

Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional

Pedagogical coordinator: influences of training in professional practice

Luciana Rodrigues Leite

Raquel Sales Miranda

Kleyane Moraes Veras

Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Wirla Risany Lima Carvalho

Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED).

José Ossian Gadelha De Lima

Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Adjunto.

Resumo

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar algumas reflexões sobre o tipo de formação a que os Coordenadores Pedagógicos estão sendo submetidos e as repercussões dessa formação na atuação profissional desses sujeitos. Para coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada abordando questões objetivas acerca da formação e de seus impactos no desenvolvimento do trabalho de Coordenadores Pedagógicos que atuam nas seis Escolas de Ensino Médio da cidade de Crateús-CE. As discussões desses dados foram conduzidas à luz de estudos de vários autores. Os resultados mostraram que os diferentes percursos formativos dos profissionais entrevistados exerceram e/ou exercem diferentes influências em suas práticas e que, embora a formação não seja o único elemento a contribuir para o desenvolvimento profissional desses sujeitos, trata-se de um fator importante, por isso a necessidade de um investimento contínuo em atividades autoformativas que colaborem para o aperfeiçoamento do trabalho e o crescimento profissional dos Coordenadores Pedagógicos. **Palavras-chave:** coordenador pedagógico; formação inicial; formação específica; prática profissional.

Abstract

The objective of this paper is to present some reflections on type of training through which the pedagogical coordinators are undergoing, and the implications of such training in professional performance of these individuals. For data collection, we used a semi-structured interview with questions about the training and its impact on the work of pedagogical coordinators who work in the six high schools of the city of Crateús-CE. We discussed this data in the light of studies performed by several researchers. The results showed that the different training paths of these professionals had and/or have significant influences in their practices. Although the training is not the only element contributing to the professional development of these individuals, it is an important factor. Therefore, there is the need for a continuous investment in self-training activities that contribute to improving the work and the professional growth of pedagogical coordinators.

Keywords: pedagogical coordinator; Initial training; specific training; professional practice.

1. INTRODUÇÃO

Na perspectiva de Lima e Santos (2007, p. 84) ao Coordenador Pedagógico cabe o “ofício de coordenar para educar”. Este entendimento está correlacionado a assertiva de Almeida e Placco (2006, p. 12) quando enfatizam ser “possível categorizar a ação coordenadora nas escolas em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora”. Todavia, a atuação deste profissional é bem mais abrangente e enfrenta, na perspectiva de Placco, Souza e Almeida (2012, p. 766), algumas dificuldades, dentre as quais se destacam “a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica”.

Neste trabalho buscaremos analisar apenas uma dessas dificuldades, levando em consideração a importância deste profissional e a essencialidade dos processos formativos para auxiliar no desenvolvimento de seu trabalho no âmbito escolar. Desse modo, o foco desta pesquisa centrou-se na formação do Coordenador Pedagógico e nas influências dessa formação em sua prática, com o intuito de apreender as dificuldades e facilidades evidenciadas em sua atividade profissional decorrentes de sua formação.

30

A aproximação com a temática desta investigação advém de experiências vivenciadas durante o percurso profissional de uma das pesquisadoras deste artigo pois, mesmo sendo Licenciada em Química, assumimos a função de Coordenadora Pedagógica de uma Escola de Educação Básica, sem possuir nenhuma formação específica na área de gestão educacional. Durante essa trajetória, vivenciamos alguns dilemas, angústias e, principalmente, a falta de um preparo didático-pedagógico mais consistente. Em meio a esse delineamento, começamos a nos questionar sobre a importância de uma formação mais intrínseca ao desenvolvimento da prática desse profissional.

Para a realização das reflexões e discussões propostas, estruturamos este escrito em três tópicos. No primeiro abordaremos o perfil profissional do Coordenador Pedagógico, realçando suas atribuições, seu papel no âmbito escolar e alguns pormenores deste ofício. No tópico seguinte, guiaremos nosso foco para uma breve discussão sobre desenvolvimento profissional, uma vez que compreendemos a formação como um componente que está imbricado nesta categoria mais ampla. E finalmente no terceiro tópico, encaminharemos nossa discussão para aspectos relativos a formação do Coordenador Pedagógico e suas implicações na prática. A

partir dessas lucubrações, apresentaremos os resultados obtidos com a pesquisa qualitativa desenvolvida com 06 (seis) Coordenadores Pedagógicos que atuam nas escolas de Ensino Médio de um município cearense.

2. QUEM SOU EU? TRAÇANDO O PERFIL DE UM COORDENADOR PEDAGÓGICO

Na concepção de Paulo Freire (Medel, 2013), o Coordenador Pedagógico pode ser comparado a um maestro que conduz uma orquestra cotidiana na busca pela harmonia entre os pares, regendo as diferenças:

O educador ou o coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um entre si, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia de todos é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e na formação do processo democrático (Freire, 2000, como citado em Medel, 2013, p. 37).

Na literatura são muitos os comparativos utilizados para caracterizar esse profissional da educação, mas, dentre todos os que pudemos analisar, este foi o que nos pareceu mais plural e significativo, tendo em vista que, como todo maestro, o Coordenador Pedagógico é figura essencial no âmbito em que atua, sendo percebido por Piletti (1999) como um assessor permanente e contínuo do trabalho docente e por Libâneo (2013) como o responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico.

A partir da percepção destes autores sobre o papel do Coordenador Pedagógico no contexto escolar, é possível reconhecer este profissional como uma peça chave para o desenvolvimento dos processos escolares. Todavia é precípuo destacarmos que os coordenadores são, antes de tudo, professores que, diferentemente dos demais, passam a assumir outras responsabilidades, entre as quais pode ser apontada a operacionalização do acompanhamento de seus companheiros de profissão, dos índices da escola e do desenvolvimento dos processos escolares como um todo (André & Vieira, 2012).

Sob outra perspectiva, em meio às inúmeras atribuições inerentes ao docente que assume a função de Coordenador Pedagógico, podem ser destacadas como principais a “[...] formação em serviço de professores [...]” (Christov, 2007, p.

9) e a orientação do planejamento, acompanhamento e execução do processo didático-pedagógico da escola (Pires, 2005). Além destas, Piletti (1999) enumera outras incumbências deste profissional, dividindo-as em quatro pilares, a seguir:

a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (Piletti, 1999, p. 125).

Mostra-se oportuno enfatizar que o Coordenador Pedagógico desenvolve alguns encargos secundários, mas não menos importantes, tais como o atendimento aos pais, professores e alunos, o preparo de reuniões pedagógicas, o acompanhamento discente e docente, a participação em reuniões, a análise e sugestão de materiais a serem utilizados pelos professores em suas aulas, além de, em diversos momentos, ser compelido a responder por necessidades do contexto escolar que não são de sua responsabilidade direta (Geglio, 2012).

32

Diante deste cenário repleto de tantos encargos atribuídos a este profissional da educação, fica perceptível a expansão considerável do leque de atribuições conferidas ao professor que assume a função de Coordenador Pedagógico, exigindo dele o desenvolvimento de habilidades específicas e a busca dos conhecimentos inerentes e necessários ao desempenho do cargo assumido (Bartman, 1998).

Compreendemos, portanto, que o 'se tornar' Coordenador Pedagógico constitui um processo de construção profissional que está atrelado à clareza dos objetivos do trabalho a ser executado e que, por isso, exige uma preparação adequada. Este processo, pois, pressupõe um contexto em que a formação (inicial e/ou continuada) apresenta-se como essencial para subsidiar os coordenadores no desenvolvimento de seu trabalho e na construção de sua identidade e segurança (Franco, 2008).

Postas estas considerações, emergem algumas indagações que se mostram inevitáveis: a qual(is) tipo(s) de formação e/ou preparo estão sendo submetidos esses profissionais da educação? A formação que lhes foi e/ou está sendo oferecida tem contribuído para seu desenvolvimento profissional enquanto Coordenador Pedagógico? Quais as vantagens, os benefícios, as dificuldades e os obstáculos identificados durante o desenvolvimento desses percursos formativos?

Foi considerando esta vertente que delineamos o principal objetivo deste trabalho: identificar as influências das formações dos Coordenadores Pedagógicos para o desenvolvimento de suas práticas escolares, buscando destacar as dificuldades e os desembaraços encontrados por eles durante o exercício de coordenar uma escola.

Com este propósito, antes de abordarmos a relação entre a prática profissional e a formação dos Coordenadores Pedagógicos, que constitui o foco desta investigação, desenvolveremos um diálogo mais abrangente no qual discutiremos aspectos do desenvolvimento profissional¹ destes sujeitos, uma vez que, nesta categoria mais ampla, segundo Imbernón (2011), a formação está imbricada como um elemento extremamente importante na construção do perfil desses profissionais.

3. DIÁLOGO SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Imbernón (2011) concebe o desenvolvimento profissional docente como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional. Complementando esta perspectiva, Marcelo (2009, p. 7) o considera como “[...] um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente”.

Compreendemos, desta forma, que o desenvolvimento profissional consiste em uma construção e/ou em um processo contínuo que se faz e refaz ao longo do percurso, uma vez que o próprio termo desenvolvimento já faz menção à evolução e/ou à continuidade. Um decurso que, segundo Marcelo (2009), sofre influências tanto de experiências formais como informais.

Complementando esta perspectiva, Imbernón (2011) ressalta que a formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único a influenciá-lo, pois a construção de um profissional também sofre implicações de suas experiências anteriores e posteriores à formação institucionalizada. Este autor, assim como Marcelo (2009), vincula o desenvolvimento profissional a fatores profissionais que estão para além das práticas de formação, conforme destacamos:

¹ Pode ser entendido como uma construção do eu profissional que evolui ao longo da carreira.

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento ou compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (Imbernón, 2011, p. 49).

Diante do exposto, quando nos reportamos ao desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico, podemos indagar que este sofre implicações de suas experiências enquanto professor regente de sala de aula e enquanto ser social, assim como de suas experiências ao longo do exercício da função de coordenador e dos diversos fatores intrínsecos a esse ofício, tais como as condições de trabalho, a carreira e/ou as relações interpessoais (Placco & Almeida, 2006).

Neste contexto, coadunamos com a perspectiva de Marcelo (2009) quando destaca que o desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado a processos de mudança, pois ao tornar-se Coordenador Pedagógico se assume a função de formador e de articulador do grupo de professores, ou seja, não se é responsável somente pelo desenvolvimento individual, mas pelo desenvolvimento profissional de todo o grupo de professores da escola, o que requer uma preparação sistemática e dedicação.

34

Desta forma, concordamos com os teóricos (Pimenta & Lima, 2012; Tardif, 2014; Nóvoa, 2013; Geglio, 2012) quando afirmam que a formação não é o único fator a influenciar o desenvolvimento da prática destes profissionais. Todavia, reiteramos nossa compreensão de que a formação constitui parte importante desse processo, por isso a necessidade de ressaltarmos a essencialidade dos processos formativos a que os Coordenadores Pedagógicos se submeteram e/ou estão se submetendo, assim como as suas contribuições para o desenvolvimento destes profissionais. Ressalte-se que o processo formativo de um docente é sempre inconclusivo (Correia, 2013).

Com base nestas perspectivas, adentraremos especificamente nas discussões acerca das nuances envolvidas no processo formativo do Coordenador Pedagógico. Neste intento, buscaremos estabelecer discussões que envolvam a formação e as relações que se estabelecem entre essa formação e suas práticas. Focaremos também nas necessidades formativas destes profissionais e nos desafios que ainda precisam ser superados, principalmente no que concerne ao tipo de formação que se encontra posto atualmente.

4. E AGORA? VAMOS TRATAR SOBRE A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO...

O processo de formação do Coordenador Pedagógico é legitimado pela LDB nº 9.394/96. O seu artigo 64 estabelece o seguinte:

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 (Lei n. 9.394, 1996).

Ao discutir sobre a formação que é oferecida a estes profissionais, Franco (2008, p. 128) destaca que “[...] é preciso, sim, que o coordenador seja bem formado, e essa é uma questão que precisa ser enfrentada pelos cursos de Pedagogia [...]”. Todavia, o que vislumbramos, na prática, é a crise de identidade pela qual esses cursos vêm passando, devido a gama de incumbências formativas que lhe são conferidas: formar professores para atuar da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, técnicos em assuntos pedagógicos, gestores, dentre outros (Cunha & Prado, 2006).

Em vista disso, a primeira inferência que ressaltamos acerca da formação do Coordenador Pedagógico fundamenta-se na ausência de uma formação inicial específica para essa função. Essa assertiva é comungada por Franco (2008):

Considero que um dos grandes problemas que pode dificultar aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho de qualidade e/ou eficiente na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício de sua profissão (Franco, 2008, p. 120).

No intuito de desenvolver uma crítica a esta situação, Domingues (2009, p. 78), ao retomar as ideias de Libâneo (2013), ressalta que “o coordenador pedagógico é um dos atores na trama educacional cuja especificidade da atuação profissional requer uma formação inicial inerente à função, que o impulse ao desenvolvimento da sua profissionalidade, para atender a amplitude dessa ação profissional [...]”. Neste sentido, Pimenta *et al.* (2011) argumentam que é preciso mudar o processo de formação destes sujeitos, buscando construir o conhecimento profissional destes atores de forma mais articulada, diferentemente da forma como vem sendo feita.

Diante da ausência de uma formação inicial específica, Placco, Souza e Almeida (2012, p. 49) alertam para a necessidade do Coordenador Pedagógico se dedicar à sua formação, “[...] assumindo-se como profissional que busca, permanentemente,

superar os desafios de sua prática”. Além disso, investir na própria formação é uma necessidade inerente ao ofício de todo educador, ampliada principalmente ao Coordenador Pedagógico, que é formador de formadores:

Como um dos agentes de formação da escola, o coordenador pedagógico necessita também de tempo e espaço para sua própria formação em cursos especializados [...], no compartilhamento de experiências com seus pares e até mesmo sozinho, para se preparar e preparar material para a formação dos professores e, assim construir subsídios para atuar como um coordenador formador (Correia, 2013, p. 9).

Compreendemos, deste modo, que há a necessidade de autoformação do Coordenador Pedagógico, uma vez que “[...] um ser humano pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade” (Placco & Almeida, 2003, p. 59). Uma formação que deve ser contínua e continuada, e que, segundo Geglio (2012, p. 118), “[...] acontece de forma marcante no próprio movimento de constituição de seu papel na formação continuada do professor”, haja vista que na medida em que o Coordenador Pedagógico contribui para a formação dos professores, ele conseqüentemente reflete sobre sua atuação e vai se constituindo enquanto profissional.

36

Além disso, emerge a necessidade da busca por uma profissionalização, ou seja, cursos de extensão, de pós-graduação e/ou cursos livres que podem auxiliar o coordenador no desenvolvimento da difícil tarefa de coordenar. Neste sentido, Kuenzer (2011) ressalta que, nas atividades desenvolvidas por muitos destes profissionais, têm sido detectadas fragilidades e dificuldades que são decorrentes de uma formação insuficiente.

A partir desse contexto preliminar, o objetivo desta investigação consiste em trazer novas evidências e reflexões sobre a formação do Coordenador Pedagógico ao quadro de discussões posto no cenário educacional brasileiro. Para isso, procuramos destacar que as particularidades retratadas nas práxis de algumas escolas podem se revelar, mas não obrigatoriamente, como padrão de muitas instituições de Ensino Médio de todo o país. Dessa forma, esta pesquisa tem o intuito de conhecer e discutir a realidade vivida pelos Coordenadores Pedagógicos que atuam nas escolas estaduais de um município cearense e as relações estabelecidas entre a prática destes profissionais da educação e suas respectivas formações.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A natureza desta pesquisa se caracteriza como qualitativa e utiliza o estudo de caso como método de investigação (Bogdan & Biklen, 2013). O arcabouço teórico que orientou esta investigação evidencia discussões sobre a atuação do Coordenador Pedagógico, o perfil deste profissional, sua formação e seu desenvolvimento profissional. Para a estruturação destas discussões, apoiamos-nos em estudos de Almeida e Placco (2006), André e Vieira (2012), Franco (2008), Geglio (2012), Imbernón (2011), Libâneo (2013), Marcelo (2009), Nóvoa (2013), Placco, Souza e Almeida (2012), dentre outros, buscando compreender a essência da função dos Coordenadores Pedagógicos e as implicações da formação na atuação desses profissionais.

Para a coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada que abordava aspectos da formação destes profissionais, assim como os impactos desta no desenvolvimento de seu trabalho. Sobre a utilização de entrevistas em pesquisas de natureza qualitativa, Minayo (2014) destaca que esta técnica se mostra interessante por privilegiar a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, por meio de um porta-voz, representações de determinados grupos.

O desenvolvimento deste trabalho foi conduzido junto às 06 (seis) Escolas Públicas de Ensino Médio da cidade de Crateús-CE, Brasil, e os sujeitos envolvidos foram alguns Coordenadores Pedagógicos que atuam nessas escolas. Assim, a primeira etapa da pesquisa de campo constituiu-se da identificação desses profissionais. É importante destacar que, das 06 (seis) escolas, 02 (duas) delas contam com 02 (dois) Coordenadores Pedagógicos e 04 (quatro) com 03 (três) desses profissionais. No entanto, nesta pesquisa, utilizamos um grupo amostral constituído de apenas 01 (um) coordenador de cada instituição, ou seja, 37,5% (06) dos profissionais que atuam nas escolas deste município. Ressaltamos que não foram utilizados critérios específicos para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa. A adesão foi de forma voluntária e cada um deles está denominado por uma letra A, B, C, D, E e F.

Após a identificação dos sujeitos a serem pesquisados, foram-lhes apresentados os fundamentos e os objetivos da pesquisa, bem como efetivado o convite à participação de cada um deles nesse estudo. Nenhum dos profissionais convidados se recusou a participar.

Os dados obtidos com as entrevistas foram tabulados, analisados e sua sistematização e discussão serão apresentados a seguir.

6. RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS DADOS: OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS QUE ATUAM NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE CRATEÚS-CE

Para um melhor entendimento, a apresentação dos resultados da pesquisa foi iniciada pela identificação dos sujeitos participantes. Em seguida, buscamos traçar um perfil da formação dos Coordenadores Pedagógicos dessas escolas e, por fim, foram discutidas algumas implicações dessa formação na atuação desses profissionais.

7. IDENTIFICANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Iniciaremos a apresentação dos dados levando em consideração a observação de Nóvoa (2013, p. 17) quando afirma que “o professor é a pessoa e que uma parte importante da pessoa é o professor”. Desse modo, focaremos inicialmente aspectos da pessoa que constitui o profissional professor para, em seguida, analisarmos as dimensões profissionais desses sujeitos.

38

Preliminarmente, identificamos que 04 (quatro) dos profissionais pesquisados são do sexo masculino (66,7%) e 02 (dois) do sexo feminino (33,3%) (Tabela 1).

TABELA 1

Perfil dos Coordenadores Pedagógicos participantes da pesquisa

COORDENADOR	SEXO	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO COORDENADOR
A	Masculino	23	04 anos	06 meses
B	Masculino	34	04 anos	01 ano
C	Masculino	33	07 anos	01 ano
D	Masculino	27	2,5 anos	01 ano
E	Feminino	46	Nenhum	12 anos
F	Feminino	39	04 anos	09 anos

Essa verificação evidencia uma mudança no perfil do Coordenador Pedagógico quando a realidade crateuense é contrastada com a brasileira. Segundo pesquisa, realizada pela Fundação Victor Civita entre os anos de 2010 e 2011, sobre quem são e o que pensam os profissionais que estão à frente das coordenações das escolas de todo o país, identificou-se que mais de 90,0% dos Coordenadores Pedagógicos brasileiros eram do sexo feminino (Dannemann, 2011).

Constatamos ainda que os profissionais pesquisados apresentam idades que estão inseridas na faixa de 23 (vinte e três) a 46 (quarenta e seis) anos (Tabela 1), sendo que 05 (83,3%) estão abaixo de 40 (quarenta) anos e somente 01 (16,7%) está com idade superior a este valor, ou seja, em sua grande maioria, são profissionais relativamente jovens. Os dados da pesquisa realizada pela Fundação Vitor Civita (Dannemann, 2011) mostram que os Coordenadores Pedagógicos brasileiros apresentavam idade na faixa de 40 (quarenta) a 42 (quarenta e dois) anos, portanto, bem discrepantes do observado em nossa pesquisa, a qual evidenciou que somente 01 (um), 16,7% dos participantes, estava nesta faixa etária e era do sexo feminino.

Esta particularidade indica a ocorrência de um ciclo de renovação desses profissionais. Isto pode ser confirmado pelo fato dos Coordenadores Pedagógicos que atuam nas escolas de Ensino Médio desse município possuírem uma experiência relativamente pequena, tanto na atuação como docentes quanto no desempenho da função de coordenador (Tabela 1). Estas conclusões são respaldadas na observação que mostra o tempo de serviço desses sujeitos variar de 02 (dois) a 07 (sete) anos enquanto docentes, sendo que um deles não possui experiência em sala de aula, pois, desde o início de sua carreira atua como Coordenador Pedagógico (Coordenador E).

Observamos ainda que 04 (66,5%) desses profissionais estavam se submetendo à sua primeira experiência na função de coordenador (Coordenadores A, B, C e D). O tempo dessa experiência variava de 06(seis) meses a 01 (um) ano. Por outro lado, identificou-se um desses profissionais que já atuava como Coordenador Pedagógico há 09 (nove) anos (Coordenador F), além de outro que estava há 12 (doze) anos na função (Coordenador E).

8. PERFIL DA FORMAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS CRATEUENSES

Como a perspectiva de nosso trabalho perpassa por analisar os caminhos trilhados pelos Coordenadores Pedagógicos durante sua formação, buscamos primeiramente identificar o tipo de formação inicial pelo qual esses profissionais passaram para, em seguida, obtermos informações sobre os cursos de formação continuada seguidos por esses sujeitos, assim como as implicações dos dois tipos de formação em sua prática profissional.

No que se refere à formação inicial, nem todos os Coordenadores Pedagógicos participantes desta investigação são graduados em Pedagogia, havendo profissionais egressos também de cursos de Licenciatura de outras áreas do conhecimento: Ciências Biológicas, Educação Física e Química (Tabela 2).

TABELA 2

Cursos de formação inicial, pós-graduação e formação continuada seguidos pelos Coordenadores Pedagógicos participantes da pesquisa

COORD.	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA
A	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia Institucional e Clínica	Nenhuma
B	Licenciatura em Educação Física	Educação Física Escolar	Conselhos escolares/Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
C	Licenciatura em Química	Nenhuma	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
D	Licenciatura em Ciências Biológicas	Ensino de Química e Biologia	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
E	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia/Língua Portuguesa	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
F	Licenciatura em Pedagogia	Gestão Escolar/Políticas Públicas	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Essa peculiaridade nos instiga a discutir pontos críticos dos cursos de licenciatura e que, conseqüentemente, influenciam na atuação desses profissionais. Para isso, nos deteremos apenas em dois pontos que consideramos cruciais. O primeiro deles está no fato dos currículos das licenciaturas, de modo usual, apresentarem os fundamentos educacionais de forma genérica, o que dificulta a sistematização de uma formação mais sólida (Gatti, 2014a). O segundo ponto está relacionado à dicotomia teoria e prática que prepondera nesses cursos (Arantes, Gonçalves & Oliveira, 2012).

Sobre essas discussões, que estão interligadas, Gatti (2014b, p. 39) destaca que “no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo [...] às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar”. Nesse contexto, a autora reitera a dificuldade desses cursos em formar

com qualidade os educadores brasileiros. Assim, a partir dessas prerrogativas, indagamo-nos acerca das reais contribuições desses cursos para a formação profissional daqueles que atuam como Coordenadores Pedagógicos.

Por outro lado, a dificuldade em aliar teoria e prática nos cursos de Licenciatura é indiscutível, uma vez que normalmente as disciplinas pedagógicas aparecem desarticuladas dos conteúdos disciplinares específicos, deixando um imenso vazio teórico pelo caminho e contribuindo para uma desvalorização das mesmas (Arantes et al., 2012). Conseqüentemente, essa realidade compromete de modo considerável o trabalho do professor e, de maneira inevitável, o trabalho do Coordenador Pedagógico, pois é crucial para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade que este profissional detenha conhecimentos pedagógicos mínimos, que possam contribuir para um bom desempenho da função.

Como consequência dessas reflexões, comungamos com a perspectiva de Santos e Oliveira (2007, p. 8) que afirmam: “sem formação o coordenador não possui preparação técnica para exercer as competências que sua função exige”. Acrescentamos a essa ponderação o fato da formação inicial ser insuficiente para um desenvolvimento profissional satisfatório, havendo a necessidade da inserção de um processo de formação contínua no percurso profissional dos Coordenadores Pedagógicos.

A formação contínua está em constante movimento e não tem fim, diferentemente da formação continuada, que diz respeito aos cursos, seminários, palestras, dos quais os professores participam no intuito de adquirir novos aprendizados. Sobre esse processo de formação contínua, compartilhamos da visão de Correia (2013, p. 16), para quem o mesmo não deve ser entendido:

[...] como uma complementação da formação inicial ou como um modo de correção das fragilidades desse momento, mas sim como uma continuidade natural da trajetória profissional dos professores com o objetivo de repensar práticas e concepções e assim constituir-se como profissional crítico, autônomo e reflexivo, em condições de intervir na realidade educacional e formar cidadãos críticos capazes de transpor a barreira das desigualdades sociais (Correia, 2013, p. 16).

Apesar de considerarmos importante este tipo de formação para a atuação do Coordenador Pedagógico, buscaremos analisar, nesta pesquisa, as implicações da formação continuada para a prática deste profissional.

Diferentemente da formação contínua, a formação continuada corresponde aos momentos formativos institucionalizados, através dos quais o profissional busca “alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como

continuidade dos conhecimentos que já possuem” (Alvarado-Prada, 1997, p. 89). Dessa maneira, procuramos identificar os tipos de formação aos quais esses profissionais têm recorrido, no intuito de ressignificar sua prática (Tabela 2).

A partir da análise dos dados apresentados na Tabela 2, percebemos que os 03 (três) coordenadores, cuja formação inicial se deu por meio da Licenciatura em Pedagogia, buscaram cursar pós-graduações mais voltadas para a área pedagógica, enquanto os profissionais egressos das outras Licenciaturas optaram por uma formação mais ligada à sua área específica. Esta observação ressalta uma certa incoerência: os egressos das outras Licenciaturas parecem não se preocupar em adquirir conhecimentos didático-pedagógicos inerentes à Licenciatura em Pedagogia. Esses conhecimentos poderiam auxiliar em um melhor desenvolvimento de sua prática, já que as licenciaturas vêm, historicamente, privilegiando os conhecimentos das disciplinas específicas em detrimento dos pedagógicos (Gatti, 2014b).

Outra observação realizada a partir dos dados da Tabela 2 é o fato de todos esses profissionais, tanto os mais jovens como os mais experientes na função, não possuírem uma preocupação em buscar seguir um número maior de cursos de aperfeiçoamento, haja vista que 83,3% (05) citaram somente o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e sua pós-graduação como cursos de formação continuada dos quais tenham participado. Cabe ressaltar que, regulamentado pela portaria ministerial N° 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio assume, através do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e distritais de educação, o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e Coordenadores Pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas.

42

Essa realidade é indubitavelmente preocupante pois, mesmo considerando que na prática cotidiana esses profissionais agregam conhecimentos importantes para o desenvolvimento de seu trabalho, corre-se o risco de inserção da prática pela prática, sem reflexões teóricas que possam sustentar essas ações. Dessa forma, reiteramos que o Coordenador Pedagógico, assim como o professor, “necessita também de tempo e espaço para sua própria formação” (Clementi, 2006, p. 63), tendo em vista que “[...] a ausência de formação [...] pode ser citada como uma das grandes dificuldades para esse profissional exercer suas funções, uma vez que, mesmo possuindo experiência como docente ou mesmo como coordenador isso não garante qualidade para o seu trabalho” (Correia, 2013, p. 08).

9. IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO NA ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS CRATEUENSES

Indagamos aos Coordenadores Pedagógicos participantes desta pesquisa sobre que aspectos de suas formações consideravam contribuir para auxiliá-los no desenvolvimento do seu trabalho.

Dentre as respostas obtidas (Tabela 3), pudemos identificar que a formação inicial teve pouco significado para 50,0% desses profissionais (B, C e F). Eles consideraram que a busca individual por aperfeiçoamento, a prática de sala de aula e/ou as especializações realizadas estão subsidiando efetivamente o desenvolvimento de sua função.

TABELA 3

Aspectos da formação que contribuem para o desenvolvimento do trabalho dos Coordenadores Pedagógicos participantes da pesquisa.

COORD.	ASPECTOS DA FORMAÇÃO QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.
A	Os conhecimentos sobre Planejamento Educacional, Didática Geral, Metodologia do Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio, Organização Curricular.
B	Formação inicial teve pouca contribuição; a busca individual por subsídios e materiais de apoio de natureza pedagógica é que contribuíram significativamente.
C	A prática de sala de aula.
D	Conhecimentos sobre a organização do ensino.
E	Conhecimentos de Didática.
F	As especializações na área; o estudo contínuo sobre Educação, as atualizações.

Esta observação reforça o fato da quase completa inexistência de oportunidades, oferecidas pelos cursos de licenciatura, para promover momentos formativos relacionados ao desempenho da função de Coordenador Pedagógico. Apesar de legitimado por lei, o processo de formação inicial desses profissionais ainda não se caracteriza com a especificidade que exige. Neste sentido, evocamos novamente Libâneo (2013), para quem o ofício de Coordenador Pedagógico deveria ser desenvolvido a partir de uma formação inicial capaz de atender as demandas inerentes ao exercício da função.

Em contrapartida, para os demais Coordenadores (A, D e E), o conjunto de momentos formativos dos quais eles participaram e/ou vêm participando tem contribuído para a aquisição de conhecimentos pedagógicos que os auxiliam em sua atuação como Coordenadores Pedagógicos. Pelos dados apresentados nas Tabelas 2 e 3, é possível percebermos que estes profissionais consideram que alguns conteúdos disciplinares, trabalhados durante seu curso de graduação, de pós-graduação e/ou de formação continuada, poderiam ser concebidos como momentos formativos, direcionados ao desempenho da função de Coordenador Pedagógico.

Vale ressaltar o fato de nenhum dos entrevistados ter mencionado, de maneira contundente, que a formação inicial à qual foi submetido contribui para o seu desempenho no desenvolvimento de seu trabalho como coordenador.

Em seguida, buscamos identificar as principais facilidades e dificuldades reconhecidas pelos Coordenadores Pedagógicos no desempenho de sua função. Os resultados permitiram diferenciar dois grupos. O primeiro, constituído por 02 (dois) desses profissionais (33,3%), Coordenadores B e D, não consegue reconhecer facilidades nesse trabalho. O segundo, constituído pelos demais Coordenadores A, C, E e F (66,7%), afirmou sentir facilidade em trabalhar com os professores que estão dispostos a aprender, a mudar sua prática e a ressignificar seu trabalho.

44

Com relação às dificuldades, 66,7% das colocações dos coordenadores estão voltadas para problemas de relacionamento com os pares, conforme pode ser verificado na transcrição de suas falas: em compreender a *falta de compromisso dos profissionais* (Coordenador B), resolver *conflitos de ponto de vista* (Coordenador E), em lidar com a *resistência dos colegas ao novo* (Coordenador F) e com *os professores que se consideram estrelas* (Coordenador F). Os outros 02 (dois) coordenadores (A e D, 33,3%) citaram como obstáculos o desenvolvimento de atividades operacionais, tais como acompanhar projetos específicos da Escola e coordenar um numeroso grupo de professores e alunos com qualidade e eficiência.

A princípio, mas sem a intenção de esgotar a discussão, pareceu-nos que os problemas de relacionamento com os pares geram, no mínimo, um certo desconforto em quem exerce a função de Coordenador Pedagógico. Uma vez que, cotidianamente, o processo de ensino e aprendizagem na escola é afetado pelas atividades organizadas e pelas ações implementadas pelos professores, em colaboração com o Coordenador Pedagógico, há a necessidade categórica de superar as adversidades e os problemas que surgem a partir das heterogeneidades das relações e dos

diálogos entre os indivíduos, de maneira a proporcionar o êxito na superação das dificuldades e garantir o pleno sucesso no cumprimento das metas traçadas para o processo didático-pedagógico da escola.

Todavia, por meio de uma asseveração de Franco (2008), queremos destacar que

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (Franco, 2008, p. 120).

Outra peculiaridade identificada nas falas dos Coordenadores Pedagógicos foi a ausência de citações, evidenciando aspectos de suas formações, relacionadas às dificuldades ou facilidades no desempenho das principais atribuições inerentes à função, tais como o planejamento e o acompanhamento da execução do processo didático-pedagógico da escola e a articulação da formação continuada de professores.

Diante dessa ausência, surgem duas hipóteses que necessitam ser esclarecidas. A primeira estabelece a possibilidade de os entrevistados estarem compartilhando de momentos bastante enriquecedores, os quais estão sendo proporcionados pelas formações seguidas por eles e capazes de contribuir, verdadeiramente, para que possam superar as dificuldades e usufruir das facilidades que, porventura, venham a aparecer no exercício da função de Coordenador Pedagógico. No entanto, aparentemente, estes momentos não estão sendo reconhecidos pelos entrevistados como contribuições importantes para o desempenho das atribuições inerentes à coordenação.

A outra hipótese encontra respaldo em nosso questionamento sobre o fato desses profissionais, com efeito, terem a real dimensão de seu papel no âmbito escolar, posto que estudos de alguns pesquisadores, como Almeida (2008, p. 6), indicarem que “[...] não há uma clareza sobre o papel desse profissional nas escolas [...]”, nem pelo próprio profissional.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos Coordenadores Pedagógicos que atuam nas escolas de Ensino Médio da cidade de Crateús-CE, Brasil, pudemos identificar que está ocorrendo um processo de renovação desses profissionais, em razão de sujeitos cada vez mais jovens estarem abraçando essa função. Além disso, outra característica evidenciada, que difere da realidade nacional, constitui-se no fato do público masculino estar assumindo essa profissão de forma mais efetiva.

Uma parcela significativa dos Coordenadores Pedagógicos pesquisados é formada em cursos de Licenciatura de outras áreas do conhecimento, assim como há aqueles formados em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Essa realidade evidencia a ausência dos reflexos de uma formação específica na prática desses profissionais. Os resultados dessa pesquisa corroboram os estudos de Franco (2008) e da Fundação Vitor Civita (Dannemann, 2011) ao identificarem que uma das dificuldades encontradas pelos coordenadores, no desenvolvimento de sua atuação, está relacionada à falta de uma formação inicial específica.

46

Foi demasiadamente perceptível que as mais expressivas dificuldades encontradas pelos Coordenadores Pedagógicos no desempenho de suas funções são os problemas de relacionamento entre os pares. Diante desse contexto, destacamos ser importante o empenho desses profissionais na busca de mecanismos capazes de modificar essa realidade, desenvolvendo ações que favoreçam as interações na escola. Segundo Placco, Souza e Almeida (2012), esse é um dos saberes necessários à atuação do Coordenador Pedagógico.

Os diferentes percursos formativos dos profissionais entrevistados exerceram e/ou exercem diferentes influências em suas práticas. Todavia, atrelados à formação estão inúmeros fatores que ajudam a compor o “eu profissional” de cada sujeito e, conseqüentemente, induzem diferentes formas de enxergar as situações postas. Assim sendo, há a necessidade de um investimento contínuo em autoformação, pois o desenvolvimento profissional de um Coordenador Pedagógico é e sempre será um processo contínuo.

Isto posto, reiteramos que “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações” (Moita, 2013, p. 113), e que todas essas competências exigem do Coordenador Pedagógico tempo para sua formação em

serviço, já que somente a formação inicial (como foi percebido pelas respostas dos entrevistados) não é suficiente para a construção do arcabouço constituído pelos inúmeros pormenores que essa função exige.

Por fim, entendemos que o Coordenador Pedagógico exerce atividade ímpar no âmbito escolar e, assim sendo, torna-se premente a aplicação de investimentos consideráveis em formações direcionadas para seu campo de atuação. Certamente esta ação contribuirá para o aperfeiçoamento de seu trabalho e de seu crescimento profissional, uma vez que, embora a formação não seja o único elemento a influenciar no desenvolvimento profissional desses sujeitos, este fator possui implicações diretas em sua prática.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (2006). O sucesso da coordenação pedagógica no projeto de classes de aceleração. In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5ª ed. São Paulo: Loyola.
- Almeida, T. P. S. (2008). *O papel do coordenador pedagógico enquanto articulador do projeto político-pedagógico*. Recuperado em 18 março, 2014, de <http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-coordenador-pedagogico-enquanto-articulador-do-projeto-politico-pedagogico/18293/>.
- Alvarado-Prada, L. E. (1997). *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária.
- André, M. E. D. A. & Vieira, M. M. S. (2012). O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In L. R. ALMEIDA & V. M. N. S. PLACCO (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 6ª ed. São Paulo: Loyola.
- Arantes, A. P. G., Gonçalves, A. L. R. & Oliveira, L. A. (2012). A pedagogia no Brasil: história e teoria. *Teoria e Prática da Educação*, 15 (1), 147-154.
- Bartman, T. S. (1998). *Administração: construindo vantagem competitiva*. São Paulo: Atlas.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Christov, L. H. da S. (2007). Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In A. A. Guimarães, C. H. Mate, E. B. G. Bruno, F. C. B. Villela, L. R. Almeida, L. H. S. Christov, M. L. M. Sarmiento & V. M. N. S. Placco (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 10ª ed. São Paulo: Loyola.
- Clementi, N. (2006). A voz dos outros e a nossa voz. Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5ª ed. São Paulo: Loyola.

- Correia, S. O. A. (2013). *A formação da coordenadora pedagógica como articuladora da formação continuada das professoras*. Monografia de especialização, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
- Cunha, R. B. & Prado, G. V. T. (2006). O coordenador pedagógico e sua ação como formador de professores: sua identidade, competências e expectativas. *Cadernos de Educação*, 01 (26), 185-200.
- Dannemann, A. C. (2011). *Relatório - o coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Recuperado em 20 de março, 2015, de http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/pdf/Relat%C3%B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20_%20at.pdf
- Domingues, I. (2009). *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Franco, M. A. S. (2008). Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, 1 (1), 117-131.
- Gatti, B. A. (2014a). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25 (57), 24-54.
- Gatti, B. A. (2014b). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, 1 (100), 33-46.
- Geglio, P. C. (2012). O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 9ª ed. São Paulo: Loyola.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (2011). O trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In N. S. C. Ferreira & M. A. S. Aguiar (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* 7ª ed. Campinas: Papirus.
- Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 19 março, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
- Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6ª ed. São Paulo: Heccus.
- Lima, P. G. & Santos, S. M. dos. (2007). O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educare et Educação: revista de educação*, 2 (4), 77-90.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *SÍSIFO/Revista de Ciência da Educação*, (8), 7-22.
- Medel, C. R. M. A. de. (2013). *Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados.

- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14ª ed. São Paulo: Hucitec.
- Moita, M. da C. (2013). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2013). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Piletti, N. (1999). *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental*. 26ª ed. São Paulo: Ática.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. do S. L. (2012). *Estágio e docência*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., Cachapuz, A., Alarcão, I., Fazenda, I. C. A., Libâneo, J. C., Oliveira, M. R. N. S. & André, M. E. D. A. (2011). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Pires, E. D. P. B. (2005). *A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Placco, V. M. N. S. & Almeida, L. R. (2003). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M. N. S. & Almeida, L. R. (Orgs.). (2006). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5ª ed. São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M. N. S., Souza, V. L. T. & Almeida, L. R. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (147), 754-771.
- Santos, L. L. de C. P. & Oliveira, N. H. de. (2007). *O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola*. Recuperado em 01 de setembro, 2012, de http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/247.pdf
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 16ª ed. Petrópolis: Vozes.

