

TEMA EM DESTAQUE

O COORDENADOR PEDAGÓGICO: APORTES À PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO
VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA
LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

RESUMO

No âmbito das reflexões sobre as políticas públicas da educação básica, o artigo discute a função do coordenador pedagógico na escola, na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino. Toma como subsídio pesquisa sobre a atividade desse profissional, propondo-se a identificar quem é ele e a analisar como seu trabalho é realizado em escolas de diferentes regiões brasileiras, buscando indicar as possibilidades e limitações que quem ocupa esse cargo enfrenta. O texto pretende demonstrar que o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação dos professores. Como pano de fundo, apresentam-se as condições de trabalho desse profissional, com destaque à sua formação e atribuições. Busca-se, assim, contribuir para a formulação de políticas públicas que viabilizem a presença de coordenadores pedagógicos nas escolas de todo o país, exercendo as funções articuladora, formadora e transformadora, algo que já está previsto em lei em muitos dos estados e municípios brasileiros.

COORDENADOR PEDAGÓGICO • FORMAÇÃO DE PROFESSORES •
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

THE COOPERATIVE TEACHER: CONTRIBUTIONS FOR THE PROPOSAL OF PUBLIC POLICY

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO
VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA
LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

ABSTRACT

In the context of basic education public policies, the article discusses the role of the cooperative teacher at school, from the perspective of improving the quality of education. Based on research about this professional activity, the aim is to identify who is this professional and also to analyze the work he accomplishes in schools located in different regions of Brazil, pointing up possibilities and limitations that this position present. The text aims to demonstrate that the cooperative teacher plays a key role in the management of school processes, especially in teachers' professional development. As a background, it is shown his working conditions, focusing on his training and assignments. The results of this article can contribute to the formulation of public policies enabling cooperative teachers to be present in all Brazilian schools, carrying out functions of liaison and training, as well as those with a potential to transform the school setting, something already provided by law in many states and municipalities.

COOPERATIVE TEACHER • TEACHER EDUCATION • EDUCATION
POLICIES

ESTE ARTIGO tem como objetivo refletir sobre a função do coordenador pedagógico, no âmbito das propostas de ações a serem desencadeadas por políticas públicas voltadas à educação básica. Como subsídio a essa reflexão, tomamos como ponto de partida uma pesquisa sobre o coordenador pedagógico, realizada pelas autoras (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011), que visava a identificar e analisar os processos de coordenação em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras¹.

Para a realização dessa pesquisa, constituiu-se uma equipe de trabalho, composta inicialmente por três pesquisadoras, duas ligadas à PUC de São Paulo e à PUC de Campinas – autoras deste artigo. Assumindo a coordenação, a equipe procedeu ao levantamento da literatura pertinente e ao estudo do referente teórico, além da definição do desenho da pesquisa.

A pesquisa investigou a coordenação pedagógica em redes estaduais e municipais das cinco regiões do país, com base em dados colhidos nas seguintes capitais: São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC) Goiânia (GO) e Natal (RN). Foram selecionadas quatro escolas por cidade – duas da rede municipal e duas da rede estadual –, e em cada uma delas foram estudados quatro sujeitos: um coordenador, um diretor e dois professores, perfazendo 16 informantes por região e 80 no total. Como instrumentos de coleta de dados, optou-se por questionários e entrevistas, que foram delineados em consonância com os objetivos da pesquisa. Um grupo de colaboradores locais ficou responsável pela aplicação desses instrumentos em suas respectivas regiões e pela elaboração dos relatórios preliminares. A escolha dos colaboradores foi feita com base nos seguintes critérios: ex-

¹ Dada a natureza deste artigo, nem sempre serão feitas referências diretas aos dados empíricos da pesquisa, mas sim às análises e conclusões das autoras sobre o conjunto dos dados coletados.

periência anterior de pesquisa em escola, conhecimento da rede pública de ensino e disponibilidade para envolver-se no trabalho.

Antes da coleta de dados junto às escolas, procedeu-se a um levantamento e à análise, pelas pesquisadoras locais, dos textos legais dos estados e municípios estudados referentes ao coordenador pedagógico por se entender que se trata de um sujeito histórico, determinado por diferentes configurações da função que exerce – configurações que decorrem, principalmente:

- da estrutura oficial: o que chega do instituído legal para o coordenador e como o coordenador absorve esse instituído para exercer sua função;
- da estrutura da escola: como a organização da escola interfere no trabalho da coordenação e como o coordenador se posiciona para atender a essa organização;
- do sentido que o coordenador confere às atribuições que lhe são feitas.

A análise dos dados possibilitou compreender o trabalho dos CP de maneira dinâmica, no processo por meio do qual eles assumem seu papel dentro da escola, junto aos professores, alunos, direção e outros CP – considerando as atribuições e expectativas desses parceiros, assim como aquelas previstas em leis e normativas da rede de ensino à qual pertencem.

AS POLÍTICAS VIGENTES

O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (BRASIL, 2010), elaborado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, publicado em dezembro de 2010 – recentemente, portanto – situa a pós-graduação *stricto sensu* como última etapa da educação formal, diretamente ligada aos demais níveis de ensino, tendo em vista que seus alunos provêm de etapas de ensino anteriores. Segundo o documento, “o tema da educação básica será objeto de estudo por parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação”. Recomenda-se, entre outras coisas, que o sistema realize estudos sobre formação de professores, padrões mínimos de qualidade, gestão da escola e adequação curricular ao interesse dos jovens.

A criação da Diretoria de Educação Básica na Capes, órgão tradicionalmente voltado à pós-graduação, revela o porte do investimento do governo para desenvolver políticas voltadas à educação de nossas crianças e jovens. O que significam as propostas de ações a serem desencadeadas por uma das instâncias responsáveis pela regulação de ações e criação de políticas científicas no país? Por que tomamos esse ponto de partida para apresentar reflexões sobre o papel do coordenador pedagógico com vistas a subsidiar a criação de políticas públicas para a educação básica?

Em primeiro lugar, porque entendemos que, ao assumir essa perspectiva, o Plano Nacional de Pós-Graduação, como parte de uma política

educacional da maior relevância, assume uma visão integradora do sistema educacional brasileiro, implicando todas as instâncias governamentais com a educação básica. Ao mesmo tempo, alerta que, sem um investimento nesse nível de ensino, coloca-se em risco a produção científica de qualidade no Brasil. Em segundo lugar, porque, conhecendo o tamanho e a complexidade do sistema da educação básica brasileiro, sobretudo o público, com seus quase 2 milhões de professores, cerca de 54 milhões de alunos e aproximadamente 200 mil escolas (BRASIL, 2010, p. 41), entendemos que os desafios para promover a melhoria na qualidade do ensino nesse segmento são gigantescos, sendo necessário voltar a atenção para profissionais específicos dentro da escola que não têm recebido investimentos, principalmente no âmbito da formação, como é o caso do coordenador pedagógico².

O que temos observado, corroborando achados de muitas outras pesquisas, é que, por vezes, o investimento feito pelo governo para implementar propostas, projetos, formações, etc. não resulta em avanços por falta de mediação dentro da escola – tarefa que poderia ser assumida pelo profissional que ocupa a função coordenadora (ALMEIDA, PLACCO, 2009; PLACCO, SOUZA, 2008, 2010).

Na pesquisa recente sobre o coordenador pedagógico no Brasil (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011), apresentada em suas linhas gerais neste artigo, constatou-se que todos os estados brasileiros pesquisados já dispõem de leis que preveem a figura da coordenação pedagógica nas escolas da rede. Os municípios estudados (São Paulo, Natal, Rio Branco, Goiânia e Curitiba) também contam com legislação específica sobre a matéria, com variações quanto à forma de ingresso, função, atribuições, etc. No entanto, os dados da pesquisa indicam que nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada.

Essa é uma das questões que será abordada neste artigo, em que se pretende mostrar que o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador.

O artigo trata ainda das condições de trabalho desse profissional, com destaque para sua formação e atribuições, com base na mesma pesquisa. Busca-se, assim, oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas que viabilizem a presença de coordenadores pedagógicos em todas as escolas do Brasil, exercendo funções articuladora, formadora e transformadora – como previsto em lei

2

O nome adotado para essa função pode variar de acordo com o município, estado ou região: professor-coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico.

A FIGURA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM SISTEMAS EDUCACIONAIS

A conferência “Desenvolvimento Profissional dos Professores para a Qualidade e Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”, realizada em Lisboa, em setembro de 2007, no âmbito do Conselho da União Europeia, enfatizou, no sentido de torná-las concretizáveis, as metas educativas para a melhoria da qualidade da educação. Recomendou-se aos países membros do Conselho que incluíssem, entre suas prioridades, a de “manter e melhorar a qualidade de formação de professores ao longo de toda a sua carreira”, reconhecendo o papel decisivo dos docentes. E reafirmou a posição de que cada escola se constitui uma comunidade de aprendizagem, capaz de produzir novas práticas e saberes profissionais, interligando, assim, os processos formativos com a organização da gestão escolar (CANÁRIO, 2008).

Embora não se tenha feito referência a um articulador para esses processos, julgamos serem necessários interlocutores qualificados para a constituição desse coletivo de aprendizagem e, transpondo para nossa realidade, entendemos que o coordenador pedagógico poderia assumir esse papel.

Há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola. Pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011) mostram que há sempre um profissional que articula a formação na escola e que, em alguns casos, ele é também responsável por ela. Esse profissional, a nosso ver, tem um papel que se assemelha ao do coordenador pedagógico no Brasil.

Uma experiência recente que mostra a importância de um mediador dos processos escolares e atua na formação de professores da educação básica dentro da escola é a de Nova York, cuja educação nos últimos dez anos melhorou significativamente, como reconhecem especialistas e pesquisadores da área. Um estudo realizado pela Fundação Itaú Social e o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, no período de 2007 a 2010, sobre essa experiência enumerou oito estratégias adotadas pelo sistema público que teriam feito a diferença na transformação dos resultados da educação (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011).

Duas dessas estratégias dizem respeito à atuação de profissional com função semelhante à do coordenador pedagógico: “apoio presencial ao professor” e “coordenação de pais”. O apoio ao professor é oferecido por um tutor, ou seja, um profissional com experiência em educação, que pode ser alguém do quadro docente da escola promovido ao cargo ou um prestador de serviços contratado pela escola para esse fim. O estudo conclui que “a formação continuada em serviço, feita no dia a dia da escola, produz resultados mais efetivos de melhoria do ensino do que oficinas e cursos oferecidos aos professores” (op.cit., p. 8). A coordenação de pais é

exercida por um profissional escolhido pelo diretor, levando em conta o perfil adequado para atender à comunidade específica de cada escola. Ele deve conhecer a cultura e os problemas do entorno e deve buscar estreitar os vínculos das famílias com a escola, com vistas a formar parceria.

Esses dois tipos de profissionais têm remuneração diferenciada, bancada pelas próprias escolas, que, via de regra, deixam de fazer algumas aquisições para ter mais dinheiro para remunerá-los. Suas condições de trabalho também recebem atenção e investimento, sobretudo em relação a recursos materiais e apoio do diretor. No Brasil, essas duas atribuições são do coordenador pedagógico, que, como se verá, tem, em geral, remuneração semelhante à do professor e condições precárias de trabalho, além de um excesso de atribuições.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOB A ÓTICA DA LEGISLAÇÃO

Não só na história da educação brasileira, como na história de outros países, principalmente nos momentos de implementação de reformas educacionais, sempre se pensou na figura de um profissional para acompanhar essas mudanças nas escolas. Um exemplo é o Plano Langevin-Wallon (MERANI, 1969), elaborado por renomada comissão de educadores franceses visando a reorganização do ensino em seu país após a 2ª Guerra Mundial. O plano não chegou a ser posto em prática, mas é, ainda hoje, uma referência importante nas discussões sobre educação de qualidade. Nele se ressalta a figura do inspetor, vista como necessária para acompanhar o trabalho dos professores nas escolas.

Também no caso do Brasil, pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar. A ideia de formação de um novo profissional para essa função veio com o Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia – entre as quais a de supervisor escolar.

Desde os primeiros cursos que abordaram a questão da supervisão pedagógica (e aqui nos valem de depoimentos de professores que os ministraram), ela era discutida em dois níveis: no nível do sistema, para um conjunto de escolas; e no nível da unidade, para uma única escola; nesta última perspectiva, os cursos visavam a formação inicial de profissionais para atuar na orientação pedagógica das escolas.

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, instituiu a figura de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc.

Já na década anterior, as escolas experimentais, autorizadas pela Lei n. 4024/1961, artigo 104,³ apresentavam, todas elas, em suas propostas inovadoras, um profissional, ou uma equipe de profissionais para exercer a coordenação pedagógica. Como as condições dessas escolas eram especiais, em regra o coordenador podia realizar um bom trabalho de formação dos professores para atingir os objetivos propostos pelas unidades escolares.

Nos últimos dez anos, nas redes pesquisadas, a coordenação pedagógica foi instituída para todas as escolas. As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores.

Para essa última função, em particular, as diferentes legislações preveem: atribuições explicitamente formativas; atribuições potencialmente formativas (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador confira a sua ação formativa; e atribuições administrativas. Com maior ou menor número de atribuições formativas previstas, é inegável que essas legislações contribuem para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador.

A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Dentre as propostas teóricas que têm embasado pesquisas sobre o tema das identidades profissionais, destacamos as ideias do francês Claude Dubar (2005), que tem aprofundado estudos sobre identidade no trabalho. Esse autor postula o conceito de identidade como processo constitutivo do sujeito, produzido e construído nas interações com outras pessoas, processo esse permanente e dialético, caracterizado por tensões entre o que se diz ao sujeito que ele é e o que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação, não identificação e diferenciação.

Ao entender que são várias as identidades que assumimos, Dubar (2005) prefere falar em formas identitárias. Para ele, o processo de constituição da identidade se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina identidades virtuais) e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições

3 Diz o texto do artigo: "Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal, da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal."

recebidas e adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assumira e seja, e o desejo do próprio sujeito de ser e assumir determinadas formas identitárias. O cerne do processo de constituição identitária para esse autor, portanto, é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização, que, no caso do coordenador pedagógico, é o trabalho no contexto de uma escola.

Dubar (2005) sintetiza a constituição das formas identitárias como ocorrendo a partir de dois processos: o relacional e o biográfico. O primeiro diz respeito à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreendem as identidades herdadas e identidades visadas. Desse modo, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades. A identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade para esse autor.

A identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam “atos de atribuição” (do outro para si) e de “pertença” (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente.

Essa definição de identidade e seu processo de construção, imbricado com o contexto, nos induz a questionar as identidades dos coordenadores pedagógicos, sobretudo no que se refere à dinâmica “atribuição” (pelo sistema escolar, pela organização escolar e seus agentes) e “pertença” (pela identificação do coordenador pedagógico com a escola ou com as imagens e representações sobre a coordenação pedagógica). Tarefa complexa, pois, como diz Dubar (2005), para empreendê-la é necessário considerar a heterogeneidade dos processos de “atribuição” e de “pertença”.

O primeiro – atribuição da identidade pelas instituições e agentes que interagem com o sujeito – não pode ser analisado sem que se leve em conta os “sistemas de ação” empreendidos pelo sujeito, constituídos de e por todos os atores em relação, e da legitimidade, “sempre contingente”, das categorias que os identificam. Logo, estudar as identidades implica analisar as relações de força na construção das identificações, em seu processo de atribuição pelas instituições, o que remete à questão: Como se processam as relações de força entre as atribuições e a pertença na identidade profissional dos coordenadores pedagógicos? Que especificidade as representações do seu trabalho assumem na constituição de sua identidade profissional?

A busca de respostas a essas questões foi o que nos permitiu atingir um dos objetivos da pesquisa que serviu de base a esta análise: com-

preender como se estruturam e se articulam as atribuições de coordenação pedagógica, em escolas de ensino fundamental e médio, analisando as características do perfil delineado em pesquisa anterior e as percepções de coordenadores, diretores e professores quanto a: adesão / rejeição às atribuições da função, dificuldades decorrentes do funcionamento e organização da escola e da formação do profissional do coordenador pedagógico e dos professores que coordena. Parte-se do pressuposto de que o papel central do coordenador pedagógico é o de formador de seus professores.

Entendemos que os resultados da investigação empreendida oferecem subsídios importantes para o delineamento de políticas públicas que aprimorem a atuação do coordenador pedagógico no âmbito da escola e das relações escola-comunidade, e, conseqüentemente, qualifiquem o processo ensino-aprendizagem.

OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

A pesquisa mostrou que a coordenação pedagógica no Brasil é exercida predominantemente por mulheres, casadas, com filhos, na faixa de idade entre 36 e 55 anos. A maioria tem Magistério do 2º grau e graduação em Pedagogia, e algumas têm especialização em alguma área da educação. O tempo de atuação na escola em que trabalhavam no momento da realização da pesquisa, para 76% dos casos, era de até cinco anos. A maioria declarou ter assumido a função por razões alheias a sua vontade, por convite da direção, indicação de colegas ou transferência de escola.

Segundo a percepção dos coordenadores pedagógicos, o tempo na função e a experiência são fatores importantes, mas não decisivos para o bom desempenho do profissional na coordenação. Contudo, deve-se considerar que a prática, para eles, refere-se ao tempo na função e não ao seu exercício consciente e reflexivo. A afirmação se justifica pela importância que os coordenadores pedagógicos atribuem à prática, entendendo-a como espaço de aprendizagem e constituição identitária do profissional. A maioria valoriza a formação específica para a função e considera importante estar sempre buscando novos conhecimentos e se atualizando profissionalmente.

Pode-se dizer que, de modo geral, os coordenadores pedagógicos entrevistados julgam que têm boas condições de trabalho. No entanto, com exceção das regiões norte e Nordeste, em que se declaram satisfeitos, a maioria considera que é preciso melhorar. As boas condições são justificadas com base em aspectos de relacionamento e recursos humanos e, no que concerne à necessidade de melhorar. As boas condições são justificadas com base em aspectos de relacionamento e recursos humanos e, no que concerne à necessidade de melhorar, citam as estruturas física e material da escola. Assim, alegam que: o trabalho em equipe é bem

animado, as condições são boas, no âmbito pessoal, mas a estrutura física não é adequada, ou ainda que a estrutura física possa ser considerada boa, faltam muitas coisas para a escola ficar do jeito que a equipe deseja; faltam reformas prediais e professores, falta telefone no setor, falta pessoal e há o recebimento de demandas além de sua função.

Em alguns casos, a função é ocupada por um professor, o que, segundo alguns entrevistados, pode dificultar a legitimação do papel de coordenador pedagógico. Em São Paulo, essa discussão não ocorre na rede estadual, é sempre um docente da escola que assume a coordenação, embora com atribuições definidas em legislação.

Quanto à remuneração, a totalidade dos coordenadores entrevistados a considera inadequada para a função, opinião compartilhada pelos diretores, com o agravante de terem de desenvolver outras atividades em horários alternados. Eles reclamam da diferença salarial entre as redes municipais e estadual que se observa nos diferentes estados.

Apesar disso, todos valorizam a carreira de coordenador pedagógico. A maioria declara que a carreira é boa, pois proporciona qualidade, melhora seus ganhos, é gratificante, possibilita crescimento pessoal e profissional. Um obstáculo a isso, segundo eles, é o excesso de atribuições e responsabilidades que recebem das Secretarias de Educação, que não deixa muito tempo para os cursos de aprimoramento, necessários ao seu crescimento profissional, nem sempre oferecidos por esses órgãos. A Clarezza da necessidade da formação continuada fica evidenciada na fala de duas coordenadoras entrevistadas:

A sociedade não para e a escola faz parte da sociedade. Nós não podemos parar de nos preparar e de nos aperfeiçoar, para que possamos atender a todas essas crianças em todas as suas dificuldades. (CP1)

Qualquer profissional, principalmente da área da educação, não pode deixar de se atualizar em relação ao que está sendo estudado, ao que está sendo feito e ao que está acontecendo em relação à sua área profissional. (CP2)

Sobre a multiplicidade de atribuições, muitos reconhecem que isso é inevitável no contexto particular de suas escolas, como exemplificam os dois depoimentos a seguir:

Quando você cai na escola - e você cai em um setor pedagógico de uma escola grande como esta - você vê uma realidade muito difícil, com uma comunidade muito difícil, com muita violência, e essas crianças fazem parte dessa sociedade e dessa comunidade tão violenta. Quando isso acontece, você começa a se deparar com outras coisas para resolver. (CP3)

Eu acredito que a escola é o único espaço em que algumas crianças ainda tenham alguém, na comunidade, que olhe por elas. A nossa contribuição acaba sendo muito maior do que imaginamos. Quando nós vemos o aluno voltando e comentando o que acontece com a sua vida pessoal... não é só aprendizagem. (CP4)

Em síntese, a maioria dos coordenadores pedagógicos entende que não tem condições de trabalho adequadas, que precisa se esforçar para trabalhar com o que tem ou ir atrás de recursos; que ganha pouco; que é muito exigida pela Secretaria da Educação e que necessita buscar formação permanentemente – percepção compartilhada com a de alguns diretores.

Essas dificuldades levam a questionar o que manteria os coordenadores pedagógicos na função. Ao que parece que os benefícios da carreira, sobretudo no que se refere ao crescimento pessoal e profissional, sustentam e promovem a identificação com a função. Porém, contraditoriamente, essa adesão também incorpora os atributos negativos, como baixa remuneração, condições de trabalho inadequadas e demanda de trabalho que ultrapassa suas reais possibilidades de ação. É nesse movimento dialético e permanente que se constituem as identidades profissionais dos coordenadores pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSIÇÕES

Tendo em vista nossa proposta de subsidiar políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, do ponto de vista da ação do coordenador pedagógico como articulador do projeto político pedagógico e formador de professores, julgamos pertinente apresentar as principais conclusões da pesquisa que serviu de base a este artigo.

Em relação à caracterização da função, a maioria dos profissionais entrevistados tem longa experiência em educação, tendo em vista que a faixa etária média é de 46 anos, mas uma vivência curta como coordenadores pedagógicos (até cinco anos de exercício). Assim, de um lado, o processo de sua constituição identitária tem, em sua base, as características da docência, visto que são as experiências decorrentes desta função que estruturam e sustentam a coordenação pedagógica, no momento de seu ingresso na função. De outro lado, o fato de os coordenadores pedagógicos terem pouco tempo nesse exercício e na escola em que estão atuando e de não terem escolhido ingressar na coordenação coloca-os diante de enormes desafios a sua identificação com as atribuições da coordenação, e, por conseguinte, à constituição de sua identidade profissional.

Os coordenadores pedagógicos da pesquisa valorizam as relações com a direção e os professores, embora muitos relatem, nos depoimentos sobre suas ocupações na escola, a grande dificuldade para realizar o trabalho por falta de material, de local apropriado, de recursos didáticos etc., em uma aparente contradição entre o discurso e a prática.

Quanto à remuneração, todos concordam que é muito baixa, embora existam muitas desigualdades. Por exemplo, as redes municipais pesquisadas, em geral, oferecerem melhores condições de salário e carreira que as estaduais. E na maioria das escolas pesquisadas, o coordenador pedagógico é contratado como professor, não contando, portanto, com um plano de carreira condizente com a importância de sua função.

As dificuldades enfrentadas por esse profissional envolvem, assim, a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica.

Ainda que os dispositivos legais das redes das capitais estudadas prescrevam claramente, e extensivamente, o papel do coordenador pedagógico na escola e o tema da coordenação seja discutido em pesquisas acadêmicas e na literatura especializada, nota-se que, na prática, esse profissional ainda toma para si (voluntária ou involuntariamente) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade. É possível – e desejável – que isso ocorra devido ao fato de ser o coordenador pedagógico um profissional cuja atuação privilegia a integração entre os diferentes atores da comunidade escolar, com vistas a favorecer uma prática educativa pautada nas diretrizes estabelecidas no projeto político-pedagógico – PPP – e nas normativas oficiais. No entanto, a falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios no exercício da função coordenadora.

Evidencia-se, na pesquisa, que o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere sobremaneira na atuação que seria específica do coordenador pedagógico, primeiro, porque ele reconhece que essas atribuições são importantes e tende a tomá-las para si e, segundo, porque tem de integrá-las às dimensões históricas da profissão, às suas dimensões pessoais e mesmo às suas condições profissionais.

Entendemos que duas forças atuam nesse processo: as características da trajetória da experiência profissional, permeada pela tentativa de construção de uma carreira, e as ideias e concepções produzidas, nos campos político-ideológico e acadêmico-teórico, por instâncias muitas vezes distantes da escola, que exercem grande poder sobre os educadores. O coordenador pedagógico tem de atender às demandas do cotidiano, do diretor, de professores, de pais e alunos, e sua possibilidade de sobreviver na função é dada pela apropriação do discurso dominante, visto que, tanto pela escola quanto pelo sistema, não é aceito que ele se vincule apenas às questões históricas ou às trajetórias de experiência profissional, mas também às questões teóricas atuais sobre o que a escola dever ser e fazer.

Contraditoriamente, exige-se dele que atue segundo o modelo antigo, com primazia no atendimento a alunos e pais e na garantia da aprendizagem e bom comportamento dos alunos.

Nesse processo, aqueles que são profissionais mais velhos, acostumados a outros modos de agir, têm dificuldade de assumir o novo – que, no âmbito do discurso teórico, responderia a todos os desafios e resolveria todos os problemas. Esses aspectos contraditórios levam o coordenador pedagógico a ter dificuldade de exercer a função pedagógica e formativa, cerne de seu trabalho.

No exercício profissional do coordenador pedagógico, predominam tensões de três naturezas e origens: as internas à escola, derivadas das relações com o diretor, os professores, pais e alunos, e as externas à escola, que decorrem das relações com o sistema de ensino e a sociedade, sobretudo quando o responsabilizam pelo rendimento ruim do aluno nos processos de avaliação externa. Uma terceira tensão tem origem nas próprias visões, necessidades e expectativas do profissional em relação à sua função e às necessidades da escola e da educação. Cabe aqui esclarecer um ponto que julgamos de suma importância:

Cada escola tem características pedagógico-sociais irreduzíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive [...] A realidade de cada escola [...] é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria. (AZANHA, 1983)

Ao aceitarmos tal fato, consideramos que as políticas públicas, ao tratar das atribuições aos profissionais que vão articular as ações dos professores em seus esforços para a melhoria da qualidade da educação, devem, ao legislar sobre as atribuições específicas a esse profissional – o coordenador pedagógico – deixar espaço para a flexibilidade ao atendimento das necessidades de cada escola. Finalmente, devem ser ressaltados:

- a. por terem sido, na maioria das vezes, convidados pelo diretor para o exercício da função, os coordenadores pedagógicos se relacionam com este pela gratidão e subserviência, buscando, em suas ações, responder às demandas e à “confiança” neles depositadas. Além disso, mesmo tendo sido selecionados para o cargo por concurso, as relações internas na escola são, frequentemente, pautadas pelo controle da direção, de modo que os educadores/funcionários que não respondam às ordens e demandas do diretor são isolados ou afastados da escola. Somem-se a isso as exigências do sistema – diretorias de ensino, secretarias da educação – que exercem grande controle sobre a vida profissional dos educadores e se terá a hierarquia de funções que determina, fortemente, a linha de conduta a ser assumida pelo coordenador pedagógico.
- b. simetricamente ao poder exercido sobre eles, as relações estabelecidas pelos coordenadores pedagógicos com professores, alunos e pais são, também frequentemente, controladoras ou autoritárias, baseadas na relação mando-obediência, o que dificulta ou impede um trabalho coletivo

fecundo, uma disponibilidade maior de participação e ajuda mútua entre professores, gerando falta de confiança e dificuldade de comunicação.

Essas situações de tensão não foram ressaltadas na pesquisa: direção, coordenador pedagógico e professores não mencionam graves atritos, dificuldades de relacionamento ou comunicação. Contudo, não se tem claro se as relações mesmas de poder impediram que esses aspectos fossem mencionados com a clareza, profundidade e gravidade que podem assumir nas unidades escolares. Quando se fala da adesão do coordenador pedagógico às demandas de professores, alunos e pais, revela-se outra face das relações de poder: se o controle não se dá pela relação mando-obediência, faz-se a conquista ou cooptação do grupo de professores pelo atendimento às suas reivindicações, pelo “pôr-se do lado de”, de modo que “estejamos do mesmo lado”, em certos casos até “do lado oposto ao do diretor autoritário”. Em qualquer das alternativas, o que se instala é o contrário do que se deseja: adesões por conta das relações de poder e que não necessariamente favorecem a implementação do PPP, da melhor gestão da escola, da formação de professores, da melhoria da qualidade da educação, da aprendizagem dos alunos.

Essas questões remetem à formação do coordenador pedagógico e ao fato de que a formação inicial desse profissional precisa ser revista, tomando-se como base os seguintes questionamentos: qual a especificidade da função de coordenador pedagógico e que formação inicial oferece subsídio à sua atuação? Que aspectos devem ser enfatizados no curso, de modo a garantir qualidade à formação do coordenador pedagógico?

Essa formação teria de levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar. Visto que o objeto de ação do coordenador pedagógico é diferente daquele do professor, a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica. Ter clareza a esse respeito contribuiria para a formação do coordenador pedagógico, tendo em vista que a diferenciação entre as duas funções seria objeto dos próprios cursos de formação, o que possibilitaria identificações com aspectos específicos da função.

No que se refere à formação continuada do coordenador pedagógico, a pesquisa revela que não há formação específica para este profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o país, envolvem questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações feitas em relação à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica. Contudo, cabe questionar quem é o formador do coordenador, ou quais instâncias têm-se constituído como espaço de formação. Sendo as especializações, cabe questionar sua qualidade, seus objetivos, seu público alvo, etc. Sendo instâncias do sistema, cabe questionar qual instância deve se responsabilizar por essa formação e de que modo deve fazê-lo, valorizando a especificidade da função.

Indefinição, falta de organização e planejamento, falta de conteúdo específico que permita o desenvolvimento das habilidades necessárias à função e à apropriação de conhecimentos relativos a ela, interferem, sobretudo, na formação do coordenador pedagógico, e, por consequência, na formação continuada dos professores, responsáveis diretos pela melhoria da qualidade da educação básica.

Não seriam desejáveis projetos de formação mais abrangentes, que nascessem do contexto de trabalho dos coordenadores pedagógicos e considerassem suas demandas e necessidades, dando significado à função e aos eixos que a articulam, diferenciando-os da docência, da direção e de outras funções e nos quais estivesse clara a concepção de formação como processo que promove o desenvolvimento do profissional e sua constituição identitária?

Problemas e lacunas da formação inicial se repetem na formação continuada e mantêm obstáculos à atuação adequada dos coordenadores pedagógicos, como: provisoriedade, indefinição, desvio de função, imposições do sistema e da gestão quanto à legitimidade de seus encaminhamentos e decisões (conflitos de poder).

Quanto à dimensão formativa na atividade de coordenação pedagógica, todos os coordenadores pedagógicos estudados, assim como seus diretores e professores, entendem que o coordenador pedagógico é o responsável pela formação continuada dos professores. Há pouca clareza do que seja essa formação continuada, pois eles descrevem várias atividades e ações voltadas aos professores, que vão desde apoio e atendimento a pedidos de ajuda até organização de grupos de discussão, coordenação de encontros de estudos, orientação quanto a problemas com alunos ou organização do conteúdo curricular. Assim, a formação continuada de professores aparece de modo muito diverso e algumas regularidades dizem respeito a dificuldades que o coordenador pedagógico encontra para realizá-la, como: falta de tempo para planejá-la, ou falta de local adequado, ou o fato de acontecer fora do horário de trabalho dos professores ou mesmo em período noturno.

Uma das razões que justificam a não primazia da formação de professores como atividade do coordenador pedagógico – além das já apontadas – é o fato de esse profissional reconhecer que acaba realizando atividades que não deveriam ser de sua responsabilidade como, por exemplo, encaminhar os alunos para as salas de aula após o recreio, cuidar da entrada e saída de alunos, resolver casos em que crianças se machucam, dentre outras. Sem dúvida, podemos incluir várias dessas atividades no eixo articulação, mas acreditamos que a alienação decorrente desse excesso de atividades – e atividades fora da função – afastam o coordenador pedagógico das prioridades da escola em relação ao PPP e à formação de professores.

Outra interpretação possível para o fato da formação de professores não ser prioritária nas ações do coordenador pedagógico, ainda que a declarem como tal, é que a percepção que os coordenadores pedagógicos têm de suas características pessoais e profissionais resulta de como eles percebem

aquilo que deles esperam professores, pais e alunos; e daquilo que direção e professores esperam dele e consideram que pais e alunos também esperam.

Os coordenadores pedagógicos avaliam que a formação que mais funciona na escola é a que se relaciona com a prática dos professores, o que é corroborado pelos diretores e os próprios professores. Consideram esse o sentido dessa formação: refletir sobre as ocorrências do cotidiano escolar, relacionadas à sala de aula e aos alunos, atendendo aspectos cognitivos e afetivos e, também, dialogando com a realidade da escola, ou seja, “coisas práticas”, que podem ser concretizadas tanto por meio de oficinas quanto por meio de projetos a serem executados pelos professores.

A dimensão da prática é também a que os coordenadores pedagógicos mais valorizam em relação à própria formação, o que destaca a importância da sua experiência na execução da função. Consideramos que há o risco de, na valorização excessiva da prática, seja desvalorizada ou menos destacada a importância de teoria que a embasa consistentemente, pois o que garante o empoderamento do coordenador pedagógico é ele saber do que está falando. A valorização explícita e recorrente da prática pelos coordenadores pedagógicos é a pauta dominante nos discursos de professores.

Nesse sentido, os questionamentos podem sugerir que os coordenadores acreditam que a prática diária dá conta das questões que a escola tem que resolver. No entanto, alguns coordenadores pedagógicos ressaltam também que é necessário socializar os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação. Os aspectos considerados evidenciam que:

- A constituição identitária dos coordenadores pedagógicos se revela no movimento de tensão entre as atribuições legais, da escola e seus atores (direção, professores, pais e alunos) e as identificações a elas relacionadas que os coordenadores pedagógicos assumem. No entanto, esse movimento é acentuado pelas contradições presentes no sistema escolar, dado que as atribuições legais e teóricas se confrontam com aquelas provenientes da trajetória da profissão, das trajetórias pessoais e profissionais, uma vez que todos os atores envolvidos na dinâmica das escolas são representantes de concepções e expectativas que carregam uma historicidade, que, necessariamente, também implica contradições.
- Questões relacionadas às políticas públicas sugerem urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador, em que, ao lado de estudos teóricos que alicersem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento).

Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um coordenador pedagógico aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas pensar, planejar e desenvolver a formação continuada de seus professores na escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O Papel do coordenador pedagógico. *Revista Educação*, São Paulo, v. 12, n. 142, p. 7-11, fev. 2009.
- AZANHA, J. M. P. *Documento preliminar para a reorientação das atividades da Secretaria*. São Paulo: SEESP, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano nacional de pós-graduação: PNPG 2011-2020*. Brasília, 2010.
- CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: CONFERÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA 27-28 set. 2007, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Lisboa. *Comunicação...* Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 133-148.
- DUBAR, C. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Reforma escolar em Nova York. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 7 (esp. I), jun. 2011.
- MERANI, A. *Psicologia y pedagogia: as ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México: Grijalbo, 1969.
- PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *O Coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010a. p. 25-36.
- _____. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O Coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010b. p. 47-62.

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO

Professora titular e coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
veraplacco@pucsp.br

VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA

Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e coordenadora do curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas
vtrevisan@puc-campinas.edu.br

LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

Professora doutora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
laurinda@pucsp.br

Recebido em: JULHO 2012 | Aprovado para publicação em: AGOSTO 2012