

O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador

Vera Maria Nigro de Souza Placco
Laurinda Ramalho de Almeida
ORGANIZADORAS

Adriana Stella Pierini
Ana Maria Falcão de Aragão
Ana Paula Petroni
Andrea Jamil Paiva Mollica
Edi Silva Pires
Laurinda Ramalho de Almeida
Lilian Aparecida Cruz Dugnani
Maria Carmen Vilella Rosa Tacca
Moacyr da Silva
Rinalda Bezerra Carlos
Vera Lucia Trevisan de Souza
Vera Maria Nigro de Souza Placco



Edições Loyola

O coordenador pedagógico
no espaço escolar:
articulador, formador
e transformador

Leitura indicada

O coordenador pedagógico e a educação continuada, VV.AA., 14ª ed.

O coordenador pedagógico e a formação centrada, VV.AA.

O coordenador pedagógico e a formação docente, VV.AA., 13ª ed.

O coordenador pedagógico e o espaço da mudança, VV.AA., 10ª ed.

O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola, VV.AA., 9ª ed.

O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade, VV.AA., 6ª ed.

O coordenador pedagógico e os desafios da educação, VV.AA., 5ª ed.

O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade, VV.AA., 3ª ed.

O coordenador pedagógico — Provocações e possibilidades de atuação, VV.AA., 2ª ed.

Entre a ciência e a sapiência — O dilema da educação, R. Alves, 23ª ed.

A autoestima do professor, F. Voli, 2ª ed.

Psicologia para professores, D. Fontana, 2ª ed.

O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Laurinda Ramalho de Almeida

ORGANIZADORAS

Adriana Stella Pierini

Ana Maria Falcão de Aragão

Ana Paula Petroni

Andrea Jamil Paiva Mollica

Edi Silva Pires

Laurinda Ramalho de Almeida

Lilian Aparecida Cruz Dugnani

Maria Carmen Vilella Rosa Tacca

Moacyr da Silva

Rinalda Bezerra Carlos

Vera Lucia Trevisan de Souza

Vera Maria Nigro de Souza Placco



Edições Loyola

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O coordenador pedagógico no espaço escolar : articulador, formador e transformador / Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, organizadoras. -- São Paulo : Edições Loyola, 2015.

Vários autores.

ISBN 978-85-15-04276-0

1. Coordenadores educacionais 2. Educação - Finalidades e objetivos 3. Pedagogia 4. Professores - Formação I. Placco, Vera Maria Nigro de Souza. II. Almeida, Laurinda Ramalho de.

15-03113

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Coordenação pedagógica : Educação 370.71
2. Coordenadores pedagógicos : Educação 370.71

Conselho Editorial:

Abigail Alvarenga Mahoney

Emília Freitas de Lima

Idméa Semeghini Próspero Machado de Siqueira

Laurinda Ramalho de Almeida

Melania Moroz

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Preparação: Vero Verbo Serviços Editoriais

Capa: Maria Clara R. Oliveira

Diagramação: So Wai Tam

Revisão: Mônica Aparecida Guedes

Edições Loyola Jesuítas

Rua 1822, 341 – Ipiranga

04216-000 São Paulo, SP

T 55 11 3385 8500

F 55 11 2063 4275

editorial@loyola.com.br

vendas@loyola.com.br

www.loyola.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

ISBN 978-85-15-04276-0

© EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 2015

Sumário

Apresentação.....	7
Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras	9
<i>Vera Maria Nigro de Souza Placco</i>	
<i>Laurinda Ramalho de Almeida</i>	
<i>Vera Lucia Trevisan de Souza</i>	
Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos	25
<i>Laurinda Ramalho de Almeida</i>	
A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora.....	53
<i>Vera Lucia Trevisan de Souza</i>	
<i>Ana Paula Petroni</i>	
<i>Lilian Aparecida Cruz Dugnani</i>	
O coordenador pedagógico na perspectiva de professores iniciantes na EJA (Educação de Jovens e Adultos).....	73
<i>Andrea Jamil Paiva Mollica</i>	
A avaliação como recurso articulador do trabalho do coordenador pedagógico: revisitando a experiência dos ginásios vocacionais. Contribuições para a atualidade	91
<i>Moacyr da Silva</i>	
Em busca de uma formação para a transformação: um estudo realizado com o CEFAPRO de Cáceres/MT	103
<i>Rinalda Bezerra Carlos</i>	
<i>Vera Maria Nigro de Souza Placco</i>	

O alcance da atuação do coordenador pedagógico no contexto de escolas públicas do Distrito Federal.....	123
<i>Edi Silva Pires</i>	
<i>Maria Carmen Vilella Rosa Tacca</i>	
Uma conversa entre espaços: o coordenador pedagógico e a formação com o cotidiano	151
<i>Adriana Stella Pierini</i>	
<i>Ana Maria Falcão de Aragão</i>	

Apresentação

Ao trazer a público o 10º volume da Coleção Coordenador Pedagógico, expressamos nossa satisfação pela trajetória que empreendemos, desde 1998, que se traduz em compromisso compartilhado com a rede pública de ensino, com coordenadores pedagógicos e gestores, com professores, futuros professores e formadores. Nossa satisfação também pelas parcerias firmadas, com educadores de diferentes regiões do país e do exterior, com mestrandos e doutorandos, com acadêmicos e profissionais de escolas, que construíram conosco cada volume desta coleção. Finalmente, nosso orgulho e agradecimento aos nossos leitores, que têm acolhido nossas ideias e questionamentos, de forma enriquecedora e carinhosa.

Esse compromisso é a face visível de nosso desejo e empenho por uma educação de qualidade, que enfrente e supere o desafio da desigualdade social e econômica, que impede o acesso e a permanência dos alunos nas escolas.

Neste 10º volume, buscamos, então, desenhar possibilidades e alternativas para o enfrentamento das limitações apontadas, com a clareza de que o CP, sozinho, não resolverá todas elas.

O retrato do Coordenador Pedagógico Brasileiro, resultado de pesquisa empreendida nas cinco regiões do país, evidencia as carências das escolas, materiais e humanas e a disponibilidade do coordenador em supri-las, a despeito de se desviar de suas funções articuladora, formadora e transformadora.

Neste livro, selecionamos algumas questões voltadas para a atuação do CP e o alcance dessa atuação: seu desempenho junto ao professor iniciante de EJA, a articulação do trabalho coletivo e da avaliação.

Ao se falar da atuação do CP, não se pode deixar de mencionar a dimensão formativa, seja da perspectiva das metodologias dessa

formação (incidentes críticos e espaços de conversa), seja da perspectiva dos resultados de processos formativos em curso no país.

Esperamos que também este volume seja acolhido com a generosidade e crítica que sempre recebemos de nossos leitores.

São Paulo, abril de 2015.

Vera Maria Nigro de Souza Placco
Laurinda Ramalho de Almeida

Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras

Vera Maria Nigro de Souza Placco¹
veraplacco@pucsp.br

Laurinda Ramalho de Almeida²
laurinda@pucsp.br

Vera Lucia Trevisan de Souza³
vera.trevisan@uol.com.br

Introdução

Em pesquisa realizada em 2010/2011⁴, com o objetivo de “identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica,

1. Professora titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

2. Professora Doutora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e vice-coordenadora do Programa do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da PUC-SP.

3. Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

4. A primeira fase da pesquisa, realizada em 2010, procedeu a um levantamento quantitativo, envolvendo 400 CPs de 13 Estados brasileiros. Site: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>>. Esta segunda fase compreendeu um aprofundamento da análise, aplicação de questionários e entrevistas e painel de especialistas, como apresentado e descrito neste relatório, e neste, usamos a sigla CP para coordenador ou coordenadora pedagógica. Financiamento e apoio: Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas.

em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras, de modo a ampliar o conhecimento sobre o CP ou função semelhante, quanto às suas potencialidades e limitações, e, com isso, subsidiar políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011, p. 226), foi possível caracterizar o trabalho dos CPs brasileiros, em suas três dimensões: articuladora, formadora e transformadora.

A referida pesquisa intentou uma análise dos dados coletados, de modo que fosse possível compreender “como se estruturam e se articulam as atribuições de coordenação pedagógica, em escolas de Ensino Fundamental e Médio, analisando as características do perfil do coordenador pedagógico e suas percepções, assim como as de diretores e professores, quanto a: adesão/rejeição às atribuições da função, dificuldades decorrentes do funcionamento e organização da escola e da formação do profissional do CP e dos professores que coordena, partindo-se do pressuposto de que o papel central do CP é o de formador de seus professores” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011, p. 226).

Nas atividades que o coordenador desenvolve nas três dimensões referidas ele constitui continuamente sua identidade profissional e a análise desse movimento identitário permite uma melhor compreensão de como faz face aos desafios da profissão e supera a tensão entre as atribuições que lhe são feitas e as identificações/não identificações que assume em relação a essas atribuições. Ao tentar entender esse movimento, é preciso considerar que a escola na qual atua o CP é única: “cada escola tem características pedagógico-sociais irredutíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive. A realidade de cada escola [...] como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria” (AZANHA 1983, p. 3).

Portanto, realiza trabalho com gestão, professores e comunidade também únicos. Sabe-se que, para o enfrentamento do cotidiano escolar, há necessidade de parcerias e trabalho coletivo, na escola, o que não configura tarefa fácil. Assim, o CP exerce/pode exercer, nessa escola, a função articuladora dos processos educativos, além

de ser chamado a realizar também uma função formadora dos professores, frequentemente despreparados para o trabalho coletivo e o próprio trabalho pedagógico com os alunos. É chamado ainda para uma função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação.

Muitos textos atuais, dentre os quais o da Coleção “Coordenador Pedagógico” da Loyola, buscam estudar o papel ou as funções do CP, sob diferentes perspectivas. Neles, a formação contínua de professores, a formação de professores em serviço, na escola, são temas recorrentes, trazendo significativa compreensão quanto às atribuições e constituição identitária desse profissional.

Lembramos que, nos últimos 40 anos — com destaque para os últimos 10 anos —, textos legais, nos âmbitos estaduais e municipais, principalmente, têm oferecido diretrizes para a atuação desse profissional, representando, concretamente, atribuições e expectativas quanto ao seu desempenho, o que representa o reconhecimento oficial do lugar reservado a esse profissional, nas escolas. No entanto, não se pode deixar de destacar quanto são numerosas e diversificadas as funções a ele atribuídas, atribuições essas de ordem muito diversa — pedagógicas, como: liderança do PPP (projeto político pedagógico) e apoio aos professores, mas, predominantemente burocráticas e administrativas, de assessoramento da direção, deixando pouco ou nenhum destaque para sua função formadora de professores, que deveria ser priorizada.

O movimento da constituição identitária

Dubar (1997), sociólogo francês que estuda as identidades no trabalho, entende que, no processo de constituição da identidade, concomitante e continuamente, assumimos várias identidades, a depender do contexto em que estamos, das atribuições feitas e de nossa identificação ou não com esse contexto e atribuições. Assim, estabelece-se um contínuo “movimento de tensão entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de

pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas formas identitárias” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011, p. 239). Assim, o processo de constituição identitária se foca na identificação ou não identificação com as atribuições. Estas, advindas de outros, constituem o sujeito, a partir de grupos sociais em que o sujeito interage: a família, o grupo de amigos e, especialmente, o âmbito do trabalho.

A constituição identitária se define, portanto, em processo, uma construção em contexto, em que a história individual e social do sujeito e sua adesão ou **pertença** (de si para o outro) se articulam tensamente com os **atos de atribuição** (do outro para si), permanentemente.

Neste texto, nosso foco será o trabalho do CP no cotidiano escolar, e com o referente teórico de Dubar (1997), pensamos as identidades dos CPs, em contexto, reconhecendo a influência da dinâmica **atribuição** (pelo sistema escolar, pela organização escolar e pelos educadores da escola) e **pertença** (pela adesão ou não do CP às atribuições da escola ou às representações sobre a coordenação pedagógica) na constituição identitária desses profissionais.

Atribuições dos coordenadores pedagógicos em relação às funções de articulação, formação e transformação

A pesquisa realizada compreendeu duas fases: a primeira, desenvolvida em 2010, procedeu a um levantamento quantitativo, envolvendo 400 CPs de 13 Estados brasileiros. A segunda fase, à qual nos referimos neste artigo, compreendeu um aprofundamento da análise, aplicação de questionários e entrevistas. Nesta segunda fase, foi possível identificar as adesões (ou não) dos CPs em relação a funções de articulação, formação e transformação, dentro da escola, seja junto ao PPP, aos professores, aos alunos, à gestão e à comunidade. Esses movimentos de adesão ou não adesão possibili-

tam a identificação de movimentos identitários, fundamentais para nossa compreensão do CP e seu trabalho. Assumindo seu papel na escola, junto aos professores, alunos, direção e outros CPs, assumem também as atribuições estabelecidas pelo sistema de que faz parte aquela instituição escolar. Não será discutido aqui o aspecto legal dessas atribuições, embora reconheçamos que o instituído pela legislação interfere na constituição identitária do CP.

Os sujeitos desta pesquisa trabalham em diferentes níveis de ensino — Infantil, Fundamental e Médio, das redes municipal ou estadual, em diferentes turnos de funcionamento — matutino, vespertino e/ou noturno. Além disso, as escolas em que trabalham são de pequeno, médio ou grande porte, atendendo diferentes classes sociais. Nessas escolas, os CPs atendem diferentes quantidades de professores e alunos, havendo escolas que contam com um só CP e outras, com até 8 CPs. No entanto, observa-se que as expectativas e atribuições em relação a eles, em cada uma dessas escolas, permanecem semelhantes. Também os contextos de trabalho dos CPs são semelhantes, nas redes municipais e estaduais das cinco regiões do Brasil, com exceção à relação entre o número de coordenadores atuantes nas escolas e o tamanho delas.

Mas, os CPs desta pesquisa divergem em relação a duas questões fundamentais: a necessidade de ter exercido a docência e de ter formação específica para a função. Alguns entendem que é possível exercer a coordenação sem ter sido professor, considerando o exercício na função e manter boas relações com professores, alunos e pais mais valioso que ter formação específica para a coordenação pedagógica. Entretanto, paradoxalmente, os CPs consideram que seria necessária uma formação mais específica para a função e concordam com a necessidade de sua formação contínua.

Diante da grande variedade de atribuições a eles dirigidas, é frequente que os CPs as assumam como pertença. CPs de todas as regiões do país identificam, como atribuições suas na escola: atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; atividades administrativas; organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvem os alunos. Contudo, ao

descreverem suas atividades cotidianas, fica claro o pouco tempo que acaba sendo dedicado ao acompanhamento aos professores. Assim, o acompanhamento do planejamento, sua execução e avaliação — tarefas potencialmente formativas — são postergadas ou anuladas e outras funções, predominantemente relacionadas às relações interpessoais ou administrativas, são priorizadas.

Isso gera nos CPs uma clara tensão entre suas expectativas quanto à função (como a entendem) e o cotidiano vivido (o que realizam na escola, voltado prioritariamente ao atendimento às demandas administrativas e disciplinares).

Diretores, professores e CPs consideram as mediações em relação à parte pedagógica da escola e às relações na escola como parte prioritária das atribuições do CP, o qual revela adesão a essas expectativas. No entanto, também consideram função do CP participar da gestão, dos processos decisórios da escola.

Com relação à formação de professores, essas atribuições não são tão claras. Diretores, em diversas regiões do Brasil, à exceção de São Paulo, não atribuem ao CP a função formativa, dando realce às múltiplas atividades articuladoras exercidas pelo CP, para indicar a inviabilidade dos processos formativos na escola. E justificam sua posição, argumentando:

[...] o coordenador tem que fazer N atividades. Como é que ele faz uma formação, se ele tem que sentar com o professor e, ao mesmo tempo, tem que estar atendendo o aluno, o professor, ao chamado de um pai que vem aqui, e assim vai...? Então, fica difícil estar fazendo esse trabalho (Diretor da cidade de Natal, RN).

Além das atividades citadas, os diretores claramente solicitam aos CPs outras atividades, ligadas a necessidades administrativas ou burocráticas da escola, o que realmente acaba por inviabilizar a formação de professores.

Assim, seja por dificuldades pessoais do CP em assumir a formação, seja por não ser ela priorizada pelos diretores, esta é uma atribuição específica do CP que fica secundarizada, na maior parte das escolas brasileiras. Prevalece, assim, o eixo da articulação, em detrimento do eixo da formação. E esse desequilíbrio contribui para

que o eixo da transformação quase nunca chegue a ser cogitado, no âmbito da escola.

É relativamente frequente que os professores atribuam ao CP funções de fiscalização, uma vez que muitos CPs, ao realizarem o acompanhamento dos planejamentos dos professores, o fazem na simples verificação do cumprimento do planejado e das rotinas da escola.

Quando se analisam as atribuições feitas por diretores e professores aos CPs, é possível identificar as semelhanças entre elas. Com isso, ganham força no movimento de adesão a elas pelo CP, mesmo quando sua realização acaba por ser inviável, frente ao volume de atividades a serem realizadas cotidianamente. E isso reforça uma identificação profissional do CP como o solucionador de problemas, o “bombeiro” ou “apagador de incêndios”.

No contexto das atribuições dos CPs, estes apontam um conjunto de dimensões pessoais necessárias a esse profissional: compromisso ético; compromisso com a formação de professores; ter sido professor; ter “didática”; gostar do que faz; conhecer a legislação; conhecer a literatura pedagógica sobre educação, coordenação e gestão escolar; conhecer estratégias de gestão de grupo; desenvolver liderança junto aos participantes da escola; manter bom relacionamento com os professores; valorizar o trabalho em grupo; acreditar no aluno, em suas competências e capacidades; ser capaz de planejar e avaliar o trabalho.

As características que se atribuem são, como as atribuições que lhes são dadas, muito diversificadas e em grande número. Nesse contexto, é frequente que o próprio CP, ao exercer suas múltiplas atividades, tenha dificuldade para estabelecer prioridades e realizar ações que atendam às reais necessidades da escola.

Nos estudos que temos empreendido, a formação inicial de educadores que exercerão as funções de CP — pedagogos e outros licenciados — não tem dado conta de desenvolver todos esses aspectos apresentados. O mesmo acontece na formação continuada.

Dentre as práticas educativas da escola, chama a atenção aquela referente às relações interpessoais: diretor/equipe diretiva/CP/funcionários, CP/professores, CP/alunos, CP/comunidade, professores/alunos, professores/pais etc. Embora, em nossa pesquisa,

CP, diretores e professores das cinco regiões tenham classificado as relações na escola como boas e muito boas, ressaltando a parceria, o atendimento a solicitações e às expectativas, outras pesquisas têm mostrado que esta é uma área sensível e pouco discutida/trabalhada, dentro das escolas.

Essas relações, em realidade, são dificultadas pelo excesso de compromissos de parte a parte, pelos desvios de função tanto de diretores quanto de CPs, pelas deficiências de formação dos professores e sua pouca disponibilidade para novos estudos e novas ações docentes, pela falta de parceria e dificuldades de trabalhar coletivamente, o que acaba por interferir nas rotinas pedagógicas e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos.

As redes de ensino buscam manter boa relação com as escolas, visitando-as periodicamente, realizando orientações e possibilitando a troca de experiências, mas nem sempre as orientações oferecidas atendem às reais necessidades das escolas, dos professores e, principalmente, dos CPs.

Outra prática educativa relacionada às funções do CP é referente à gestão do projeto político pedagógico da escola (PPP), que envolve participação coletiva e gestão democrática.

A participação do coletivo para elaboração, execução e avaliação do PPP é um dos grandes desafios da escola e do trabalho do CP. Frequentemente, os professores não participam da elaboração do PPP e muitos deles acreditam mesmo que não o devam fazer. Por outro lado, ainda é comum que o PPP seja elaborado para envio às instâncias do sistema (Diretoria, Núcleos e outros), não se constituindo documento orientador das ações pedagógicas da escola. Os CPs e direção, geralmente, consideram importante essa participação no processo e se empenham para que aconteça:

a participação dos professores já é bem maior, porque nós buscamos fazer tudo no coletivo, para que não tenham nada para dizer: “eu não participei, eu não sabia...” (CP da cidade de São Paulo-SP).

A dinâmica dessa elaboração e da execução do PPP é muito diferenciada, nas diferentes regiões e redes de ensino, uma vez que

as reuniões coletivas para tal podem ter periodicidade desde mensal até anual e mesmo trienal. Há casos em que essas reuniões nem acontecem, pois o PPP é elaborado pelos gestores — às vezes, apenas pelo CP. Quanto à execução, as reuniões — coletivas ou individuais, com professores, podem ser semanais, mensais, bimensais (em conselhos de classe), semestrais, anuais ou acontecerem esporadicamente. Muitas dessas reuniões são burocrático-administrativas, nem se referindo, diretamente, a questões do PPP.

Nesse sentido, a participação dos professores em reuniões nem sempre envolve a execução e avaliação do PPP, o que significa que este acontece muito mais de maneira espontaneísta e aleatória, do que guiado por reflexões pedagógicas pertinentes às necessidades da educação e da escola. Mais uma vez, as ações do CP não conseguem se concretizar na direção de uma constituição identitária como gestor de relações e articulador do PPP, embora esta seja uma demanda sua e dos demais educadores da escola.

Atribuições dos coordenadores pedagógicos frente à demanda da formação docente continuada na escola

Foi possível constatar, na pesquisa com CPs, nas cinco regiões brasileiras, que estes profissionais atendem precariamente, no seu cotidiano, à formação de professores, mesmo que quase todos indiquem essa formação como parte de suas atribuições, e a valorizem.

Embora reconheçam as defasagens de formação dos professores, embora identifiquem que estes têm dificuldade não apenas de fazer a gestão da sala de aula, mas muitas vezes, também de trabalhar seu conteúdo específico em sala de aula, os CPs têm muita dificuldade em enfrentar esse desafio, da formação continuada de seus professores, seja por suas dificuldades pessoais para esse enfrentamento, seja por falhas de sua formação para serem os promotores dessa formação, seja por suas limitações enquanto líderes do coletivo de professores.

Na pesquisa, foi marcante a posição — seja de professores, seja de CPs — em relação à prática: consideram que tudo o que de relevante têm aprendido de suas profissões, aprenderam-no no

seu exercício, desvalorizando quaisquer contribuições que possam ter advindo da formação inicial, de atividades de formação continuada e ainda, das fundamentações teóricas oferecidas nesses âmbitos. Assim, o conhecimento da realidade da escola, dos alunos e professores, da comunidade em que está a escola, os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos não se articulam sistematicamente como prática e teoria, garantindo possibilidade de avanço da prática pedagógica de todos envolvidos.

Chama a atenção, no desempenho dos CPs, a pouca realização de atividades de formação de professores na escola. Mesmo ações formativas simples, como preparar o novo professor para sua inserção na escola, não são realizadas.

Assim, o que os CPs fazem, com relação à formação, nas diferentes regiões do Brasil? Em primeiro lugar, é necessário que se esclareça que quem planeja e organiza a formação de professores das escolas, em geral, são as Secretarias de Educação do Estado e do Município. A participação dos CPs nesse planejamento e execução da formação, em alguns Estados, se resume ao oferecimento de sugestões e, eventualmente, ao repasse ou proposição de discussões sobre os conteúdos que foram estudados, nas formações das Secretarias.

Nesse contexto, temas para os processos formativos dos professores são também propostos pelas Secretarias de Educação, Diretoria de Ensino, Centros de Formação ou Núcleos, sendo que sugestões dos professores podem ser coletadas pelos CPs.

Essas formações são oferecidas com periodicidade variada, aos professores — ou aos CPs, para que as repassem aos professores: mensal ou bimestralmente, semanalmente, quinzenalmente, eventualmente bimestral; e com duração de uma a oito horas diárias. Há casos de apenas uma formação por ano, em encontro de quatro horas com os professores.

As formações se dão, geralmente, fora da escola, em horário estabelecido pela Secretaria de Educação. Formações nas escolas ocorrem no horário de planejamento e por turno, em reuniões, nos HTPC (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo) ou também chamados horários de permanência dos professores.

Quando as formações se dão na escola, estas se realizam por meio de reuniões de planejamento, grupos de estudo, encontros pedagógicos. Mesmo na escola, muitas dessas formações se dão no coletivo, a partir de sugestões das Secretarias de Educação. No entanto, os CPs consideram esses momentos muito significativos, dado que a formação se dá muito mais relacionada à realidade da escola e dos professores. E se torna possível fazer o movimento de aplicação de atividades, na sala de aula, e retornar ao grupo, para que as discussões avancem, provocando mudança nas práticas.

Nos Estados em que a formação se dá na escola, estes momentos são obrigatórios, embora haja professores que buscam também ampliar sua formação, em outros espaços, o que é incentivado pelos CPs.

Os professores também analisam a forma de maneira assemelhada: enfatizam o valor da prática, em detrimento da teoria, valorizam a troca de experiências com seus pares e com os CPs, a relação dos temas e conteúdos com o cotidiano da sala de aula, com os alunos, com a realidade da escola, na expectativa de maior diálogo entre teoria e prática. Finalmente, valorizam formações que utilizem aplicação de práticas, em sala de aula, de modo que concretizem e visualizem o que estão aprendendo.

Percepção do coordenador pedagógico quanto à própria formação

A maioria dos CPs das cinco regiões do Brasil tem como formação inicial predominante a Pedagogia, seja em 1ª ou em 2ª graduação, bem como formação em magistério de 2º grau. Não fazem comentários em relação à graduação cursada, mas expressam a importância do aprimoramento das aprendizagens que a graduação possibilitou. Assim, muitos possuem especialização, em áreas variadas; outros expressam os cursos que gostariam de fazer para aprimorar suas práticas. Na maioria das regiões, tanto na rede estadual como na municipal, os cursos frequentados pelos CPs são organizados por órgãos das Secretarias às quais suas unidades pertencem.

Os CPs das regiões entendem que têm uma formação continuada, que se resume a cursos e encontros, quase sempre pontuais,

guiados por temas decididos pelas instâncias superiores, as quais convocam os CPs a participar (exceção feita à região Sul, na qual os CPs têm certa participação na proposição dos temas). Parece tratar-se de cursos com conteúdos voltados aos professores ou ao ensino-aprendizagem dos alunos e o CP participa como mediador ou mesmo multiplicador — aquele que vai repassar o conteúdo apropriado para os docentes. Esses cursos vão direcionando, portanto, as reuniões de formação de professores que ocorrem na escola, visto tornarem-se o conteúdo desses encontros.

O que os CPs mais valorizam da formação que recebem é a troca de experiência com outros CPs, nos grupos de estudo, pois é possível que, nesses momentos, se sintam acolhidos em suas buscas por seus pares. Por outro lado, é importante ressaltar que, nas diferentes regiões, CPs enfatizam a primazia da prática cotidiana, da experiência, como melhores espaços de formação para o desenvolvimento de sua função.

Reflexões sobre os achados da pesquisa

As possibilidades de discussão são muitas, a partir dos dados arrolados pela pesquisa, mas, no contexto deste capítulo, apresentaremos três:

1. O processo de constituição identitária dos CPs tem, em sua base, as experiências vividas por eles enquanto docentes, visto que se constatou, na pesquisa realizada, que a maioria dos CPs é de mulheres, com média de idade de 46 anos e até 5 anos de exercício como CP, o que mostra sua maior experiência como docente do que como CP.

É um grupo profissional que se declara satisfeito com a função e com as condições de trabalho, com exceção do salário, fonte de reclamações em todos os Estados pesquisados. De fato, mesmo os diretores concordam que as condições de trabalho e carreira dos CPs não são boas e interferem em seu trabalho, uma vez que muitos têm de se dedicar a outros empregos, para obter uma melhor remuneração. A desvalorização profissional interfere na constituição identitária desses profissionais, embora os CPs afirmem que a baixa

remuneração e o modelo de carreira adotado (coordenação pedagógica estabelecida como função e não como cargo, no sistema) não têm tanta importância no grau de satisfação que manifestam em relação à profissão, considerada gratificante e possibilitadora de crescimento pessoal e profissional.

E esta foi uma das grandes questões trazidas pela pesquisa: Mesmo com as “dificuldades enfrentadas por este profissional, como a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011, p. 274), o que manteria tantos CPs na profissão, declarando sua satisfação? Concluímos que, assumindo as dificuldades e desvalorizações, assumindo um trabalho exigente e cujas demandas extrapolam limites, “os benefícios obtidos, sobretudo em relação a questões afetivas e relacionais, sustentam e promovem a identificação (dos CPs) com a função” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011, p. 274). Essas questões afetivas e relacionais se referem à tensão entre as demandas e expectativas de diretores e professores (e também outros educadores da escola) e aquilo que o CP considera como sendo sua função. Essa tensão — e as contradições que trazem ao desempenho e à constituição identitária do CP — se resolve na medida em que o CP faz a opção por corresponder às demandas, como se sua profissão fosse uma missão que ele tem de realizar — missão essa com origens na história da educação brasileira e que não oferece possibilidade de escolha, mas deve ser assumida, mesmo que com sofrimento. Assim seu trabalho será reconhecido pelos demais e o profissional se sentirá valorizado, reconhecido e respeitado pelos demais, por sua “abnegação”. O reconhecimento de seu trabalho pelos demais educadores o mantém, mesmo que não ocorram, na prática cotidiana, mudanças muito significativas.

A falta de limites quanto à resposta às demandas da escola e de seus participantes pode levar a graves desvios da função necessária do CP e impedir que ações relevantes e prioritárias sejam realizadas.

Assim, o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, dos professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere na construção de uma identidade profissional do CP, levando-o a uma ambiguidade entre o que ele considera serem suas

funções, as dimensões históricas da profissão, sua história pessoal e de formação, suas condições de trabalho. E seu discurso em relação à profissão se constitui ainda mais um elemento a ser considerado, nesse contexto constitutivo de sua identidade profissional.

2. Falar em formação docente é falar também na formação inicial e continuada do CP. Sem entrar na discussão se ele deveria ou não ser pedagogo, reconhece-se que sua formação inicial atual é inadequada e que há especificidades da função de CP que precisariam ser trabalhadas nessa formação. Esta formação inadequada está na base das dificuldades encontradas pelo CP em seu trabalho cotidiano e, especialmente, em relação à formação docente continuada.

Quanto à sua formação continuada, segundo a pesquisa por nós realizada, a maior parte dos cursos ou espaços de formação propostos a ele, em todo o Brasil, é relacionada a temas e questões da docência e da prática dos professores, para que, posteriormente, seja repassada aos professores, na escola. Assim, não há formação específica para esse profissional, o que se coloca como mais um obstáculo ao seu melhor desempenho e à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica.

3. Todos os CPs, assim como seus diretores e professores, em nossa pesquisa, atribuem ao CP a responsabilidade pela formação continuada dos professores. No entanto, dado que as Secretarias de Educação, em geral, assumem essa tarefa, em diversas regiões do país, nem sempre fica claro o que entendem por formação continuada, embora possamos deduzir que muitas ações de acompanhamento dos professores e muitos tipos de reuniões com eles realizadas — grupos de discussão, encontros de estudos, orientação quanto a problemas com alunos ou organização do conteúdo curricular — são entendidas como ações formativas ou potencialmente formativas. Também consideramos que estas ações podem ser consideradas potencialmente formativas, mas é necessário que sejam avaliadas em seu contexto, uma vez que seu potencial formativo precisa ser concretizado pela mediação do próprio CP. De qualquer modo, as dificuldades que o CP encontra para realizar a formação existem: falta de tempo para planejá-la, falta de local adequado, impossibilidade de presença dos professores, seja pelo fato de a formação acontecer fora do horário

de trabalho dos professores, seja pelo compromisso dos professores com outros trabalhos que realizem (outras escolas ou não).

Além disso, são as atividades administrativas e burocráticas, como: cuidar da entrada e saída de alunos, encaminhar os alunos para as salas de aula após o recreio, resolver casos em que crianças se machucam ou brigam, atender pais a qualquer hora que cheguem, acompanhar reformas e outros procedimentos de manutenção da escola, que impedem ou dificultam que ações consideradas parte da formação docente sejam realizadas. Essas atividades, reconhece o CP, não são de sua direta responsabilidade e não deveriam ser prioritárias em seu cotidiano, mas acabam por sê-lo, frente à ausência de pessoal responsável por elas, na instituição. Assim, frequentemente, o CP se aliena de suas atribuições, em decorrência desse excesso de atividades — e atividades fora de sua função — afastando-se das prioridades da escola em relação ao PPP e à formação de professores.

Esta pesquisa nos ressaltou um aspecto essencial em relação ao CP: Sua “constituição identitária se revela no movimento de tensão entre as atribuições legais, da escola e seus atores (direção, professores, pais e alunos) e as identificações a elas relacionadas que os CPs assumem. No entanto, esse movimento é acentuado pelas contradições presentes no sistema escolar, dado que as atribuições legais e teóricas postas se confrontam com aquelas provenientes da trajetória da profissão, das trajetórias pessoais e profissionais desses CPs, uma vez que todos os atores envolvidos na dinâmica das escolas são representantes de concepções e expectativas que carregam uma historicidade, que, necessariamente, também implica contradições” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011, p. 281).

Para que essas contradições possam dissolver-se — ou ao menos ser minimizadas, faz-se necessária a implantação de políticas públicas relativas a “uma formação específica para o coordenador, na qual, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e

adolescência (aprendizagem e desenvolvimento)” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011, p. 281).

É nesse contexto que se pode formar um CP que se identifique com suas funções específicas, exercendo sua ação articuladora, formativa e transformadora, capaz de exercer, na escola, a mediação necessária à melhoria da qualidade do ensino e do nível de aprendizagem dos alunos.

Referências

- AZANHA, J. M. P. Documento preliminar para reorientação dos trabalhos da Secretaria. São Paulo, Secretaria Estadual de Educação, 1983.
- DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. *A socialização*. Porto, Porto Editora, 1997.
- PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R., SOUZA, L. T. S. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Revista Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 2 (2011) 225-285. (ISSN 2177-533X)



Que tal continuar a leitura?

Adquira já o seu exemplar!



Comprar