



Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em
**coordenação
pedagógica**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA**

JOSÉ RIBEIRO DA SILVA NETO

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: desafios e
possibilidades**

Santa Inês MA
2016

JOSÉ RIBEIRO DA SILVA NETO

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: desafios e
possibilidades**

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão UFMA.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mirian de Fátima Sousa Rocha

Santa Inês MA
2016

Silva Neto, José Ribeiro da.

A atuação do Coordenador pedagógico na formação continuada de professores da educação básica: desafios e possibilidades / José Ribeiro da Silva Neto. — Santa Inês, 2016.

60 f.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Mirian de Fátima Sousa Rocha.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica, 2016.

1. Coordenador pedagógico - Atuação. 2. Formação continuada – Professor. 3. Trabalho pedagógico. I. Título.

JOSÉ RIBEIRO DA SILVA NETO

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: desafios e
possibilidades**

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão UFMA.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mirian de Fátima Sousa Rocha

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Mirian de Fátima Sousa Rocha (Orientadora)

Prof.^a Ma. Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva

Prof.^a Ma Cecília Ordoñez

A todos os meus professores, da educação infantil à universidade.

Aos colegas da equipe técnica da Secretaria de Educação de Alto Alegre do Pindaré – MA, por terem me proporcionado grandes experiências e expansão profissional.

AGRADECIMENTOS

Ao nosso Deus, pelo dom da vida e por me proporcionar a concretização de um sonho profissional.

Aos colegas de curso e de trabalho: Prof. Antonio Francisco, Prof.^a Elizabeth Marques, Prof.^a Lourdes Almeida, Prof.^a Vilma Moura e Prof. Elenilson Cunha, pela solidariedade e companheirismo. Foram 18 meses de estudos intensos e dedicação ao Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, curso esse que veio ao encontro de um sonho meu enquanto profissional.

À tutora Eronilde pela assistência, generosidade e paciência no desenrolar das atividades, pela confiança atribuída e por ter acreditado na minha capacidade.

À Professora orientadora Mirian Rocha, pela inspiração, compreensão e disposição em ajudar, e por ter conduzido com excelência o processo de orientação monográfica.

À Coordenadora de tutoria da Secretaria de Estado da Educação, Prof.^a Msc. Francisca Lima Oliveira, pelas boas recordações da 1ª série do Ensino Médio no Centro de Ensino Médio Prof.^a Margarida Pires Leal em São Luís – MA.

À Coordenadora Geral do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, Lélia Cristina Silveira de Moraes pela sensibilidade, compreensão e posicionamento ético no trato com os cursistas e pela disposição em ajudar.

À equipe interinstitucional: Ministério da Educação e Cultura (MEC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME – MA), Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC – MA) e a Escola de Gestores da Educação Básica por nos proporcionar essa experiência singular como forma de legitimação da função de coordenador pedagógico, contribuindo para o avanço significativo do ensino e da pesquisa no Estado do Maranhão.

À Prefeitura de Alto Alegre do Pindaré através da Secretaria Municipal de Educação pelo apoio logístico.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a construção dessa investigação científica.

“Viva sua vida ao máximo. Extraia o máximo de cada instante, de cada dia, assim, você poderá olhar para a frente confiante e para trás, sem remorso... Ouse ser diferente e seguir sua estrela,... E, quando um desafio exigir sua ação, tome sua decisão tão sabiamente quanto possível... lembre-se de que Deus ajuda aqueles que se ajudam.”

Sedeh El Dib

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a atuação e contribuição da coordenação pedagógica escolar junto ao processo de formação continuada dos professores da educação básica centrada na escola, frente aos desafios atuais da escola pública. A fundamentação teórica utilizada foi baseada em pesquisas de (PINTO, 2011), (VASCONCELLOS, 2013), (FUSARI, 2012) e (NÓVOA, 2002) sobre a trajetória de profissionalização dos coordenadores pedagógicos no Brasil, as variações na sua atuação na organização do trabalho pedagógico escolar e sua atuação na formação continuada de professores via projeto político pedagógico como forma de assegurar a qualidade no processo ensino aprendizagem e viabilizar o currículo. Nesse sentido, o trabalho pedagógico precisa ser direcionado dentro das unidades de educação básica de forma participativa e democrática como forma de garantir a execução das ações pedagógico-didática através de um projeto pedagógico assumido por todos aqueles que fazem parte da organização escolar. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa e quantitativa, que indicou através desse caminho, a relevância da mediação e articulação do trabalho professor com os alunos e os demais profissionais, por meio de uma gestão colegiada do ensino, visando uma educação emancipadora, através de uma escola pública de qualidade, socialmente referenciada e de inclusão, e acima de tudo espaço de formação.

Palavras-chave: Coordenador-Pedagógico. Organização do trabalho pedagógico. Formação continuada.

ABSTRACT

The present work has the objective of analyzing the performance and contribution of the pedagogical coordination of the school together with the process of continuous formation of the teachers of the basic education centered in the school, facing the current challenges of the public school. The theoretical basis used was based on researches (PINTO, 2011), (VASCONCELLOS, 2013), (FUSARI, 2012) and (NÓVOA, 2002) on the trajectory of professionalization of pedagogical coordinators in Brazil, variations in their performance in the organization of the pedagogical school work and its action in the continuous formation of teachers via pedagogical political project as a way to assure the quality in the process teaching learning and to make possible the curriculum. In this sense, the pedagogical work needs to be directed within the units of basic education in a participatory and democratic way as a way of guaranteeing the execution of the pedagogical-didactic actions through a pedagogical project assumed by all those who are part of the school organization. The methodological approach used was qualitative and quantitative, which indicated through this path, the relevance of mediation and articulation of the work teacher with students and other professionals, through a collegial management of education, aiming at emancipatory education, through a Quality public school, socially referenced and inclusion, and above all training space.

Keywords: Coordinator-Pedagogical. Organization of pedagogical work. Continuing education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	14
2.1 Contexto histórico da Coordenação Pedagógica na educação básica	16
2.2 Principais atribuições e perfil do coordenador pedagógico	20
3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	26
3.1 O coordenador pedagógico como gestor do projeto político-pedagógico	26
3.2 A coordenação pedagógica e o planejamento educacional	30
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	35
4.1 Breve histórico	36
4.2 O coordenador pedagógico e a formação continuada dos docentes em serviço	38
5 ANÁLISE DE CONTEÚDOS	44
5.1 Caracterização do campo pesquisado	45
5.2 Análise de conteúdo	46
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PESQUISA DE CAMPO	56

1 INTRODUÇÃO

A escola é por excelência o espaço de propagação do conhecimento científico e construção de novas práticas que levem o indivíduo a pensar a sociedade de forma crítica, de maneira a situar-se nela e contribuir para a sua efetiva transformação. Nesse contexto, é comum associar de imediato a imagem do professor ao aluno e o processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, a instituição escolar, como um todo, é composta por diferentes agentes, ou seja, profissionais que desempenham funções específicas sendo elas docentes ou não, formando uma espécie de teia ou uma rede integrada na qual as partes dialogam entre si por meio de atividades alinhadas e sistematizadas em torno de um projeto que pense a escola em sua totalidade.

Assim, pois, cabe registrar a presença dos chamados especialistas de ensino (supervisores, coordenadores, orientadores), assim denominados os profissionais responsáveis pela organização do trabalho pedagógico nas instituições educacionais, e que muito embora pareçam recentes no quadro das escolas, durante muito tempo integravam as redes de ensino executando funções distintas.

Entre suas inúmeras atribuições está: acompanhar o professor no trabalho de sala de aula, coordenar os períodos reservados ao planejamento, gerir o currículo, viabilizar a execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e, evidentemente, assegurar a formação continuada em serviço do grupo de professores que coordena. Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo analisar a atuação e contribuição da supervisão/coordenação pedagógica escolar junto ao processo de formação continuada dos professores da educação básica centrada na escola, frente aos desafios atuais da contemporaneidade.

A problemática que sustenta esse trabalho é formulada da seguinte indagação: De que forma está sendo tratada a questão da formação continuada do professor, e como o coordenador pedagógico tem contribuído para garantir a realização desse processo alinhado ao projeto político-pedagógico da instituição?

Na busca de encontrar possíveis soluções a essa problemática, os estudos apontados nesse trabalho versarão sobre os aspectos históricos da profissionalização dos coordenadores pedagógicos, as principais atribuições e o perfil dos coordenadores na atualidade, a organização do trabalho pedagógico escolar com foco no planejamento de ensino e na elaboração e operacionalização do Projeto Político-Pedagógico, sendo o último, documento base para todas as ações escolares, a formação de professores no contexto pós-

ditadura e a atuação do coordenador pedagógico (CP) junto ao processo de formação continuada dos docentes.

O referencial teórico utilizado para a construção dessa pesquisa acadêmica baseou-se em obras de autores que dialogam com a temática em estudo, sendo eles: (PINTO, 2011), (VASCONCELLOS, 2013), (FUSARI, 2012) e (NÓVOA, 2002). Os referidos autores contribuíram, significativamente, para ampliar o conceito sobre a atuação dos CPs e sua ligação com a formação de professores, assim como os desafios da profissão no cotidiano escolar.

Além da realização de pesquisas bibliográficas e de campo para melhor fundamentar as discussões, recorreu-se sempre que necessário à legislação em vigor que trata da educação de modo geral com foco no coordenador, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, como também ao Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 132/2005 que estabelece as atribuições do supervisor educacional.

Como feito, a escola pública passa por um momento de caos e insatisfação por não ter conseguido acompanhar o ritmo acelerado de evolução das tecnologias, e, conseqüentemente, não corresponder aos anseios da sociedade nesse aspecto. Logo, acredita-se que, grande parte desses fatores, passa pela formação inicial e continuada do professor, de modo que as lacunas advindas desta formação inicial, em muitos casos fragmentada e descontextualizada, devam ser sanadas por uma formação continuada significativa, prioritariamente na escola, sob o comando do coordenador pedagógico.

A metodologia empregada foi a de caráter bibliográfico através de pesquisas em livros e artigos publicados na internet, e de campo aplicada na Unidade Integrada Prof.^a Anna Maria Patello Saldanha, município de Alto Alegre do Pindaré – MA. O público alvo serão três (3) coordenadores pedagógicos que atuam na supracitada unidade de ensino em níveis distintos de ensino. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário elaborado em conformidade com o tema central desta pesquisa, contendo 10 perguntas abertas e fechadas, adquirindo assim, características qualitativas sendo necessária análise e reflexão das informações coletadas, e quantitativas, havendo necessidade de mensurar e tabular dados.

Nesse caminhar, o corpo estrutural desse trabalho está dividido em cinco capítulos que dialogam entre si, buscando responder aos questionamentos que condicionaram na realização e concretização dessa proposta.

Para tanto, no primeiro capítulo têm-se a parte introdutória da pesquisa esclarecendo de forma sucinta os fundamentos que respaldam o presente trabalho, bem como possibilitando uma visão geral relacionado ao tema geral do mesmo.

No segundo capítulo elucidam-se entre outras coisas, os fundamentos teóricos da coordenação pedagógica com enfoque na legislação, o contexto histórico abordando os primeiros traços de supervisão no país, os acontecimentos que contribuíram para a ampliação e consolidação da coordenação pedagógica nas unidades educacionais do Brasil, as principais funções do coordenador no contexto escolar, bem como o perfil e desvios de função desse gestor.

No terceiro capítulo é tratada a questão da organização e coordenação do trabalho pedagógico destacando os profissionais responsáveis por essa tarefa, o papel do coordenador na condução do planejamento de aulas dos professores, sendo essa uma atividade docente de extrema importância para a melhor organização, sistematização e adequação do processo ensino aprendizagem aos objetivos educacionais e o papel do CP na execução coletiva do PPP.

No quarto capítulo tem-se um panorama da formação de professores da educação básica em determinados espaços de tempo, onde através de uma linha do tempo é possível identificar os avanços e entraves que influenciaram direta ou indiretamente a formação de professores no Brasil. Em seguida, adentramos no ápice e objeto de estudo dessa pesquisa, isto é, o papel do CP na formação continuada, ou educação continuada de professores, apontando de forma objetiva os empecilhos que influenciam negativamente a execução desse trabalho, assim como os espaços favoráveis para o desenvolvimento de práticas formativas.

No quinto capítulo, expõem-se as análises de conteúdo desta pesquisa, detalhando o campo pesquisado, os sujeitos, os questionamentos feitos e as situações que foram analisadas durante a construção desta, que permite uma compreensão real de como é o dia a dia do CP, como conduzem o processo de formação contínua nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), como gerenciam o PPP para atender as demandas da escola e os desafios da profissão.

Diante dos fatos anteriormente citados, nota-se que o estudo em evidência é necessário para que se possam conhecer os caminhos pelos quais enveredou a formação de professores no Brasil nos últimos vinte anos, sob uma visão crítica, na tentativa de reconsiderar e ressignificar a escola como espaço constante de formação e interação. Alinhado a tudo o que foi dito, está o coordenador pedagógico como protagonista das atividades pedagógicas, em especial formar continuamente seus professores.

2 A ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A coordenação pedagógica ou supervisão educacional como assim era concebida, é o órgão que compõe a estrutura administrativa das instituições de ensino e pesquisa. Sua trajetória na educação brasileira foi marcada por instabilidades e indefinições, pois, a mesma se legitimou, de fato, em um contexto de ditadura influenciada por concepções norte-americanas.

Na literatura educacional, o termo coordenação pedagógica é algo relativamente novo, quer dizer, ao consultar a bibliografia sobre a temática em discussão, verifica-se variadas terminologias de acordo com a época, para designar o coordenador pedagógico, sendo elas as mais diversas, tais como: prefeito dos estudos (período colonial), supervisor, inspetor, orientador. Logo, a coordenação pedagógica em seu conjunto, surge como a transição da supervisão de outrora que, via de regra, vigiava, punia e tão somente fiscalizava o professor, para uma coordenação pedagógica que tem como foco a educação continuada, e, um coordenador que acompanha, orienta e instrui o professor ante o desafio de aperfeiçoar cada vez mais o seu fazer pedagógico em sala de aula. “A coordenação pedagógica responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores” Libâneo, 2004, p.219 *apud* (PINTO, 2011, p.152).

Desse modo, o presente capítulo abordará as bases legais da coordenação pedagógica, o contexto histórico, as principais atribuições e o perfil do coordenador na atualidade. Para isso, emprega-se como referencial teórico a legislação vigente a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 132/2005 e obras publicadas na área em estudo de autores como: (AUGUSTO, 2006), (PINTO, 2011), (MATE, 2012), (MÜLLER, 201) e (VASCONCELLOS, 2013), os quais subsidiaram as discussões.

Torna-se oportuno sinalizar que o CP tem presença registrada na história da educação brasileira, mesmo que a coordenação pedagógica no Brasil só venha a se consolidar de fato, em meados na década de 1960 no bojo do governo militar. Logo, nota-se que as mudanças e transformações que ocorreram e vem ocorrendo na sociedade, do período de colonização do Brasil aos dias atuais, a exemplo da legislação, contribuíram de certa forma, para que o CP ocupasse diferentes funções nas instituições escolares, ora atuando como supervisor, ora como docente, ou em ambos os casos, assumindo as funções de docência e de supervisão simultaneamente.

Como se pode observar, a trajetória desbravadora e porque não dizer ousada da tentativa de profissionalização do CP no decorrer da história da educação brasileira, passou por várias fases, isto é, período colonial, monárquico, republicano, ditatorial e democrático/contemporâneo sendo que agora, mais do que nunca, continua lutando para conquistar espaço e a sua tão sonhada identidade.

Para Mate (2012, p.20) “[...] vários estilos de coordenar os trabalhos nas escolas estão em construção”. Com base nessas palavras, pode-se presumir que diferentemente dos demais profissionais a exemplo de um médico, cuja função é prestar atendimento médico-hospitalar ao paciente, o coordenador pedagógico por sua vez, não tinha um foco de atuação definido. Por conseguinte, com o passar dos anos, diferenciados estilos de coordenar foram surgindo, e, povoando as instituições de ensino. A própria Mate, já citada, recorda ainda que:

Sente-se, por um lado, a necessidade de “definir a identidade do PCP” cujo espaço parece não estar assegurado e, portanto, é ameaçado por outras formas de poder e necessidades. Por outro, é possível apreender um movimento criativo e inventivo em que, a despeito da não “institucionalização” da função, ou talvez por isso mesmo, existe um processo de conquista de uma “territorialidade própria”. (MATE, 2012, p.20)

No que tange às bases legais que regulamentam a profissão do CP a LDBEN nº 9.394/96, atual legislação que rege a educação brasileira, estabelece no Artigo 64 de forma bastante sucinta e breve, os critérios mínimos exigidos para a formação dos especialistas de ensino. A seguir:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

A este propósito, o artigo em destaque ressalta de maneira superficial as normas para a formação dos especialistas de ensino. No entanto, em nenhum momento verifica-se no arcabouço da referida lei, nem mesmo de forma sumária, as atribuições inerentes ao cargo de coordenador pedagógico.

Nestas condições, diante da legislação confusa, o Congresso Nacional aprovou a PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 132/2005, de autoria do então Deputado Cezar Schirmer, estabelecendo as atribuições do CP conforme verifica-se a seguir:

- I – Coordenar o processo de construção coletiva e execução da Proposta Pedagógica, dos Planos de Estudo e dos Regimentos Escolares;
- II – Investigar, diagnosticar, planejar, implementar e avaliar o currículo em integração com outros profissionais da Educação e integrantes da Comunidade;

- III – Supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente;
- IV – Velar o cumprimento do plano de trabalho dos docentes nos estabelecimentos de ensino;
- V – Assegurar processo de avaliação da aprendizagem escolar e a recuperação dos alunos com menor rendimento, em colaboração com todos os segmentos da Comunidade Escolar objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VI – Promover atividades de estudo e pesquisa na área educacional, estimulando o espírito de investigação e a criatividade dos profissionais da educação;
- VII – Emitir parecer concernente à Supervisão Educacional;
- VIII – Acompanhar estágios no campo de Supervisão Educacional;
- IX – Planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional;
- X – Propiciar condições para a formação permanente dos educadores em serviço;
- XI – Promover ações que objetivem a articulação dos educadores com as famílias e a comunidade, criando processos de integração com a escola;
- XII – Assessorar os sistemas educacionais e as instituições públicas e privadas nos aspectos concernentes à ação pedagógica; (BRASIL, 2005)

Como feito, o parecer em evidência, aponta para uma maior especificidade de atuação do CP, com atribuições precisas e mais direcionadas ao contexto educacional, cabendo aqui enfatizar a formação de professores, sua principal atribuição.

Portanto, estabelecer diretrizes é de suma importância para que se possam situar prioridades, alcançar resultados, e obter maior direcionamento na prática através de uma maior organização do trabalho.

2.1 Contexto histórico da Coordenação Pedagógica na educação básica

Ao fazer-se uma retrospectiva na história da educação brasileira, nota-se que, a gênese de supervisão e/ou coordenação pedagógica sempre se fez presente no interior das instituições de educação escolar e outras instâncias como forma de controle e hierarquização do trabalho pedagógico, modificando-se em dados períodos históricos, a terminologia atribuída a esse profissional ou ainda a forma de atuação e execução das ações inerentes ao cargo, de acordo com o contexto de cada época.

Para obter-se uma maior compreensão do surgimento e permanência da Coordenação Pedagógica na conjuntura educacional brasileira, é oportuno pontuar alguns momentos na história da educação no país as quais em alguns períodos foram determinantes para legitimar a atuação dos chamados “especialistas em educação”, frente à equipe diretiva das escolas.

Isto posto, é interessante evidenciar que segundo Saviani (2003a, p. 21 *apud* PINTO 2011, p. 80) “identifica já na proposta de ensino dos jesuítas, no início da colonização

do país, a gênese da ideia de supervisão educacional presente na figura do “prefeito dos estudos”.

Como se vê, havia uma definição exclusiva para a função de coordenação pedagógica tanto no que se refere à nomenclatura que lhe era atribuída, quanto às obrigações trabalhistas.

Nesse sentido, o “prefeito dos estudos”, como assim era denominado o supervisor, possuía de acordo com a proposta pedagógica dos jesuítas, atribuições específicas e distintas do trabalho docente, conforme evidenciado abaixo:

A regra n. 1 estabelece que é dever do prefeito “organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso da virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus”. A regra n. 5 determina que ao prefeito incumbe lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída. A regra n. 17, referente à função de “ouvir e observar os professores”, estipulada: “de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor” (SAVIANI, 2003a, p.21 *apud* PINTO, 2011, p. 81).

Assim, fica evidente, pois, o caráter burocrático e controlador do estilo educacional das escolas jesuítas durante o período de dominação dos portugueses no Brasil, sendo que a figura do coordenador presente na época, com funções diferenciadas do trabalho docente, ainda se reflete com forte intensidade nas escolas do século XXI, nas quais coordenadores pedagógicos, em sua maioria, ainda reproduzem as mesmas práticas centralizadoras e tradicionalistas daquela época.

Com o advento da Revolução Industrial em meados do século XVIII, onde a força de trabalho artesanal foi, progressivamente, ampliada para a produção técnica e fabril, surge uma nova classe social cada vez mais dependente do trabalho assalariado nas novas indústrias que se instalaram na Inglaterra, o proletariado.

Diante disso, tornou-se necessária a criação de novas funções no interior das fábricas com atribuições de monitorar, vigiar e controlar a produção, reforçando assim o conceito de supervisão que reaparece com maior intensidade no capitalismo, e, posteriormente, é expandida para fora das fábricas em outras atividades humanas organizadas, como por exemplo, os exércitos, associações sociais e esportivas até chegar às escolas (MÜLLER, 2011, p. 12).

Anos mais tarde, em 1827, o Brasil torna-se um país independente e, nessa ocasião são instituídas em todos os vilarejos e cidades mais populosas do império as

chamadas escolas de primeiras letras, motivo pelo qual se estabeleceu também, o método do ensino mútuo, no qual o professor assume as tarefas de docência e supervisão respectivamente, conforme caracterizado abaixo:

É interessante notar que no ensino mútuo o professor absorve as funções de docência e também de supervisão. Com efeito, ele instrui os monitores e supervisiona as suas atividades de ensino, assim como a aprendizagem do conjunto dos alunos (SAVIANI, 2003a, p.22 *apud* PINTO 2011 p.81).

Diante disso, pode-se observar a duplicidade de funções exercida pelo professor do século XX, onde ao passo em que o mesmo desempenhava a função docente, ou seja, ministrando o conteúdo programático de cada disciplina, também supervisionava o desenvolvimento das atividades didáticas com o conjunto de alunos.

Ao fim do período monárquico e início da era republicana, sentiu-se a necessidade emergente de reunir as propostas educativas em torno de um projeto maior de educação, que culminou com a criação e instituição do Conselho Superior da Instituição Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e os Inspectores de Distrito (SAVIANI, 2003, *apud* PINTO, 2011, p. 82).

Posteriormente, na década de 1920 algumas conquistas como a criação da Associação Brasileira de Educação, o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, marcaram o início de um novo ciclo na história da educação brasileira, onde a partir de então, a figura do Coordenador reaparece com maiores proporções. Nesse momento, houve uma conquista histórica por parte dos profissionais da educação, o que se deu por meio de uma segregação no âmbito estadual das funções administrativas (diretores) e funções pedagógicas (coordenadores pedagógicos). (PINTO, 2011 p. 83)

Essa proposta de divisão de funções é reforçada por Saviani, (2003a *apud* PINTO 2011, p.83):

Ora, a separação entre a “parte administrativa” e a “parte técnica” é condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do diretor e também do inspetor. Com efeito, na divisão do trabalho nas escolas [...] cabe ao diretor a “parte administrativa”, ficando o supervisor com a “parte técnica”.

É oportuno ainda lembrar que, outro importante marco para a consolidação da pedagogia, enquanto ciência da educação, foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no ano de 1932, que postulava entre outras coisas, a natureza científica à educação evidenciando o caráter racional e técnico da mesma (PINTO, 2011, p. 83).

Outro momento importante a ser destacado foi a criação do curso de pedagogia em 1939, período em que se deu a maior tentativa de legalização da profissão dos

especialistas em educação. “A incumbência do referido curso é formar professores das disciplinas específicas do Curso Normal, assim como os técnicos em educação” (PINTO, 2011, p.84).

Algum tempo depois, no período compreendido entre 1957 a 1963, a profissionalização dos supervisores de ensino sofreu profundas intervenções norte-americanas, o que se deu a partir da criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), por meio do Decreto-Lei 34.638 de 14/11/1953, transformando-se em uma aliança entre Brasil e EUA mediante cursos promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), cuja finalidade era “a formação de supervisores para atuarem no ensino elementar brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo” (PINTO, 2011, p.84).

No período de dominação dos militares que durou 20 anos no Brasil tendo início no ano de 1964, o governo realizou reformas na estrutura curricular do curso de pedagogia, com vistas a adequá-lo ao momento.

Nesse contexto, segundo Müller (2011, p. 13),

O Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer 252, incorporado à Resolução n. 2 de 12 de maio de 1969, que reformulou os cursos de Pedagogia, instituindo as habilitações em administração, inspeção, supervisão e orientação, e prevendo a existência da Supervisão Pedagógica para, além das quatro primeiras séries, as quatro últimas, ou seja, o, então, ginásio.

Nota-se que a partir de então, passou-se a manifestar certa procura referente à formação específica para os profissionais que iriam atuar frente à equipe diretiva das escolas, o que foi concretizado em 1971 com a promulgação da Lei nº 5692, que fixava as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, a qual “trouxe a necessidade de preparar pessoal específico para exercer a função de supervisor” (MÜLLER, 2011, p13).

Nos anos 80 com o início do processo de redemocratização do país, o debate em torno da supervisão escolar ganhou novos contornos, sendo que, o papel desempenhado pelos supervisores até então, ou seja, tarefas de controle, fiscalização e centralização do trabalho pedagógico, já não atendia mais às expectativas da sociedade, que atravessava um momento de transição política rompendo definitivamente com a ditadura e abrindo caminhos para a democracia e flexibilidade na tomada de decisões. Assim sendo, a figura do supervisor foi suprimida das instituições de ensino do país ficando as atividades de organização do trabalho pedagógico, até então desempenhadas por esse profissional, abandonadas.

Posteriormente, na década de 1990 após um período de transformações em vários setores da sociedade, especialmente na economia, com o advento da globalização e a

promulgação da Constituição Federal de 1988, a discussão em torno de novas tendências pedagógicas, políticas educacionais e a supervisão ressurgiram no meio educacional, reverenciando o supervisor como profissional responsável pela coordenação e organização de trabalho pedagógico na escola. Nesse sentido:

Somente nos anos 90, essencialmente após a LDB, a importância do cargo de supervisor foi colocada novamente em evidência e se começava a dissimular a ideia da gestão democrática nas escolas. (MÜLLER, 2011, p. 15)

Por fim, o confronto de ideias que se perpetuou durante mais de cinco séculos no Brasil sobre a supervisão educacional ainda não chegou ao fim, e volta com forte intensidade a fazer parte do meio acadêmico. Agora mais do que nunca a escola pública necessita de uma coordenação pedagógica democrática e libertadora, inspiradas nos princípios e ideais progressistas, considerando o aluno como centro do processo educacional e, um coordenador que supere os desafios de que surgem no cotidiano.

2.2 Principais atribuições e perfil do coordenador pedagógico

Os argumentos e informações que compõem o texto aqui apresentado têm como premissa, destacar a função da coordenação pedagógica (ou supervisão) no contexto escolar, englobando aspectos de sua atuação no cotidiano institucional como a formação em serviço, acompanhamento pedagógico, avaliação da aprendizagem, gestão do projeto político pedagógico entre outras.

Antes de tudo, é importante referendar que as queixas dos coordenadores pedagógicos tornaram-se um assunto recorrente na pauta das reuniões promovidas periodicamente pelas Secretarias de Educação com vistas a socializar experiências vivenciadas em suas respectivas instituições de ensino. Alguns entraves cotidianos como a falta de suporte oferecida pela rede em que atuam ausência do diretor, solidão e isolamento no espaço de trabalho, professores descompromissados com o trabalho e queixosos dos baixos salários e condições desfavoráveis de trabalho, são algumas das principais reclamações desses profissionais que se perdem em meio a tantas atribuições.

Considerando o contexto histórico de profissionalização do Coordenador pedagógico, cabe destacar que a maioria dos problemas que circundam a atuação do mesmo, estão intrinsecamente bitolados, ao contexto do surgimento da profissão, sendo que, já no período de dominação dos Jesuítas a coordenação já se fazia presente no *Ratio Studiorum*, conforme citado anteriormente, mas foi por influência norte-americana que a supervisão

educacional tomou corpo e passou a existir de fato, baseada nos moldes da globalização. Nesse sentido:

Embora tenhamos no Brasil rastros da função supervisora desde o século XVI, com a influência dos jesuítas e sua *Ratio Studiorum*, o modelo de supervisão que terá maior incidência sobre o nosso é o dos Estados Unidos, que surgiu no século XVIII como “inspeção escolar” no bojo do processo de industrialização (VASCONCELLOS, 2013, p. 85-86, grifo do autor).

Como se vê, o autor faz referência a um estilo de supervisão marcado pelo caráter burocrático e centralizador do trabalho pedagógico, herdado de uma cultura predominantemente capitalista e excludente e reproduzida com forte intensidade por muitos coordenadores na atualidade.

Mas afinal de contas, qual a real função do Coordenador Pedagógico e sua relevância para o ensino? Essa pergunta é de fundamental importância para que se possa perceber a amplitude da atuação da coordenação pedagógica no contexto escolar, pois, observa-se que em meio a tantas tarefas burocráticas do dia a dia, o coordenador ainda não conseguiu conquistar de fato o seu espaço e construir a sua identidade, o que é facilmente caracterizado por AUGUSTO, 2006:

Sem um campo específico de atuação, responde às emergências, apaga focos de incêndio e apazigua os ânimos de professores, alunos e pais. Engolido pelo cotidiano, não consegue construir uma experiência no campo pedagógico. Em ocasiões esporádicas, ele explica as causas da agressividade de uma criança ou as dificuldades de aprendizagem de uma turma (AUGUSTO, 2006, p.1).

Diante disso, nota-se que é comum observar na maioria das instituições de educação brasileira que dispõem de um coordenador, que o mesmo torna-se o “faz de tudo” na escola, pois, sem um plano de trabalho bem definido e estruturado com foco na formação docente e, conseqüentemente, na aprendizagem de todas as crianças, o CP perde o foco da sua principal função que é a de formar professores, executando tarefas burocráticas que não são de sua competência, tais como: atendendo telefonemas, substituindo professores faltosos, recepcionando alunos no portão entre outros, atuando de forma semelhante a um bedel.

Para Augusto (2006, p. 1), “hoje o coordenador organiza eventos, orienta os pais sobre a aprendizagem dos filhos e informa a comunidade sobre os feitos da escola”. Mais do que isso, o trabalho do coordenador deve pautar-se em um trabalho de mediação entre o conhecimento e o grupo de professores que coordena, utilizando e planejando as melhores estratégias e habilidade possíveis que ajudem o professor a exercer seu trabalho em sala de aula com excelência, conforme se evidencia nas palavras de Vasconcellos:

Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das dificuldades e necessidades. A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos; Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições (e não acobertá-las); Trabalhar em cima da ideia de processo de transformação; Buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar para o avanço; Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões (VASCONCELLOS, 2013, p. 89).

Assim sendo, o trabalho do CP está diretamente relacionado com o professor, criando as condições necessárias para que ocorra a aprendizagem de todos, pois, “O núcleo de definição e de articulação da supervisão deve ser, portanto, o pedagógico (que é o núcleo da escola, enquanto especificidade institucional) e, em especial, os processos de ensino-aprendizagem”. (VASCONCELLOS, 2013. p.87).

Por outro lado, cabe a seguinte indagação: quem são os CP no Brasil? Desse modo, é imprescindível traçar o perfil do personagem responsável pela formação da equipe de professores, levantando aspectos relevantes como: formação acadêmica, experiência na educação básica, entre outros.

Nas redes de ensino estaduais e municipais brasileiras, o trabalho do (CP) geralmente é exercido por alguém sem formação específica para desempenhar o cargo, na maioria das vezes por um professor mais experiente do grupo, com licenciatura em qualquer área e alguns anos de experiência na educação básica. A forma de provimento ao cargo/função dar-se em muitos casos, por indicação ou seleção temporária da rede baseada em determinados requisitos, como: experiência docente da educação básica, graduação em pedagogia ou qualquer licenciatura, acréscido de curso de especialização nas áreas de gestão, supervisão, e/ou orientação educacional, entre outros.

Nesse contexto, para se ter uma visão mais ampla de quem são os (CP) que atuam nas escolas brasileiras, tomou-se como referencial teórico a pesquisa intitulada *O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: Intenções, Tensões e Contradições*. Realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), sob a supervisão de Cláudia Davis, o estudo teve a coordenação de Vera Maria Nigro de Souza Placco e de Laurinda Ramalho de Almeida, ambas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e de Vera Lúcia Trevisan de Souza, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

Segundo a pesquisa, que traçou um perfil dos profissionais que exercem a coordenação pedagógica em várias instituições de educação básica no Brasil, foi possível levantar o seguinte panorama:

90% dos (CP) são mulheres; 88% já deram aula na Educação Básica; 76% têm entre 36 e 55 anos; a maioria tem mais de 5 anos de experiência na função (GENTILE, 2011, p.1).

Como se pode observar, a função de coordenação pedagógica no Brasil é exercida em maior número por mulheres. Contudo, parece-me pertinente enfatizar que esse cenário vem mudando paulatinamente ao longo dos anos, sendo que o público masculino tem demonstrado certo interesse pela docência, sobretudo, na gestão e coordenação escolar. Além da visão geral apresentada anteriormente, a pesquisa também considerou o grau de instrução apresentado pelos coordenadores pedagógicos em atividade, bem como, a modalidade de ensino proveniente dos cursos de licenciatura e pós-graduação que compõem o itinerário educacional desses profissionais, sendo que no quesito formação foi possível constatar que:

No quesito formação inicial do (CP), o cenário não é tão preocupante, visto que 92% cursaram a graduação na modalidade presencial, 7% de forma semipresencial, e apenas 1% totalmente a distância. Desse quantitativo, a maioria, ou seja, 55% são licenciados em pedagogia, e, dos 45% restantes que não tem pedagogia como primeiro curso, 61% o elegeram como segundo curso de formação e 70% fizeram algum curso de especialização na área pedagógica (GENTILE, 2011).

Desse modo, é possível inferir que quanto à formação acadêmica do Coordenador Pedagógico, o quadro não é tão grave, visto que a maioria possui graduação na área. Por outro lado, é interessante salientar que no quesito formação continuada, muitas redes de ensino não investem nessa modalidade, ficando o coordenador com pouco ou nenhum respaldo para exercer sua função formativa junto aos professores. Faltam conhecimentos pedagógicos e de gestão para exercer o cargo com propriedade.

Diante desse cenário, cabe levantar o seguinte questionamento: os CPs que atuam nas instituições de educação básica do país estão de fato preparados para exercer a função? A esse respeito é possível destacar os desvios de função a que o CP tem se submetido nos últimos anos, o que o tem deixado cada vez mais distante do seu alvo, isto é, a formação em serviço. "Muitos saem da sala de aula para a coordenação sem estarem preparados para o novo cargo" (BALMANT, 2011, p.1).

Nesse cenário, de acordo com a pesquisa, em se tratando de formação é oportuno levantar um dado relevante que a maior concentração de (CP) que não possuem formação específica para atuar na coordenação pedagógica estão concentrados nos anos finais do Ensino Fundamental 36% e no ensino médio, onde se registra a maior deficiência, tanto na forma de provimento ao cargo, quanto na formação desse profissional. O que ocorre, é que geralmente o professor é retirado da sala de aula, em alguns casos até mesmo por problemas de saúde, ou por indicação, e passa a fazer parte da coordenação, sem passar por nenhuma

formação específica para esse fim correspondendo a um percentual de 45% respectivamente (GENTILE, 2011). Nesse sentido, cabe destacar:

Para ser coordenador pedagógico, é preciso dominar conceitos que ultrapassam o aprendido na academia. "A formação tradicional em Pedagogia e os cursos que costumam ser propostos pelas secretarias de Educação, como os que ensinam a trabalhar com aluno especial ou a alfabetizar melhor, são pouco para o que a função exige", afirma Vera Trevisan de Souza, da PUC-Campinas. (BALMANT, 2011, p.1).

No que tange às tarefas realizadas diariamente pelo Coordenador Pedagógico, o cenário é preocupante, pois, a maioria não consegue desempenhar as atividades inerentes ao cargo/função desviando-se assim do foco principal de atuação, ou seja, formação docente e a aprendizagem dos alunos. Segundo o levantamento realizado, obteve-se o seguinte panorama:

50% dos entrevistados atendem a telefonemas de pais, sistema de ensino e comunidade todo dia; 26% consideram o tempo destinado ao Projeto Político Pedagógico insuficiente; 19% ficam com a classe quando o professor falta, uma ou algumas vezes por semana e 9% não fazem formação de professores (GENTILE, 2011, p.2).

Como se pode observar, a rotina do CP é bastante desorganizada no dia a dia da profissão. Fatores como: legislação ambígua, falta de formação específica para o cargo, carência de apoio pedagógico da rede em que atuam ausência de parceria com a gestão escolar, entre outros fatores contribuem para uma atuação sem foco. Sem saber de fato a sua função dentro da escola, e em meio a tantos afazeres que surgem a todo o momento, ele acaba fazendo um pouquinho de tudo na tentativa de se sentir útil. O resultado é o sentimento de frustração por não conseguirem legitimar a sua atuação junto ao grupo de professores. A esse propósito:

Uma das razões para esse desvio de função advém da carência de uma formação específica para a função. A maioria dos coordenadores pedagógicos não tem formação em gestão: saíram da sala de aula como professores e assumiram o cargo sem conhecer e dominar competências e estratégias próprias. . (BALMANT, 2011, p.1)

Nestas condições, percebe-se que o caminho a ser percorrido ainda é longo na contínua busca de identidade e legitimidade dos CPs. Logo, a pré-disposição de cada um em buscar aperfeiçoamento e qualidade nas práticas pedagógicas, constitui elemento fundamental na tentativa de superar e melhorar, constantemente, o processo de ensinar e aprender com qualidade na escola, sendo que a formação inicial e continuada de seus agentes é fator determinante para o sucesso ou fracasso de uma instituição de ensino, sobretudo em se tratando do CP que ocupa um cargo, hierarquicamente superior, e quem pode e deve apontar

os caminhos e diretrizes para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, cabe destacar as palavras de (BALMANT, 2011, p.1):

Para que o cenário mude, é preciso investir na formação adequada desse coordenador pedagógico. Hoje, a existência da função depende de políticas estaduais e municipais e, segundo Angela, não existe um curso de formação específica para a atividade.

Dessa forma, depreende-se a relevância do coordenador pedagógico na organização e definição do projeto político-pedagógico em si, prioritariamente na formação continuada do professor, organização curricular, gestão do trabalho pedagógico e relação com a comunidade escolar e local. Para tanto, a realização de momentos de socialização da equipe também é indispensável, com vistas a aperfeiçoar e tematizar a prática constantemente, na busca de construir uma *práxis*, de fato, inovadora.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A escola, em sua totalidade é composta por diferentes sujeitos que interagem entre si e formam a comunidade escolar. Nesse sentido, o trabalho pedagógico compreende a organização da estrutura organizacional da instituição, englobando as atividades de natureza docentes e não docente, e os responsáveis pelo seu planejamento e posterior execução, ou seja, pessoal administrativo, alunos, professores e o processo ensino aprendizagem como um todo.

Assim, sendo a escola uma organização de pessoas em torno de objetivos comuns, é necessário que haja uma gestão e, conseqüentemente uma coordenação para gerir, democraticamente, esse trabalho que vai além das fronteiras da sala de aula. Para esclarecer essa ideia, Pimenta afirma que:

A organização da escola é competência tanto dos profissionais docentes como dos não docentes. Seria ingênuo advogar que o professor de sala de aula deve suprir todas as funções que estão fora dela, mas que nela interferem, quer dizer, que afetam o trabalho docente, o que não significa que este só atue na sala de aula. (PIMENTA, 2002, p.55 apud PINTO, 2011, p.152)

É nesse sentido que se defende a ideia de uma coordenação, enquanto mediadora das práticas docentes com a execução do trabalho pedagógico via projeto político-pedagógico. Nessa perspectiva emancipadora, os itens que seguem, tratarão do coordenador ante o desafio de mobilizar a equipe para tecer o PPP, e, em seguida, a sua atuação na condução do planejamento escolar.

3.1 O coordenador pedagógico como gestor do projeto político-pedagógico

Na década de 1980 o país atravessou um momento de intensas transformações sociais e políticas em todas as camadas da sociedade após um longo período de ditadura que se estendeu no Brasil durante duas décadas. Nesse contexto, a instituição escolar, que até então era frequentada em grande parte por uma parcela reduzida da população, passa a receber estudantes provenientes das classes menos favorecidas. Diante dessa diversidade que passou a frequentar em número cada vez maior a escola pública, a mesma sentiu a necessidade de repensar a sua função social em um contexto de democratização e cidadania. Com a

publicação da Carta Magna de 1988, onde se estabeleceram direitos e deveres de todos os cidadãos, com artigos específicos voltados para a educação universal e gratuita, o desafio das instituições de ensino em atender a esse novo paradigma se tornou cada vez maior, sobretudo em corresponder aos anseios da população por uma escola laica e gratuita, bem como aos princípios da gestão democrática.

É desse contexto de novas aspirações e do desejo de mudança, ou seja, de romper com os velhos ideais monopolistas e excludentes, que nasce o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento capaz de garantir a autonomia, embora limitada, das escolas diante das ingerências dos órgãos superiores da administração. Para Vasconcellos (2013, p. 21) “É sempre bom lembrar que toda autonomia é relativa”. O projeto representou uma inovação legal capaz de sistematizar o entrecruzamento de culturas que ali se propagam através dos diferentes sujeitos envolvidos alunos, professores e familiares. “[...] o PPP é o instrumento que “cultiva” a cultura escolar”. (PINTO, 2011, p.140)

A respeito da renovação e do desejo significativo de mudança, Celso Vasconcellos esclarece:

O ponto de partida do projeto é o desejo de mudança, de aperfeiçoamento, querer algo melhor. Se já está tudo bem, se estamos satisfeitos, não carece planejar: basta repetir o que já fazemos. Estamos, pois, partindo desse pressuposto (daí a importância do trabalho de sensibilização e provocação do desejo): querer transformar a realidade! A partir disto, a grande questão passa a ser: O que fazer? (VASCONCELLOS, 2013, p. 28)

E foi nesse contexto de euforia política e transformação que surgiu uma ideia pioneira que desenvolvida por 152 escolas públicas da rede estadual de São Paulo, entre os anos de 1984 e 1985, intitulado Projeto reestruturação técnico administrativo e pedagógico do ensino de 1º e 2º graus, que ficou mais conhecido como Projeto Noturno. “Sua principal característica foi o fato de as próprias escolas terem elaborado suas propostas de melhoria [...] a partir de sua problemática específica”. (ALMEIDA, 2012, p.25)

Por outro lado, por meio da criação de um projeto de escola, percebeu-se certa flexibilidade na tomada de decisões, principalmente sobre o que, como e para quem executar, haja vista que o currículo, até então definido de forma arbitrária única e, exclusivamente, pelo governo militar, abriu espaços, gradativamente, para que as instituições de ensino por meio dos seus projetos pedagógicos definissem prioridades em seus planos curriculares, de maneira que os mesmos atendessem às expectativas de cada localidade.

Anos mais tarde, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN sob o nº 9.394/96, publicada em 20 de dezembro de 1996, os princípios

antes expressados na Constituição de 1988 foram mantidos e ampliados, trazendo a nova lei, algumas inovações em seu esboço, como por exemplo, em seus Artigos 12, 13 e 14, ficando estabelecido que toda instituição de educação e ensino devam elaborar a sua Proposta Pedagógica, bem como garantir a participação dos profissionais da educação e da comunidade local na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, esta última, através de órgãos colegiados. (BRASIL, 1996).

Em linhas gerais, o PPP proporcionou um planejamento mais centrado e participativo, razão esta pela qual o documento reúne propostas anuais que englobam toda a vida e funcionamento escolar. Nesse pensamento: “Quando falamos de planejamento anual das escolas, temos como referência o projeto político-pedagógico”. (VASCONCELLOS, 2009, p.1)

O Projeto Político-Pedagógico é o documento de maior abrangência na escola, pois nele deverão estar sistematizados os princípios norteadores da ação educativa escolar, para que a partir daí, surjam novas proposições de ajustes com finalidades específicas, como argumenta Vasconcellos:

Quanto à abrangência: amplo, integral, global. É o mais abrangente no nível que está se planejando; funciona como uma espécie de “guarda-chuva” para outros projetos, acolhendo, dando unidade e organicidade [...]. (VASCONCELLOS, 2013, p. 18)

Ao fazermos uma análise da nomenclatura atribuída ao PPP, é possível compreender a abrangência, bem como a sua dimensão político pedagógica, enquanto documento orientador das ações da escola. Nessa perspectiva:

É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. (LOPES, 2010, p.1, grifos do autor).

Antes de tudo, para que a sua construção seja de fato significativa, é necessário considerar aspectos importantes como o diagnóstico da realidade na qual a escola está inserida, isto é, o contexto sociocultural dos alunos e suas famílias, para que a partir dessa análise se possa dar início aos demais procedimentos. “Enquanto elaboração, o que importa mesmo são as três dimensões básicas (*realidade, finalidade, plano de ação*)”. (VASCONCELLOS, 2013, p. 35)

Algumas informações básicas, mas extremamente relevantes e viáveis para a constante melhoria do processo ensino aprendizagem, devem compor um projeto pedagógico arrojado e que seja capaz de suprir as carências da instituição, sobretudo:

Dados; conhecimento; diagnóstico; necessidade; problema; justificativa; situação; contexto; realidade; objetivo; meta; missão; princípio; visão de futuro; utopia; sonho; horizonte; finalidade; orientação para a ação; diretriz; política; estratégia; “como”; programação; plano de ação; prática; aplicação; operacionalização; execução; implantação; realização; mediação; ação; análise dos resultados; controle; retroalimentação; monitoramento dos resultados; acompanhamento; avaliação. (VASCONCELLOS, 2013, p. 18-19)

Sua elaboração pressupõe uma construção democrática e coletiva. Sendo assim, devem participar da sua elaboração toda a comunidade escolar (professores, alunos, pessoal administrativo), representantes da comunidade local (pais de alunos) e representantes do conselho escolar e associação de pais e mestres. “O que importa, pois, é a ação. A ação é o elemento fundamental definidora dos sujeitos e das instituições”. (VASCONCELLOS, 2013, p. 28)

Vale ressaltar que o trabalho de mobilização inicial geralmente fica a cargo da equipe gestora. Contudo, o conselho escolar, composto por representantes de todos os segmentos da escola e da comunidade, também tem a função de mobilizar os indivíduos e a famílias em torno de causas coletivas. O diretor, no entanto, é quem deverá assegurar as condições e espaços adequados para a execução de todas as etapas do projeto.

A coordenação pedagógica por sua vez, exerce um papel fundamental na condução do processo de elaboração do PPP, orientando e subsidiando a equipe sobre os principais pressupostos teórico-metodológicos que envolvem a construção do mesmo, apontando acertos e corrigindo erros, sempre que o processo de construção e reconstrução do projeto assim o recomendar. O próprio Vasconcellos, já citado, recorda ainda que:

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. (VASCONCELLOS, 2013, p.87 grifo meu).

Logo, o coordenador, enquanto parceiro mais experiente do grupo precisa ter clareza da sua atuação frente às demandas da escola pública contemporânea, pois, é ele quem vai estabelecer os caminhos a serem seguidos em parceria com os demais colegas que compõem o grupo, visando manter o PPP um referencial permanente do trabalho pedagógico

em seu sentido amplo a ser usufruído pelos sujeitos que fazem parte da organização escolar, conforme argumenta Fusari:

É nesse movimento de lidar continuamente com elementos curriculares na perspectiva democrática e emancipatória que se encontra a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico. Sua missão equivale à de um maestro. Em vez de músicos, ele rege professores para que esses repensem os princípios e objetivos educacionais, reconstruam os conhecimentos curriculares, revejam os critérios de avaliação, reinventem os modos de interação entre o educador e o educando e recriem os métodos de ensino intra e extraescolares. É desse modo que sua atuação contribui efetivamente para a escola cumprir sua função. (FUSARI, 2011, p. 1)

Quanto a sua revisão, não há um prazo definido para reformulação, que geralmente acontece de ano em ano. Contudo, a avaliação do projeto deverá ser feita, constantemente, sempre que houver a necessidade de ajustar as metas estabelecidas aos objetivos do processo de ensino aprendizagem ou em anos posteriores à sua elaboração.

3.2 A coordenação pedagógica e o planejamento educacional

O planejamento é algo inerente à vida do ser humano enquanto ser pensante e racional, ou seja, o ser pensante está a todo o momento produzindo novas ideias e fazendo planos para o futuro, mesmo que tais pensamentos não estejam materializados por escrito, o planejamento se faz presente a cada instante, das situações cotidianas às mais formais. Também é interessante destacar que em determinadas situações recorre-se a uma prática muito convencional, mas que, em geral, não traz bons resultados para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o improviso. O ato de improvisar nem sempre traz efeitos positivos, sobretudo no tocante ao processo educacional, onde se faz necessário uma intencionalidade declarada, bem como um conjunto de estratégias e métodos para alcançar os objetivos propostos.

Assim sendo, parece-me extremamente pertinente enfatizar o planejamento educacional e suas implicações no contexto escolar, haja vista ser essa uma ação imprescindível para que se possam alcançar objetivos e metas a curto, médio ou longo prazo com a comunidade escolar. Nessa linha de pensamento, a condução do planejamento pedagógico na escola, configura-se como uma das principais responsabilidades da coordenação pedagógica escolar juntamente com toda a equipe de professores e profissionais de apoio à educação que são corresponsáveis pela difusão do ensino na escola, ou seja, (vigias, zeladores, bibliotecários, secretários, monitores), onde os mesmos tem a oportunidade

de sentar para refletir e discutir coletivamente os caminhos que a escola quer percorrer em busca do conhecimento. De acordo com (VASCONCELLOS, 2009, p.1) “Nas escolas, o coordenador pedagógico é o responsável por esse processo. É preciso prever momentos específicos para cada tipo de assunto e ser firme na coordenação”. Partindo dessa análise os questionamentos que sucedem, resultaram da experiência vivenciada na educação básica, ora na docência, ora na coordenação, bem como da leitura e análise de referenciais teóricos e respaldo na legislação vigente os quais deram sustentação científica para as ideias aqui colocadas, evidenciando entre outros aspectos, o papel da Coordenação Pedagógica frente às demandas da educação básica, entre elas o planejamento escolar, sendo essa uma atividade didática necessária e permanente do trabalho docente em todos os níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Silva, (2005, p. 1) “Refletir sobre a trajetória histórica do planejamento implica reconhecer que a atividade de planejar é essencialmente humana, demandando reflexão e intencionalidade”. Isto posto, o que de início se propõe, é uma reflexão contextualizada do ato de planejar para que a partir dessas considerações se possa compreender as características essenciais de um bom planejamento, bem como os entraves que interferem de certa forma para a sua não elaboração e/ou aplicação na escola.

Nesse caminhar considerando a função social da escola como espaço de apropriação e socialização do conhecimento científico, que reúne uma pluralidade e diversidade de raças, etnias, crenças e valores distintos, a coordenação do trabalho pedagógico tem de considerar todas essas possibilidades em seu planejamento, em especial no Projeto Político-Pedagógico que é o documento mais global da escola, que sintetiza, entre outras coisas, a missão, a clientela, e as características gerais do público-alvo. “Quando falamos do planejamento anual das escolas, temos como referência o projeto político-pedagógico” (VASCONCELLOS, 2009, p. 1). Mas para que isso seja possível é preciso cumprir etapas, manter o foco e definir as prioridades que se deseja alcançar:

Em virtude da complexidade cada vez maior atribuída à tarefa de educar, a necessidade do planejamento impõe-se como ação imprescindível. Planejar implica em pelo menos três movimentos: que se tenha clareza de onde se quer chegar; que se consiga dimensionar a que distância se está desse ponto de chegada; e que se defina o que se deve fazer para diminuir essa distância. (SOUZA, et al 2005, p. 1)

Como se pode observar a clareza de ideias a ser levada em conta no momento de planejar deve ser uma constante, visto que o diagnóstico situacional da realidade que deverá ser realizado no início do percurso, constitui fator decisivo para a adoção dos próximos encaminhamentos. Para Celso Vasconcellos, (2009, p. 1) “Existem três dimensões básicas que

precisam ser consideradas no planejamento: a realidade, a finalidade e o plano de ação”. Entre outras prioridades, é eminente que a escola, como um todo, compreenda o seu papel perante a sociedade, de maneira que a mesma garanta aos atores que a integram o acesso e a permanência do educando durante todo o processo escolar, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, através de uma educação de qualidade e inclusão onde o indivíduo possa colaborar ativamente para a transformação da sociedade na qual está inserido. Desse modo:

Considerar essa intencionalidade, se assim compreendida, demanda compromisso, competência e qualificação dos profissionais da educação, demandas que se aliam ao reconhecimento das responsabilidades que a escola pública tem para com a sociedade e, cotidianamente, para com seu aluno. , (SOUZA, et al 2005, p. 2-3)

Assim, pois, é primordial considerar cada aluno como único, dotado de potencialidades e características afetivas individuais e singulares que deverão, no decorrer do processo, ser desenvolvidas e aperfeiçoadas da melhor forma possível. (SOUZA, et al 2005, p. 4) ao analisar o contexto sociocultural de desenvolvimento do sujeito, estabelece que “[...] ao educador é imprescindível tomar o educando nas suas múltiplas dimensões intelectual, social, física e emocional e situá-las no âmbito do contexto sociocultural em que educador e educando estão inseridos”.

No entanto, vale ressaltar que a coordenação pedagógica exerce um papel ímpar na forma como é conduzida a elaboração do plano, pois o mesmo requer muita diplomacia por parte do coordenador pedagógico, sendo que é visível uma resistência acentuada em alguns professores que não comparecem nos encontros promovidos pela escola que visão discutir a situação da mesma, o que é facilmente explicado por (SOUZA, 2005):

Esse modo de organização do trabalho escolar marcou, desde o início, a estruturação do planejamento escolar como um requisito que visava ao atendimento de necessidades mais burocráticas do que propriamente pedagógicas. Isso talvez explique a aversão que muitos docentes tenham, ainda hoje, pela ação de planejar, ora considerada desnecessária, ora tida como uma obrigação meramente administrativa. (SOUZA, et al 2005).

Diante desse pensamento, é de suma importância enfatizar o papel do CP em assegurar o cumprimento do plano estabelecido inicialmente com a equipe, de maneira a não perder o foco com tarefas de caráter burocrático ou de menor relevância. Para tanto, a parceria com a gestão escolar e órgãos superiores da administração são de fundamental importância para garantir parcerias que venham beneficiar a instituição. Nesse sentido:

“Às vezes, há uma tentação muito grande em ficar gastando tempo do planejamento com problemas menores, [...]. então é muito importante planejar o planejamento,

reservando momentos específicos para cada assunto, e ser rigoroso no cumprimento dessa organização. Ele precisa ser um coordenador forte [...]”. (VASCONCELLOS, 2009, p. 1)

Por outro lado, uma das queixas recorrentes da classe de professores em relação à defasagem no planejamento de suas aulas, é a falta de tempo para programar as atividades didáticas, desvalorização dos profissionais do magistério tanto pelo governo quanto pela comunidade, baixos salários, falta de incentivo, sobrecarga de trabalho, entre outros. Além disso, alguns docentes precisam se desdobrar em duas ou três escolas para lecionar, o que acaba comprometendo todo o tempo do professor.

Considera-se ainda de fundamental importância que o planejamento seja antes de qualquer coisa um momento de reflexão, intimamente ligado a avaliação, para que dessa forma, o professor tenha a oportunidade de trocar experiências com o grupo de professores, socializar angústias e inquietações, buscar novas ideias, replanejar as atividades sempre que necessário, em face dos objetivos que porventura não forem alcançados. Essa concepção é facilmente esclarecida pelo professor Celso Vasconcellos (2009, p. 1): “Existem professores que descobrem coisas excelentes que vão morrer com ele porque não foram sistematizadas nem ele compartilhou aquelas descobertas. E, na hora do planejamento, há a possibilidade de reservar um momento para isso.”

O ato de planejar não é aleatório, tão pouco se resume ao preenchimento burocrático de fichas e formulários exigidos pelo sistema, “O movimento da sociedade e o processo de redemocratização têm favorecido o conceito de planejamento como real instrumento de trabalho e não como uma ferramenta de controle dos professores” (VASCONCELLOS, 2009, p. 1). Trata-se de uma ação com uma intencionalidade declarada, passível de mudanças no decorrer do processo, ou seja, o plano é flexível, pode sofrer alterações, além de configurar-se em um ato político:

A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar, está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 222)

Nestas condições, ao planejar, é imprescindível que o professor considere durante o processo de elaboração do seu planejamento, além do contexto sociocultural no qual a escola está inserida, alguns parâmetros, ou seja, referenciais teóricos que contemplem os

direitos de aprendizagem que deverão ser garantidos a todos os estudantes, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), matriz de competências e habilidades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), matriz da Prova Brasil e os currículos de estados e municípios como eixos norteadores da prática.

Diante do exposto, foi possível identificar por meio de estudos e pesquisas, os entraves que influenciaram e continuam influenciando o planejamento educacional nas escolas de educação básica. Tudo isso se deve ao contexto de surgimento da necessidade de se planejar a educação, a princípio com características extremamente capitalistas, sendo, posteriormente, adaptado para o campo educacional. Logo, a formação inicial e continuada de professores constitui fator decisivo para a busca contínua de superação das dificuldades que se apresentam tanto no que diz respeito à fragmentação da própria formação inicial, quanto do ato de planejar em si.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Um tema que tem suscitado bastante repercussão no meio acadêmico, social e político, está relacionado à formação inicial e continuada do professor. Não raro observar, relato de docentes que saem dos cursos de graduação, dizendo-se não estarem preparados para exercer, de fato, a docência e enfrentar a realidade complexa e desafiadora das escolas do século XXI, com jovens cada vez mais ansiosos por novidades. Isso se deve, em grande parte, a uma formação inicial deficiente, com uma estrutura curricular composta por disciplinas que não dialogam e nem se aproximam das situações vivenciadas cotidianamente por alunos e professores no interior das escolas.

A problemática da formação docente está diretamente ligada à enorme disparidade existente entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, uma vez que as disciplinas voltadas para a prática pedagógica integrada ou estágio obrigatório, são insuficientes para que o futuro professor possa se situar no contexto escolar de maneira ativa, contribuindo com a melhoria do processo ensino aprendizagem. Toda essa problemática é facilmente ilustrada nas palavras de Pimenta:

Em relação à formação inicial, pesquisas [...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 1997, p. 1-2)

Note-se que, fica evidente nas palavras da autora, que a estrutura curricular dos cursos de licenciatura espalhados pelo país, não dialogam com a realidade escolar, tão pouco ofertam disciplinas vinculadas às práticas de sala de aula. Os institutos superiores e as faculdades de educação, sobretudo as particulares, parecem estar mais preocupados com a quantidade, ao invés da qualidade de seus cursos.

Em todo caso, faz-se necessário um estudo do contexto histórico da educação brasileira, para que se possa compreender como vem sendo tratada a formação inicial e continuada de professores no Brasil e as políticas públicas voltadas para esse fim, com um olhar crítico reflexivo para os acontecimentos que contribuíram para a formação e profissionalização do professor.

Devo, pois, antes de tudo, enfatizar a importância da formação docente ter estreita relação com a prática, sendo esse profissional, o responsável por disseminar conhecimento e

informação nos diversos níveis de ensino dentro das instituições escolares. Naturalmente é preciso garantir ao professor, ou ao futuro professor uma formação de boa qualidade, inicial e continuada, onde nela estejam contidos conhecimentos de didática e práticas de estágio desde o primeiro período do curso. Logo:

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII; e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de “Seminário dos Mestres”. Duarte, 1986, p. 65-66 apud (SAVIANI, 2005, p. 12)

Analogamente, os itens que seguem irão abordar os aspectos históricos que influenciaram diretamente a formação de professores no Brasil, destacando os acontecimentos que marcaram essa trajetória. Posteriormente, destaca-se a formação continuada, com foco na escola e outros espaços, enfatizando a atuação do CP nesse processo.

4.1 Breve histórico

No Brasil, a discussão sobre a formação docente incidirá no período pós- ditadura iniciado no ano de 1964, sendo que nessa ocasião, várias mudanças inclusive na legislação foram feitas em todos os setores da sociedade na tentativa de adequar a estrutura social vigente aos interesses do momento. Entre as modificações mais radicais promovidas nesse período estão:

A mudança política ocorrida no Brasil com o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional, implicando ajustes na legislação do ensino. Em decorrência, foi aprovada em 28 de novembro de 1968 a Lei n. 5540/68 (BRASIL, 1968), que reformulou o ensino superior e, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. (SAVIANI, 2005, p. 18)

Nesse contexto, o ensino fundamental ficou estabelecido em um período de oito anos, e o ensino médio de três a quatro anos de maneira que o referido curso ganhou contornos profissionalizantes. No que tange à formação dos professores, a mesma passou a vigorar com a seguinte redação de acordo com o Capítulo V da Lei n. 5.692/71:

Art. 29 – A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus implicaria níveis distintos, com elevação progressiva;
Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau;

- b) no ensino de 1º grau, de 1ª a 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau, obtido em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e segundo graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente á licenciatura plena (BRASIL, 1971, apud SAVIANI, 2005, p. 19)

Anos mais tarde, na década de 1980, as mudanças que surgiram no contexto educacional adquiriram contornos mais democráticos, visto que a sociedade, em geral, passava por um processo de mudança de paradigmas. Nesse sentido, em relação a formação de professores no Brasil nesse período pode-se traçar o seguinte panorama:

1982 - Surgem os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), criados pelo governo federal para aprofundar a formação de professores em nível Médio com carga horária em período integral.

1986 - O Conselho Federal de Educação cria uma resolução que permite aos cursos de Pedagogia, além de formar os técnicos em Educação, oferecer habilitação para a docência de 1ª a 4ª série, antes limitada ao Magistério em nível Médio.

1996 - Com a nova LDB, institui-se a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica. Redes públicas e privadas e profissionais da Educação têm prazo de dez anos para se adaptar à nova legislação.

1997 - O ano marca o início de uma disputa: de um lado, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores e, do outro, Faculdades de Pedagogia. Professores de 1ª a 4ª série são formados sem diretrizes claras.

2003 - O Conselho Nacional de Educação emite resolução e nota de esclarecimento confirmando a obrigatoriedade do diploma em nível superior para a docência na Educação Infantil e séries iniciais, o que já fora instituído na LDB de 1996.

2006 - Saem as Diretrizes Nacionais para a Pedagogia, de caráter vago. E as Diretrizes Nacionais da Educação delegam ao curso a formação de professores de 1º a 5º ano, Educação Infantil, Ensino Médio na Modalidade Normal e EJA. (GURGEL, 2008 p. 2, grifos do autor)

Veja-se que, apesar das inovações na legislação no decorrer dos anos, ainda é preciso muito a ser feito no sentido de melhorar a formação inicial e continuada dos professores, sobretudo, se essa formação se voltar para o seu contexto de trabalho. Assim, investir na formação em serviço configura-se como uma estratégia bastante viável com foco na própria prática.

Dessa forma, almejando aprofundar a discussão em torno da temática em estudo, o subitem 4.2 intitulado “O coordenador pedagógico e a formação continuada dos docentes em serviço” irá abordar de maneira eficaz como esses momentos devem ser conduzidos, quem serão os responsáveis para a formação de fato deslanchar e de que forma devem acontecer.

4.2 O coordenador pedagógico e a formação continuada dos docentes em serviço

Falar de formação continuada de professores, ou formação em serviço, é algo relativamente novo e de literatura escassa no Brasil. Cada vez mais a escola e seus atores parecem estar vivendo uma crise de identidade resultante de uma estrutura organizacional de ensino baseada nos moldes da ditadura militar. A essência da sociedade é a transformação. Entretanto, a escola parece não ter conseguido acompanhar o ritmo de desenvolvimento social acelerado da população, cada vez mais informatizada e informada, que está chegando. A esse respeito cabe destacar o seguinte pensamento:

De facto, não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais: quer se trate dos conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, quer se trate da planificação ou do sistema de avaliação, os professores encontram-se perante uma atividade constante de produção e de invenção. (NÓVOA, 2002, p. 36-37)

O autor põe em discussão a inovação nos métodos de ensino, em contraposição às velhas práticas que costumam ser repetidas anualmente nas escolas. A escola do século XXI exige um profissional que recrie cotidianamente novas possibilidades em seu fazer pedagógico. “É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas”. (NÓVOA, 2001, p. 1)

Para tanto, é necessário abandonar a zona de conforto, e, além disso, criar uma cultura organizacional que tenha a coletividade como premissa, a fim de resgatar e repensar a escola, não apenas enquanto espaço de transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade, mas como produtora e criadora de conhecimento por meio de uma reflexão coletiva e continuada, o que fica caracterizado nas palavras de Nóvoa:

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. (NÓVOA, 2002, p. 38)

Diante de tal observação depreende-se que os momentos coletivos, ou seja, quando a comunidade escolar se reúne para discutir os caminhos que a escola quer trilhar são de suma importância, para que dessa forma, seja possível tecer um projeto de escola, com objetivos comuns, com metas bem definidas, e possibilidades reais de acordo com cada instituição. Assim Vasconcellos expressa:

A escola deve perder o medo burocrático de perder tempo. Parece que estudar é perder tempo. Qualquer instituição que necessita se inovar, para e pensa as possíveis

mudanças. Por que a escola não pode parar para pensar as inovações necessárias? (2013, p.119-120)

Candau (1996) faz uma interessante reflexão a respeito da formação contínua do professor ao abordar em uma de suas teses a discussão sobre os saberes advindos dos próprios professores. De acordo com a autora, ela faz a seguinte indagação:

Que saberes possuem os professores?; São esses profissionais simplesmente canais de transmissão e socialização de saber produzido por outros profissionais?; Constroem eles alguns saberes específicos?; Que tipo de relação esses saberes tem com as chamadas ciências da educação? (CANDAU, 1996, p. 145, *apud* PINTO, 2011, p. 162)

Desse modo, a autora põe em discussão algo que muitas vezes passa despercebido aos nossos olhos, ou seja, pensar a imagem do professor como produtor de conhecimento e não apenas como reprodutor da ideologia dominante. Assim é necessário integrar esses diferentes saberes às práticas de sala de aula.

Convém, no entanto, ressaltar que a concepção de formação contínua que se tem atualmente, ainda está muito aquém do desejável, pois, as mesmas, acontecem geralmente de forma desarticulada e distante da realidade e do contexto de atuação do professor. “Embora tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação ainda deixa muito a desejar”. (NÓVOA, 2001, p. 1). Para melhor ilustrar essa situação, temos a seguinte contribuição:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não colocá-las, como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas Fusari, 1988 *apud* (PIMENTA, 1997, p.6)

De acordo com esse pensamento, de nada irá adiantar o professor participar de estudos e leituras intermináveis, sobre renomados autores, em centros de pesquisas e universidades, se essa reflexão não tiver estreita relação com a sua prática em sala de aula e os projetos nela engajados. Sendo assim, a formação continuada que não proporciona ao professor oportunidade de refletir e tematizar a prática coletivamente, ou seja, ouvindo e expondo seus anseios e inquietações, pouco estará contribuindo para a melhoria do processo de ensinar e aprender com qualidade nas escolas.

Nessa linha de pensamento, Candau (1996) enfatiza:

Focaliza a problemática da formação contínua de professores em dois momentos. O primeiro é o considerado clássico como perspectiva de formação contínua de docentes: “a ênfase é posta na ‘reciclagem’ dos professores. Como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa refazer o ciclo, voltar a atualizar a formação recebida”. (CANDAUI, 1996, p.140, apud PINTO, 2011, p.160)

Portanto, o ideal agora é olhar para a escola e suas implicações no cotidiano, concebendo-a como *locus* de formação continuada de todos aqueles que dela fazem parte, incluindo os profissionais não docentes. Cada escola é única, possui suas características e peculiaridades que necessitam de constante discussão e reflexão.

Assim, o coordenador pedagógico é quem irá liderar esse processo de formação em serviço, fazendo uma leitura da realidade baseada na observação das práticas pedagógicas dos professores. Nesse caminho, “A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”. (CHRISTOV, 2012, p. 9)

E para melhor delinear a função do CP, tem-se a seguinte afirmação:

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois ele é considerado peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas. Ou seja, é o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação. É o CP que tem as condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola para organizar grupos de estudos, planejar as ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de um articulador de aprendizagens. (GOUVEIA, PLACCO, 2013, p. 70)

Essa formação continuada em serviço pressupõe momentos coletivos com os profissionais responsáveis pelo ensino: professores, gestores, pessoal administrativo, entre outros. Em todo caso, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, doravante (HTPC), constitui oportunidade ímpar de o CP, juntamente com a equipe de educadores repensarem coletivamente a escola e seu projeto pedagógico. Assim, “Para realizar bem o seu trabalho como formador, o CP precisa garantir um espaço real de interlocução, colocando-se no lugar de parceiro dos professores”. (GOUVEIA, PLACCO, 2013, p. 70-71)

É nesse espaço de exposição de ideias, confrontos de opinião e trocas de conhecimento, que o CP colocará em prática o seu projeto de formação para os professores, que deverá sofrer as devidas adaptações, sempre que necessário, com base na observação da prática dos professores, pois, a formação em serviço deve buscar solucionar os problemas que surgem no decorrer do processo de ensinar e aprender na escola.

Vale lembrar que:

Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua, realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades (FUSARI, 2012, p. 22).

Dessa forma, todo esse trabalho que permeia a atuação do coordenador junto ao grupo de professores, rompe com as velhas práticas de formação docente, tais como: treinamento, capacitação, reciclagem, dando espaço a um modelo mais eficiente de formação paralela às atividades profissionais denominada educação continuada. Nesta perspectiva:

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças. (CHRISTOV, 2012, p. 10)

Mas para que isso de fato se concretize na prática, é preciso criar e garantir as condições para que a escola se torne de fato um ambiente formativo para professores e alunos. Isso passa pela criação e implantação de políticas públicas de valorização dos profissionais da educação, gestão colegiada do ensino e formação para o CP, a fim de assegurar uma boa formação inicial e continuada e condições adequadas para a realização do trabalho docente.

Algumas sugestões cabem ser analisadas:

A exemplo do que ocorre nas universidades públicas e em algumas particulares – ou seja, a contratação de professores para desenvolver, de forma concomitante, ensino, pesquisa e extensão à comunidade -, os professores da educação básica também deveriam ser contratados (e, evidentemente, remunerados) para uma jornada de trabalho na qual teriam de atuar na docência (aulas), em atividades pedagógico-administrativas (reuniões, conselhos de classe, horas atividade-pedagógica) e em atividades de formação contínua em serviço na própria escola (no coletivo) e fora dela. Além de grupos de formação, a escola poderia instituir modalidades de formação. (FUSARI, 2012, p. 18)

A crescente desvalorização do magistério é um fator que influencia, negativamente, a carreira docente. Baixos salários, condições inadequadas de trabalho, salas superlotadas e estagnação na carreira, rendimento insatisfatório dos alunos são motivos que levam muitos professores a abandonar a profissão ou seguir desestimulados, insatisfeitos e com sentimento de frustração. Ao mesmo tempo em que o autor propõe que a escola seja o *locus* da formação continuada, o mesmo oferece incentivos para que o professor invista, continuamente, na sua própria formação e aperfeiçoamento constante em interação com

outros profissionais em diferentes espaços, e faz uma reflexão importantíssima para que não cometamos o mesmo equívoco de outrora:

Se exageros houve nas propostas de formação contínua fora da escola, precisamos agora tomar o cuidado de não correr o risco contrário, pois, dependendo dos objetivos, o ideal é que a *formação contínua* ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora. (FUSARI, 2012, p. 19, grifo do autor)

Pode-se afirmar que a escola caracteriza-se como o espaço ideal de formação e socialização do conhecimento através de práticas integradoras e coletivas alinhadas ao PPP. Contudo, o supracitado autor, põe em discussão o fato de os professores não permanecerem bitolados, tão somente, a um determinado ambiente formativo, mas que esse processo ocorra também em outros espaços.

Ainda de acordo com o autor,

“O deslocar-se, em si, é importante por vários motivos. Tomar distância do próprio trabalho, olhá-lo de longe, percebê-lo sob a ótica de outras leituras pode ter efeito muito satisfatório na avaliação que o educador faz de seu trabalho e do trabalho dos colegas”. (FUSARI, 2012, p.19)

Além disso, Fusari (2012) propõe exemplos de formação contínua fora da escola que podem ser bastante enriquecedoras:

Outro exemplo interessante é a participação dos educadores em encontros e congressos regionais, estaduais e nacionais, nos quais conhecem pessoas diferentes, autores, obras, trocam experiências, ampliam contatos, trocam materiais etc. além do enriquecimento profissional que propiciam, essas situações oferecem novas oportunidades para o enriquecimento pessoal e cultural dos educadores (FUSARI, 2012, p. 19).

A esse propósito, as redes de ensino de estados e municípios, especialmente as secretarias de educação promovem congressos, seminários, simpósios e encontros de professores, oportunizando aos em ambientes escolares ou não, o contato com profissionais de outras instituições e até de outros lugares, promovendo assim uma interação e troca de conhecimentos e experiências, bem como, com novas teorias que dão luz às práticas, propostas por pesquisadores e especialistas em educação. Todavia, o investimento na própria formação, não deve ser vista exclusivamente como de responsabilidade do poder público, ao contrário, essa é uma decisão do próprio educador que deverá ter uma motivação em aprender e aperfeiçoar continuamente a sua prática.

Esse pensamento é evidenciado nas palavras de Fusari (2012, p. 23):

A formação contínua na escola e fora dela dependem, [...] das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas dependem também das atitudes destes diante do seu desenvolvimento profissional. Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável pelo seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. 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.

Ante o exposto, percebe-se que o CP desempenha um papel fundamental na escola e em outras instituições como articulador das ideias em torno de objetivos comuns. Envolver os professores nas discussões, saber ouvir e fazê-los refletir sobre a própria prática é de extrema importância para que aconteça de fato uma educação continuada.

Vale ressaltar nessa oportunidade que para o CP exercer de fato a sua principal atribuição, ou seja, a formação continuada conforme dito anteriormente, o mesmo necessita de um espaço de formação e socialização com outros colegas, para que assim ele possa socializar experiências e aprender de forma colaborativa. A formação do CP é algo que precisa ser discutido e viabilizado, pois se o CP forma os professores, quem forma o coordenador?

Respondendo a esse questionamento temos:

[...] 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 também 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, 2012, p.11)

Em suma, depreende-se que é preciso manter o foco diante do desafio de melhorar a qualidade do ensino público no País, de forma a garantir melhores resultados na aprendizagem dos estudantes. Entre as políticas públicas na educação, investir na formação é primordial, tanto do professor, quando do coordenador pedagógico que é quem vai comandar o processo de formação contínua dos profissionais docentes e não docentes.

5 ANÁLISE DE CONTEÚDOS

No período compreendido entre os meses de outubro e novembro de 2016, realizou-se esta pesquisa cujo campo de estudo selecionado foi a Unidade Integrada Prof.^a Anna Maria Patello Saldanha, situada à Rua do Sol, S/N Bairro Novo, município de Alto Alegre do Pindaré - MA, escola esta, que integra a rede municipal de ensino. A pesquisa teve o objetivo de coletar dados relevantes que pudessem contribuir para enriquecer a discussão e reflexão acerca dos fundamentos e atuação do coordenador pedagógico.

A realização desta pesquisa se deu, necessariamente, nos turnos matutino e vespertino, como forma de acompanhar, passo a passo, o trabalho do professor coordenador pedagógico na condução e execução do trabalho pedagógico escolar, envolvendo atividades relacionadas ao planejamento, acompanhamento dos docentes, revisão do PPP, e em especial, a formação continuada dos professores que atuam nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados pela instituição.

Considera-se de fundamental importância a realização desse trabalho de campo, pois através do mesmo, foi possível observar de perto o cotidiano institucional e os sujeitos que dela fazem parte, a forma de organização do trabalho pedagógico, o papel do CP frente a essa tarefa, e, além disso, as variáveis que interferem no desenvolvimento das atividades.

Nessa perspectiva de atuação, é oportuno ressaltar que segundo Garrido, (2012 p. 9) “o trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço”. Logo, buscou-se compreender de fato como essas atividades aconteciam, qual o tempo destinado para a formação continuada da equipe de professores e se essa proposta de formação estava alinhada ao PPP da instituição.

Para tanto, optou-se pelos métodos de cunho qualitativo, quantitativo e bibliográfico, pois, de acordo com Swerts, (2014, p. 15) “as pesquisas podem ser qualitativas, apresentando dados que geram interpretação e reflexão”; “quantitativas, que possuem dados contáveis e mensuráveis”. Dessa forma, a coleta de dados foi imprescindível para que se pudesse obter uma quantificação se não lógica, mas aproximada do objeto de estudo para uma posterior compreensão das informações, através da mensuração e tabulação dos resultados em forma de gráficos.

Por sua vez, a qualidade descritiva também se atribui à supracitada pesquisa, uma vez que foi necessário observar com precisão os fatos que sucederam durante a aplicação dos questionários. A esse respeito, Swerts, (2014, p. 15 grifo do autor) esclarece: “A pesquisa pode ser descritiva, tratando-se da descoberta e observação de fenômenos, procurando

descrevê-los, classifica-los e observá-los”.

O público-alvo desta pesquisa foram três Coordenadores Pedagógicos que atuam regularmente em segmentos de ensino distintos da instituição, na organização e sistematização do trabalho pedagógico e na formação continuada de professores da Unidade Integrada Prof.^a Anna Maria Patello Saldanha no município de Alto Alegre do Pindaré.

Utilizou-se como instrumento base para a coleta de dados referentes à concretização desta pesquisa de campo, um questionário contendo em sua estrutura perguntas classificadas como abertas e fechadas, sendo que as fechadas serão tabuladas em formato de gráficos para uma melhor análise e interpretação das informações.

Já as questões denominadas abertas ou discursivas, as mesmas serão explanadas de maneira singular, na medida em que forem sendo exploradas sequencialmente. Nesse caminhar, cabe lembrar que aos entrevistados foram atribuídas letras simbólicas para representá-los, como forma de manter os direitos de privacidade e identidade dos mesmos.

5.1 Caracterização do campo pesquisado

A escola campo onde se realizou a pesquisa acadêmica foi a Unidade Integrada Professora Anna Maria Patello Saldanha fundada no ano de 1988, período esse em que Alto Alegre do Pindaré, subordinado ao município de Santa Luzia, ainda não havia emancipado politicamente. Essa instituição recebeu esse nome em homenagem à pedagoga Anna Maria Patello Saldanha, sendo ela uma professora que muito contribuiu com o crescimento e evolução do ensino no estado do Maranhão.

A escola, atualmente a maior do município, funciona em prédio próprio, oferece à população e comunidade das suas imediações, Educação Infantil às crianças de 4 a 4 anos, Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade e Educação de Jovens Adulto e Idosos (EJAI), a adolescentes a partir de 15 anos, adultos e idosos que não tiveram acesso aos estudos na idade própria nos turnos matutino, vespertino e noturno. Atualmente atende a uma demanda de 622 alunos em média. A supracitada unidade de ensino está localizada em uma região distante do centro comercial de Alto Alegre do Pindaré, em uma área com pouco desenvolvimento urbano, habitacional e de saneamento básico. Diante disso, a escola enfrenta uma realidade dramática cercada de problemas como alto índice de indisciplina e violência escolar, maus tratos familiares, consumo de drogas e álcool, famílias desestruturadas entre outros.

Em relação à estrutura física do educandário, a mesma possui 07 salas de aulas, 01 sala de professores, 02 banheiros: sendo 01 masculino e 01 feminino, 01 laboratório de informática, 01 secretaria/diretoria, 01 biblioteca, 01 quadra de esportes coberta, 01 cantina com dispensa, 01 depósito, e 01 sala de recursos (adaptada para Atendimento Educacional Especializado – AEE).

O quadro geral de funcionários é composto por 56 funcionários, sendo: 01 diretora geral, 01 diretora adjunta, 03 coordenadores pedagógicos, 02 secretárias, 01 digitador, 01 auxiliar de biblioteca, 35 professores, 05 auxiliares de serviços diversos (ASD) e 02 vigias.

Quanto ao nível de qualificação do corpo docente da escola, pode-se afirmar que a mesma possui um quadro de professores bem qualificados em sua maioria efetivos, graduados e pós-graduados em áreas relacionadas à educação, sendo que alguns desses professores são ex-coordenadores que já atuaram na equipe técnica da Secretaria de Educação em governos anteriores.

A instituição possui Projeto Político-Pedagógico elaborado desde 2012, que, anualmente, passa por reavaliação e modificações na sua estrutura com o objetivo de viabilizar as metas e ações projetadas para determinado período. De acordo com o que estabelece o documento, os princípios norteadores que dão sustentação ao projeto são: igualdade de condições para a permanência na escola, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério.

Ainda de acordo com o que preceitua o projeto, numa perspectiva filosófica, a escola pauta suas ações numa concepção, sócio interacionista, a qual compreende a educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito e valorização da vida na diversidade.

5.2 Análise de conteúdo

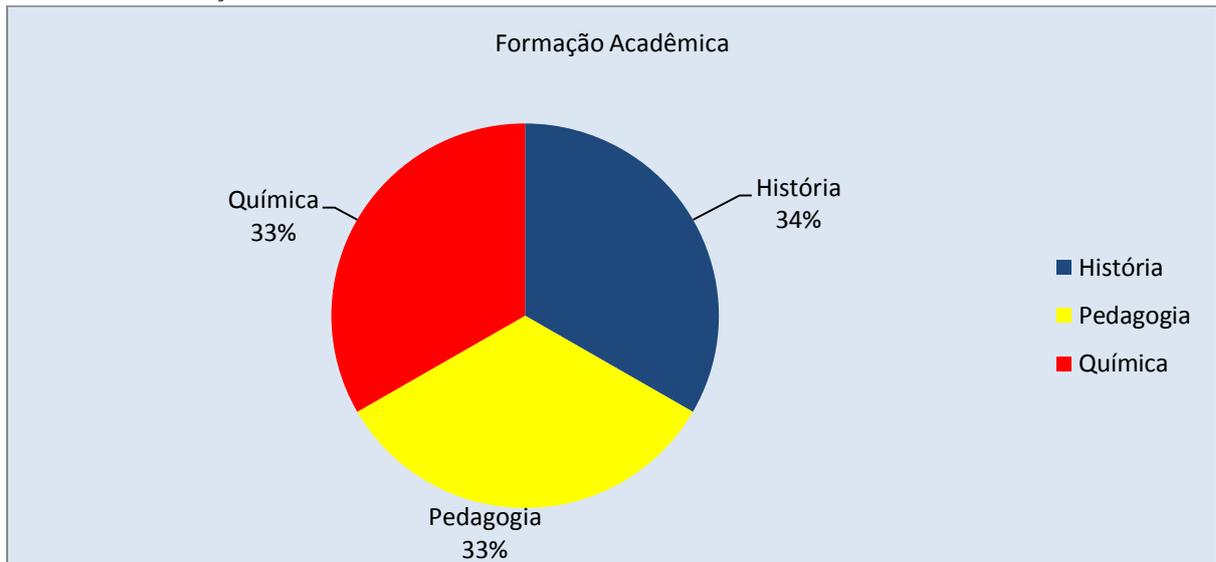
O questionário, contendo essencialmente dez perguntas, versou sobre questões do dia a dia dos coordenadores pedagógicos, como formação inicial e continuada, função do coordenador e a importância do mesmo no ambiente escolar, possibilidades e condições para o bom desempenho das tarefas, as variáveis que interferem na realização do trabalho, os momentos reservados ao coletivo com os professores e sua relação direta como o PPP.

A pergunta inicial que abre esta sessão da pesquisa de campo buscou investigar de forma objetiva, qual a formação acadêmica dos CPs que atuam no processo de formação

continuada em serviço, criando estratégias para que o processo de ensinar e aprender aconteça com qualidade na escola.

Nesses termos, no que se refere ao quesito formação acadêmica, dos três coordenadores pedagógicos entrevistados, têm-se:

Gráfico 01 - Formação acadêmica



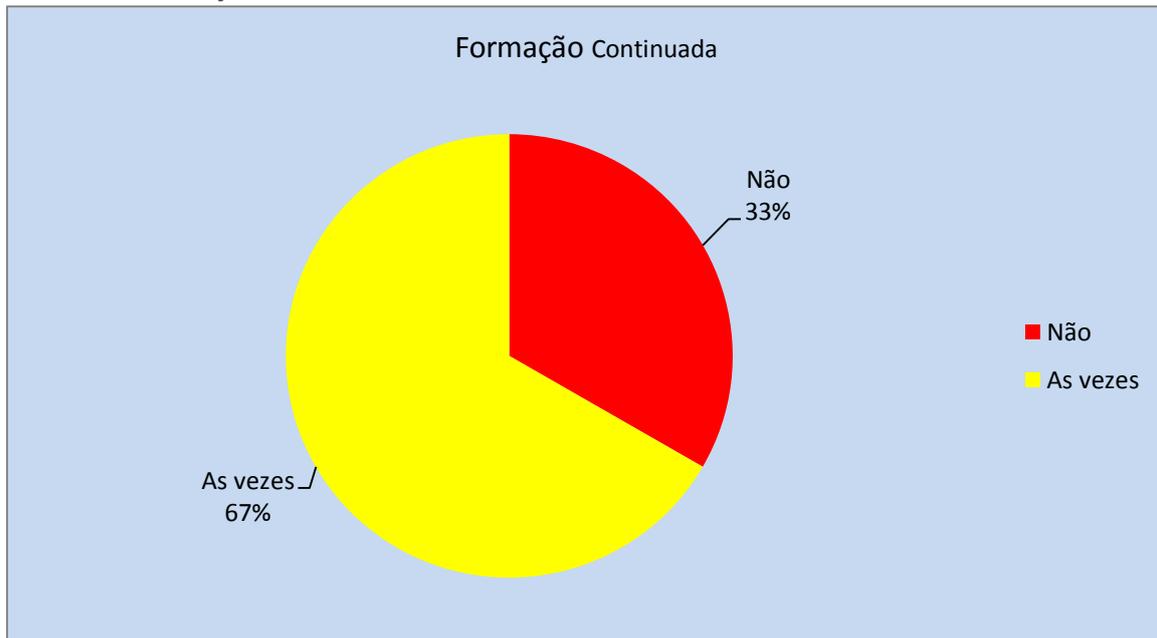
Fonte: pesquisa de campo na Unidade Integrada Prof.^a Anna Maria Patello Saldanha

Como se percebe, os três CPs entrevistados possuem formação acadêmica em nível superior completo, sendo um licenciado em História, um em Pedagogia e um em Química, para atuar na formação continuada de professores, orientando técnica e pedagogicamente os mesmos no desenvolvimento das atividades docentes. Todos eles demonstraram domínio acerca dos fundamentos da educação, conhecimentos esses, indispensáveis à atuação do coordenador pedagógico enquanto formador de professores. Contudo, apenas um dos três CPs possui Pós-graduação na área de Gestão Pedagógica.

Através do plano de ação do coordenador, composto de metas e ações a curto e médio prazo, o mesmo estabelece estratégias pedagógicas para o trabalho com os docentes, que deverá refletir na prática do professor em sala de aula e na aprendizagem dos alunos. O trabalho na instituição também é voltado, sobretudo aos parâmetros, ou seja, referenciais curriculares que servem de base teórica nos momentos coletivos de planejamento que acontecem periodicamente.

Dando prosseguimento ao quesito formação, perguntou-se: você recebe formação continuada da rede de ensino na qual atua?

Gráfico 02 - Formação continuada



Fonte: pesquisa de campo na Unidade Integrada Prof.^a Anna Maria Patello Saldanha

Nesse quesito, 2 entrevistados, o que corresponde a um percentual de 67%, apontaram que participam (às vezes) de formação continuada ofertada pela rede de ensino na qual desempenham suas funções, enquanto que um entrevistado (33%) afirmou não participar de nenhum encontro formativo ofertado pela rede, o que sabe aprendeu na prática e na graduação.

Ademais, apenas um entrevistado justificou sua resposta, explicitando como esses momentos acontecem e com qual frequência.

A resposta foi sistematizada logo abaixo:

Coordenadora “A”: Durante o ano letivo, geralmente na semana pedagógica ou nas formações continuadas de supervisores;

Com base nessa afirmativa, pode-se afirmar que o profissional responsável pela formação docente, também necessita de formação continuada para exercer bem o seu papel de membro facilitador e articulador do trabalho pedagógico na escola.

A seguir perguntou-se: Na sua concepção, quais as principais atribuições do coordenador pedagógico na contemporaneidade?

Os entrevistados manifestaram diversas opiniões sobre a função do CP, entre elas as de acompanhar o planejamento e sua posterior execução em sala de aula. As respostas são mostradas a seguir:

Coordenador (a) A: “Orientar os trabalhos que serão aplicados em sala de aula; acompanhar o planejamento sugerindo ideias capazes de favorecer novos métodos

pedagógicos; garantir as condições para que o trabalho de fato aconteça que é o plano de ação da escola e dos professores”.

Coordenador (a) B: “Fazer o acompanhamento dos planejamentos e verificar sua execução em sala de aula, dar suporte para que os professores possam se sentir seguros, e assim, desempenhar o seu trabalho com eficiência, cujo foco principal é o aluno”.

Coordenador (a) C: “Orientar e coordenar no processo de ensino”.

Podem-se observar através dos resultados apresentados, que os coordenadores relataram várias atribuições ao cotidiano de sua prática junto aos professores. Contudo, alguns não elegeram a formação continuada dos docentes como principal função, alegando outras tarefas como prioridade. Ênfase especial foi dada ao planejamento das atividades didáticas do professor, o que se dá geralmente em momentos coletivos, onde os educadores socializam experiências e trocam ideias.

Convém, no entanto, ressaltar, que apesar de os entrevistados não apontarem em suas falas a formação docente como foco principal da atuação do CP, os mesmo foram categóricos ao afirmarem que uma de suas prioridades é a assistência pedagógico-didática aos professores.

Dando continuidade à entrevista perguntou-se: Em sua concepção, qual a importância do CP no processo de formação continuada dos professores centrada na escola?

Na ocasião, os entrevistados afirmaram em suas palavras que o trabalho do CP é de fundamental importância, visto que o mesmo está diretamente relacionado à prática do professor em sala de aula. As respostas foram organizadas e sistematizadas abaixo:

Coordenador (a) A: O trabalho do supervisor pedagógico é um trabalho de orientação e aplicação da prática de sala de aula. Hoje é visto como dar colo ao professor nas questões pedagógicas de orientação dos recursos e da prática.

Coordenador (a) B: É fundamental, pois, é através desse agente, que se consolida as ações de uma boa prática pedagógica dentro da escola.

Coordenador (a) C: Organizar e formar os professores de acordo com as necessidades da escola.

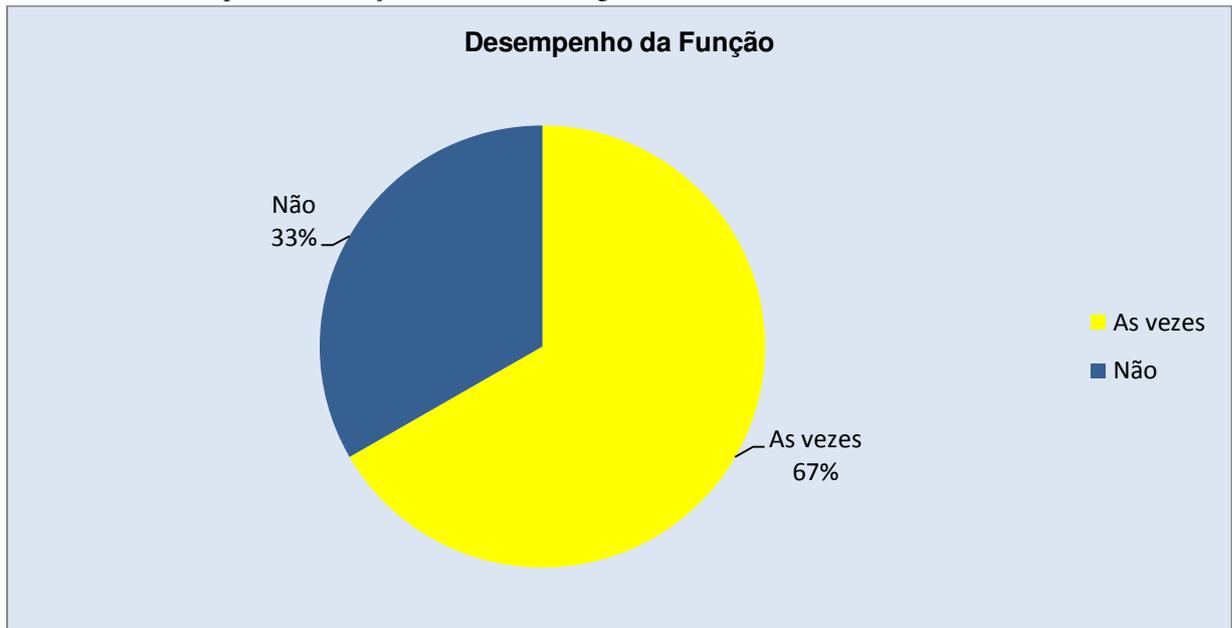
De acordo com a análise das respostas obtidas, pode-se concluir que o trabalho do CP, quando bem realizado, torna-se imprescindível no contexto escolar, pois o mesmo é o articulador e organizador do trabalho pedagógico dando suporte à prática docente. Dessa forma, a coordenação pedagógica escolar desempenha um papel relevante junto aos professores extrapolando os limites da sala de aula, apesar de manter ligação direta com a mesma, ou seja, está imbricado à construção de práticas pedagógicas que elevem a qualidade do ensino.

Ainda nessa discussão, retomamos o debate em torno da formação do professor centrada na escola como algo que favorece a prática de sala de aula de forma contextualizada.

Na sequência indagou-se: você enquanto coordenador consegue desempenhar bem as funções inerentes ao cargo que ocupa? Justifique.

A seguir, as respostas dos coordenadores à entrevista, sistematizadas no gráfico abaixo:

Gráfico 03 – Desempenho das funções inerentes ao cargo



Fonte: pesquisa de campo na Unidade Integrada Prof.^a Anna Maria Patello Saldanha

Neste caso, nota-se que a maioria, isto é, dois dos entrevistados o que corresponde a um percentual de 67%, isto é, o coordenador (a) “A” e coordenador (a) “C”, ambos nem sempre conseguem desempenhar de forma satisfatória e regular a função de coordenador pedagógico, por diversos motivos, entre eles o excesso de trabalho e falta de recursos para atender à demanda.

Já o coordenador (a) “B”, por sua vez, o que corresponde aos outros 33% restantes, afirmou não conseguir desempenhar as tarefas inerentes ao cargo/função que ocupa. Entre os motivos alegados estão a ausência de formação específica para a função. As respostas podem ser conferidas a seguir:

Coordenador (a) “A”: Às vezes. Dentro do possível são desenvolvidas as atividades enquanto supervisor, entretanto, cabe adequar as condições necessárias de cada professor com os recursos pedagógicos de cada unidade de ensino.

Coordenador (a) “B”: Não. Pois as condições que nos submetem são insuficientes para atender a demanda, pois são diversas funções na qual desempenhamos no ambiente escolar.

Coordenador (a) “C”: Às vezes. Porque me faltou formação para desempenhar bem a função.

No tocante ao *locus* da formação continuada do professor, levantou-se o seguinte questionamento: Quais os espaços/locais são favoráveis para a realização de atividades formativas de educação continuada com os docentes? Exemplifique.

Todos os entrevistados, ou seja, o que corresponde a um percentual de 100%, afirmaram por unanimidade ser a escola, o espaço ideal e favorável para a prática de formação contínua com os docentes. Nesse sentido, dois dos entrevistados, isto é, 67%, exemplificaram as razões de a formação contínua se desenvolver predominantemente na escola, na busca ininterrupta de soluções aos problemas que surgem no dia a dia.

A seguir têm-se as colocações:

Coordenador (a) “A”: A escola além de ser um ambiente de aprendizagem, é lá que os professores tem que observar os problemas a serem resolvidos na escola pelos professores e gestão escolar;

Coordenador (a) “B”: Na escola é um ambiente favorável porque nem sempre é aceitável, em virtude da problemática vivida pela mesma e a busca de soluções nesse contexto é inerente ao público atendido, para garantir um melhor trabalho.

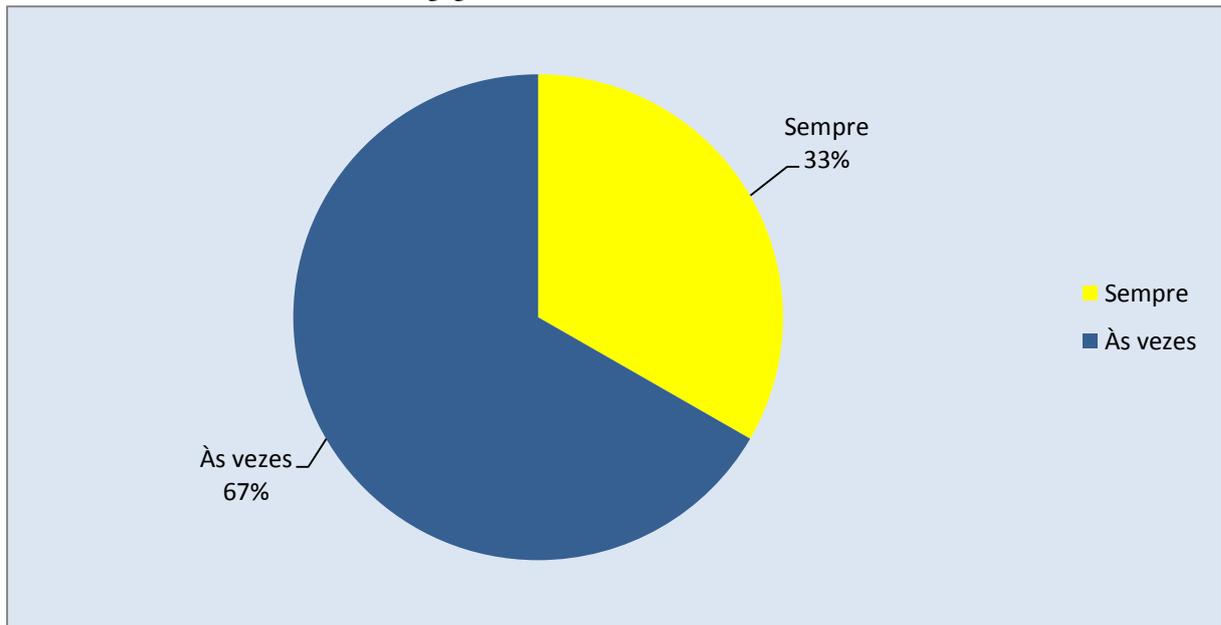
Coordenador (a) “C”: (Não houve justificativa)

Diante de tais colocações, ao eleger a escola como *locus* de formação docente, está se falando em ressignificar a profissão de professor, buscando sentido e unidade para o seu trabalho na própria prática. Para isso, é necessário refletir sobre os saberes até então consolidados, buscando respostas às situações cotidianas no ambiente escolar considerando sempre o contexto do aluno e da comunidade.

Durante muitos anos questionou-se o espaço propício à formação contínua do professor, sendo que a tendência era retirar-lo do seu ambiente de trabalho e conduzi-lo a universidades e/ou centros de formação das secretarias de educação, para então capacitar esse professor. Contudo, essa é uma prática que não mostrou resultados satisfatórios, pois, questiona-se que a formação recebida externamente à escola, pouco contribui para o aperfeiçoamento da prática docente, tão pouco responde às demandas da escola.

Nesse contexto, perguntou-se: os momentos destinados ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, doravante (HTPC), ocorrem com qual frequência na escola? Justifique.

Gráfico 04 – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo



Fonte: pesquisa de campo na Unidade Integrada Prof.^a Anna Maria Patello Saldanha

Quanto ao HTPC, dois entrevistados, o que corresponde a 67% afirmaram que esses momentos ocorrem com pouca frequência na escola, e apenas um entrevistado, ou seja, 33% afirmou que os encontros sempre acontecem.

Abaixo, as colocações feitas pelos coordenadores.

Coordenador (a) “A”: As vezes. As formações continuadas foram acontecendo e acontecem durante o ano letivo, de acordo com a necessidade e as dificuldades da escola, que são muitas.

Coordenador (a) “B”: As vezes. Pois nem sempre é possível realizar com um grupo maior, é necessário verificar os horários livres para poder acompanhar só algumas vezes por meio de reunião geral.

Coordenador (a) “C”:, sempre. (não houve justificativa).

Com base nas informações acima, as respostas dos entrevistados leva-nos à conclusão que embora os momentos de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) sejam de fundamental importância, ele acabam sendo deixados em segundo plano por motivos diversos, como: falta de tempo para reunir todos os professores, grande número de feriados e sobrecarga de trabalho.

Nesta perspectiva, as instituições de ensino possuem autonomia e poder de decisão para melhor organizar esses encontros de docentes, preferencialmente com toda a equipe.

Outro questionamento feito foi: Qual a importância da parceria entre gestor e CP na escola em consonância com o PPP da instituição?

De acordo com as respostas obtidas, 100% dos entrevistados afirmaram que essa parceria é necessária para o bom andamento das ações promovidas pela escola.

Logo, temos as respostas alinhadas abaixo:

Coordenador (a) “A”: É bastante importante. O trabalho do supervisor só acontece se o diretor der suporte (carta branca) para serem desenvolvidas as ações da escola. Então, precisa haver uma parceria para o trabalho ser desenvolvido e aplicado.

Coordenador (a) “B”: É de fundamental importância, pois, são pessoas com responsabilidades e tomada de decisão, que contribui para a efetivação de uma boa prática pedagógica e administrativa, que não caminha separadamente para obter bons resultados.

Coordenador (a) “C”: É que ambos conheçam a fundo o PPP da escola, a fim de falarem a mesma língua tende sempre as mesmas metas e objetivos.

De acordo com as respostas fornecidas pelos sujeitos entrevistados, torna-se evidente que diretor e CP devem trabalhar lado a lado visando o bom andamento dos trabalhos dentro da instituição escolar. Além do mais, o diretor, figura central na hierarquia administrativa, é quem deverá garantir as condições e possibilidades, para que o CP por sua vez, possa desenvolver o seu trabalho de formação junto aos professores.

Nessa linha de pensamento, perguntou-se: Qual o papel do coordenador pedagógico frente ao desafio de mobilizar a equipe para tecer o projeto político-pedagógico?

A seguir, as respostas obtidas:

Coordenador (a) “A”: É dar suporte ao professor, ou seja, oferecer mecanismos que garantam um trabalho de qualidade, que favoreçam aos alunos um processo de qualidade na aprendizagem.

Coordenador (a) “B”: Essa mobilização se dá juntamente com a participação do gestor e toda a equipe envolvida na unidade de ensino, pois, é o momento em que se pensa e organiza, para depois por em prática, fazendo estudo e verificando as ações que já foram realizadas e a necessidade de outras ações para implementar o trabalho.

Coordenador (a) “C”: Conhecer a fundo o PPP, trazendo o mesmo como ponto inicial de todas as atividades pedagógicas com a equipe escolar.

Mediante o que se observou na fala dos CPs, deduz-se que todos reconhecem o PPP como instrumento imprescindível na busca contínua pela qualidade do fazer pedagógico na escola, ficando implícita na fala de alguns, que ao construir o projeto automaticamente esse processo é coletivo e democrático, onde diretor e CP exercem papel fundamental na condução dos trabalhos, congregando em torno de si a participação dos demais segmentos que compõem a escola.

Por fim, objetivando compreender as vicissitudes e entraves enfrentados diariamente pelos CPs, perguntou-se: quais os principais desafios enfrentados cotidianamente pelo CP no processo de organização do trabalho pedagógico e como superá-los?

Abaixo as respostas obtidas:

Coordenador (a) “A”: Acompanhamento por parte da secretaria de educação e resistência de alguns professores; a formação continuada do coordenador da secretaria de educação investindo no aperfeiçoamento profissional; e os demais professores conhecerem os novos métodos inovadores capazes de desmitificar as velhas práticas.

Coordenador (a) “B”: É o acúmulo de tarefas que o mesmo precisa realizar na escola, por ex: organizar grupos de estudo, realizar formações entre outras atribuições que não são do mesmo. Para superar é necessário a organização do cronograma de trabalho sem perda de funções para que possam ser atendidos todos de acordo com a necessidade.

Coordenador (a) “C”: Gerenciar o tempo, disponibilidade de material, recursos financeiros, trazer a família para a escola, reunir o grupo de profissionais.

Diante dos argumentos apresentados acima, verifica-se, explicitamente, na fala dos entrevistados que um dos principais entraves que dificultam de certa forma o trabalho do CP com os professores, é, sem dúvida, alguma a resistência de alguns docentes a novas metodologias de ensino e a sugestões de melhoria das aulas, o que de certa forma não nos causa espanto, pois, são realidades passíveis de mudanças.

A esse questionamento cabe à autorreflexão da própria prática, tentando compreender se o que estamos propondo de imediato realmente é o melhor, ou o mais viável para o ensino, se as condições para a execução e manutenção de determinado procedimento serão garantidas entre outros pontos a considerar.

Eis a razão pela qual CP e professor devem estabelecer uma relação diplomática de trabalho e aprendizagem colaborativa, flexibilidade e respeito mútuo em torno dos compromissos assumidos coletivamente pela comunidade escolar.

Assim, de acordo com os entrevistados, vários foram os desafios presentes no cotidiano escolar. Entretanto, parece-me imprescindível retomar um fator determinante para a legitimação do CP junto à sua equipe. Refiro-me à própria formação do CP, sendo que, enquanto líder e parceiro mais experiente do grupo, o CP deverá estar sempre atualizado em relação à legislação educacional, programas voltados para os níveis e modalidades a que a instituição atende e buscando aperfeiçoar sua prática.

Por fim, pode-se concluir que a profissionalização do CP é algo que está sendo construído e reconstruído, diariamente, no cotidiano das escolas, de variadas formas e modelos. Contudo, apesar da falta de formação específica para esse segmento, a disposição do mesmo em buscar qualificação constitui-se um passo fundamental para a legitimação e consolidação da função de CP.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito maior desse trabalho foi compreender a atuação e contribuição da supervisão/coordenação pedagógica escolar junto ao processo de formação continuada dos professores da educação básica centrada na escola, frente aos desafios atuais da contemporaneidade.

Para tanto, realizamos pesquisas de cunho bibliográfico em livros e artigos publicados na internet e de campo através da aplicação de questionário o que nos proporcionou a construção de conhecimento sobre o tema e objeto de estudo. Em relação a estes conhecimentos podemos apontar algumas descobertas. Em meio a um clima de insegurança e frustração que tomam conta da rotina diária do coordenador, seu principal desafio é a autoformação pessoal e profissional, pois, enquanto formador de um grupo de professores, o coordenador deve estar um passo a frente, estudando e pesquisando estratégias metodológicas que visem garantir a aprendizagem eficaz de todos os estudantes.

Além disso, em relação a aliança entre diretor e coordenador e o trabalho docente como um todo, percebe-se que há fatores internos e externos que influenciam diretamente essa parceria como questões político-partidárias, logísticas, operacionais e as vezes pessoais, ficando a escola cada vez mais distante dos princípios da gestão democrática.

No que tange ao PPP, é necessário torná-lo um elemento vivo, construído e reconstruído coletivamente pelos agentes que integram a organização escolar, pois, verifica-se que as escolas até possuem o projeto elaborado, porém os dados que compõem o documento não são aproveitados como subsídio para a melhoria do processo ensino aprendizagem, além do que os professores não tem conhecimento do mesmo.

Durante a realização desta pesquisa algumas dúvidas nos inquietaram, mas considerando os limites deste trabalho, não puderam ser respondidas tais como: o alto índice de indisciplina observado no comportamento de muitos estudantes, famílias desestruturadas, avaliação classificatória, falta de recursos didáticos, as condições precárias em que se desenvolvem as aulas e as reuniões de professores e a formação do professor coordenador pedagógico.

Para finalizar, espera-se que o esforço empreendido nesse estudo contribua para o enriquecimento do repertório literário, bem como uma mudança de hábito e de postura dos profissionais que estão à frente da coordenação do trabalho pedagógico nas instituições de ensino, de maneira que essa pesquisa sirva de referencial teórico-prático para estudo e o desenvolvimento de ações posteriores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 14^a. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- AUGUSTO, Silvana. *Desafios do coordenador pedagógico*. Gestão Escolar. São Paulo, n. 192, maio 2006. Disponível em: < <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/desafios-coordenador-pedagogico-546602.shtml> >. Acesso em: 06 de novembro. 2016.
- BALMANT, Ocimara. Coordenador Pedagógico atua como bedel. Especial para o Estado. In: *O Estado de São Paulo*. 03 de junho de 2011. Disponível em: < <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,coordenador-pedagogico-atua-como-bedel-imp-727441> >. Acesso em 03 nov. 2016.
- BRASIL. *Projeto de Lei da Câmara*. In: Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em:< <http://www.assers.org.br/em-foco/legislacao/atribuicoes-do-supervisor-educacional>>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996: *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 15 nov. 2016.
- _____. SOUZA, A. R. et al (Orgs.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Paraná. *Coleção Gestão e Avaliação da Escola Pública 2*. Curitiba PR, 2005.
- CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 14^a. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- FUSARI, J. C. *O papel do coordenador pedagógico na concepção do projeto político-pedagógico*. In: Revista Gestão Escolar. Junho de 2011, São Paulo SP. Disponível em: < <http://gestaoescolar.org.br/aprendizagem/papel-coordenador-pedagogico-concepcao-projeto-politico-pedagogico-629895.shtml> >. Acesso em 28 Out. 2016.
- _____. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 12^a. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- GENTILE, Paola. *Coordenador Pedagógico: um profissional em busca de identidade*. In: Revista Gestão Escolar. Ed Abril, edição 014, junho e julho, 2011, São Paulo SP. Disponível

em: < <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/coordenador-pedagogico-profissional-busca-identidade-635856.shtml>>. Acesso em: 15 nov. 2016

_____. Professor se forma na escola. Revista Nova Escola, edição 142, maio de 2001, São Paulo SP.

GOUVEIA, B. ; PLACO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R. ; PLACO, V. M. N. S. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola..* São Paulo SP, Loyola, 2013.

GURGEL, T. Currículo dos cursos de Pedagogia não prepara para a realidade escolar. Revista Nova Escola. Edição 216, outubro de 2008. Disponível em: < <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/ao-mesmo-tempo-tao-perto-tao-longe-423173.shtml?page=0>>. Acesso em: 15. Nov. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Noemia. *O que é projeto político-pedagógico PPP*. In: Revista Nova Escola Gestão Escolar. Ed Abril, edição 011, dezembro 2010/janeiro 2011. Disponível em: < <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml> >. Acesso em: 15 nov. 2016.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. et al. (Orgs). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 14ª. Ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MÜLLER, Antônio José. *Supervisão escolar*. Indaiá SC Uniasselvi, 2011. 148p. il.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa POR, 2002.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor*. Nuances – Vol. III – setembro de 1997. São Paulo SP.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. *História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos Educação*. Revista do Centro de Educação [em linea] 2005, 30. Disponível em: <
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117120356002>>. Acesso em: 15. Nov. 2016.

SILVA, M. L. *Planejamento escolar na perspectiva democrática*. Texto elaborado para o ceadmoodle, UFPE, 2010. Disponível em: <
http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/Planejamento_Escolar_na_perspectiva_democratica.pdf>. Acesso em: 15. Nov. 2016.

SWERTS, Mário Sérgio Oliveira (Org.). *Manual para elaboração de trabalhos científicos*. Alfenas: UNIFENAS, 2014. Disponível em:
<<http://www.unifenas.br/pesquisa/manualmetodologia/normasdepublicacoes.pdf>> Acesso em: 09 de novembro de 2016.

TAKADA, P. *Celso dos Santos Vasconcellos fala sobre planejamento escolar*. Revista Nova Escola Gestão Escolar. Janeiro de 2009, São Paulo SP. Disponível em: <
<http://novaescola.org.br/conteudo/296/planejar-objetivos>>. Acesso em: 15. Nov. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PESQUISA DE CAMPO

QUESTIONÁRIO PESQUISA DE CAMPO

1 Qual a sua formação acadêmica?

2 Você recebe formação continuada da rede de ensino na qual atua?

Sempre Não Às vezes Nunca

Justifique:

3 Na sua concepção, quais as principal funções/atribuições do coordenador pedagógico na contemporaneidade?

4 Em sua concepção, qual a importância do coordenador pedagógico no processo de formação continuada dos professores centrada na escola?

5 Você enquanto coordenador, consegue desempenhar bem as funções inerentes ao cargo que ocupa?

Sempre Não Às vezes Nunca

Justifique:

6 Quais os espaços/locais são favoráveis para a realização de atividades formativas de educação continuada com os docentes ?

escola

universidade

outros

Exemplifique.

7 Os momentos destinados ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, doravante (HTPC), ocorrem com qual frequência na escola?

Sempre

Não

Às vezes

Nunca

Justifique:

8 Qual a importância da parceria entre Gestor e Coordenador na escola em consonância com projeto político-pedagógico da instituição?

9 Qual o papel do coordenador, frente ao desafio de mobilizar a equipe para tecer o projeto político-pedagógico? Justifique.

10 Quais os principais desafios enfrentados cotidianamente pelo Coordenador no processo de organização do trabalho pedagógico e como superá-los?
