática à luz dos resultados quantitativos e qualitativos. Infere-se daí a importância da formação dos educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência crítica de sua prática. Existe hoje consenso entre os autores sobre a necessidade de considerar a prática docente uma fonte de conhecimento que, bem trabalhada e refletida criticamente, pode contribuir para o processo de formação continuada dos professores.

Sobre isso, podemos perceber uma interlocução entre a pesquisa que o próprio educador pode realizar em seu cotidiano, com a discussão acerca dos dados coletados informalmente por ele. Essa perspectiva da formação em serviço vê a escola como um espaço gerador de conhecimentos provenientes da reflexão sobre sua ação para que o coletivo de docentes possa dar sentidos a esses saberes profissionais advindos da prática. Um dos principais aspectos a favor desse tipo de formação reside na interlocução entre a teoria e prática. Se esses espaços forem destinados a um diálogo com a teoria educacional, explicando a prática, e a prática for geradora de novas teorias oriundas, inclusive, dessas discussões, será realizado um grande avanço para modificações institucionais maiores.

A necessidade da escola, hoje, é de mudança e esta só pode vir a partir dos próprios sujeitos da comunidade escolar. Não espere que ela provenha a partir de iniciativas

governamentais porque isso seria uma imposição e nossa intenção é que as modificações nas práticas pedagógicas sejam um ponto de partida para transformações maiores. É verdade, porém que existem grandes dificuldades para isso, inclusive, por resistência dos próprios profissionais e é por isso que um programa de formação continuada em serviço também pode ser eficiente.

Vivemos esperando mudanças no outro, no governo, na equipe gestora da escola, quando em vez disso podemos ser agentes participantes da mudança que julgamos necessária. Dentro da escola, os docentes têm um papel fundamental, eles estão diretamente envolvidos na formação educacional, social e cidadã dos sujeitos que participam de suas aulas. E como ele tem se preparado para isso? Que conceito de educação ele possui e está transmitindo? É possível que ao invés de educar esse professor esteja atrapalhando a formação de algum aluno seu?

Não podemos culpar somente os professores pela situação em que se encontram. Afinal, é palpável o cansaço de muitos, o desânimo está estampado no rosto, a falta de crença na educação e em seu poder de ajudar na transformação de um indivíduo. Isso é resultado de falta de valorização de seu trabalho, demonstrada inclusive em seu contracheque, falta de condições básicas para o exercício da docência, como escolas mal equipadas, algumas sem cadeiras para os alunos ou os professores sentarem-se, sem recursos didáticos que acompanhem as modificações tecnológicas pelas quais passa a sociedade e, conseqüentemente, os alunos que adentram as salas de aula. O esgotamento físico de ter que transportar-se de uma escola para outra, correndo contra o tempo, sem condições de organizar aulas para tantas turmas que lhes são designadas; tudo isso faz parte da realidade da maioria dos professores brasileiros. Não há como culpá-los por sua falta de motivação.

Entretanto, é verdade também que muitos possuem a possibilidade de mudar, de estudar, de obter novos conhecimentos e não ofertam a dedicação necessária para isso. São ofertados diversos cursos de curta ou longa duração, além de oportunidades de especialização e aperfeiçoamento que são, diversas vezes, refutados. O professor está diretamente ligado aos alunos que são o alvo principal de toda a organização escolar e em quem queremos ver as maiores mudanças. Ou seja, é o educador que tem a chance direta de provocar melhoramentos na educação. Ferreira (2009, p. 172) acrescenta a essa discussão quando afirma que

A palavra de ordem, portanto, é mudança. E essa mudança terá que ser feita a partir da escola, com os professores. Para tanto, é preciso formar os professores dentro dessa perspectiva, no próprio contexto escolar, em

situação de trabalho, pois somente assim o processo de formação ganhará sentido.

Nos momentos com os outros professores, durante a formação continuada dentro da escola, é que o processo de mudança fará sentido. Os sujeitos da comunidade escolar conhecem bem suas necessidades, suas falhas, seus pontos fortes e podem trabalhar nisso para efetivar o que, para aquele contexto, é necessário modificar. Sendo assim,

o tempo para a reflexão coletiva e para o estudo individual seria uma condição básica primeira para efetivar o desejo de mudança. Seria a condição para se estimular o próprio desejo de mudança. Assim. A condição tempo aliada à condição e oportunidade de orientação provocativa de reflexão, que pode ser exercida pelo coordenador pedagógico [...], comporiam o cenário favorável à mudança. (BRUNO, 2010, p. 81)

O processo de mudança pode ser mediado por aquele que é também o mediador dos momentos de formação dos professores em serviço na escola. Ele é também um agente que pode propiciar modificações junto com os educadores. Para essa formação centrada na escola, temos um responsável pela condução desses momentos: o coordenador pedagógico.

Dessa forma, a formação continuada, a despeito das dificuldades que encontra, hoje, para sua correta efetivação, é uma importante ferramenta de valorização profissional docente, assim como também aspecto fundamental para desenvolvimento profissional e possibilidade de uma atuação mais consciente, eficiente e geradora de mudanças. A instituição escolar é o *locus* privilegiado para que essa formação aconteça por ser o contexto de trabalho e pela possibilidade de encontrar, nessa realidade, outros pares que possuem as mesmas dificuldades. Sendo assim, o ambiente escolar, através de seus componentes e das diversas práticas desenvolvidas em seu contexto, torna-se elemento básico para construção de identidade e amadurecimento profissional em contato com os colegas de trabalho através dos momentos de trabalho coletivo. Esses momentos serão mediados pelo coordenador pedagógico, reconhecendo-o como personagem importante dentro da estrutura escolar e como responsável pelo contato direto junto aos professores, pela organização do setor pedagógico da escola e pela promoção da formação continuada dos docentes em seu contexto de serviço.

Pesquisas na área, explicitadas nos capítulos anteriores, demonstraram que essa não é a realidade de muitas escolas brasileiras. Em diversas realidades, o CP é apenas mais um membro da “hierarquia escolar”, cuja atuação restringe-se a resolver problemas imediatos e que, muitas vezes, não condiz com sua função. Além disso, não há valorização de seu trabalho e ele mesmo carece de uma identidade profissional já que não sabe bem que direção tomar. Assim como também a educação continuada docente dentro da escola não existe. Essa é uma realidade que precisa ser modificada.

5 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA: O CASO DE DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ALAGOAS

O homem vai atingindo o conhecimento de si na medida em que se revela. Esse conhecimento de si cresce à medida que o homem procura conhecer o outro e esse conhecimento do outro só ocorre quando existe uma perfeita identificação entre o eu e o outro, ou seja, o homem só se realiza, só se conhece no encontro com o outro.

Ivani Fazenda

O caminhar de uma investigação é sempre uma forma de surpreender-se, seja pelo fato de refutar as hipóteses previamente delineadas ou por encontrar elementos ao longo da estrada que acabam por confirmar o que já se havia pensado encontrar. Por esse motivo, pesquisar é um momento especial. Dedicar-se a algo que vai requerer investimento de tempo, recursos financeiros e atenção, sem saber exatamente o que esperar, é revigorante. Participar de uma experiência como essa é reconstruir-se a partir da observação de um novo espaço-tempo, de uma realidade diferente da vivida por você e, ao mesmo tempo, é a colaboração na reconstrução do outro a quem você observa, é um processo mútuo.

Os momentos passados nas escolas, campo de pesquisa, foram enriquecedores no sentido de que nos proporcionaram contato com duas diferentes realidades e fizeram-nos aprender com elas. Além disso, pudemos acompanhar algumas das atividades realizadas nestes espaços e compreender um pouco mais da dinâmica do cotidiano escolar para, então, proceder a uma análise criteriosa e realizar inferências baseadas em dados coletados diretamente do campo de pesquisa.

Nesse primeiro momento, trazemos à tona algumas informações gerais acerca do processo de condução da pesquisa. A observação das realidades das duas escolas foi conduzida entre os meses de maio e junho, enquanto que as entrevistas foram colhidas no mês de julho de 2012. Durante esse tempo, encontramos escolas que estavam prontas a receber-nos e fornecer suas contribuições para a investigação. Não nos negaram acesso aos documentos, porém não pudemos participar de reuniões particulares entre coordenação e direção.

Apresentamos, a seguir, algumas considerações acerca das escolas, campo de pesquisa, para uma breve apreciação de suas características e de como estas puderam influenciar no trabalho dos coordenadores pedagógicos que atuam nelas.

Denominamos de escola A aquela localizada na capital e de Escola B a que funciona no município de Marechal Deodoro. Acrescente-se ainda a decisão de escolher duas escolas, uma na capital e uma no interior, ao invés de somente uma. Isso porque houve, de nossa parte, o interesse de conhecer duas realidades para, então, entender se os problemas enfrentados por uma fazem parte da realidade da outra, mesmo estando separadas por quilômetros de distância. São realidades diferentes e, por isso, gostaríamos de entender se/como as especificidades de cada uma modificam as atitudes profissionais dos coordenadores pedagógicos.

No primeiro contato que tivemos com a escola A, recebemos, desde o início, uma resposta positiva quanto à participação desta na investigação. Inicialmente, fomos conduzidas ao diretor adjunto, porém ao perceber que o foco da pesquisa seriam as coordenadoras, este indicou-nos ir direto a elas, pois, se aceitassem, nós poderíamos estar na escola nos dias que precisássemos. Já na escola B, no dia em que fomos para o primeiro contato, só encontramos uma das coordenadoras e esta, ao saber do tema da pesquisa, ficou um pouco vacilante, porém, depois da conversa que tivemos acerca do que se tratava e como iria acontecer, ela aceitou nossa presença na escola, concordando conosco acerca da importância de estudos sobre o coordenador pedagógico.

A observação foi realizada da seguinte forma: durante a semana, passávamos dois dias em uma instituição e dois dias em outra. Durante o período investigado, houve algumas datas em que não foi possível estar na escola ou que, ao chegarmos lá, descobríamos que não haveria expediente. Participamos de momentos interessantes em ambas as escolas, mas poucos relacionados ao trabalho coletivo e menos ainda à formação docente. Imediatamente, após o período de observação, foram realizadas as entrevistas com cada coordenadora separadamente.

5.1 Conhecendo o Campo de Pesquisa

A escola A localiza-se em uma região central da cidade de Maceió e recebe alunos dos mais variados bairros, pois encontra-se no Centro Educacional e de Pesquisa Aplicadas (CEPA)⁹, criado justamente para esse fim e com vistas à pesquisa na área da educação. Sendo assim, a maioria dos alunos que mora distante chega às escolas do CEPA através dos ônibus fornecidos pelo governo para transportá-los. Essa instituição conta uma boa infraestrutura

⁹ O Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas (CEPA) foi criado pelo decreto nº 1.519, de 31 de janeiro de 1968. Constitui-se de 11 (onze) unidades escolares autônomas. Está localizado no bairro do Farol, cidade de Maceió. Foi criado com o intuito de ser o centro de pesquisa do Estado no que se refere à área educacional.

tanto física quanto de material pedagógico. Possui biblioteca, laboratório de informática (inutilizado porque ainda não foi nenhum técnico da secretaria para preparar os computadores para uso dos alunos), refeitório, sala de vídeo com televisão, computador, projetor de imagens; sala de professores bem organizada com diversos armários para uso individual, além de contar com um ar condicionado para refrigeração da sala e, dentro desta, encontramos uma área de almoçarifado, onde ficam guardados materiais para uso didático dos educadores. Além disso, possui uma sala de secretaria de escola bem equipada, inclusive com computador, impressora e o material de escritório básico para esse trabalho como: grampeadores, pastas colecionadoras, caixas-arquivo para guarda de documentos, entre outros.

A sala da coordenação tem uma boa estrutura. Embora não possua condicionador de ar, é muito bem ventilada naturalmente. É equipada com computador com acesso à internet, mesa para estudos e reuniões, prateleiras com materiais e arquivos, bem como armários de metal para cada coordenadora, como mostra a foto a seguir.



Foto 1: Sala da coordenação - Escola A
Fonte: A autora

Com relação à equipe de trabalhadores, a escola A possui um bom número e bem distribuído. A principal carência é na área de disciplina dos alunos. Algumas vezes, há sobrecarga de trabalho para a equipe de limpeza e a cozinha precisaria de mais funcionários. Porém, contam com uma equipe eficiente de secretaria, de professores (com alguns monitores), de coordenação e de direção.

Os alunos desta escola são bastante prestativos e atuam diretamente através de seus representantes. Participam de reuniões, dão ideias que são aproveitadas pela equipe diretiva da instituição, interessam-se por projetos do governo que oferecem boas oportunidades de estágio ou de pesquisador iniciante, organizam trabalhos e projetos de maneira cuidadosa. Possuem uma relação de respeito e diálogo com a direção e a coordenação. Isso talvez aconteça devido ao tempo em que lá trabalham e, assim, o desenvolvimento da cumplicidade entre eles.

A escola B localiza-se num município vizinho a Maceió. A escola foi recém-inaugurada pelo governo do estado, porém sua estrutura demonstra descaso com a instituição. Segundo relatos de alunos, divulgados inclusive em meio eletrônico através de blog na internet, ela foi equipada para a gravação de um comercial para divulgação na mídia e para isso montaram uma biblioteca, levaram muitos computadores, organizaram as mesas e cadeiras, enfim, fizeram-na parecer uma “escola modelo”. Entretanto, no dia seguinte, um caminhão parou na frente da escola para retirar todo esse equipamento, outrora levado. Sobraram apenas as mesas e cadeiras que se encontravam razoavelmente depredadas.

Essa instituição não possui biblioteca e nem sala de informática. A estrutura física da escola em si é boa, porém faltam recursos básicos para sua manutenção. A sala de vídeo conta apenas com televisão e aparelho para reprodução de DVD, as salas de aula são lotadas devido ao grande número de estudantes. Além disso, a sala da secretaria não possui nem sequer armários e caixas-arquivo para guardar os documentos, as folhas de papel são racionadas, pois a quantidade disponível na escola é insuficiente. Não possui máquina de fotocópia ou mimeógrafos, quando é necessário fazer a cópia de algum material alguém vai a uma lanchonete do outro lado da rua em que a escola tem uma “conta”, que é paga quando chega dinheiro.

A escola, durante o período da pesquisa de campo, encontrava-se em reforma: pintura e aplicação de azulejos nas paredes da sala dos professores, da coordenação e da direção. Porém, até o final do período em que estávamos na instituição, cerca de dois meses, só haviam terminado a pintura. Essa reforma causa também um transtorno no ambiente escolar, provocando barulho e indignação por parte dos profissionais devido à demora para a conclusão da obra. Quando iniciamos a pesquisa, a dupla de coordenadoras ficava na sala dos professores devido à forte poeira e falta de equipamento como mesa e cadeiras, para montar a própria sala da coordenação que já tinha espaço físico designado, porém faltava o material básico para seu funcionamento. Somente depois de mais de um mês, conseguiram, a partir de uma doação, um pequeno armário usado e que já estava também um pouco depredado, mas

que mesmo assim servia, pelo menos, para guardar documentos e materiais utilizados por elas no cotidiano do trabalho. Após as doações, a sala da coordenação ficou dessa forma:



Foto 2: Sala da coordenação - Escola B
Fonte: A autora

Porém, em uma visita mais recente, a situação está diferente. Os azulejos já estão colocados, já possuem armários e o condicionador de ar.

A sala dos professores tem estrutura precária. Possui apenas uma mesa e não tem cadeiras suficientes para todos eles, além disso, não há nenhuma prateleira ou livros que possam subsidiá-los em seu dia-a-dia. Não possui armários para guardar material dos professores, que, por sua vez, são colocados em uma sala adjacente à secretaria, onde eram guardados os livros didáticos.

Em toda a escola B, não existe sequer um computador. Nem para uso da equipe de secretaria, nem para a coordenação e direção e menos ainda para os alunos. No entanto, talvez o maior problema da escola B seja a falta de pessoal nas diversas áreas. A equipe de professores é um exemplo. Cerca de 80% deles são monitores¹⁰ e ainda assim faltam em áreas

¹⁰ Os monitores são profissionais contratados pelo governo do estado por um período máximo de 1(um) ano. O salário pago varia com a quantidade de horas aula trabalhada. Para os professores de disciplinas específicas, o valor da hora aula é de R\$11,16 (onze reais e dezesseis centavos). Os requisitos para contratação são possuir o nível superior na área que está tentando a vaga ou com 50% (cinquenta por cento) do curso de graduação concluído. Fonte: Edital retificado da seleção de monitores em 2012. Disponível em: <<http://www.copeve.ufal.br/sistema/anexos/Monitor%20%20Secretaria%20de%20Educacao%20de%20Alagoas>

importantes. Na secretaria, há apenas uma funcionária e que, nos últimos dias em que estávamos em campo, entrou em férias, ou seja, a escola ficou sem nenhum funcionário para realizar o trabalho de secretaria. Não existe porteiro na escola. A pessoa que fica na portaria é contratada como segurança do turno da noite, mas que está sendo aproveitado em outra função e em outro horário. Acrescente-se ainda a esse panorama o fato de que não existe, na escola B, alguém responsável pela disciplina dos alunos, resolvendo os conflitos nos corredores da escola, conversando com os pais sobre comportamento e aplicando as advertências indicadas.

Diante dessas diferenças estruturais e de pessoal entre as duas escolas, surgiu um novo questionamento, uma curiosidade: será que, pelo fato de a escola A ter uma melhor organização no sentido estrutural, a atuação de sua equipe de coordenadores é mais condizente com as funções que se espera que o CP desenvolva do que a da escola B que enfrenta dificuldades sérias em termos de estrutura física e de pessoal? Para responder também a essa pergunta, precisamos adentrar nos resultados da pesquisa realizada.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, consideramos as ações dos sujeitos um importante dado para conhecer sua prática assim como também suas concepções presentes no seu trabalho. Neste sentido, a observação apresentou-se como uma forma de conhecer as atividades das coordenadoras pedagógicas nos espaços de trabalho e as entrevistas possibilitaram a confrontação de suas ideias face as suas ações.

Para explorar os dados coletados durante o período da pesquisa, estabelecemos categorias de análise que nos auxiliaram na sistematização dos elementos-foco de nosso estudo. Essas categorias encontram-se explicitadas nos capítulos 2 e 3. São elas: 1) Identidade profissional do coordenador pedagógico; 2) Formação continuada e a escola como *locus* privilegiado para essa ação; 3) Trabalho coletivo; 4) Formação continuada do coordenador pedagógico.

Embora consideremos importante conhecer os documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ação das Coordenadoras Pedagógicas (PACP) de cada escola, devido ao fato de que a escola B não tenha disponibilizado o PPP, pois o mesmo estava em construção, decidimos não realizar uma análise comparativa do PPP e do PACP das duas escolas pesquisadas.

Após as considerações realizadas, apresentaremos a análise das observações e das entrevistas colhidas durante o período de pesquisa no campo.

5.2 Um Olhar Atento: Significados da Coordenação Pedagógica a partir da Observação de seu Trabalho

A observação de um contexto em particular permite-nos perceber reações espontâneas frente a diferentes acontecimentos. O discurso de alguém é confirmado ou negado através de suas ações. Sendo assim, analisar um ambiente e as relações estabelecidas nele traz importantes contribuições para o estudo. O roteiro elaborado para a observação encontra-se em apêndice. (APÊNDICE A)

Logo no primeiro dia de observação na escola “A”, percebemos diferentes faces de um mesmo profissional. Como expresse anteriormente, a instituição possui duas coordenadoras no turno matutino que trabalham em sincronia. Enquanto uma está atendendo aos pais, outra está na sala da direção organizando algum processo burocrático. A coordenadora 1(C1) está responsável por preparar um momento chamado de autoavaliação da escola em que os diversos segmentos escolares unem-se para analisar a situação atual. Esse é um dos requisitos para o prêmio de Gestão promovido pelo Conselho dos Secretários de Educação ao qual a escola inscreveu-se para concorrer. Enquanto C1 está ocupada com esse acontecimento iminente, a coordenadora 2(C2) está recebendo pais na sala da coordenação para conversar sobre o comportamento de seus filhos. Além disso, outros pais esperam para resolver pendências ligadas ao Bolsa-Família. Foi interessante notar a boa preparação e organização do momento coletivo para a autoavaliação. Foi um momento em que a diversidade escolar ficou clara, pois observávamos os alunos exporem suas necessidades e opiniões diante de pessoas mais experientes que eles, mas que não os entendiam. Essa autoavaliação mostrou que os atores da escola A sentiam-se protagonistas da realidade da instituição e que se sentiam à vontade para expor suas opiniões sem receio de serem ridicularizados pelos demais. Há certo conforto na presença do “outro”. Libâneo(2004) lembra que é assim que a escola deve ser. Um espaço que valorize as ações dos profissionais, levando em conta seus interesses, suas interações. Precisa ser vista como um espaço construído por seus componentes, onde os profissionais possam aprender mais sobre sua profissão.

Enquanto a escola A tem diversificado material burocrático para ocupar seu tempo pedagógico; na escola B, a preocupação é com o aspecto prático. No primeiro dia de visita ao campo, a coordenadora 3 (C3) expressou, ao ser apresentado o projeto de pesquisa, que “nós

vamos te ajudar, mas queremos que você nos ajude também”. Essa fala é sinalizadora de uma necessidade de ajuda e essa nuance ficou ainda mais evidente ao longo da pesquisa, visto que ela sempre pedia auxílio para organizar uma pasta para os atestados médicos, perguntava qual a melhor maneira de preparar um quadro demonstrativo para o plantão pedagógico que planejava realizar ou ainda quando solicitava companhia para organizar os instrumentos avaliativos. Essa busca por auxílio pode significar que esta profissional sente-se sozinha ao realizar seu trabalho. Sobre isso, Placco(2010, p. 53) constata que

é frequente que o coordenador pedagógico se arrogue de obrigações e tarefas de tal monta que se torna impossível cumpri-las. Sente-se exausto e frustrado, mas não se dá conta de que o partilhar dessas responsabilidades não apenas aliviaria suas pressões, mas também envolveria os demais no compromisso com os objetivos propostos.

Esse aspecto é perceptível quando ela mostra-se, em algumas situações, ansiosa para resolver um problema, mas a outra coordenadora não demonstra a mesma urgência ou está ocupada com outra atividade e não designa o mesmo nível de atenção que a coordenadora 3. Isso a deixa visivelmente chateada e muitas vezes quer resolver muitos problemas de uma vez só. Sobre isso, Silva (2010, p. 52) destaca que “a observação e a experiência têm demonstrado que, na dinâmica diária da vida das unidades escolares, prevalece o trabalho fragmentado, individual e solitário dos profissionais que nela atuam”. Infelizmente, as escolas pesquisadas têm um bom clima organizacional, mas a solidão ainda é presente ao realizar trabalhos pedagógicos.

Quando afirmamos que as CP da escola B não detêm muito tempo em atividades burocráticas é porque não existem muitas que elas possam realizar. Sob suas incumbências encontram-se, por exemplo, a sistematização dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, o recebimento de atestados médicos e controle da lista de frequência dos professores que é, posteriormente, encaminhada para a secretaria da escola. Nesse momento em específico, a instituição estava passando por uma fase de transição da matriz curricular de 4 (quatro) para a 5 (cinco) horas, porém estavam encontrando entraves burocráticos e de reorganização de horários dos professores, visto que a maioria dos monitores é de outra cidade e já tem seus horários fixos. Além disso, estavam dependendo de uma assinatura que garantisse novo horário para o transporte dos profissionais.

Como na escola A, na escola B os pais aparecem praticamente todos os dias. Geralmente com o objetivo de pegar declaração de presença dos filhos que serão entregues para a fiscalização do Bolsa-Família ou para conversar com a coordenação pedagógica sobre

o comportamento deles. Aqui, podemos perceber uma das diversas facetas do trabalho diário das coordenadoras pedagógicas nas escolas investigadas, o de disciplinador. Isso ocorre, especialmente, pela falta de profissionais que assumam essa responsabilidade. Quando acontece algum problema entre docentes e discentes, a pessoa chamada para resolvê-lo é a coordenadora, quando existem brigas entre alunos, a apaziguadora é a coordenadora e, conseqüentemente, quando os pais vão à escola para estarem cientes dos acontecimentos, é a coordenadora que eles procuram.

Houve uma manhã, na escola A, em que todas as atividades da Coordenadora 2 estavam ligadas ao atendimento aos pais e a conversar com os alunos. Não foi diferente na escola B. A maior parte do tempo de algumas manhãs de trabalho foi somente dedicada a resolver problemas de mau comportamento dos adolescentes. O discurso moralista do “você deve fazer isso” ou do “você não deve fazer isso”, além das comuns ameaças “se isso se repetir você será suspenso ou vou falar com os seus responsáveis” e “não faça isso de novo ou verá o que vai acontecer” são falas constantes das Coordenadoras Pedagógicas ao lidar com os mal comportados. O tom de voz aplicado nesses diálogos tem um caráter firme e impositor. A Coordenadora 2 falou, certa vez, que “é tão bom conversar com eles e agir algumas vezes como os pais deveriam agir, falando com eles, sabendo dos problemas deles.” Esta mesma Coordenadora falou em tom irônico “quem fala que não é trabalho da coordenação resolver os problemas dos alunos é porque não conhece de sala de aula”. Ela afirma que somente compreendendo a situação dos estudantes é que nós podemos educá-los porque é difícil separar vida pessoal da vida estudantil quando uma afeta a outra.

Esta situação descrita acima apresenta-nos uma das faces da coordenação pedagógica nas escolas campo de pesquisa, a de psicólogo. É interessante visualizar o sentimento de cumplicidade dos estudantes com as coordenadoras na escola “A”. Eles brincam de forma respeitosa, quando estão com algum problema procuram-nas somente para conversar e quando querem alguma orientação vão para a sala da coordenação; é perceptível o respeito e o carinho que ambas as partes demonstram ao lidar com o outro. Muitos dos alunos do Ensino Médio estão na escola desde o Ensino Fundamental e as coordenadoras, especialmente a Coordenadora 1, trabalham há muito tempo na instituição. Esse fato fortalece ainda mais o laço afetivo entre eles.

Na escola “B” não existe muita interação afetiva e os alunos somente procuram as coordenadoras para saber se determinado professor faltou ou ainda quando são chamados por algum tipo de má conduta. Porém, dentre as coordenadoras pedagógicas dessa escola, a que possui maior proximidade com os alunos é a coordenadora 3, isso porque é ela quem vai às

salas de aula quase todos os dias para dar os avisos ou é quem conversa com os alunos. Embora não exista muito vínculo afetivo entre eles, pelo menos há o respeito. As conversas com os “problemáticos”, assim designados por elas, são recheadas de tom de voz forte, determinado, acusador e ameaçador. Geralmente, são acompanhados de um bilhete aos pais pedindo que estes compareçam à escola ou somente um aviso para os estudantes “que isso não se repita mais”.

A escola “A” não possui muitos problemas estruturais e nem tampouco de faltas excessivas de profissionais, o que é constante na escola “B”, pois, nesta escola, faltavam educadores todos os dias em que estivemos realizando a observação. Além de não ter um docente de química para assumir uma das turmas, a cada dia faltava pelo menos um docente das outras disciplinas. Houve uma ocasião em que 3 (três) turmas foram dispensadas porque faltaram, no mesmo dia, 5 (cinco) professores. Além disso, 70% (setenta por cento) do quadro de educadores da escola B são monitores enviados pela Secretaria do Estado da Educação e do Esporte (SEE), enquanto isso na escola “A” esse é o percentual de professores concursados.

A rotatividade de professores é um problema real nas escolas públicas estaduais. O governo tem optado por pagar salários menores e sem obrigações constitucionais para contratar funcionários que mudam a cada ano através de processo simplificado para as chamadas “monitorias” do que investir em concursos públicos para servidores efetivos. Esse aspecto é um empecilho para um programa instituído de formação continuada centrada na escola, pois quando se prepara um professor e este já está habituado à dinâmica daquela escola em particular, ele é mandado embora e substituído por outro que, algumas vezes, não tem noção do que está fazendo e de como é a instituição em que se encontra.

O problema de estrutura da escola “B” é um agravante para a falta de motivação de alguns profissionais que ali trabalham. A irritabilidade por não haver materiais ou sequer mobília foi algo frequente durante o período que convivemos com eles. Um bom exemplo foi o que aconteceu no primeiro dia de observação no campo. Uma pequena discussão foi travada com o professor de educação física porque não havia local para ele dar aula, visto que ele usava a sala de vídeo e esta estava ocupada por outra professora. As coordenadoras pedagógicas, constrangidas, tentaram acalmar o profissional que reclama que a escola não tem material para que ele dê aulas práticas, pois não tem bolas ou cordas e agora nem mesmo a sala de vídeo, ele tem mais para usar. Essa “conversa” é realizada aos gritos e o professor, irritado, diz que não vai dar aula nenhuma naquele dia. No momento em que o professor sai, as coordenadoras tentam explicar a situação e informam que esse professor é sempre exaltado

assim, e que provavelmente aumentou ainda mais a voz porque percebeu nossa presença. Essa observação da coordenadora 3 pode ser um indicativo de que esse professor já não era mais ouvido dentro de seu local de trabalho. Coincidência ou não, esse professor não foi mais visto até o final do período de observação.

Outro exemplo que demonstra a carência estrutural e de material na escola B é o que ocorreu no quarto dia de visita à instituição. Um professor chega de forma exaltada na sala da coordenação, exigindo que as coordenadoras tomem alguma providência porque tem 3 (três) alunos fora de sala de aula. Ele sugere de forma incisiva que elas entreguem aos professores formulários para que eles tenham mais controle dessas informações, para os alunos sentirem-se mais receosos em faltar aula. É então que a coordenadora 3 fala

a sugestão é boa, muito boa. Mas a escola não tem condições para fazer esses formulários porque não tem computador, nem impressora e o papel é pouco. Por que você não faz numa folha de papel e nos entrega depois professor?

Essa falta de material de trabalho afeta também o trabalho da coordenação porque mesmo que quisessem preparar algum texto ou apresentação para formação contínua não teriam condições de fazê-lo devido à situação da instituição em que trabalham.

A falta de material para os trabalhos pedagógicos dificulta também a didática de alguns professores na escola “B”. Durante o intervalo de cerca de 10 (dez) minutos é possível ouvir falas de alguns professores como “eu queria pelo menos um projetor para passar alguns slides com imagens dos ecossistemas”, “ah, minha filha, eu queria pelo menos cartolinas coloridas pra montar com eles alguns cartazes”, “eu preciso da caderneta que ainda não chegou”, “eu quero cola e não tem” e assim por diante. Além disso, não existem armários na instituição, não existem prateleiras ou sequer um computador para manter registro dos alunos ou para imprimir algum documento, tudo da secretaria é feito manualmente e com apenas uma funcionária. Toda essa falta de estrutura e de materiais, somada a outros fatores, gera uma desmotivação dos profissionais da escola.

Uma peculiaridade da escola “A” é que as coordenadoras estabeleceram-se como responsáveis por organizar o lanche diário dos professores. Existe uma lista em que a cada dia um funcionário é designado para trazer o lanche, mas quem organiza tudo e, inclusive, faz o café é uma das coordenadoras, geralmente é a 1, que, 30(trinta) minutos antes do intervalo, deixa suas outras atividades para ir preparar tudo. Isso significa meia hora de trabalho pedagógico desperdiçado para realizar uma atividade que poderia ser designada a outro funcionário. Segundo a outra coordenadora da escola, os professores já estão acostumados que a coordenadora 1 organize o lanche e, um dia que ela não pode, eles já reclamam. É como

se houvesse um acordo tácito na escola de que quem organiza o lanche é a coordenação pedagógica.

Sobre a escola “B”, um aspecto a destacar é que a primeira ação do dia da coordenação é ir imediatamente a cada sala contar os professores que faltaram, listá-los e observar no horário de aulas quais as turmas que serão liberadas, quais terão que esperar as últimas aulas e observar se pode fazer algum remanejamento entre professores. Todos os dias é essa mesma rotina e, em 90% dos dias de observação, ao menos uma turma era liberada por falta de professor.

Durante o período em que estivemos em contato direto com as escolas, o clima organizacional fazia a diferença no modo como nos sentíamos em cada uma delas. A escola “A” demonstrou ser um espaço onde existe respeito e companheirismo. Era possível perceber que a interação entre eles era natural. As coordenadoras lancham junto com os professores e compartilham de conversas animadas, ora sobre a escola, ora sobre suas vidas pessoais. Os docentes sentem-se à vontade diante da presença das coordenadoras. Raras vezes, presenciamos discussões ou desentendimentos entre eles e os que ocorreram foram resolvidos.

Como um exemplo, citamos uma situação ocorrida durante a preparação para a semana do Centenário de Luiz Gonzaga em que uma professora aproveita um momento em que as coordenadoras ainda não estavam presentes na sala, onde ocorre o lanche coletivo, para assumir a liderança e mostrar aos demais colegas suas ideias para o projeto. Ela apresenta tais ideias como se fossem da escola, previamente discutidas. Então, as coordenadoras adentram a sala, escutam o que ela está falando e uma expressão de desagrado aparece em suas faces. Voltando à sala da coordenação, as coordenadoras conversam sobre a atitude da professora falando que é muito bom quando os professores engajam-se, mas o problema, nesse caso em particular, foi que a docente não conversou com ninguém antes de falar com os colegas. As coordenadoras acharam essa atitude desrespeitosa por não ter conversado com ninguém da direção ou coordenação.

Essa ação da professora pode ter duas motivações: 1) Ela estava querendo fazer parte da liderança desse projeto, afinal ela é professora de literatura e gostaria que houvesse mais visibilidade para sua disciplina, visto o caráter de homenagem à literatura e à música, ou 2) ela não achava que encontraria suporte junto à direção para que suas ideias fossem acatadas.

Não foi a primeira vez que vimos essa mesma professora em situação de conflito com a equipe de liderança da escola. Em outro momento, houve discussão sobre a falta de interesse dos alunos, apresentando a coordenação pedagógica como culpada desse fato.

Porém, este foi um caso esporádico. Diversos professores da escola A procuram a sala da coordenação para conversar em seus momentos vagos ou ficam na sala dos professores conversando uns com os outros. A escola apresenta-se como um local aconchegante, com pessoas atenciosas, educadas e respeitosas. Isso transparece no modo como lidam uns com os outros e como lidaram com essa professora do exemplo citado acima, permitindo que ela terminasse sua exposição para os colegas e depois conversando com ela à parte com o intuito de não a constranger. São nas pequenas atitudes que se pode reconhecer a habilidade em lidar com pessoas.

Em relação à escola “B”, a dinâmica é diferente, mas o clima organizacional tem a mesma referência: o respeito. Embora os conflitos tenham ficado muito mais visíveis que na escola “A”, professores geralmente ficam sozinhos na hora do intervalo enquanto os coordenadores resolvem algumas questões na direção ou vão ajudar na distribuição da merenda. Sendo assim, é um bom momento de descontração entre eles e alguns comentários acerca do trabalho das coordenadoras pedagógicas eram feitos. Um dos docentes realizava, constantemente, reclamações sobre como as coordenadoras e as diretoras conduziam alguns processos na escola como a organização dos instrumentos avaliativos e as formas de registro que entregam a eles.

Durante os intervalos alguns professores demonstravam suas insatisfações através de comentários como “essa escola é muito bagunçada e as pessoas que organizam ela estão permitindo que ela seja assim”. Uma professora-monitora reclama que “as coordenadoras não colocam os alunos para a sala de aula quando eles estão vagando pelos corredores. Eu mesma que não vou ficar correndo atrás de ninguém pra ir assistir aula”. Um professor concursado faz um discurso alto e em tom de revolta dizendo que “a coordenação precisa achar um lugar para colocar os alunos que estão sem aula para que não fiquem conversando e fazendo algazarra nos corredores, impedindo a gente de dar aula”.

Diante destes depoimentos, percebe-se que embora entre coordenação e corpo docente exista respeito e, até certo ponto, um bom relacionamento não se pode afirmar que o clima organizacional da escola seja um dos mais pacíficos ou aconchegantes.

Embora o conflito seja visto por muitos como portador de negatividade, concordamos com Jean Piaget (1975) e Henri Wallon (1945) quando estes reconhecem, no campo da psicanálise, que o conflito cognitivo é gerador de novas aprendizagens. Sendo assim, compartilhamos da ideia de que “os relacionamentos ‘saudáveis’ não seriam aqueles em que não há conflitos, mas aqueles em que há, por parte dos sujeitos envolvidos, uma disposição para resolver os desacordos.” (GALVÃO, 2004, p. 20). Dessa forma, se os conflitos

existentes entre coordenadores e professores da escola B forem bem trabalhados e superados, eles serão um meio de crescimento profissional e pedagógico.

Ainda com relação às declarações supracitadas dos professores da escola B, podemos perceber que muitos educadores não reconhecem quais as funções da coordenação pedagógica. Por suas falas, entendemos que consideram como papel desses profissionais, zelar pela disciplina na instituição ou ainda resolver os conflitos entre alunos despertados ou ainda consideram função de CP observar alunos durante o intervalo. Essa falta de clareza com relação às responsabilidades demonstra ainda mais obviamente a carência de uma identidade profissional dos pedagogos responsáveis pelo suporte pedagógico, uma identidade reconhecida pela direção da escola e pela comunidade escolar.

Durante os dias de observação em que estivemos nas escolas, visualizamos as rotinas das coordenadoras pedagógicas e confirmamos uma das hipóteses indicadas em nosso projeto de pesquisa: Os Coordenadores Pedagógicos ocupam seu tempo diário de trabalho realizando atividades que não são de sua responsabilidade, priorizando aspectos burocráticos e urgentes. Na escola A, por exemplo, em 5 (cinco) dos dias em que estivemos na escola a prioridade era organizar o PDE interativo, porque era requisito para o prêmio de gestão, preparar a escola para a visita de membros da Coordenadoria Regional de Educação, elaborar relatórios sobre a autoavaliação que também era um requisito para o prêmio de gestão, atender os que requeriam formulários e confirmações de presença de alunos incluídos no Bolsa-Família e preparar documentos necessários para comprovação de requisitos cumpridos para o prêmio de gestão.

O tempo que foi gasto organizando essas atividades burocráticas poderia ter sido utilizado para elaborar um programa de formação continuada dentro da escola ou, pelo menos, sentar com professores que estivessem em “aulas vagas” para conversar sobre o andamento do trabalho pedagógico e quais as dificuldades enfrentadas por eles ou ainda para organizar um plano anual de trabalho da coordenação pedagógica.

A observação permitiu-nos conhecer de perto alguns dos problemas que dificultam o trabalho essencialmente pedagógico da coordenação. De modo geral, encontramos duas realidades diferentes com peculiaridades e semelhanças. Um dos problemas semelhantes, porém não iguais, existente nas duas escolas é a falta de pessoal. Na escola B, o quadro é realmente alarmante, enquanto que, na escola, A o problema existe, porém em proporções menores.

A escola B tem apenas uma merendeira pela manhã que conta com a ajuda de outra que trabalha na escola à tarde. Não existe um auxiliar de disciplina, há somente uma funcionária na secretaria. O pessoal de limpeza é composto apenas por duas pessoas para os

dois turnos de funcionamento da instituição. Nessa realidade, em específico, a coordenação pedagógica é vista por quase toda a comunidade escolar como a responsável por essas áreas deficientes de profissionais. Ou seja, assume o papel de auxiliar de disciplina, corre pelos corredores tentando colocar alunos para dentro das salas de aula, fornece autorização para alunos saírem da escola mais cedo, é responsável pela aplicação da maioria das punições como advertência e suspensão.

O coordenador tem no seu dia-a-dia a intenção de que a escola seja um lugar prazeroso para a aprendizagem do aluno e para isso vai assumindo funções que tem carência de pessoal ou até mesmo atividades que carecem de efetividade para que a escola tenha um melhor andamento. Assim sua rotina é tomada por situações urgentes e, de uma forma ou de outra,

não podemos descartar a hipótese de que existam situações para as quais é preciso mobilizar o conjunto dos profissionais da escola para executar tarefas que não lhes são específicas. Porém, não podemos concordar com que essas ações, alheias à função do coordenador pedagógico, sejam uma constante em sua rotina, de modo a se constituir em parte de seu trabalho, o que, conseqüentemente, resultará na redução do seu tempo destinado às atividades diretamente ligadas à sua função. (GEGLIO, 2010,p.116)

As tarefas pertencentes a outros profissionais acabam fazendo parte do cotidiano das coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas e vão sendo agregadas, paulatinamente, as suas obrigações dentro de seus locais de trabalho.

Na escola A, a situação é relativamente mais calma nesses aspectos. A principal carência é de auxiliar de disciplina, porém é sanada, parcialmente, pelo porteiro e vigilante. Embora seja assim, as principais responsáveis por essa área ainda são as coordenadoras. Elas passam aproximadamente 15 (quinze) minutos tentando colocar os alunos para dentro de sala de aula após o intervalo. São elas que conversam com os estudantes e com os pais que são chamados à escola. Somente em casos muito sérios, a situação é encaminhada para a direção.

Observando a relação entre coordenação pedagógica e direção, é possível perceber, em ambas as escolas, que há uma relação de respeito e companheirismo entre eles. Os depoimentos das coordenadoras durante os momentos de observação revelaram isso. Com relação ao convívio, a coordenadora 1 declarou que:

a direção da escola já tem muito trabalho e muita responsabilidade. Acho que a gente tem que ajudar do jeito que pode e eles acabam ajudando a gente. Tem muita coisa burocrática que eles tem que fazer, mas sempre que nós vamos até eles com alguma situação eles nos ajudam a resolver.

A coordenadora 2 complementa dizendo

é verdade isso mesmo. E nós priorizamos aqui na escola uma coisa chamada respeito. Nós respeitamos eles e eles nos respeitam. Enquanto houver isso, nós nos daremos bem e faremos nosso trabalho de forma correta

Na escola B, a premissa parece ser a mesma. Coordenação e direção conversam bastante entre si e permitem uma a outra conhecer as situações enfrentadas. Alianças são formadas para conversar com um dos professores mais ativos da escola que faz exigências, comentários, dá sugestões e que, muitas vezes, deixa a equipe diretiva preocupada e, em algumas situações, visivelmente irritada. Além disso, é a vice-diretora que está responsável pela organização e escrita do PPP da escola. Ou seja, a direção da instituição possui, de certa forma, consciência de seu papel também pedagógico. Afinal, como afirma Silva Junior (1993), a função de diretor é muitas vezes somente ligada aos aspectos administrativos mais do que aos educacionais. Porém, segundo este autor, é preciso considerar que o ponto de chegada de todas as ações administrativas é a educação.

Libâneo (2004, p. 87) mostra-nos que o “[...] diretor de escola é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos”. Possuindo esses conhecimentos, ele pode colaborar para reafirmar, no ambiente escolar, a importância da coordenação pedagógica para o desenvolvimento e qualidade da escola. É óbvio, portanto, que não queremos dizer que o diretor precisa assumir as funções dos CP’s, mas que precisa adquirir conhecimentos para trabalhar de forma integrada.

Vários momentos durante o período de contato com o campo de pesquisa, a coordenação esteve mais ligada às ações administrativas do que às pedagógicas, refletindo isso até nas falas dos alunos quando estes usam a denominação “diretora” ao referirem-se a elas. Isso foi comum em ambas as instituições. Há uma confusão, na visão até dos alunos, o que é papel do suporte pedagógico e o que não é.

Embora a questão da identidade profissional pareça bem resolvida teoricamente para os sujeitos da pesquisa, na prática isso não se confirma. A fala da coordenadora 1 é reveladora desse aspecto quando esta diz, em um momento de conversa informal, “estamos angustiadas porque queríamos te ajudar mais no pedagógico, mas não dá porque esse é o nosso dia-a-dia.”. Ou seja, as profissionais possuem consciência de que, em seu cotidiano, as ações de cunho essencialmente pedagógico são escassas. O dia-a-dia com suas urgências e burocracias ocupam seu tempo.

Diversas vezes a coordenadora 3 também lembra-nos, na tentativa talvez de reafirmar até para si própria, que as coordenadoras têm consciência de que seu trabalho deve estar diretamente ligado ao auxílio dos docentes para melhorar o processo de ensino aprendizagem, mas que não conseguem realizar isso:

Nós tentamos sabe? Nós tentamos organizar os departamentos, preparar algum material para os professores, mas nossa correria não deixa. É muito incêndio pra apagar e poucos bombeiros, vamos dizer assim. (COORDENADORA 3)

A angústia por não conseguir realizar suas reais funções e por ordem das necessidades priorizar outros aspectos que não seja o auxílio aos professores, é visível no cotidiano das profissionais observadas. Mesmo durante suas diversas ações, elas tentavam justificar o porquê de não trabalharem pedagogicamente. “eu preciso organizar os materiais de avaliação, mas ainda não consegui terminá-los porque é tanta coisa nas nossas costas” (C3). Em outro momento “socorro, eu não aguento mais não essa correria e o que eu preciso fazer pra organizar os departamentos eu não tenho tempo porque tem a outra escola que eu trabalho também. Estou cansada de não fazer o que preciso fazer” (C3).

O tempo foi quase sempre um problema para a equipe de suporte pedagógico. Isso porque, segundo as coordenadoras, “*sobram tarefas e falta tempo*”. É bem verdade que as responsabilidades são muitas todos os dias, porém é também verdade que há momentos relativamente tranquilos e que poderiam ser utilizados para programar ou realizar atividades de formação contínua. Na escola A, por exemplo, houve dois dias dentre os que estivemos na instituição que basicamente nenhuma atividade foi realizada. As coordenadoras de ambas as escolas puderam estar na sala da coordenação somente organizando pastas colecionadoras e atendendo poucos alunos e nenhum pai. Momentos bem tranquilos em que elas poderiam sentar-se e planejarem alguma ação formativa para os professores.

Na escola B não foi diferente. Houve dias de extrema agitação, nervosismo, preocupação, diversos acontecimentos em um momento só, mas houve também dias de calma em que várias turmas foram liberadas e quase não havia problemas com os alunos dando possibilidade de utilizar esses momentos para atividades pedagógicas junto ao corpo docente.

A dinâmica escolar traz muitas surpresas no dia-a-dia, mas existe a possibilidade de, na agenda do dia, buscar priorizar demandas. As CP podem ter dias conturbados, mas se conversassem com a direção e todos os dias dedicassem ao menos 1(uma) hora para o planejamento de suas ações ou de um programa de formação continuada, talvez fosse o suficiente para iniciar uma mudança no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, Bruno (2010, p. 81) compreende que

o tempo para reflexão coletiva e para o estudo individual seria uma condição básica primeira para efetivar o desejo de mudança. Seria a condição para se estimular o próprio desejo de mudança. Assim, a condição tempo, aliada á condição e oportunidade de orientação provocativa de reflexão, que pode ser

exercida pelo coordenador pedagógico comporiam o cenário favorável à mudança de educadores.

A partir do trabalho coletivo e das discussões proporcionadas pelos coordenadores, a mudança seria, além de desejada, também possível de se concretizar na escola. E a tarefa de mudar práticas pedagógicas não é uma tarefa técnica, visando a implantar novos modelos, substituir programas ou métodos.

Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. (GARRIDO, 2009, p.10)

Esse confronto entre o que somos e o que queremos ser acontece nos momentos de reunião com outros profissionais, com outras ideias e com outros “eus” que buscam também modificações de práticas para mudar a educação e a qualidade de ensino.

O trabalho coletivo na escola é um dos eixos centrais para a participação e envolvimento dos professores como parte da comunidade escolar. Porém, em ambas as escolas, não presenciamos momentos que contemplem esse aspecto. Durante todos os dias em que estivemos nas instituições, houve apenas um momento de trabalho coletivo na escola A, mas que não teve nenhuma ligação com planejamento de aulas ou menos ainda com formação contínua do professor.

As escolas estudadas contemplam do 6º ao 9º ano e/ou ensino médio e, portanto, não contam com todos os professores a semana inteira, porém poderiam ser aproveitadas aulas vagas em comum para reunir com professores e pensar formas de melhorias de ensino, alteração de metodologia em classes com dificuldade de aprendizagem, ou ainda apresentar sugestões de avaliações para professores que desejem. Na escola B, só houve esse momento no início do ano letivo assim também como na escola A. Entretanto, não se tornou uma atividade contínua, nem sequer periódica.

Sabemos que a lei 11.738/2008 estabelece o piso salarial dos professores, bem como a instituição da hora-atividade em que 1/3(um terço) da carga horária dos professores da educação básica seja destinada para planejamento, pesquisa, capacitação. Entretanto, esse tempo não é aproveitado para realização de encontros com outros colegas com a intenção de planejar, de conhecer as dificuldades e as estratégias de sucesso. Não vimos isso ocorrer durante o período em que estivemos dentro do contexto escolar. É bem verdade que a rotatividade dos professores que distribuem seu tempo entre várias escolas dificulta ainda

mais as condições para a realização de encontros coletivos em cada escola, acrescido ainda o fato do número de monitores presentes nas duas instituições investigadas ser relativamente alto.

Além disso, a lei federal do piso salarial dos professores, Lei nº 11.738/2008, estabelece o tempo que os profissionais da educação básica precisam destinar para estudo, pesquisa, departamentos. Essas horas-atividade fora de sala de aula podem ser utilizadas para um projeto de formação continuada dos professores na escola. Embora o Plano de Cargos e Carreiras do magistério público alagoano e tampouco o Estatuto do Magistério público alagoano ainda não o contemplem, esse preceito legal é uma garantia para os docentes de que existe um tempo dedicado ao seu crescimento profissional. Entretanto, essa formação na escola só é possível quando o formador, que consideramos ser o coordenador pedagógico, estiver disposto a planejá-la e executá-la.

Porém, Vasconcelos (2009, p.116) lembra-nos que uma das principais tarefas dos coordenadores é “conquistar (e ocupar bem) o espaço de trabalho coletivo constante. Um dos grandes entraves colocados pelos coordenadores é o tempo! Este espaço é fundamental para a mudança da instituição.” Ele ainda acrescenta que quando esse tempo e espaço para o trabalho coletivo não existe, a função da coordenação pedagógica pode ser distorcida.

Este mesmo autor assinala que o trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva, afinal ele não é o único que atua na escola e o que ele faz não é para si mesmo, já que presta um serviço à comunidade. (Ibidem, p. 120). Placco e Souza (2010, p. 27) reafirmam ainda mais a importância do trabalho coletivo quando asseveram que “qualquer processo formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordados da perspectiva do trabalho coletivo.”

Com relação às atividades de cunho pedagógico realizadas pelas coordenadoras, durante os dias em que estivemos observando o contexto escolar, podemos afirmar que estas são minoria, especialmente se considerarmos somente as interações junto aos professores. Os momentos com os docentes deveriam ser os mais constantes e as prioridades de cada coordenadora, visto que

o coordenador pedagógico deverá garantir a interlocução permanente e constante com o grupo; observar as ações e condutas[...]; buscar integrar a proposta de formação desse coletivo com a realidade da escola e as condições de trabalho dos docentes; valorizar a formação continuada na própria escola [...]; criar oportunidades para o professor integrar a sua pessoa à escola; estabelecer parceria com o professor. (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 32)

Na escola A, as coordenadoras realizaram, no final do mês de maio de 2012, encontros com os professores, dividindo-os por área e aproveitando os momentos de aulas vagas. Porém estas admitiram que isso não acontece sempre, decidiram de forma repentina realizar esse mini-departamento. Além disso, a pauta baseava-se em: 1. Alunos que não fazem trabalhos; 2. Semana do meio ambiente; 3. Instrumentos avaliativos; 4. Centenário de Luiz Gonzaga.

As perguntas sobre os alunos que não fazem os trabalhos serviriam para que as coordenadoras chamassem os pais para conversar e sugeriram aos professores algumas atitudes. Sobre a semana do meio ambiente e o centenário de Luiz Gonzaga, a conversa somente girava em torno do que os docentes haviam preparado para trabalhar nesses dois marcos e a discussão sobre os instrumentos avaliativos era para saber quantos já haviam realizado e para informar as datas de entrega.

É compreensível que as coordenadoras não possam prestar nenhum auxílio referente aos conteúdos, visto que são disciplinas específicas, com profissionais de várias áreas em que as coordenadoras não dominam os conhecimentos referentes a elas. Porém, como lembra Libâneo(2004, p. 128)

[...] quando se atribui ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não se está supondo que ele deva ter domínio de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre os conhecimentos pedagógicos e a sala de aula.

Trazendo esta posição para nossa análise, queremos afirmar que, nessas reuniões, o tempo poderia ter sido aproveitado para conversar sobre os problemas que os professores estão enfrentando em sala ou se há alguma dificuldade de aprendizagem na classe para que pudesse ser encaminhado para um profissional que ajudasse os alunos, além de métodos de ensino diferentes daquele já utilizado pelo professor ao explicar determinado assunto. Acrescente-se ainda o fato de que muitos professores não sabem realizar uma avaliação diagnóstica ou não compreendem o quanto uma avaliação bem feita pode colaborar para o melhoramento de suas aulas. Inúmeros assuntos de cunho pedagógico e didático poderiam ter sido discutidos nesses encontros e não somente burocracia de instrumentos avaliativos ou programações de datas comemorativas. É preciso otimizar o pouco tempo que se tem para trabalhar juntos.

Na escola B, a realidade não é muito diferenciada. Porém, há uma priorização maior da conversa com o professor, de organizar materiais de apoio e de registro de frequência, notas e comportamento. A coordenação não realiza departamentos periodicamente. O primeiro que realizaram foi durante nossa passagem pela instituição. Elaboraram uma planilha

por turma em que registravam, em cada disciplina, a frequência, o comportamento e o aproveitamento dos alunos. Os professores disseram os números dos alunos baseados na lista de chamada e as CP registraram nas planilhas delas. (ANEXO B) Chamaram os professores aos poucos também e entregaram-lhes os “canhotos” para transferirem as notas de cada instrumento avaliativo.

As coordenadoras elaboraram uma ficha que denominaram de “Acompanhamento pedagógico”, porém somente registram as notas. É interessante pensar o que entendemos sobre acompanhar um aluno pedagogicamente. O crescimento de um estudante não é caracterizado somente por suas notas. Por esse motivo, consideramos inapropriada essa denominação quando a preocupação está focada em notas de cada disciplina. Um exemplar dessa ficha encontra-se em anexo (ANEXO C).

Além disso, no departamento pedagógico realizado, foram entregues também fichas de acompanhamento de conteúdos aplicados, bem como novamente a frequência, o comportamento e o aproveitamento dos alunos. Perguntamos o que as coordenadoras fariam com as informações que os professores entregariam. A coordenadora 3 respondeu que

provavelmente eles vão demorar pra entregar, pois até o planejamento anual que pedimos no início do ano letivo ainda tem professor que não entregou. Mas quando eles entregarem, vamos registrar nos nossos cadernos e depois conversar com os professores que não estão conseguindo avançar nos conteúdos e vamos também chamar os pais dos alunos com mais problemas para conversar e eles ficarem sabendo da situação dos filhos.

Com relação ao trabalho de coordenação da formação contínua na escola, a deficiência é ainda maior, basicamente, porque não existe em nenhuma das escolas pesquisadas. A premissa é que “a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço de professores” (CHTISTOV, 2009, p.9) e, sendo assim, deveria ser a maior preocupação dos CP em todas as escolas. Isso não se comprova na pesquisa realizada. As duas equipes de coordenação pedagógica encontram-se envolvidas em teias de urgências e burocracias, acrescidas à falta de organização de tempo que não realizam ou sequer planejam esses momentos para formação continuada de seus professores dentro da escola, porém uma coisa é certa: “as pessoas arrumam tempo para as coisas que compreendem, que valoram e nas quais acreditam. (LIBÂNEO, 2004, p. 29). E, além disso, diversos pesquisadores como Garrido (2007); Fusari (1997; 2009); Christov (2001; 2009) e Libâneo (2004) tem reafirmado que a coordenação da educação continuada em

serviço é um dos aspectos fundamentais do trabalho do coordenador pedagógico, ou seja, o tempo para momentos de formação precisa ser considerado prioridade.

Embora as CP trabalhem em conjunto, algumas vezes, são visíveis as diferentes posturas e visões de cada uma, o que é absolutamente normal posto que se trata de seres humanos diferentes. A coordenadora 3 gosta de estar pela escola, conversando com os alunos, falando com os professores, buscando planejamentos, atestados, entre outras coisas. C4 prefere ficar na sala da coordenação, resolvendo algumas pendências ali mesmo, além de tentar reorganizar o horário de aulas para a nova matriz de 5h/aula que parece um quebra-cabeça, quando ela consegue transferir algum professor de lugar, outro já não pode no horário que colocaram para ele. Um exemplo dessas posturas diferentes foi que C3 queria organizar um quadro dos atestados levados pelos alunos para que os professores pudessem consultar ao registrar nas cadernetas. Enquanto isso, a outra coordenadora reclama que acha que não é importante concentrar-se nesse quadro agora, já que as cadernetas acabaram de chegar (em pleno mês de julho) e elas precisam organizar, antes que a única funcionária da secretaria entre em férias. Mesmo assim, C3 continua organizando o quadro e leva para ser xerocado e colocado na sala dos professores.

Trabalhar em equipe é assim. Opiniões diferentes, personalidades diferentes, mas que encontram uma forma de unir esforços para alcançar um único e comum objetivo. Na escola A, as coordenadoras têm também um relacionamento de respeito e carinho. Ajudam uma a outra e conhecem-se mutuamente, assim como as CP da escola B.

Não podemos negar que existe a intenção de realizar um trabalho pedagógico na escola, de auxiliar ao professor, de interação com ele, porém o que percebemos durante o período de observação é que as coordenadoras perdem-se em tantas atividades que nem sabem ao certo quais são realmente suas funções, ou seja: se são substitutas da direção, se seu trabalho é fazer tudo o que a escola precisa mesmo sem cumprir suas responsabilidades junto aos docentes ou aos alunos da escola e seus pais, se deve ajudar na secretaria porque tem pouco funcionário e ajudar na merenda porque não tem quem o faça. Talvez algumas acreditem que é sua responsabilidade correr pelos corredores das escolas e colocar os alunos para sala de aula quando, ao invés disso, poderiam estar em busca de novos conhecimentos para apresentá-las ao educador ou organizando um verdadeiro acompanhamento pedagógico, tendo como ponto de partida o que o aluno já sabe em vez de levar em conta somente notas que são advindas de provas e que não medem, por si só, o real conhecimento do aluno.

Toda essa dificuldade em priorizar ações pedagógicas em detrimento das burocráticas está no não conhecimento de sua própria identidade profissional: “ o que eu realmente sou

como coordenadora pedagógica?” “Em que consistem minhas funções e responsabilidades?”. No estado de Alagoas, através do Plano de Cargos e Carreiras do magistério público, existe uma lista com as funções da coordenação pedagógica estabelecendo cerca de 56 (cinquenta e seis) atividades e finalizando tais responsabilidades com um “ executa atividades correlatas”. Se na própria Lei, a tarefa de um CP é repleta de atividades, imagine a confusão que acontece no cotidiano quando além dessas atividades realmente ligadas à sua função como profissional ainda aparecem, no cotidiano escolar, diversas outras que são as que realmente ocupam seu tempo de trabalho.

5.3 As Concepções das Coordenadoras Pedagógicas acerca de suas Práticas: Uma Análise de Conteúdo

Entrevistar as coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas permitiu-nos compreender suas concepções de trabalho, bem como as justificativas pela ausência de um projeto de formação contínua em serviço. A entrevista serve para esse propósito, além de que nos fornece informações que possam ser confrontadas com a prática no dia-a-dia.

A amostra constituiu-se de 4 (quatro) coordenadoras sendo 2(duas) delas em cada escola, campo de pesquisa. Duas atuam somente no ensino médio e as outras duas lidam com o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, além de também o ensino médio. O roteiro elaborado para as entrevistas foi semiestruturado e questões diferentes surgiram conforme as falas das entrevistadas. (APÊNDICE B)

As entrevistas foram realizadas após o período de observações, pois esse processo inicial permitiu conhecer o ambiente e as condutas de cada entrevistada para que, então, houvesse o planejamento das questões a serem utilizadas. Algumas coordenadoras estavam receosas a conceder-nos entrevistas, Coordenadora 2 e Coordenadora 4 perguntaram-nos se as entrevistas não poderiam ser conjuntas e uma delas, quando foi avisada que estaríamos na escola determinado dia para a entrevista, não estava presente.

As interrupções durante as entrevistas foram inúmeras. Professores chegando para reclamar de alunos, estudantes perguntando onde está algum professor, direção solicitando a presença para algum tipo de intervenção, pais chegando para receber informações. Procuramos um local reservado e o mais distante possível das salas de aula e, além disso, pedimos à direção pelo menos 1 (uma) hora sem chamar o coordenador. Mas mesmo assim, as interrupções eram constantes durante o processo. As duas coordenadoras da escola A permitiram gravação do áudio das entrevistas, porém as duas da escola B não concederam autorização.

As diferentes condutas profissionais das coordenadoras aparecem em suas respostas para a entrevista. Coordenadora 1 gosta de sentir-se prestativa em qualquer situação, é amável com os alunos e funcionários. Gosta de estar em ação. Coordenadora 2 ama estar em contato com os alunos e tem a família como um condicionante para o bom ou mau desenvolvimento escolar do aluno. Coordenadora 3 gosta de estar no controle do que acontece, indigna-se com muitos problemas na escola, prefere estar em ação nos corredores, em contato com os alunos, com a direção. Coordenadora 4 prefere estar na sala da coordenação, realizar os processos burocráticos como organizar horários e preparar cadernetas.

Relatadas as primeiras impressões durante o trabalho de campo, deteremo-nos a seguir na análise do conteúdo das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Do ponto de vista metodológico, agrupamos os conteúdos das falas das entrevistadas em forma de categorização.

5.3.1 Concepção de sua identidade profissional

Compreender quais são suas funções favorece aos profissionais realizá-las. Sendo assim, conforme a ideia que o coordenador tenha de como conduzirá seu trabalho influencia em suas ações no dia-a-dia e em suas prioridades. Ao conversar com as coordenadoras durante as entrevistas, perguntamos quais eram, em suas opiniões, as responsabilidades do coordenador na escola. Vejamos as respostas

São inúmeros né?¹¹ Na verdade, nosso papel mesmo seria essa parte pedagógica, só que a gente termina se envolvendo em tudo. A gente começa com a organização da semana pedagógica pra trabalhar tudo com os professores do que vai ser desenvolvido durante o ano. A gente organiza também o plantão pedagógico. Temos o conselho de classe também. (COORDENADORA 1)

Ahh... é muita coisa. Antes a gente tinha uma função de realmente trabalhar a pedagogia dentro das salas, junto com os professores, só que a gente tem tantos problemas em relação à família, aos espaços físicos, às necessidades dos alunos que a gente até desvia (COORDENADORA 2)

São muitos. Pode ter certeza disso, são muitos. Mas ajudar na formação do professor é mais importante. Arrumar momentos de discussão e cursos de formação continuada. Mas são tantos, acho que o pedagógico mesmo, organizar conteúdo junto aos professores, o PPP está em construção. (COORDENADORA 3)

São tantos. É o elo né? Uma ponte entre direção, os alunos. Os professores vêm com seus problemas de sala de aula. Quando os alunos têm problemas eles vêm até nós e a gente dá uma de psicóloga. (COORDENADORA 4)

¹¹ Foram mantidas as falas originais das entrevistadas, sem a preocupação com a correção ortográfica destas.

A partir dos depoimentos destacados acima, podemos fazer diversas inferências acerca da visão dessas coordenadoras. Inicialmente, é possível perceber a unanimidade quando todas consideram que existem muitas tarefas para a função em que atuam. Há uma sobrecarga de trabalho para elas que lidam, no dia-a-dia, com organização pedagógica, resolver problemas de alunos, reformular PPP, trabalhar junto à direção e diversas outras atividades que não estão explicitadas nas falas, mas que elas realizam. A fala da coordenadora 1 chama atenção quando esta diz que o papel seria a parte pedagógica, mas que acabam se envolvendo em tudo. Essa é uma realidade nas duas escolas investigadas. As coordenadoras 2 e 4 expuseram, em suas falas, que, em alguns momentos, atuam como psicólogas para os estudantes, além de lidar com a família dos alunos, com os problemas dos professores, além de estarem também junto à direção das instituições.

Sobre esse aspecto, duas coordenadoras citam algumas das atividades que realizam e que sabem que não são de sua incumbência

Varrer, limpar, olhar merenda. A sala de vídeo já tem que estar arrumada quando o professor vai dar aula lá e nós que temos que organizar, preparar o lanche dos professores. Por que a coordenação tem que organizar tudo isso? Então é diante desses probleminhas que a gente vai ajudando, apagando os incêndios e parecendo uma 'lulalélé pra lá e pra cá. Não era pra gente fazer isso, mas a escola tem que andar. (COORDENADORA 2)

Muitas vezes nós limpamos a sala porque não tem ninguém pra fazer isso, já distribuimos merenda, já fiquei de porteira quando o porteiro tinha extraído dente, a disciplina acaba ficando por nossa conta porque não tem um profissional específico para isso na escola. Mas eu não me sinto mal fazendo isso. (COORDENADORA 4)

As coordenadoras envolvem-se basicamente em todas as atividades da escola e embora tenham afirmado que não lhes compete realizar tudo isso, elas ainda assim não se sentem mal porque, segundo uma delas, a escola tem que andar. Mas é somente com as coordenadoras que as escolas organizam-se administrativamente? Por que o sentimento de utilidade é tão importante para elas que realizam algumas tarefas que seriam responsabilidades dos outros, mas esquecem das que realmente compete-lhes?

Embora a sobrecarga exista, é dever do coordenador lidar com os alunos e suas famílias, porém de forma planejada e consciente. É aceitável o trabalho junto à direção, porém não é necessário substituí-la. É importante conhecer as funções dos outros segmentos da comunidade escolar como merendeiras, porteiros, secretários, porém não é aceitável realizar seus papéis. Essa atuação em áreas diferentes a sua atrapalha seu trabalho, pois realizar tantas atividades ocupa-lhes o tempo de trabalho.

Porém, o que nos chama mais atenção é que apenas uma coordenadora citou a formação continuada dos professores em serviço como uma responsabilidade da coordenação pedagógica. O questionamento feito às coordenadoras não significava o que elas faziam nas escolas, mas o que elas consideravam como sua função. Isso é intrigante porque se os mediadores da formação dos professores na escola não se reconhecem dessa forma, como podem realizar esse trabalho?

Conhecer os sentimentos das coordenadoras diante do exercício de sua função pode dar indícios de sua motivação profissional e de como encaram suas identidades. Consideramos que o prazer em realizar um trabalho determina o nível de empenho para que ele ocorra e a maneira como será executado. Para compreender esse aspecto motivacional, pedimos às coordenadoras que contassem sua história com a educação e, conseqüentemente, com a coordenação pedagógica. As coordenadoras 2 e 4, inicialmente, não tinham optado pela carreira no magistério, mas o conhecimento do campo pedagógico foi cativando-as a atuar na área educacional. Conforme podemos perceber em suas falas:

Eu tentei o vestibular para jornalismo porque sempre gostei de trabalhar com pessoas, mas não passei. Então depois eu tentei psicologia e não passei de novo. Foi então que comecei a dar aulas particulares e comecei a me apaixonar pela educação. Hoje eu não vejo um lugar melhor para estar. (COORDENADORA 2)

Na verdade eu queria ser médica, meu sonho era ser médica, mas meu tio disse que pra pobre o negócio era ir pro magistério. Então eu fiz o curso de magistério, passei no concurso e estou há 26 anos na educação. (COORDENADORA 4)

De acordo com os depoimentos acima, é possível perceber a empolgação da coordenadora 2, afirmando que não consegue enxergar-se em outra área profissional que não seja a educação. Esse é um aspecto fundamental para um bom trabalho, saber que está onde quer estar e que é feliz por isso.

Por outro lado, as coordenadoras 1 e 3 demonstraram saber, desde o início, em que campo desejavam atuar:

Eu me interessei pelo magistério há muito tempo, observando o trabalho do meu pai e desde pequena eu me interessava por essa área e daí eu fiz o curso de magistério, depois fiz pedagogia e depois a especialização em coordenação pedagógica. É uma história de amor de muitos anos. (COORDENADORA 1)

O interesse surgiu aos 17 anos, vendo a minha mãe como professora. Eu admirava muito ela, queria ser como ela. Foi então que decidi seguir carreira nessa área. Eu amo o que eu faço. As vezes me descabelo, mas eu amo estar aqui. (COORDENADORA 3)

De um modo geral, as 4 (quatro) coordenadoras estão satisfeitas com as escolhas profissionais que fizeram e isso é um passo em querer melhorar a educação que oferecem aos alunos das escolas pesquisadas. Não realizam seu trabalho por obrigação, mas embora tenham os problemas do dia-a-dia ainda estão felizes por terem escolhido a profissão de educadoras, afinal, toda coordenadora é antes de tudo uma educadora.

Quando solicitado que as CP descrevessem o que sentiam após um dia de trabalho, elas afirmaram:

Sei que tudo o que a gente faz é pra que a escola ande, mas às vezes saio da escola com um sentimento de **insatisfação** como se não tivesse feito o que era pra fazer. Mas tem algumas vezes também que fico satisfeita com o que fizemos (COORDENADORA 1)

Na maioria das vezes é de dever cumprido, mas pensando que **poderia ter feito mais**. (COORDENADORA 2)

Varia muito de acordo com o ritmo do dia. Quando eu planejo e consigo fazer é satisfatório, mas quando não consigo é como se eu não tivesse feito nada. **Inútil**. (COORDENADORA 3)

Pedindo a Deus que chegue logo a hora de ir pra casa porque tem que ir pra outra escola à noite e tem que preparar almoço pro outro dia. Como coordenadora tem coisas que me deixam satisfeita, mas às vezes fico **frustrada** com o próprio sistema. Tem muita coisa que poderia ser feita, mas não é. Eu não sei dizer exatamente o quê, mas poderia ser melhor. (COORDENADORA 4)

Estes depoimentos levam-nos a entender que embora as coordenadoras sejam felizes com o trabalho na área da educação, elas também se sentem desmotivadas por não conseguir realizar o trabalho que sabem que seria de sua responsabilidade. Ao olhar para um dia corrido em que, basicamente, não realizou quase nada do que deveria realizar, elas sentem-se frustradas, sentem que poderiam ter feito mais. As profissionais sabem que alguma coisa está faltando para um trabalho pedagógico e o que está faltando é, essencialmente, maior apoio pedagógico ao professor, seja através de formações ou de intervenções e mediações para enriquecimento das aulas. E esse aspecto somente será contemplado se/quando elas compreenderem e priorizarem as funções que realmente são de sua responsabilidade.

Na tentativa de fazer com que a escola melhore, as coordenadoras acabam não estabelecendo prioridades, desvalorizando o aspecto pedagógico de seu trabalho. A principal causa de o coordenador não conseguir realizar suas funções é porque não tem consciência de sua identidade profissional. Domingues (2009) realizou uma pesquisa sobre esse tema e percebe o quão confusas as investigadas estão em sua atuação no cotidiano escolar. Sobre isso Bartman (1998, p. 1) também nos indica que

(...) o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

Isso acarreta a sobrecarga em sua rotina do trabalho, pois quando não sabem exatamente o que fazer, vão fazendo tudo que lhe é colocado nas mãos e deixando de lado aspectos primordiais para o desenvolvimento pedagógico dos alunos e para o crescimento profissional dos professores.

E é isso que acontece nas escolas pesquisadas. As coordenadoras não possuem um plano de trabalho bem delineado, expondo seus objetivos ou as formas de alcançá-los. O trabalho realizado por elas é imediatista, de resolução de urgências e do que surgir no cotidiano. Dessa forma, não há como realizar um trabalho essencialmente pedagógico, visto que este precisa ser planejado e planejamento inclui pesquisa e esta, por sua vez, exige tempo que, segundo as coordenadoras, elas não têm.

Pelos depoimentos das coordenadoras, podemos perceber esse aspecto. Elas acreditam que resolver problemas de família, ser psicólogas, sanar necessidades acerca dos espaços físicos são ações que lhes compete, que são de sua responsabilidade. Essa percepção revela a falta de consciência ou a negação de sua identidade profissional. Identidade que é definida por estudiosos e confirmadas pela legislação estadual, através do Plano de Cargos e Carreiras (PCC) do magistério alagoano quando estabelece as funções da coordenação pedagógica (ANEXO A).

Embora a lista de atividades do CP seja extensa, as atividades giram em torno do trabalho junto aos professores e aos alunos. Aspectos práticos como organizar horários e distribuir as turmas com professores, assim como também planejar e executar atividades para aperfeiçoamento do corpo docente estão presentes nessa lista de atribuições da coordenação pedagógica da rede estadual de ensino. Essas questões e diversas outras são também discutidas por teóricos como Libâneo (2004), Christov (2009), Domingues (2009), Bruno (2010), Placco (2009;2010) e Pinto (2011).

Diante dessa sobrecarga de trabalho, consequência especialmente da falta de compreensão de sua identidade, questionamos às coordenadoras se a saída dos especialistas em educação – supervisores, orientadores, planejadores – dificultou seu trabalho. Decidimos incluir essa questão para conhecer a concepção de coordenação e de docência desses profissionais.

Duas das coordenadoras compartilham a ideia de que integrar as outras especialidades foi um ponto positivo diante da fragmentação do trabalho pedagógico que havia antes. Porém, suas falas revelam que elas, ao mesmo tempo também acreditam que prejudicou bastante sua atuação na escola, ocasionando uma sobrecarga para o trabalho do coordenador.

Foi bom (a saída dos especialistas) porque houve uma integração com os demais segmentos porque antes a gente trabalhava muito isolado. Era professor ocupado com o planejamento, aliás supervisor preocupado com planejamento do professor e a Orientação com o aluno. Foi boa essa questão da integração. Mas aumentou de uma forma absurda o que a gente tem que fazer (COORDENADORA 1)

A princípio a mudança é positiva porque deu uma flexibilidade no trabalho do profissional, não deixou cada um restrito a sua “partezinha”. Tornou-se negativo com a sobrecarga em cima do coordenador. Com a saída do orientador faltou alguém para atender aos alunos e lhes compreender, o que acabou ficando para o coordenador. E colocar tudo nas costas de um só, não é positivo. (COORDENADORA 3)

Por outro lado, outras duas coordenadoras acreditam que a saída dos profissionais supracitados é um ponto negativo, ou seja, que a luta para a desfragmentação do trabalho pedagógico foi um retrocesso.

Eu acho que funcionava melhor quando tinha essa divisão porque a coordenação tinha mais tempo para trabalhar essa questão da aprendizagem do aluno junto ao professor. Aí eles dizem: “Vocês sabem que a função de vocês é a pedagogia”. Mas como eu vou ficar numa escola sem me preocupar com os alunos se não tem um profissional voltado para os problemas deles? (COORDENADORA 2)

Se fosse como era antes era bem melhor porque cada um saberia o que fazer com a sua parte. Dava pra atuar direito na minha área (COORDENADORA 4)

O depoimento da coordenadora 2 tem um tom de revolta. Quando esta fala “aí eles dizem” está referindo-se às indicações da Coordenadoria Regional de Educação que, segundo ela, quando faz reuniões com as coordenações pedagógicas sempre relembra que a função primordial deles é trabalhar junto ao professor e que, pelo que foi expresso por ela, não é um pensamento unânime.

Isso ocorre pelo fato de que não existe, no organograma da escola, um profissional específico para lidar com os alunos, porém a coordenação pedagógica também lida com eles quando se trata de aprendizagem. Em outros casos, podem ser encaminhados para profissionais como psicólogos que os ajudarão mais eficientemente do que a coordenadora pedagógica. Além disso, o auxílio ao aluno, assim também como ao professor e aos pais, feito pelo suporte pedagógico precisa ser planejado e sistemático.

Libâneo (2011), Horta (2007), Domingues (2009), Placco e Souza (2010) defendem que lidar com os vários segmentos escolares promovendo a integração entre eles é sim um dever do coordenador pedagógico, pois veem-no como um articulador dentro da escola pública. Porém, sua atuação é limitada, se levarmos em consideração que, além de suas funções, ele ainda realiza o que deveria estar sobre a responsabilidade de outrem.

As concepções das coordenadoras, inferidas através de seus depoimentos, podem indicar que estas consideram um retrocesso integrar as ações que pertencem a um mesmo eixo - o pedagógico - a somente um profissional. A fragmentação do trabalho educativo provocava isolamento além de que disseminava a ideia de que os diversos segmentos não faziam parte de um mesmo propósito: a educação. Diante do exposto, compartilhamos a ideia da atuação crítica e consistente do coordenador pedagógico que busca trabalhar de forma integrada com seus pares (direção, professores) e com o apoio da comunidade escolar, com vistas a realizar um trabalho coletivo e de formação.

5.3.2 Articulação do trabalho coletivo

A articulação do trabalho coletivo é um importante aspecto do trabalho do coordenador pedagógico. Durante as entrevistas, questionamos às coordenadoras sobre as principais dificuldades em realizar um trabalho com os diversos segmentos da escola. A fala da coordenadora 2 resume a de todas as outras: “ eu sempre quis muito juntar, mas a questão é de tempo mesmo”. Todas elas afirmam que os professores falam de suas cargas horárias e dizem que não podem parar as aulas para fazer reuniões. E, segundo elas, os principais momentos coletivos ocorrem no início do ano ou no início de um semestre porque é quando juntam-se para realizar planejamento, mas ainda assim é um trabalho subdividido por áreas de estudos ou disciplinas.

Sabemos que existem alguns empecilhos para o trabalho coletivo, alguns deles citados nesse trabalho como a rotatividade dos docentes em ter que estar em diversas escolas em um mesmo dia, as inúmeras urgências que surgem no cotidiano, dentre outros. Então, decidimos perguntar à coordenadora 2 quais as dificuldades que ela encontra para articular esse trabalho na tentativa de conhecer algum nova razão para que ele não aconteça. Diante do questionamento, ela respondeu:

Eu acho que era pra gente fazer mais coisas com eles sabe? Era pra juntarem-se mais. Não é impossível juntar os segmentos, mas é difícil. A gente convida um e outro e sempre falta alguém, mas quando a gente diz ‘ precisamos de você’, eles aparecem porque é **uma raridade**. A gente tem muito professor comprometido, mas a gente tem o outro lado também.

O depoimento acima sugere-nos que os funcionários da escola encontram-se dispostos a participar de reuniões coletivas quando são chamados, mas a própria coordenadora mostra-nos que chamá-los é uma raridade. Como, então, esperar que alunos, professores, pais estejam ativos nas discussões da escola se não são chamados para isso. Em uma conversa informal, uma das coordenadoras da escola A disse que “é muito confuso juntar muita gente, é melhor separar por área e tentar conversar com eles assim porque senão vira uma bagunça”. Ou seja, é mais cômodo e mais fácil não envolver todos os interessados no crescimento da escola.

Os momentos de trabalho coletivo poderiam ser bem aproveitados para formação desses profissionais, pois poderiam ser utilizados para aproximação entre eles, conhecimento mútuo, discussões que levariam a reflexões acerca de suas ações cotidianas na escola. Placco (2003) ressalta a importância de o coordenador estabelecer uma parceria com o professor para que a qualidade do trabalho pedagógico torne-se concreta. Assim, essa parceria refletir-se-ia num processo de formação continuada em que acontecem embates, indagações e os encontros planejados pelo coordenador, numa ação transformadora e formadora dos atores participantes dessa ação. Novóia (1992) reforça a ideia de desenvolver processos de formação continuada numa dimensão coletiva que contribuam para a autonomia profissional, capaz de produzir seus saberes e seus valores. E ainda Placco e Silva (2009) afirmam que o coordenador deve mediar as relações na escola, com o intuito de possibilitar aos professores a expressão de suas ideias e suas individualidades como parte integrante de um coletivo.

Segundo Silva (2010), a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é um dos instrumentos que demandam uma ação articuladora. Na escola A, o Projeto Político Pedagógico (PPP) estava passando por uma reformulação durante nossa passagem pelo campo de pesquisa. Porém essa reformulação não estava sendo feita de forma conjunta. A coordenadora 1 ficou responsável para sistematizar as modificações. Ou seja, o que seria uma parte importante de trabalho coletivo não foi distribuída com os demais segmentos, ficando restrito a um único profissional. Além disso, a atualização do PPP era um dos requisitos para um prêmio de gestão em que a escola estava inscrita. Segundo a coordenadora 1, este documento não era atualizado há 10 (dez) anos. Quando perguntada se ela pensou em envolver os outros segmentos, ela disse

a gente **vai ter** que envolver e a escola tem o PPP, mas não foi entregue ao conselho escolar, então é como se a gente não tivesse. E é só uma minoria que se envolve mesmo, mas como a gente **vai ter** que entregar isso nós vamos ter que separar um momento com cada segmento (COORDENADORA 1)

Os momentos de trabalho coletivo na escola resumem-se apenas a uma obrigação? Não é necessário problematizar a prática de cada um para, então, repensá-la e modificá-la, possibilitando, assim, a construção de uma proposta de formação condizente com a realidade em que está inserida?

Nessa mesma realidade da escola A, o PPP encontra-se sobre a responsabilidade somente dos órgãos de gestão, como afirma a coordenadora 2:

Pra construir quem mais se junta é a coordenação e a direção, mas a gente também não pode deixar o professor de lado. Mas é difícil. Se você conversar sobre PPP com eles, não vai sair muita coisa não. Falta participação.

Porém, diante do depoimento anterior em que esta mesma coordenadora afirma que é uma raridade convocar os profissionais para momentos coletivos, questionamo-nos se a causa de não haver um trabalho coletivo forte na escola é somente pela falta de participação dos professores ou se estes não são convidados para fazer parte dele.

Ainda nessa discussão, a coordenadora 1 expressa sua posição acerca do trabalho coletivo (ou da falta dele) e a construção/revisão do Projeto Político Pedagógico na escola em que trabalha:

Olhe, tem muito a desejar. Porque, na verdade, quem se envolve pra construir, escrever, sistematizar é a gente que tem que fazer. Então é um grupo bem pequeno, pouquíssimas pessoas se envolvem, a gente ainda não conseguiu envolver. **O trabalho coletivo deixa muito a desejar.** Porque nós temos uma escola que, de manhã, a gente tem 14 turmas, então são inúmeros professores, mas é um grupo pequeno que se envolve, então acho que precisaria melhorar. (COORDENADORA 1)

O reconhecimento da coordenadora de que o trabalho coletivo na escola deixa a desejar é louvável, porém nos chama atenção o fato de que não há integração na escola para sequer construir sua proposta pedagógica é preocupante.

Enquanto isso, na escola B, o PPP ainda está em construção, porém a articulação está sob a responsabilidade da vice-diretora da escola. As coordenadoras não participam nem das reuniões com os segmentos, porque são realizadas no turno vespertino (contrário ao turno em que trabalham). Embora não seja uma obrigatoriedade somente os coordenadores serem os responsáveis pela produção e planejamento do documento, eles precisam participar da construção com toda a comunidade. Foram feitas algumas reuniões com o conselho escolar, bem como com segmentos separados, porém ainda está em processo de escrita, até o momento em que finalizamos esse trabalho.

Ao serem perguntadas sobre trabalho coletivo na escola, as coordenadoras 3 e 4 afirmaram que isso está sob a responsabilidade da vice-diretora da escola, posto que é ela

quem está organizando a construção do Projeto e convocando os segmentos para reuniões de discussão e reflexão. Uma das coordenadoras participou de uma das reuniões, mas, segundo ela, foi somente porque ela também trabalha em outro turno na escola. O que não é o caso da coordenadora 3 e isso impede-a de participar dos momentos coletivos.

Como bem afirma Azanha (2006, p. 96) “não há, geralmente, a tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas”, cada um busca individualmente resolver os problemas de suas salas de aula ou de seus setores de trabalho, mas não há a busca constante pela conversa coletiva com o intuito de realizar mudanças na escola. Os sujeitos constituem-se na relação com os outros e, na escola, o coordenador pedagógico pode atuar como um mediador para que essa relação aconteça.

Entretanto, nas escolas pesquisadas, o que observamos foi um trabalho isolado em que mesmo que os professores tenham contatos calorosos e amigáveis durante os curtos intervalos entre as aulas, não há um esforço da coordenação pedagógica para que existam círculos de discussão, reflexão sobre a prática profissional dos diversos segmentos atuantes na escola. O único momento em que vimos toda a comunidade escolar representada em uma reunião para avaliação de suas práticas foi na escola A e com o intuito de cumprir um requisito para um prêmio de gestão escolar.

5.3.3 A Formação Continuada dos docentes e a escola como lócus privilegiado para essa ação

Com a transferência do lócus de formação do professor para escola, precisamos pensar em dois elementos fundamentais. O primeiro diz respeito às condições que a instituição apresentará para dar suporte a essa iniciativa. Afinal, não basta apenas modificar o local, é preciso uma redefinição de posturas e ideias, visto que o foco do estudo será o próprio ambiente de serviço. O segundo elemento refere-se ao envolvimento de professores e coordenadores nesse processo.

Embora reconhecemos que a formação continuada na escola aconteça também informalmente, visto que toda atividade escolar pode gerar aprendizagem, concordamos com Cunha e Prado (2010), à medida que entendemos que quando esta é mediada intencionalmente pelo coordenador pedagógico nos encontros individuais ou coletivos com os professores, pode apresentar-se como uma experiência geradora de desenvolvimento não só profissional como também pessoal.

Defendemos, nesse trabalho, que o aspecto primordial do trabalho do coordenador pedagógico é o trabalho junto aos professores a partir de um programa sistemático de formação tendo a escola como lócus privilegiado para essa ação. Garcia (2007, p. 56-57), ao

referir-se à função da coordenação pedagógica em relação a um projeto de formação desenvolvido pela escola, convida-nos à seguinte reflexão:

[...] mais do que o entendimento de que o papel da coordenação pedagógica é o de tomar conta e controlar o que os professores e professoras devem fazer para ensinar, a ação da coordenação está mais preocupada em garantir e desenvolver o compromisso e a competência, segurança e autonomia do grupo de docentes no cotidiano da ação educacional. [...] É um jeito de realizar a coordenação pedagógica que, na medida em que se preocupa com o bem estar e a segurança do professor ou professora no seu papel de educador, está igualmente preocupada com a construção de sua competência para ensinar e promover a aprendizagem de seus alunos, está preocupada em garantir aos professores e professoras um espaço de formação onde possa expor suas dificuldades e questionamentos, um espaço onde possa começar a ter acesso a uma teoria que se mostra necessária para o seu aperfeiçoamento e avanço profissional e para o fortalecimento de sua dignidade profissional.

Ser coordenador pedagógico é preocupar-se com o ensino que é dado aos alunos, mas sem despreocupar-se com a outra coluna do processo de ensino aprendizagem, que é o professor. Na observação, percebemos que as coordenadoras entrevistadas não planejam e nem executam projetos que visem a esses objetivos. É um fator preocupante. Sendo assim, gostaríamos de conhecer as opiniões delas sobre esse tema e se elas consideravam como sua responsabilidade.

Então, perguntamos a todas elas “qual é o papel do coordenador pedagógico na formação contínua do professor dentro da escola?” e as respostas confirmam ainda mais o quanto as CP parecem não ter consciência de seu real papel na escola, conforme mostra o depoimento abaixo:

na minha prática, eu não me envolvo nessa parte de formação continuada.
(COORDENADORA 1)

Foi, então, que perguntamos que mesmo não se envolvendo, se ela acredita que o coordenador deveria programar, eis sua resposta:

Seria interessante o envolvimento, mas já tem tanta coisa que a gente tem que fazer essa parte da formação que eu acho que tem muitas pessoas da coordenação que podem muito bem desenvolver esse trabalho. Eu acho que seria interessante porque é o coordenador que está ali na interação do dia-a-dia com o professor, mas é complicado (COORDENADORA 1)

O que podemos entender dessa fala da coordenadora 1 é que ela não se considera responsável por organizar um processo de formação para esses professores. A todo o momento quando questionada sobre esse aspecto, direciona seu olhar para o Estado como aquele que deve prover a formação. Bem sabemos que educação continuada é feita em três aspectos: individual, no coletivo da escola e aperfeiçoamentos proporcionados pelo governo.

Não queremos difundir a ideia de que o poder público não tem obrigação em políticas de continuidade na formação profissional dos professores, porém não cabe somente a ele essa incumbência.

A formação dos professores em serviço é responsabilidade da coordenação pedagógica de cada escola como ratificada por Garrido (2009) quando esta defende que o trabalho da coordenação pedagógica é essencialmente de formação continuada ao organizar momentos reflexivos. Enquanto isso, a coordenadora 2 responde a mesma questão com divagações sobre o desinteresse dos professores em formar-se continuamente e cita um exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) interativo em que a educação continuada é oferecida pelo governo federal através de cursos de aperfeiçoamento durante os anos 2013-2016. E, novamente, modificamos a pergunta reafirmando o trabalho dentro da escola. Mais uma vez, a coordenadora não respondeu à pergunta e citou que tenta incentivar os professores, mas que a correria da escola deixa-os insatisfeitos.

De forma geral, costumamos rejeitar aquilo que não compreendemos e, no caso da formação continuada na escola, isso não é diferente. As coordenadoras 1 e 2 consideram que o pedagógico também faz parte de seu trabalho na escola, porém percebemos que esta tarefa, na prática cotidiana, é pouco priorizada na escola, posto que exige maior planejamento e mais estudo. Sendo assim, não entendem sua função primordial numa instituição escolar e, como consequência, não a realizam, não a priorizam.

Com relação ao mesmo questionamento (qual é o papel do coordenador pedagógico na formação contínua dentro da escola?), a coordenadora 3 já possui uma visão diferente das duas coordenadoras citadas anteriormente, ela diz

É primordial porque ele pode até fazer reacender o gosto pela educação, o prazer de ensinar.

Essa coordenadora acredita que a organização de um programa de formação contínua na escola é sua principal responsabilidade. Ela tem consciência de que esse é um dever seu e isso configura-se como um passo a mais em direção à mudança de atitude. Os professores sentem-se, muitas vezes, sozinhos em seu trabalho por não ter onde buscar auxílio ou por não ter momentos em que possam discutir estratégias de trabalho com outros colegas e com seus coordenadores pedagógicos.

Nesta mesma direção, a coordenadora 4 possui uma visão semelhante a da coordenadora 3. Ela diz:

a secretaria manda um papel dizendo várias coisas que o coordenador tem que fazer, inclusive a formação continuada é um deles e **eu sinto que é importante**, mas é algo que nos foge das mãos (COORDENADORA 4)

As coordenadoras 3 e 4 sabem que é de sua responsabilidade propor aos professores momentos de enriquecimento profissional metódico e sistemático através de projetos para continuidade na formação, porém acompanham suas falas com conjunções como “mas, porém, entretanto” que significam ressalvas e, provavelmente, seguidas de justificativas pelo não funcionamento ou sequer planejamento desses projetos.

Sendo assim, questionamos os sujeitos da pesquisa acerca de quais as dificuldades que elas encontram para realizar esse trabalho na escola. As respostas demonstraram o que já esperávamos, ou seja, as diversas atividades que realizam no cotidiano impedem-nas. Porém, “mais do que resolver problemas de emergência e explicar as dificuldades de relacionamento ou aprendizagem do aluno, seu papel é ajudar na formação dos professores”. (AUGUSTO, 2006,p.1) Muitas vezes, é mais fácil realizar atividades práticas, imediatas e desordenadas do que sentar para planejar momentos de formação. Planejamento envolve pesquisa, estudo, organização, desprendimento de tempo para pensar. Uma manhã de ações pautadas em urgências, sem planejamento necessário é mais fácil de executar.

As justificativas apresentadas pelas coordenadoras que participaram da pesquisa foram:

É a quantidade de coisas que a gente faz no dia-a-dia porque, olhe, acompanhamento do aluno, a questão do professor, das atividades, das reuniões, a organização de várias atividades, além do que muitos professores não trabalham só aqui, trabalham em outras escolas, então a gente tem que separar um determinado dia, mas aí é difícil porque nem todo mundo tem disponibilidade no dia marcado. (COORDENADORA 1)

O depoimento dessa coordenadora relembra, mais uma vez, o quanto a rotatividade de professores na escola pode atrapalhar um projeto contínuo de formação. Os monitores mudam periodicamente, além das licenças por motivo de saúde. Acrescente-se a isso o fato de que, no dia-a-dia, existem professores que lecionam em outras escolas e não dedicam tempo em nenhuma delas para a sua formação contínua. Dessa forma, o trabalho coletivo sai prejudicado.

Essa mesma coordenadora ainda acrescenta que o maior problema delas é o tempo que não lhes permite planejar e executar suas ações ligadas à formação.

O depoimento de outra coordenadora chama-nos atenção pela sinceridade e também por um aspecto essencial dentro da comunidade escolar: a priorização.

Com a sobrecarga de trabalho, o pedagógico fica em segundo e em terceiro plano. No momento não está sendo trabalhado como prioridade. **Nós sabemos que é prioritário, mas não tratamos como prioridade.** A gente se preocupa em estar na sala de aula, na secretaria, nos corredores, na sala dos professores. Essa questão da formação continuada vai muito da visão do

coordenador, mas também **deve ser concebido como prioridade pela equipe diretiva.** (COORDENADORA 3)

Essa fala aponta-nos duas faces de uma mesma questão: a prioridade. Enquanto a própria coordenadora assume que não prioriza a formação continuada em seu trabalho, o que é preocupante, visto que reconhece a importância, mas não dedica tempo para executá-la, ela também nos lembra uma questão essencial: a equipe diretiva da escola precisa também definir a formação continuada como um eixo prioritário para a melhora do ensino oferecido pela instituição. Para Clementi (2010), o desvio de função no trabalho do coordenador pedagógico evidencia-se na realização de atividades não inerentes a sua e que o desvio de função torna-se responsável por colocar o trabalho pedagógico e a formação continuada docente em segundo plano, assim como citou a coordenadora 3.

As próprias coordenadoras oferecem a solução para o problema da falta de tempo: “Olha, a gente tem que ter prioridade.” (COORDENADORA 1). E é exatamente esse o primeiro passo para uma mudança de concepções nas escolas. Quando trata-se determinado assunto como primordial, as principais ações serão direcionadas para ele e seu planejamento e execução serão o alvo das ações da liderança. Como esperar uma melhoria no ensino se não existe a preocupação em instrumentalizar os docentes teórica e praticamente? Como desejar mudanças de atitudes se não há priorização do pensamento, do planejamento, da organização?

Se o principal foco de ação das coordenadoras das escolas investigadas fosse a promoção de formação continuada, elas encontrariam tempo dentro de sua carga horária do dia-a-dia para realizá-la. É óbvio que não basta somente a intenção, é preciso que haja condições de operacionalização, porém, se nem mesmo as profissionais responsáveis pelas mediações e formações acreditarem na eficiência desse trabalho, a dificuldade é ainda maior.

O coordenador pedagógico é um mediador de conhecimentos, de aprendizagens, é um articulador na escola pública, é um formador e precisa reconhecer-se dessa forma. A partir do momento em que tiver consciência de sua responsabilidade, não culpando o estado por isso e a partir do momento em que priorizar sua função em detrimento da execução de atividades de outros, a realidade pode sofrer alterações, mas até isso acontecer metáforas como a de “bombeiro” ou “Bombril” continuarão sendo os definidores de sua função e permanecerá com um trabalho sem direção, sem objetivos ou metas a serem alcançados.

Diante das respostas dadas pelas coordenadoras entrevistadas, podemos ainda inferir que, possivelmente, não consideram a escola como o espaço privilegiado para a educação contínua dos docentes. Isso fica claro, por exemplo, quando as coordenadoras utilizam as formações que o governo tem a oferecer como referência, quando perguntamos sobre a

formação dentro da escola, ou ainda quando depositam a responsabilidade nas mãos do Estado, afirmando que não é papel delas proporcioná-la.

5.3.4 A formação do formador

Todas as 4 (quatro) coordenadoras entrevistadas são graduadas em pedagogia e duas delas possuem especialização em coordenação pedagógica. Esse é um avanço, visto que segundo a coordenadora 1, colocam na CP professores que precisam sair de sala de aula e que tem qualquer outra licenciatura, mas não fez o curso de pedagogia ou sequer uma especialização na área.

Além disso, para ser coordenador na rede estadual de ensino é preciso ter sido concursado como docente e ter uma experiência mínima de 3 (três) anos que, segundo a coordenadora 2,

é importante para saber o que é uma sala de aula e o que os professores passam dentro dela para depois você ser um coordenador

Concordamos com ela, visto que como pode alguém exercer a função de coordenador se não conhece seu funcionamento? É necessário que os coordenadores tenham possuído experiência de sala de aula, quanto mais vasta melhor, pois a partir daí ele saberá como lidar com as diversas situações que aparecem todos os dias na sala da coordenação.

Sendo assim, a formação inicial dos coordenadores pedagógicos tem forte influência sobre sua prática diária, porém não é o bastante. O mundo muda e a escola também. Conseqüentemente, os alunos mudam e a equipe escolar precisa estar preparada para essas mudanças, inclusive os CP. Não é possível ser um formador quando não se está preparado para formar. Por isso, questionamos às coordenadoras acerca de suas próprias formações continuadas.

Na rede estadual já houve, eu já participei de algumas que a Coordenadoria organizou, mas de uns anos pra cá a gente não tem participado. A gente tem encontros lá que a gente discute, reflete sobre algumas situações, mas ter aquele momento separado para estudo a gente não tem. A gente tem que ter um bom preparo, eu sei, tem que estar sempre atualizado para cursos, congressos porque precisa mesmo de muita experiência. Precisamos ler muito, ter muito material, mas muitas vezes por falta de tempo não se aprofunda, não tem tempo para ler, pra discutir porque a correria do dia-a-dia atrapalha muito. (COORDENADORA 1)

Tem cursos. Aparece, mas a direção não nos libera de manhã e eu tenho filho pequeno. Separei a manhã pra trabalhar e a tarde pra passar com ele. Mas eu gostaria de participar. Desde que eu entrei na coordenação que estou tentando me capacitar mais, mas eu ainda não consegui porque precisa de tempo. (COORDENADORA 2)

Os cursos que a secretaria oferece eu não participo mais porque a cada mês ocorre um encontro de coordenadores pedagógicos na CRE, mas é somente de informações. Mas se tem uma coisa que eu gosto é de ler. Eu leio sempre e até releio. (COORDENADORA 3)

No início tinha mais pela secretaria e eu confesso que as que tinham eu fugia delas porque tinha que trabalhar a tarde. Além disso, não tenho como procurar minha própria formação porque trabalho de manhã, à tarde e à noite, tenho casa para cuidar, então eu não tenho como estudar ou pesquisar. Falta tempo. Isso é tão frustrante. (COORDENADORA 4)

O tempo e a correria do dia-a-dia parece ser o principal empecilho para a formação continuada das coordenadoras. É possível sentir a angústia na fala da coordenadora 4 quando esta afirma ser frustrante não ter tempo para aprimorar seu trabalho, para estudar ou pesquisar. Elas têm consciência de que precisam atualizar-se, buscar novos conhecimentos, melhorar a compreensão dos já obtidos, porém ao mesmo tempo veem-se presas pelo trabalho em outros turnos ou pela família que, claro, é uma prioridade. Coordenadores que trabalham os três horários não possuem condição alguma de ter sua formação continuada e, conseqüentemente, sua função como formador torna-se ainda mais difícil de ser executada.

Segundo as coordenadoras entrevistadas, a maior formação continuada para elas é o que vivenciam no cotidiano profissional. Foi esse o principal “professor” para mudanças em suas práticas ao longo do tempo. A experiência foi aumentando e, com isso, mais confiança no que estavam realizando. É o que afirmam quando perguntadas sobre a mudança em suas formas de trabalho:

Minha prática mudou bastante porque eu sempre trabalhei com orientação educacional, então não sabia como agir com os outros segmentos, né? Então tive que aprender na prática a como fazer o que eu tinha que fazer. (COORDENADORA 1)

Ah! Minha nossa! Meu trabalho mudou demais. Porque, assim, quando eu entrei na coordenação a coordenadora estava se aposentando, então quem iria me ensinar? E então eu disse: ‘vamos tentar né? Vamos aprendendo aos poucos’. E foi assim que fui crescendo e melhorando, eu acho. (COORDENADORA 2)

Quando eu entrei na coordenação eu me sentia perdida, muito perdida. Os estágios não me ajudaram muito porque eu não vi a prática da supervisão nos estágios, então quando eu cheguei na escola levei um choque. Pedi ajuda das técnicas do município para algumas coisas e o resto eu fui aprendendo no dia-a-dia, nos erros e acertos, porque é assim né? (COORDENADORA 3)

No início eu era muito temerosa, não sabia como agir, não tinha quem me ensinasse, mas com o tempo fui adquirindo experiência, mas ainda é difícil. (COORDENADORA 4)

Há um uníssono em descrever o quanto a prática do dia-a-dia pode ser rica na aprendizagem da profissão, porém ela somente configura-se dessa forma se houver o

empenho em problematizá-la e buscar referências que apoiem ou confrontem suas hipóteses e seus relatos. A partir daí poderá haver mudanças em suas atividades como Coordenadoras Pedagógicas e, especialmente, no trabalho junto ao professor.

A relação teoria e prática na formação do docente está explícita na fala da coordenadora 3, quando esta conclama o estágio como um possível elemento esclarecedor de sua futura função. Sua antecipação em afirmar que os estágios não a ajudaram muito, possivelmente, deve-se ao fato de que esta considera-os como uma preparação prática para suas responsabilidades e que poderiam ser o único recurso que a ajudaria quando ingressasse no magistério ou na gestão. Encontramos, então, a supervalorização da prática sobre a teoria na formação profissional. Porém, Pimenta (2002, p. 24) relembra-nos que

o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Em outras palavras, a formação continuada na escola precisa superar a visão instrumentalista que se tem dela e assumir uma posição de provocação, de reflexão a partir de sua prática que será fundamentada em estudos teóricos, buscando pontos em comum e pensando em diferentes soluções. O profissional reflexivo defendido por Shön (1983) encontra espaço dentro dessa visão de educação continuada.

Para que um projeto de formação continuada seja eficiente é preciso superar essa dicotomia entre teoria e prática, pois a partir do momento em que os professores puderem utilizar as teorias pedagógicas para analisar e modificar suas ações cotidianas na escola e, a partir do momento em que sua prática refletir uma fundamentação e posição teórica, a educação estará sendo pensada em sua totalidade.

Outro fato que merece destaque são os sentimentos profundos envolvidos nos depoimentos: medo, insegurança, dúvidas, fruto de diversos fatores, mas que, especialmente, provêm da cobrança por resultados. A situação gera uma tensão nas coordenadoras que não conheciam o que era trabalhar com coordenação, mas que tinham que o fazer mesmo assim.

Sendo assim, para o coordenador pedagógico, é imprescindível estar sempre lendo, buscando alternativas metodológicas, conhecendo métodos de ensino e aprendizagem, maneiras formativas de avaliação, discutindo as novas tecnologias na educação, pesquisando acerca de diversidade racial, educação especial ou qualquer outro tema que desafia as salas de aula e que muitos professores não sabem como lidar. A presença do coordenador nesses casos

seria um importante referencial para o docente. Como vai poder atuar junto ao professor se não conhece sua realidade e não sabe meios de mediar mudanças?

Para colocar um programa de formação continuada na escola em ação é necessário dispor de tempo para pesquisa, estudo, revisão, avaliação. Por isso, mostra-se tão difícil para o coordenador enfrentar esse desafio na escola. Ele não se sente capacitado e preparado o suficiente para formar continuamente outros profissionais, quando ele próprio não está formando-se ao longo do processo. De uma forma ou de outra, é importante encontrar tempo para, ao menos, ler. Isso é imprescindível para qualquer profissão.

Outro ponto que nos chama atenção nas falas das coordenadoras é que, quando questionadas sobre o assunto, todas elas evocam, primeiramente, a secretaria de educação ou as Coordenadorias Regionais de Educação. Isso porque acreditam que seu preparo precisa vir de fora. Como já destacamos anteriormente, o Estado tem um importante papel de propiciar momentos de formação para os coordenadores e, além disso, permitir-lhes aperfeiçoarem-se através de cursos de Especialização, Mestrado ou Doutorado fornecendo-lhes, inclusive, auxílio financeiro para isso ou ainda parcerias com universidades federais.

Quem conhece as maiores dificuldades e necessidades são os coordenadores que estão no dia-a-dia, ou seja, ele próprio é quem vai saber exatamente o que precisa. Sendo assim, a coordenadora 3 foi a única das entrevistadas que citou sua parcela de responsabilidade em sua formação, quando afirmou que gosta de ler. Assim, ela possivelmente está querendo dizer: “não estou indo para os cursos, mas pelo menos alguma coisa eu estou fazendo, estou indo atrás de leituras que me ajudem a entender e executar meu trabalho”. Esse é um pequeno hábito que deveria ser constante entre coordenadoras e outros profissionais, a leitura.

O trabalho junto ao professor é aspecto essencial da função de coordenação pedagógica. Com a presença de uma restrita equipe pedagógica na escola, muitas responsabilidades com os alunos e os pais também recaem sobre o coordenador pedagógico, mas, após as entrevistas, o que percebemos é que os docentes quase não aparecem nas listas de prioridade das coordenadoras. O processo de ensino e aprendizagem depende também da ação do professor e o auxílio para ele precisa vir da equipe de suporte pedagógico das instituições.

O trabalho de pesquisa elucidou que as práticas pedagógicas das coordenadoras estão envolvidas diariamente em buscar respostas/soluções para os problemas no cotidiano das escolas. O que provoca limites para uma prática reflexiva e crítica da educação, posto que não tem possibilitado que esta prática esteja respaldada em um planejamento consistente, na promoção de formação continuada dos professores e no fortalecimento do trabalho coletivo,

ocasionando um distanciamento entre a identidade da coordenação pedagógica e sua atuação no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tentar finalizar as análises desenvolvidas ao longo desta investigação, percebemos o quanto a ideia de fechamento é difícil. Em alguns momentos, parece incompatível com a ideia que temos de pesquisa e da dinamicidade dos contextos estudados, afinal a realidade não é completa e é em sua incompletude que buscamos respostas para os mais diversos questionamentos.

Tendo em vista esse caráter da pesquisa, iniciamos afirmando que as reflexões não se encerram com esta pesquisa e nem tampouco as considerações apresentadas respondem por completo as questões problematizadas no decorrer da investigação. Ao contrário, as respostas encontradas podem dar início a novas perguntas, ocasionando novos conhecimentos.

Esse estudo pretendeu investigar a atuação do Coordenador Pedagógico em duas escolas da rede estadual de ensino de Alagoas, buscando perceber suas ações ligadas à formação contínua em serviço dos docentes e os aspectos que podem intervir nesse processo. Durante o percurso da pesquisa, tivemos acesso a uma bibliografia que aborda questões ligadas a esse profissional e a atual discussão sobre a escola como centro de formação para os professores. Dessa forma, demonstramos que este trabalho foi sendo construído a partir de estudos e pesquisas existentes sobre a temática e que foram acrescidas da experiência pessoal, nosso ponto de partida.

Além disso, a análise realizada neste trabalho foi sendo construída com a contribuição das disciplinas estudadas durante o Curso de Mestrado em Educação Brasileira, das leituras bibliográficas selecionadas, das participações em congressos e as discussões realizadas neles, da pesquisa desenvolvida nas duas escolas, através da observação e das entrevistas. Ou seja, todo o trabalho de pesquisa é fruto de uma convergência de diversas ações que tinham o objetivo de responder às questões levantadas.

Antes de adentrarmos às considerações conclusivas acerca do percurso de pesquisa, apresenta-se como necessário partir da questão de pesquisa delimitada: *Como vem se dando a atuação do coordenador pedagógico e de que forma interfere (ou não) no processo de formação contínua de professores em escolas da rede estadual de Alagoas?*

A partir disso, mobilizamos esforços para conhecer a visão dos sujeitos da pesquisa acerca de suas atuações e sobre a formação continuada dos docentes. Com essa decisão, surgiu a necessidade de entender o contexto de surgimento da função de Coordenador Pedagógico. Para isso, utilizamos os referenciais de Saviani (2008); Horta (2007); Paiva e Paixão (2003), entre outros, que nos possibilitaram acompanhar as mudanças ocorridas na

função de coordenar ações docentes ao longo dos anos e como esta foi sendo modificada através de mudanças econômicas e sociais e como está estruturada nas condições atuais.

Com nossa questão de pesquisa delineada, foi necessário buscar referencial teórico acerca do Coordenador Pedagógico na tentativa de entender suas possibilidades e limites de atuação a partir de estudos já realizados. Com esse intuito, recorremos a autores como Domingues (2009); Placco e Silva (2009); Pires (2005); Libâneo (2004), dentre outros. Os textos e pesquisas estudados permitiram uma aproximação crítica da realidade dos Coordenadores e levaram-nos a ter conhecimentos prévios acerca de suas funções. Além disso, as experiências já relatadas pelas investigações realizadas possibilitaram conhecimento de outras realidades e das dificuldades enfrentadas por elas.

Além do referencial acerca da Coordenação, foi preciso também buscar embasamentos teóricos sobre a formação continuada em serviço dos professores e a escola como centro para que essa formação aconteça. Os estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2011); Tardif (2011); Fusari (2009); Marin (1995); Candau (1999); Fusari e Rios (1995); Nóvoa (1992); dentre outros, fundamentaram a discussão acerca dessas duas categorias, fornecendo os subsídios necessários para que pudéssemos compreender a complexa teia existente entre **formação continuada de professores** mediada pelos **Coordenadores Pedagógicos** dentro do **contexto escolar**.

A identidade profissional é um importante aspecto para execução de qualquer profissão. Diante das realidades investigadas, podemos inferir que esta não está bem delineada no dia-a-dia não só das Coordenadoras Pedagógicas, mas também da comunidade escolar como um todo. A direção das escolas estudadas designam atividades que não são de cunho pedagógico, aumentando sua participação em aspectos burocráticos ao mesmo passo em que as coordenadoras permitem-se realizá-las. Os professores, por sua vez, reconhecem que o trabalho da equipe da Coordenação precisa estar ligado ao pedagógico, porém, ao mesmo tempo consideram ser de sua responsabilidade a disciplina dos alunos, a organização dos corredores e a criação de instrumentos para controle do comportamento dos discentes. O conjunto de incumbências parece não estar claro também para os docentes.

Essa falta de certeza acerca de sua identidade profissional leva as coordenadoras a uma atuação pautada em urgências e falta de planejamento. Ao não se dar conta de seu papel na escola, estas priorizam aspectos técnicos, burocráticos e que desviam de sua função para atender alguma demanda da escola. A falta de reconhecimento de sua identidade é traduzida também através da instituição em que trabalha, onde os demais colegas distorcem suas responsabilidades.

Com essa atuação desordenada, seu trabalho planejado e sistemático junto aos professores, aos alunos e às famílias destes é prejudicado. Porém, o que mais chama-nos atenção nas análises da observação e das falas das Coordenadoras entrevistadas é o fato de que estas acreditam que precisam trabalhar a parte pedagógica, mas não designam tempo para isso. Envolvem-se nas diversas atividades da escola desde a organização da merenda até a portaria, mas não possuem tempo para sentar junto aos professores ao menos para conversar sobre as dificuldades que estes enfrentam.

A pesquisa demonstrou que elas assumem diversas facetas em sua prática cotidiana e que, muitas vezes, resumem seu trabalho a disciplinadoras, psicólogas e organizadoras de lanches. Ficou claro que, muitas vezes, as coordenadoras assumem essas responsabilidades com a intenção de colaborar com o bom desenvolvimento da escola, porém é importante que tenham consciência de que ter esses aspectos como constantes em seu trabalho desvaloriza o real trabalho da coordenação.

Quando não se tem consciência do que é realmente sua função, aceita-se qualquer atividade que ponha sob sua responsabilidade. Essa falta de reconhecimento da identidade profissional prejudica sua ação junto aos professores que, como visto através da legislação e das contribuições dos teóricos educacionais, é o aspecto primordial de seu trabalho. Sendo assim, é importante que os coordenadores, de forma geral, busquem conhecer o que realmente faz parte de sua função e que lute para que seja reconhecido dentro de seu contexto de trabalho pelo que realmente incumbe-lhe e não por ser o “coringa”, o “Bombril” a quem todos recorrem com problemas de quaisquer naturezas.

Um aspecto fundamental da prática da Coordenação Pedagógica é a articulação do trabalho coletivo na escola. Reuniões com os diversos segmentos e construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) encontram-se ou deveriam encontrar-se sob responsabilidade da coordenação pedagógica, o que não é uma realidade nas escolas pesquisadas. Para além do senso comum que, muitas vezes, somente culpabiliza o professorado por não haver momentos coletivos na escola, devido à falta de tempo alegada pelos professores, este estudo acrescentou outra possível razão pela qual eles não aconteçam: eles não são chamados para participar dos momentos de decisão na escola o que pode provocar o sentimento de não pertencimento e, conseqüentemente, quando forem convocados não se sentirão como necessários para o desenvolvimento da instituição na qual trabalham.

Nas escolas pesquisadas, os momentos de trabalho coletivo dos diversos segmentos são reduzidos a imposições ou quando há o interesse externo em realizá-los, como foi o caso citado durante a análise em que a autoavaliação era um requisito para um prêmio de gestão.

Da mesma forma, há a necessidade de reunir a comunidade escolar para construção/reconstrução do PPP, o que se configura também como uma obrigação e que, no caso da escola B, nem está sob a responsabilidade das coordenadoras. Sendo assim, resumir a articulação dos momentos de trabalho coletivo a obrigações, é desvalorizar sua importância para a construção de uma escola que tenha o coletivo e a participação como fundamentos para seu crescimento e mudança.

Formar continuamente os docentes é defendido, atualmente, como o papel primordial do Coordenador Pedagógico. Mas e quando ele não cumpre essa função, como se caracteriza? Essa é a realidade encontrada em ambas as escolas estudadas: uma atuação difusa e incoerente com o que é de sua responsabilidade realizar. Outras atividades ocupam o cotidiano dos profissionais de Suporte Pedagógico provocando uma fragilização em sua atuação que, conseqüentemente, vem sendo realizada sem o planejamento necessário.

A formação continuada em serviço não acontece em nenhuma das duas escolas e, como justificativas para isso, as coordenadoras afirmam que é devido à correria e à falta de tempo, mas como constatado através das falas de algumas coordenadoras, o que falta mesmo é priorizar esse aspecto para, então, encontrar o tempo que precisam para realizá-la. Outra justificativa dada pelas CP para a não realização de um projeto de formação contínua é a alta rotatividade dos professores, especialmente na escola B, porém com o planejamento correto seria possível a realização de encontros sistemáticos para planejamento e discussões. As profissionais ainda argumentaram que não realizam formações na escola porque não possuem formação específica para atender as diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, os momentos junto aos professores podem ser utilizados para formações de cunho pedagógico, tratando de questões enfrentadas por todos os educadores como avaliação, educação especial, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Porém, o que nos chamou mais atenção nas concepções das equipes de Coordenação foi o não reconhecimento de si próprias como as responsáveis pela mediação na formação continuada dos professores em seu contexto de trabalho. A todo momento, elas designavam o Estado como o responsável por promover formação continuada para os docentes. A questão aqui gira em torno, novamente, da falta de identidade da função de coordenar ações docentes. Reconhecer-se como mediador para novos conhecimentos da profissão é o primeiro passo para priorizá-lo em suas atividades diárias.

A importância da existência dos CP nas escolas brasileiras deve-se, justamente, por sua responsabilidade junto aos professores, fornecendo-lhes os subsídios necessários ao exercício de sua profissão. Se o Coordenador não atua em sua área de responsabilidade acaba

tornando-se mais um técnico e/ou burocrata educacional realizando atividades que provém de todas as direções.

Além disso, em alguns casos, como relatado pela Coordenadora 3, eles têm consciência da importância de suas ações pedagógicas, mas não conseguem estabelecer como prioridade, deixando-as em segundo e terceiro planos. O planejamento de sua atuação não faz parte do cotidiano das coordenadoras participantes do estudo, o que pode ser um sinalizador de que estas naturalizaram o aspecto emergencial de suas ações ao ponto de nem mais quererem planejá-la por acreditarem não ser mais necessário, afinal as demandas que surgirem é que definirá o ritmo de sua agenda de trabalho

Planejar um programa de formação contínua ao longo do ano requer planejamento e estudo o que, no caso de algumas profissionais, não é viável devido aos horários de trabalho que ocupam seus três turnos. Além disso, é mais cômodo e fácil lidar com a rotina da escola do que sentar durante horas e pensar formas de envolver professores e motivá-los a participarem de momentos coletivos planejados.

Assim, planejar formações enriquecedoras requer que o Coordenador esteja rico de conhecimentos. Como compartilhar e fornecer orientações se não se tem clareza do que está discutindo? Antes de entrar em discussões pedagógicas, o profissional de Suporte Pedagógico precisa entendê-las e como poderá fazer isso se não encontra ou dedica tempo para estudar? Todas as coordenadoras entrevistadas afirmaram não fazer nada para seu aprimoramento no trabalho e, então, surgiu o questionamento: para onde está indo a atuação da coordenação pedagógica nas escolas, visto que não há um ponto de partida ou um ponto de chegada estabelecido? Outras indagações que, ao longo do processo, deparamo-nos foram: será que, de alguma forma, as coordenadoras não sentem o desejo de promover continuidade na formação docente porque não se sentem capacitadas para isso? Ou ainda, será que rejeitam a formação continuada como o principal aspecto de seu trabalho porque precisariam dedicar tempo para estudo e pesquisa no intuito de montar um programa? Esses são questionamentos que podem ser levantados para a reflexão acerca das práticas observadas no campo de pesquisa, mas também em outras realidades que se aproximem do contexto social e educacional das escolas.

A questão da formação, tanto inicial como continuada, do Coordenador Pedagógico é um aspecto que poucos estão atentos. Há muita preocupação com o que ele tem feito para auxiliar o professor, que há o esquecimento quanto à preparação que ele recebeu/recebe para exercer sua função. E, embora nas escolas pesquisadas as coordenadoras encontrem apoio na direção da escola, seu trabalho junto ao professor é solitário, ou seja, não há alguém dentro da estrutura escolar que esteja atento a ele e a sua formação permanente.

A partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa foi possível inferir também que não há o reconhecimento da escola como o lócus privilegiado para a formação docente. As coordenadoras julgam a prática pedagógica como a melhor forma de aprender a profissão, mas não acreditam que a formação do docente precise acontecer dentro do ambiente escolar. Segundo ela, podem ser oferecidos cursos da Secretaria de Educação como forma de preparar o professor para o exercício da profissão. É a concepção da escola como centro da formação de seus profissionais que faz com que a existência da Coordenação pedagógica tenha sentido. Como, então, não reconhecer o ambiente escolar como foco de sua atuação junto aos docentes?

Os limites e as possibilidades da gestão de atuação das CP nas escolas da rede pública estadual estão relacionados à natureza pessoal das profissionais, aliados às características do grupo em que estão inseridas, bem como aspectos de funcionamento das instituições e interferências externas, concretizadas a partir dos órgãos de gestão em nível estadual.

A importância de conhecer as escolas e as coordenadoras que atuam nelas deu-se pelo fato de conhecer peculiaridades em suas formas de trabalho. Vê-las lutando por uma educação melhor, ainda que de forma divergente ao que lhe compete, foi motivo de alegria. Entender que mesmo diante de dificuldades pessoais, estruturais e organizacionais vivenciadas nas escolas, elas ainda buscam alguma forma de fazer a diferença. Além disso, averiguar o porquê de uma atuação desordenada e frenética, de cunho emergencial, sem planejamento, foi enriquecedor no sentido de que saímos do senso comum e problematizamos sua prática. É necessário, porém, que estejam dispostas a realizar mudanças em sua atuação, visto que, de uma forma ou de outra, negligenciam ações pedagógicas junto aos docentes.

Diante dos resultados da pesquisa, compreendemos o Coordenador Pedagógico como um profissional com uma grande responsabilidade dentro do atual contexto social e educacional das escolas públicas. A formação de professores continuamente apresenta-se como um aspecto fundamental para melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas brasileiras. A partir do momento em que coordenadores e coordenadoras compreenderem o papel de liderança pedagógica que possuem junto à comunidade escolar, eles preocupar-se-ão com sua própria formação e com a formação que estão oferecendo. Quando entender que sua atuação, ou sua não atuação, influenciam no desenvolvimento profissional dos educadores da escola e no crescimento e aprendizagem dos alunos, priorizarão o aspecto primordial de seu trabalho: a formação contínua de seus professores e passarão a atuar de forma planejada e consciente. Essa é nossa perspectiva.

Para atingir os objetivos que fundamentam sua existência no cenário escolar é preciso, portanto, que, inicialmente, os Coordenadores tenham consciência de sua identidade profissional e trabalhem de maneira a priorizar o que é prioritário: a formação humana.

Respondendo à nossa questão principal de pesquisa: *Como vem se dando a atuação do coordenador pedagógico e de que forma interfere (ou não) no processo de formação contínua de professores em escolas da rede estadual de Alagoas?*, podemos afirmar que nas realidades estudadas, a atuação do Coordenador Pedagógico não interfere na formação do professor, visto que esse aspecto não é sequer contemplado nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Isso ocorre, possivelmente, porque as profissionais estão envolvidas em muitas atividades na escola e acabam se distanciando de sua identidade, ou seja, o trabalho na formação contínua dos professores na escola. Devido à sobrecarga de trabalho, provavelmente, estas Coordenadoras pedagógicas não percebem o impacto que sua atuação poderia ter no desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, da escola. Por outro lado, constatamos também que essa formação não ocorre porque não é priorizada pela gestão da escola e nem se encontra na agenda de trabalho das coordenadoras investigadas.

Porém, considerando experiências descritas em pesquisas como a de Domingues (2009), temos consciência de que se esse aspecto fosse privilegiado nas práticas cotidianas das coordenadoras, essa realidade seria diferente, afinal é por isso que a existência delas é importante na escola, para fornecer preparo contínuo aos professores e, assim, auxiliá-los na tarefa de ensinar.

Reafirmamos a necessidade de um profissional que dedique suas ações para esse fim, juntamente com a articulação do trabalho coletivo na escola considerando-a como um espaço público, provocador de novas descobertas individuais e coletivas, gerando nova aprendizagem da profissão cada vez que problematizado em encontros providos de intencionalidade pedagógica e ricos em discussões que envolvam sua atuação em sala de aula, relacionando-a com a teoria já produzida acerca da questão. Assim, o Coordenador Pedagógico caracterizar-se-ia como um facilitador de mudanças de cunho político e educacional dentro do ambiente escolar.

Esse trabalho de pesquisa não tem a intenção de constituir-se em resposta para todas as questões relacionadas ao coordenador e à formação contínua na escola, afinal ela tem limitações como qualquer outra pesquisa científica. Sendo assim, esperamos que seja motivadora de novas pesquisas e, conseqüentemente, novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Cengage learning nacional, 2001.
- AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. SENAC, 2006.
- BATISTA, S. H. S. da S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M^a de S. **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Acesso em: 23 abr. 2012.
- BRUNO, E. B. G. Desejo e condições para a mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: PLACCO, V.M.N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M . N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (orgs.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de professores**. Campinas: Papirus, 2000.
- CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1999.
- CASSALATE, M. S. **A atuação do professor coordenador na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades**. 2007. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2007.
- CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.de; PLACCO, V. M. N. de (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

COITÉ, S. L. S. **A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico**: uma reflexão sobre a prática. 2011. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

CORRÊA, V. C. C.; PEREIRA, M. M. do C. A supervisão pedagógica e sua importância na formação continuada de professores. **PERQUIRERE**: Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão, Patos de Minas, vol. 1, n.8, p. 170-187, jul., 2011.

CUNHA, R. C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas**: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas. 2006. 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. do Val T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: PLACCO, Vera M. N. de.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo. V. 18, n. 2, p. 163-174, jul – dez, 2002.

DIAS-DA-SILVA, M. H. A LDBEN e a formação de professores: armadilhas ou conseqüências? In: RESCIA, A. P. et al. **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 235f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php>> Acesso em: 23 jan. 2012.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

FERREIRA, N. S. C. O trabalho e a formação dos profissionais da educação: priorizando finalidades com autodeterminação. In: AGUIAR, M. Â. da S.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. Educação: Sonho Possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **O Educador**: vida e morte. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FUSARI J.C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

(SMESP). 1997, 201f. Tese (doutorado). Faculdade de educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

_____, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FUSARI, J.C.; RIOS, T.A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARCIA, O. G. Pela ótica do PROVE, qual o lugar da coordenação pedagógica na formação do professor / professora na escola? **Revista Prove 10 anos, 1997-2007**. São Paulo: Páginas e Letras, p. 55-61, 2007.

GARCIA, P. B. Paradigmas em Crise e a Educação. In: BRANDÃO, Z. (Org.) **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 35).

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, nas últimas décadas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 57-70, jan. /abr. 2008.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera M. N. de .; ALMEIDA, Laurinda R. de.; SOUZA, Vera L. T. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GUIMARÃES, A. A. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GUIMARÃES, A. A.; VILELA, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo**: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis. 2007. 162f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In Nóvoa, A. (Org.), **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LAMEGO, V. **A farpa na lira**: Cecília Meirelles na Revolução de 30. Record, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S.G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M.(org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere**: Revista de educação, São Paulo, vol.2, n.4, p. 77-90, jul./dez., 2007.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCKESI, C. C.; PASSOS, E. S. **Introdução à Filosofia**: aprendendo a pensar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARIN, A. J. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas: Papyrus, n.36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, Â. M. (org.) **Estado da Arte**: Gestão, Autonomia escolar e Órgãos Colegiados (2000-2008). Brasília: Liber livro, 2011.

MEDEIROS, L. **Supervisão educacional**: possibilidades e limites. São Paulo, Cortez, 1985.

MINAYO, M. C. de S.(Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 19.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MIZIARA, L. A. S. **A coordenação pedagógica e a práxis docente**. 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, 2008.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NICOLETTI, M^a da G. M. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão educacional: a questão política**. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34

OLIVEIRA, E. G. A função do pedagogo como supervisor escolar. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE**. Jaciara:MT, ano IV, n.6, nov., 2011.

OLIVEIRA, S. B. de. **O supervisor que virou pedagogo: uma análise da significação do supervisor de ensino no estado do Paraná**. 2006. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2006.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M^a. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

PAIVA, E. V. de; PAIXÃO, L. P. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA JR, C. A. da.; RANGEL, M. (orgs.) **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PAUFERRO, N. do N. S. **As matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil: mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas (1840-1889)**. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2010.

PAULA, R. L. de; SCHNECKENBERG, M. Gestão Escolar Democrática: desafios para o gestor do século XXI. **Revista Eletrônica Lato Sensu – Pós Graduação UNICENTRO**, Paraná, v. 3, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.unicentro.br>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____, V. M. N. de S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. (orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E.B. G; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

PLACCO, V. M. N. de; ALMEIDA, L. R. de.; SOUZA, V. L. T. **O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2011.

PLACCO, V. M. N. de.; SOUZA, V. L. T. Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?. In: PLACCO, V. M. N. de .; ALMEIDA, L. R. de. **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, U. de A. **Pedagogia Escolar: Coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, E. D. P. B. **A Prática do Coordenador Pedagógico: Limites e Perspectivas**. 2005. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

RANGEL, M.(org.). **Supervisão pedagógica: Princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus,2008.

RESENDE, L.M.G. **Relações de Poder no Cotidiano Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: de função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez,2008.

SÁ, É. A. de. et al. Coordenação Pedagógica e processo de ensino aprendizagem: as evidências de um exercício acadêmico. In: V CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES. Ouro Preto. **Anais Eletrônicos...**, ago 2001. Disponível em: >www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1601.htm> . Acesso em: 07 maio 2012

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Artmed, 2000.

SILVA, J.M. **A autonomia da Escola Pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SILVA, M. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, V. M. N. de .; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SILVA, W. P. de L. **A implantação do plano de desenvolvimento da escola (PDE): uma possibilidade de formação centrada na escola**. 2007. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2007.

SILVA JUNIOR, C. **A supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo, Cortez, 1993.

SOUZA, R. L.L. de. **Formação Continuada dos Professores e Professoras do Município de Barueri**: compreendendo para poder atuar. 2007. [s.n]. Dissertação(Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>. Acesso em: 24 set. 2011.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, V. M. N. de; ALMEIDA, L. R. de(orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UCZAK, L. H. Supervisão escolar: diferentes papéis ao longo da história. In: FRANCISCO, D. A.; SCHNEIDER, C. A. **Ações, reflexões e desafios na formação do pedagogo na contemporaneidade**. Novo Hamburgo: Feevale, 2010. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/34524.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2012

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico**: Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2001.

YIN, R. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

LISTA DE ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESTABELECIDA NO PLANO DE CARGOS E CARREIRAS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ALAGOANO, LEI 6.197, DE 26 DE SETEMBRO DE 2000.

1. Elabora e executa projetos pertinentes à sua área de atuação;
2. Participa de estudos e pesquisas em sua área de atuação;
3. Participa da promoção e coordenação de reuniões com o corpo docente e discente da unidade escolar;
4. Assegura o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
5. Estimula o uso de recursos tecnológicos e o aperfeiçoamento dos recursos humanos;
6. Elabora relatórios de dados educacionais;
7. Emite parecer técnico;
8. Participa do processo de lotação numérica;
9. Zela pela integridade física e moral do aluno;
10. Participa e coordena as atividades de planejamento global da escola;
11. Participa da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de políticas de ensino;
12. Participa da elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola;
13. Estabelece parcerias para desenvolvimento de projetos;
14. Articula-se com órgãos gestores de educação e outros;
15. Participa da elaboração do currículo e calendário escolar;
16. Incentiva os alunos a participarem de concursos, feiras de cultura, grêmios estudantis e outros;
17. Participa da análise do plano de organização das atividades dos professores, como: distribuição de turmas, horas/aula, horas/atividade, disciplinas e turmas sob a responsabilidade de cada professor;
18. Mantém intercâmbio com outras instituições de ensino;
19. Participa de reuniões pedagógicas e técnico-administrativas;
20. Acompanha e orienta o corpo docente e discente da unidade escolar;
21. Participa de palestras, seminários, congressos, encontros pedagógicos, capacitações, cursos, e outros eventos da área educacional e correlato;
22. Participa da elaboração e avaliação de propostas curriculares;
23. Coordena as atividades de integração da escola com a família do aluno e a comunidade;
24. Coordena conselho de classe;
25. Contribui na preparação do aluno para o exercício da cidadania;
26. Zela pelo cumprimento da legislação escolar e educacional;
27. Zela pela manutenção e conservação do patrimônio escolar;
28. Contribui para aplicação da política pedagógica do Estado e o cumprimento da legislação de ensino;
29. Propõe a aquisição de equipamentos que assegurem o funcionamento satisfatório da unidade escolar;
30. Planeja, executa e avalia atividades de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal da área de educação;
31. Apresenta propostas que visem a melhoria da qualidade do ensino;
32. Contribui para a construção e operacionalização de uma proposta pedagógica que objetiva a democratização do ensino, através da participação efetiva da família e demais segmentos da sociedade;
33. Sistematiza os processos de coleta de dados relativos ao educando através do assessoramento aos professores, favorecendo a construção coletiva do conhecimento sobre a realidade do aluno;
34. Acompanha e orienta pedagogicamente a utilização de recursos tecnológicos nas unidades escolares;
35. Promove o intercâmbio entre professor, aluno, equipe técnica e administrativa, e conselho escolar;

36. Trabalha o currículo, enquanto processo interdisciplinar e viabilizador da relação transmissão/produção de conhecimentos, em consonância com o contexto sócio-políticoeconômico;
37. Conhece os princípios norteadores de todas as disciplinas que compõem os currículos da educação básica;
38. Desenvolve pesquisa de campo, promovendo visitas, consultas e debates, estudos e outras fontes de informação, a fim de colaborar na fase de discussão do currículo pleno da escola;
39. Busca a modernização dos métodos e técnicas utilizados pelo pessoal docente, sugerindo sua participação em programas de capacitação e demais eventos;
40. Assessora o trabalho docente na busca de soluções para os problemas de reprovação e evasão escolar;
41. Contribui para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem desenvolvida pelo professor em sala de aula, na elaboração e implementação do projeto educativo da escola, consubstanciado numa educação transformadora;
42. Coordena as atividades de elaboração do regimento escolar;
43. Participa da análise e escolha do livro didático;
44. Acompanha e orienta estagiários;
45. Participa de reuniões interdisciplinares;
46. Avalia e participa do encaminhamento dos alunos portadores de necessidades especiais, para os setores específicos de atendimento;
47. Promove a inclusão do aluno portador de necessidades especiais no ensino regular;
48. Propicia aos educandos portadores de necessidades especiais a sua preparação profissional, orientação e encaminhamento para o mercado de trabalho;
49. Coordena a elaboração, execução e avaliação de projetos pedagógicos e administrativos da escola;
50. Trabalha a integração social do aluno;
51. Traça perfil do aluno, através de observação, questionários, entrevistas e outros;
52. Auxilia o aluno na escolha de profissões, levando em consideração a demanda e a oferta no mercado de trabalho;
53. Orienta os professores na identificação de comportamentos divergentes dos alunos, levantando e selecionando, em conjunto, alternativas de soluções a serem adotadas;
54. Divulga experiências e materiais relativos à educação;
55. Promove e coordena reuniões com o corpo docente, discente e equipes administrativas e pedagógicas da unidade escolar;
56. Programa, realiza e presta contas das despesas efetuadas com recursos diversos;
57. Coordena, acompanha e avalia as atividades administrativas e técnicas pedagógicas da escola;
58. Orienta escolas na regularização e nas normas legais referentes ao currículo e à vida escolar do aluno;
59. Emite parecer sobre processo de autorização e reconhecimento de escolas das redes estadual, municipal e particular;
60. Notifica escolas com funcionamento irregular;
61. Faz cumprir as normas legais em relação à vida escolar do aluno;
62. Analisa e emite parecer em processos de equivalência de estudos realizados no exterior;
63. Normatiza vivências curriculares e a vida escolar do aluno;
64. Acompanha estabelecimentos escolares, avaliando o desempenho de seus componentes e verificando o cumprimento de normas e diretrizes para garantir a eficácia do processo educativo;
65. Emite parecer técnico quanto à criação, ampliação e extinção de escolas;
66. Elabora documentos referentes à vida escolar dos alunos de escolas extintas;
67. Participa da avaliação do grau de produtividade atingido pela escola, e pelo sistema estadual de ensino, apresentando subsídios para tomada de decisões a partir dos resultados das avaliações;
68. Participa da gestão democrática da unidade escolar;
69. Executa outras atividades correlatas.

ANEXO B**PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR - ESCOLA B**

DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO -

TURMA: 1º A

DISCIPLINA	FREQUÊNCIA	COMPORTAMENTO	APROVEITAMENTO
PORTUGUÊS			
INGLÊS			
ESPAÑHOL			
ARTE			
ED. FÍSICA			
MATEMÁTICA			
FÍSICA			
QUÍMICA			
BIOLOGIA			
HISTÓRIA			
GEOGRAFIA			
SOCIOLOGIA			

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Inicialmente, serão observados os aspectos listados abaixo. Entretanto, se houver necessidade outros serão acrescentados.

- Rotina do Coordenador Pedagógico;
- Postura do CP nos encontros com os docentes;
- Postura dos docentes nos encontros entre si e com o CP;
- Relações entre docentes e CP;
- Dinâmica dos momentos de encontro;
- Relação do CP com os demais agentes da gestão da escola;
- Que tipo de gestão permeia a ação do CP;
- Dificuldades encontradas no interior da escola para realizar a formação continuada;

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Local e data da entrevista: _____

Nome: _____

Formação Acadêmica: _____

Inicialmente, perguntas mais gerais:

- Como é você profissionalmente? Como surgiu o interesse pelo magistério? Quanto tempo atuou como docente antes de assumir a função de Coordenador Pedagógico (CP)? Como foi o ingresso na Coordenação? Por que a escolha?
- Como você descreveria a evolução de seu trabalho? Como foi no início e como é atualmente?
- Descreva o papel (os papéis) do CP numa escola?
- Como deveria ser a formação do CP? Como foi sua formação?
- Descreva um dia seu na rotina como CP
- E a sua própria formação continuada? Como ocorre?
- Você acredita que a “saída” dos especialistas em educação sobrecarrega o trabalho do CP? Se sim, de que forma?
- Quais atividades você desenvolve no cotidiano que você não considera parte de sua função?

Questões a respeito da Formação de Professores:

- No Projeto Político Pedagógico(PPP) da escola a formação dos docentes em seu ambiente de trabalho é mencionada?
- Como você organiza as demandas dos diferentes professores?
- Em sua visão, qual é o papel do CP na formação contínua do professor?

- Quais as dificuldades que você encontra para implementação de um programa de formação continuada?
- Até que ponto políticas públicas voltadas para a formação do professor dentro de seu ambiente de trabalho ajudariam nesse processo?
- Por que o CP deve atuar como formador na escola pública?
- A dinâmica escolar interfere na condução dos trabalhos de formação na escola? Se sim, de que forma?