

O coordenador pedagógico (CP)¹ e a formação de professores: intenções, tensões e contradições²

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO | LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC)

1. Introdução

Este texto apresenta os resultados da segunda fase de uma pesquisa³, cujo principal objetivo foi identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica, em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras, de modo a ampliar o conhecimento sobre o CP ou função semelhante, quanto

1. Neste relatório, serão usadas as terminologias: Coordenador(es) Pedagógico(s) ou Coordenadora(s) Pedagógica(s), com a sigla CP. A denominação para a função do que estamos chamando de Coordenador Pedagógico é diferente a depender das redes de ensino (municipal ou estadual) ou das regiões do Brasil. São elas: professor-coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico.
2. Este estudo foi realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).
3. A primeira fase da pesquisa, realizada em 2010, procedeu um levantamento quantitativo, envolvendo 400 CPs de 13 estados brasileiros. Breve relato descritivo encontra-se a partir da página 21 deste relatório e o relatório completo pode ser acessado em <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>>. Esta segunda fase compreendeu um aprofundamento da análise, aplicação de questionários e entrevistas e painel de especialistas, como apresentado e descrito neste relatório.

às suas potencialidades e limitações, e, com isso, subsidiar políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares.

Para tanto, buscamos compreender como se estruturam e se articulam as atribuições de coordenação pedagógica, em escolas de Ensino Fundamental e Médio, analisando as características do perfil do coordenador pedagógico, e suas percepções, assim como as de diretores e professores, quanto a: adesão/rejeição às atribuições da função, dificuldades decorrentes do funcionamento e organização da escola e da formação profissional do CP e dos professores que coordena, partindo do pressuposto de que o papel central do CP é o de formador de seus professores. O eixo teórico condutor de nossas análises é a constituição da identidade profissional, postulada por Claude Dubar (1997).

Importa considerar a visão de escola que está na base de nossas explicações e reflexões aqui apresentadas. Dois pontos precisam ser enfatizados: não se pode falar de escola, genericamente, mas de cada escola em particular, dado que cada uma tem características pedagógico-sociais específicas. E há a necessidade, para superação das dificuldades cotidianas da escola, de um trabalho coletivo, o qual exige, por sua vez, a presença e atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta.

Pensar os atores dessa escola singular – gestores, professores, auxiliares de apoio e alunos –, em suas relações com as questões do cotidiano escolar, do currículo, das relações interpessoais e pedagógicas, implica considerar as subjetividades em relação e a necessidade de formação, tendo em vista um instituído que lhes é apresentado como dado e que, frequentemente, não responde às suas necessidades, expectativas e aspirações. É nesse contexto que situamos o CP como ator privilegiado em nossa investigação, por entendermos que ele tem, na escola, uma função *articuladora, formadora e transformadora* e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores.

Ainda que tenha aumentado o número de pesquisas que abordem a coordenação pedagógica em vários aspectos, apresenta-se como desafio caracterizar e analisar a atuação desse profissional nas diferentes regiões do Brasil, de modo a

acessar as especificidades relativas aos diferentes contextos da Educação escolar nacional. Assim, a pesquisa que ora apresentamos investigou a coordenação pedagógica nas cinco regiões do país, nos seguintes estados e cidades: São Paulo (SP), São Paulo; Paraná (PR), Curitiba; Acre (AC), Rio Branco; Goiás (GO), Goiânia; e Rio Grande do Norte (RN), Natal. Em cada uma das cidades, foram selecionadas quatro escolas – duas da rede municipal e duas da rede estadual, um coordenador, um diretor e dois professores de cada escola, perfazendo o total de 16 informantes da pesquisa por região e 80 no total. A pesquisa foi realizada em quatro etapas, que forneceram elementos para o texto a seguir, quais sejam: estudo de literatura especializada, revisão da produção em pesquisa, levantamento da legislação de cada região e construção de um quadro inicial dessas informações, para elaboração do referencial teórico e dos instrumentos de coleta de dados; elaboração dos instrumentos de coleta de dados – questionários e entrevistas; aplicação dos instrumentos e relato descritivo dos resultados; organização dos resultados, com vista à elaboração e discussão dos dados.

Desse modo, o texto que ora apresentamos se organiza em três partes. A primeira – Parte I – O trabalho do CP e a constituição de sua identidade profissional – apresenta abordagens sobre o trabalho do CP na literatura especializada no Brasil e em outros países, em textos e pesquisas sobre o tema no Brasil, na legislação; alguns dos principais conceitos teóricos de Dubar (1997), os quais sustentam nossas análises sobre a constituição da identidade profissional do CP, além de breve apresentação da primeira fase da pesquisa, estudo realizado por Fundação Victor Civita (FVC) – Estudos e Pesquisas Educacionais –, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) Inteligência e Fundação Carlos Chagas (FCC). A segunda parte traz a apresentação e a discussão dos resultados, com base em categorias que foram sendo construídas ao longo da elaboração da pesquisa. A última parte apresenta nossas conclusões, incluindo as sugestões de especialistas sobre os seus resultados.

2. O trabalho do coordenador pedagógico e a constituição de sua identidade profissional

2.1. Considerações iniciais sobre o papel do coordenador pedagógico

Temos discutido (ALMEIDA & PLACCO, 2009) que o CP tem, na escola, a função mediadora de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo *cumprir obrigações curriculares* e passando a conjugar os verbos *aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas e criar outras*, porque estas estão de acordo com suas crenças e seus compromissos sobre a escola e o aluno; e *rejeitar* as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.

Compete-lhe, então, em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma *formação* que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de *articulador* e *transformador*. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação.

Na articulação desses três papéis, cabe lembrar a afirmação de Azanha (1983):

“Cada escola tem características pedagógicas-sociais irredutíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive. A realidade de cada escola – não buscada por meio de inúteis e pretensiosas tentativas de ‘diagnóstico’- mas como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria.”

2.2. A coordenação pedagógica em sistemas de ensino internacionais

Há um consenso, dentro e fora do Brasil, quanto à importância da coordenação/orientação pedagógica para o contexto escolar, mesmo quando ela não é feita por um profissional em cada escola. Em breve comentário, vamos ressaltar esse profissional em alguns sistemas de ensino, como o francês, o canadense, assim como mencionar experiências em que ele aparece como protagonista, no Chile, na Nicarágua, em Moçambique, em Portugal, no Canadá (Ontário e Quebec).

No sistema escolar francês, existe a figura do conselheiro pedagógico, do qual se exigem competências e conhecimentos pedagógicos, didáticos e relacionais. O conselheiro pedagógico se reporta ao Inspetor de Educação Nacional, sendo seu colaborador direto. O papel do conselheiro pedagógico nas escolas é assistir às equipes de professores, notadamente para ajudá-las a gerenciar seu tempo e otimizar a organização e o funcionamento dos ciclos pedagógicos. Esse conselheiro colabora na elaboração, realização e acompanhamento dos projetos da escola; coloca em execução atividades novas e acompanha os professores na realização dessas atividades; tem um papel de mediação com intervenientes exteriores.

No sistema escolar canadense, especificamente em Quebec, os conselheiros pedagógicos são encontrados nos três níveis de ensino (secundário, colegial e universitário). Sua principal tarefa é o aconselhamento do pessoal de ensino dos estabelecimentos escolares, relativamente a: implantação, desenvolvimento e avaliação dos programas de estudos; escolha e utilização de métodos, de técnicas, de equipamento e de material didático e pedagógico a fim de favorecer o desenvolvimento e a qualidade do ensino; importância de conhecer pesquisas, mudanças e inovações no domínio pedagógico; importância de informar-se sobre as exigências de evolução profissional, e empenhar-se em processos de avaliação contínua.

Interessante observar que, na França ou no Canadá, as tarefas desse profissional, denominado conselheiro pedagógico, giram em torno dos três eixos que caracterizam o papel do CP no Brasil – formador, articulador e transformador. Evidencia-se, também, que seus espaços de atuação, funções, atribuições e, sobretudo, o papel de articulador revelam que os siste-

mas educacionais desses países reconhecem a necessidade de um profissional na educação escolar que faça a mediação dos processos educativos.

Ainda no âmbito de países estrangeiros, Vezub (2010) relata experiências bem-sucedidas sobre o “desenvolvimento profissional docente centrado na escola” em cinco países: Chile, Nicarágua, Moçambique, Portugal, Canadá (Ontário). Os contextos abordados nas pesquisas citadas indicam a presença, sempre, de um profissional que articula a formação na escola, além de, em alguns casos, se responsabilizar por ela. Esse profissional, a nosso ver, tem um papel que se assemelha ao do CP no Brasil.

2.3. A produção da literatura brasileira sobre a temática: contribuições e debates

O levantamento das produções sobre coordenação pedagógica, no âmbito da pesquisa ou da reflexão sobre a prática, revela que, nos últimos anos, tem havido um interesse crescente sobre o tema, envolvendo desde perspectivas mais abrangentes, como a questão da profissão, da identidade profissional e da carreira, até abordagens mais focadas no sujeito, como aspectos subjetivos do CP, suas habilidades e competências, dentre outros. Tal abundância de produção nos conduziu a recortes e a uma organização que melhor representasse essa produção. Assim, apresentamos, a seguir, breve síntese dos textos publicados em coletâneas que visam como público leitor o CP, cujo caráter se aproxima mais de reflexões sobre práticas ou concepções e, na sequência, busca-se fazer o mesmo movimento em relação às dissertações e teses sobre o tema, defendidas em universidades brasileiras.

2.3.1. O que revelam os textos

Optou-se, ao examinar a literatura existente, tomar como objeto de análise aqueles textos que proclamaram como objetivo a preocupação em discutir o papel ou as funções do CP.

A indefinição das funções e a necessidade do atendimento às peculiaridades de cada escola é uma das discussões que se coloca. Mate (1998) argumenta sobre a necessidade de se “definir a identidade do coordenador”, cujo

espaço parece não estar assegurado; daí, os desvios da função e o engessamento de seu trabalho pelas relações de poder, tanto na escola, como em outras instâncias dos órgãos governamentais. Afirma a autora que, se por um lado isso representa um empecilho, por outro pode levar a um movimento criativo para construir seu espaço: “Vários estilos de coordenar trabalhos nas escolas estão em construção. Torna-se claro [...] que certa angústia acompanha essas experiências singulares e às vezes isoladas...” (MATE, 1998, p. 18). Almeida (2000) também entra na linha da argumentação de se atender às especificidades de cada escola ao registrar a experiência dos coordenadores que assumiram o Projeto Noturno (desencadeado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para melhoria do ensino noturno) e alavancaram seu trabalho nas particularidades de cada escola e na ressignificação do trabalho docente com base em objetivos comuns que atendessem às necessidades da escola e dos professores. Assume a autora que:

“A formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais os projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes.” (ALMEIDA, 2000, p. 86)

Nesta mesma linha, Placco e Souza (2008, p.28) afirmam:

“...é preciso que o projeto da escola seja um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas, que contribuem, a seu modo, para o trabalho da escola. Mas esse espelho, a um só tempo, reflete também a escola, como coletivo, com objetivos e finalidades que visem à formação do aluno e dos professores.”

A questão dos saberes e das aprendizagens do adulto coordenador é abordada em alguns textos. André e Vieira (2006), com base na conceituação de Tardif (2002, p. 212) que atribui ao saber “um sentido bem amplo, que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes,

ou seja, tudo o que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”, e do fato de o autor considerar que não se pode falar em saberes sem relacioná-los com o contexto de trabalho, inspiram-se nos eixos propostos por ele para discutir os saberes do CP, destacando os aspectos que sustentam e promovem a ação de coordenar, conforme a entendemos nesta pesquisa, tais como: articular diferentes tipos de saberes; dominar saberes gerenciais, curriculares, pedagógicos e relacionais; inovar e provocar inovações; acionar saberes práticos adquiridos com a experiência cotidiana; atentar às mudanças na sociedade e respeitar as pessoas com quem atua, considerando seus medos e suas frustrações; e repensar a formação de professores em curso na sua escola, lutando para garantir seu espaço e constância.

Placco e Souza (2010) enfatizam não só os saberes necessários ao CP, mas, principalmente, os processos psicológicos que os coordenadores podem acionar no seu trabalho formativo junto aos professores, tais como: a memória, a metacognição, a subjetividade. Considerar a subjetividade, afirmam as autoras, permite ao coordenador ultrapassar uma visão limitadora de seu papel, sem perder de vista os objetivos propostos pela equipe escolar. Dessa forma, será:

“[...] ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência quanto na reconstrução dessas ao longo da vida. O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto.” (PLACCO & SOUZA, 2006, p. 46)

A questão da coformação na escola, importante para a articulação de um trabalho coletivo, é enfocada por Cunha e Prado (2008). Partindo do pressuposto defendido por Canário (1998), na perspectiva da formação em contexto – centrada na escola – que se ocupa dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação dos professores, os autores discutem a importância de o coordenador ser o interlocutor privilegiado entre os professores em suas reflexões sobre a prática.

Bruno (1998), ao tratar dos desencontros de expectativas dos diferentes envolvidos na construção do trabalho coletivo das escolas, ao questionar qual seria o papel do coordenador, afirma:

“Podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador: uma como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence [...], outra, como educador que tem a obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico.” (p. 15)

O que é recorrente nos textos analisados é a defesa de que a função principal do CP é a formação continuada dos professores, seja na própria escola, em horários de trabalho pedagógico coletivo ou atendimento individual, seja estimulando a participação em cursos, congressos, seminários, orientações técnicas.

Os textos sugerem que as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor como para o adulto coordenador.

2.3.2. O que revelam as teses e dissertações

Em consulta feita à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), utilizando como descritor a expressão “coordenação pedagógica”, nos títulos, nas palavras-

-chave e nos resumos, foram acessadas 500 pesquisas, no período de 1981 a 2010, das quais cerca de 200 referem-se a contextos escolares. O crescimento mais significativo se dá a partir de 2003.

Procedimento semelhante foi feito em relação ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (Capes/MEC), do qual resultou a identificação de 77 teses e 440 dissertações sobre coordenação pedagógica no contexto escolar, no período de 1987 a 2009. Considerando apenas aquelas que apresentavam, no título, coordenação pedagógica ou coordenador pedagógico, o número ficou reduzido a 11 teses e 65 dissertações, realizadas em 35 universidades.

O aumento do número de pesquisas sobre a coordenação pedagógica, nos anos recentes, revela certo consenso sobre a importância desse profissional nas escolas, por um lado, e a necessidade de compreender suas atribuições e práticas e, ao mesmo tempo, fundamentar princípios para suas ações. No que concerne aos temas, objetivos e questões investigados nessas pesquisas, eles são muitos e variados, contudo, a imensa maioria circunscreve-se nos três eixos apontados no item anterior, quais sejam: articulação dos processos pedagógicos e educativos; transformação das condições pedagógicas e de ensino; e formação de professores.

Reconhecemos, portanto, que a produção das pesquisas e de reflexões sobre a função do CP tem grande contribuição para os avanços na compreensão de seu papel e na constituição de sua identidade profissional.

2.4. Perfil dos coordenadores pedagógicos da rede pública

Conforme anunciado na Introdução, este relato se refere a uma síntese da primeira etapa da pesquisa sobre CP, que visava traçar o perfil dos coordenadores pedagógicos do país.

Realizada no 1º semestre de 2010, essa primeira fase incluiu questões sobre quem são os CPs do Brasil, como são formados, quais suas atribuições, como atuam na formação de professores, como se relacionam com os demais educadores da escola e qual o grau de satisfação com a função que apresentam, além de investigar sua relação com a Educação.

Esta fase do estudo abrangeu escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio de 13 capitais de estados brasileiros. Foram entrevistados pelo Ibope, por telefone, 400 CPs, sendo que constituíram a amostra 90% de mulheres, 76% de participantes entre 36 e 55 anos, sendo a idade média 44 anos.

As escolas pesquisadas têm, em média, 1.101 alunos e 52 professores, aproximadamente um professor para cada 21 alunos. São escolas com perfil de estabilidade, 60% das quais têm de 81 a 100% de professores efetivos e 63% delas contam com quadro de professores estáveis, sem grande rotatividade. As escolas têm como principais problemas: recursos e infraestrutura (61%), questões com pais e comunidade (57%), sendo que problemas com alunos e professores não ultrapassam os 25%. Apenas 1% dos CPs apontam que excesso de atribuições e falta de tempo são considerados problemas, o que não corresponde às queixas e aos resultados de outras pesquisas consultadas. Chama a atenção que os CPs não mencionem aspectos pedagógicos – relacionados à aprendizagem dos alunos ou ao desempenho dos professores – como potenciais problemas da escola.

Algumas conclusões podem ser tiradas deste estudo.

Com relação ao trabalho, os CPs são experientes, mas não estão há muito tempo na escola. São pós-graduados, com especializações no *lato sensu*. Não foram preparados para a função na universidade, buscam cursos e procuram se atualizar por conta própria, embora nem sempre fiquem satisfeitos com os mesmos. Seria necessário que sua formação universitária fosse mais focada (curso de Pedagogia) e que se garantisse sua permanência e estabilidade na escola.

Os CPs sentem-se importantes para a Educação, mas pouco ou não valorizados. Essa situação é mais crítica nas escolas maiores.

Eles trabalham muito, e muitos atuam também em outras escolas. Envolvem-se muito nas questões administrativas e burocráticas da escola, e grande parte deles acha que assim é que deve ser. No entanto, julgam dedicar menos tempo do que deveriam à formação dos professores (embora 9% deles digam que não se ocupam da formação de professores).

Seria necessário que houvesse melhor orientação sobre suas atribuições, além de mais recursos humanos na escola, que assumissem tarefas não ati-

nentes à função, de modo que os CPs tivessem possibilidade de dedicar tempo à formação de professores (dedicação exclusiva à escola) e tempo para a própria família.

Analisando as características do bom coordenador pedagógico, os CPs apontam: capacitação, entendida como competência para desenvolver seu papel; dinamismo, flexibilidade, iniciativa e criatividade; dedicação, comprometimento, envolvimento, solidariedade; determinação, ousadia, espírito de liderança, ser articulador do grupo; ponderação, bom senso para resolver os problemas, saber mediar, equilíbrio; transparência, honestidade e ética; humildade; otimismo. Poder-se-ia analisar a forma pela qual os CPs caracterizam cada um desses aspectos do bom CP, mas o que se quer pontuar é que é possível identificar aqueles aspectos que são valorizados pelos CPs e que expressam sua adesão – ou não – a um conjunto de atribuições legais, feitas pelo sistema educacional ou atribuições decorrentes da dinâmica das escolas e das relações que ali se estabelecem, constituindo sua identidade como profissional da Educação, no exercício daquela específica função, dentro da escola.

Essa adesão ou não, essa clareza ou não de suas funções, dentro da escola, se concretiza com base naquilo que os CPs descrevem como as atividades com as quais estão envolvidos na escola.

Informam eles que trabalham com gestão da aprendizagem, reuniões/articulações, acompanhamento pedagógico dos alunos, questões de disciplina, trabalhos administrativos/burocráticos, atividades extracurriculares e ação.

O que aparece claramente, neste estudo, são algumas ações que revelam os CPs muito envolvidos no atendimento a pessoas ou substituindo professores. Alguns CPs (38%) consideram excessivo esse tempo que passam substituindo professores e, dos 50% dos CPs que atendem pais ao telefone todos os dias, 70% consideram essa dedicação adequada. Apenas 26% consideram insuficiente o tempo dedicado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Por esses resultados, podemos concluir que há, no cotidiano dos CPs, desvios de função ou atribuições assumidas que não são objeto de questionamento. Assim, embora 9% indiquem que não fazem formação de professores, esse envolvimento dos CPs com atividades administrativas ou burocráticas pode impedir ou dificultar que ações pedagógicas e formativas junto ao professor tenham lugar na escola.

Os CPs sentem-se respeitados e mostram boa sintonia com a equipe de professores e direção. No entanto, reclamam da morosidade da direção, da assiduidade e do interesse dos professores.

A maioria dos CPs sabe o que é a Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), porém, quando perguntados sobre o Ideb da própria escola, mais de um terço (47%) cita algum número acima de 10. Sabendo-se que o índice pode servir para o planejamento e ações de todos educadores da escola e que há metas governamentais a cumprir, esse desconhecimento é preocupante.

2.5. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada sob a ótica da legislação

Nossa opção por focalizar textos legais decorre de entendermos que o coordenador pedagógico é um sujeito histórico, determinado por diferentes configurações da função que exerce, e que tais configurações 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 maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei 5.692/1971 (que instituiu a Reforma de Ensino de 1º. e 2º. Graus), passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas 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, os profissionais da educação encontravam um novo espaço de trabalho.

Cumprir observar que não foi somente a partir da Lei 5.692/1971 que essa nova função se estabeleceu. Legislações anteriores já permitiam às escolas contar com um profissional para acompanhamento pedagógico. Nos

anos de 1960 floresceram, no Brasil, inúmeras linhas de “escolas experimentais” decorrentes da abertura oferecida pela Lei 4.024/1961.

Na última década, nos estados pesquisados, a coordenação pedagógica foi instituída para as escolas como um todo, e atribuições foram propostas aos profissionais que exercem a coordenação pedagógica, via legislação. O que revela a legislação referente às atribuições para o coordenador pedagógico, nos cinco polos pesquisados?

Como já dito, todas as regiões do Brasil estabelecem a figura do CP como profissional da escola, no âmbito da rede estadual e municipal. As atribuições dadas a esses profissionais são muitas, envolvendo desde a liderança do PPP até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores. Assim, uma análise da legislação das cinco regiões do país revela que estão previstas, como função do coordenador, atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, 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 feitas pelos sistemas de ensino – municipal, estadual ou nacional –, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais etc.), além da formação continuada dos professores.

No que concerne às atribuições do CP pela legislação, pode-se concluir que há atribuições explicitamente formativas (que se referem ao papel do CP como formador de professores), outras potencialmente formativas (referem-se a atribuições que tangenciam o papel formativo do CP, pois dependem do significado que o CP dê a elas), que são a maioria e, finalmente, atribuições que não se referem ao papel formativo do CP. No entanto, mesmo essas últimas, dependendo do sentido que se lhes atribua, apresentar-se-ão como formativas.

A legislação vigente sobre as atribuições dos CPs é favorecedora no sentido de estabelecer e orientar o trabalho, mas dificultadora pelo acúmulo de tarefas que atribui ao CP, o que não lhe permite clareza para priorizar as atividades no cotidiano da escola, especialmente as do eixo da formação.

Ou seja, de qualquer modo, pode-se afirmar que a legislação constitui-se como um dos elementos que conferem ao CP o papel de formador dos professores, contribuindo, assim, para a constituição de sua identidade profissional como formador. E, por fim, também cabe salientar que as atribuições do CP pela legislação se circunscrevem nos três eixos que parecem caracterizar e sustentar suas ações: articulação, transformação e formação.

2.6. A constituição das identidades profissionais: algumas considerações teóricas

Em nossas leituras de teorias e de pesquisas que têm abordado o tema das identidades profissionais, destacamos as ideias do francês Claude Dubar (1997), que tem aprofundado estudos sobre identidade no trabalho. Com base nesse autor, é possível assumir 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 do que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação, não-identificação e diferenciação.

O processo de constituição da identidade, para Dubar (1997), que prefere falar em formas identitárias, por entender que são várias as identidades que assumimos, 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 de identidades virtuais e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assumira e seja, e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas formas identitárias. Logo, o que está no cerne do processo de constituição identitária para esse autor 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 CP, é o trabalho.

Dubar (1997) sintetiza a constituição das formas identitárias como ocorrendo com base em 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 segundo corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e as 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 conduziu a questionar as identidades dos CPs, sobretudo no que se refere à dinâmica *atribuição* (pelo sistema escolar, pela organização da escola e seus agentes) e *pertença* (pela identificação do CP com a escola ou com as imagens e representações sobre a coordenação pedagógica).

Entendemos que pesquisar identidades não é tarefa simples. Como diz Dubar (1997), para empreender tal tarefa, 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 CPs? Que especificidade as representações do trabalho do CP assumem na constituição de sua identidade profissional?

Responder a essas questões é o que nos permitirá atingir um dos objetivos desta pesquisa: compreender 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, quan-

to a: adesão/rejeição às atribuições da função, dificuldades decorrentes do funcionamento e organização da escola e da formação profissional do CP e dos professores que coordena, partindo-se do pressuposto de que o papel central do CP é o de formador de seus professores.

3. Produção e análise das informações

A apresentação dos dados e sua discussão serão realizadas partindo do que entendemos como os eixos fundamentais que estruturam e promovem a atuação do CP: articulação, formação, transformação.

Esses eixos servirão de balizamento para que sejam identificadas as adesões ou não adesões dos CPs que resultem em prevalência de um dos eixos em relação aos demais.

Essas adesões ou não-adesões dizem respeito ao movimento identitário, compreendido por Dubar (1997) como o movimento de tensão entre aquilo que se diz ou se pensa sobre o que o sujeito é ou deve ser (atribuição) e aquilo que esse sujeito realmente assume como seu, como pertencendo a si mesmo, como sendo “ele” (pertença).

Analisar os CPs desse ponto de vista significa tentar compreendê-los de maneira dinâmica, no processo por meio do qual eles assumem seu papel dentro da escola, junto aos professores, alunos, direção e outros CPs – considerando ainda as atribuições legais, previstas nas normativas da rede de ensino à qual pertencem.

3.1. O contexto de trabalho dos CPs

Neste relatório, referiremo-nos, portanto, aos dados oriundos de 20 escolas das redes pública municipal e estadual de Ensino Fundamental e Médio, das cidades de São Paulo, SP, Curitiba, PR, Goiânia, GO, Natal, RN e Rio Branco, AC, em relação às atribuições exercidas atualmente pelo coordenador pedagógico e à identificação do nível de realização/satisfação (ou não) desses profissionais, decorrentes da atuação na coordenação pedagógica.

Destarte as diferenças relativas aos níveis de ensino – Infantil, Fundamental e Médio –, e das redes a que pertencem as escolas – municipal e

estadual –, o modo de organização e estruturação das instituições em muito se assemelham, no que concerne aos turnos de funcionamento – matutino, vespertino e noturno –, e aos níveis de ensino que oferecem. Apenas três escolas, duas municipais de São Paulo, e uma estadual de Natal, têm o turno intermediário. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental I são oferecidos pelas escolas das redes municipais nas cinco regiões e o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio são oferecidos pelas escolas das redes estaduais. Apenas três das escolas estaduais pesquisadas, uma de São Paulo, uma de Natal e uma de Rio Branco oferecem o Ensino Fundamental I e, dentre as da rede municipal, somente uma escola, de Curitiba, oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Já em relação ao número de alunos, de professores e de coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas, há muitas diferenças que necessitam ser consideradas. Das escolas pesquisadas, as que têm maior número de alunos são as de Curitiba onde uma das escolas municipais tem 2.400 alunos. Com grande quantidade de alunos aparecem também duas escolas de São Paulo, uma municipal com 1.700, e uma estadual, também com 1.700; uma estadual de Curitiba, com 1.200; uma estadual de Goiânia, com 1.158, duas estaduais de Natal, uma com 1.500 e a outra com 1.273; e uma estadual de Rio Branco, com 1.800. Logo, as cinco regiões pesquisadas têm escolas com grande número de alunos, com maior concentração na rede estadual de ensino. A esse respeito, com exceção de Curitiba e São Paulo, as escolas municipais têm menos alunos que as estaduais e, dentro da mesma rede, municipal, no nível da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é onde se tem menos alunos.

Em relação à quantidade de professores nas escolas, a situação é equivalente à de alunos, sendo uma escola municipal de Curitiba, a que tem o maior número – 140. O que se pode observar é certa proporcionalidade do número de professores com o de alunos.

A grande discrepância observada nos diversos contextos de atuação do CP é relativa ao número de profissionais exercendo a função em cada escola. A cidade em que há maior número e em que se observa certa proporcionalidade em relação à quantidade de alunos e professores é Curitiba, com oito, na escola municipal com maior número de alunos, e quatro, em cada

uma das outras três escolas. Na Região Nordeste, cidade de Natal, a maior escola – rede estadual com 1.500 alunos, tem seis CPs (talvez por ter ligação com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN). Contudo, a outra escola da mesma rede, que tem 1.273 alunos, tem somente um CP. Há, portanto, grande discrepância dentro da mesma rede de ensino. Situação semelhante ocorre nas escolas municipais: uma, com 688 alunos, tem cinco e outra, com 409 alunos, só tem dois. Já em Rio Branco, não há discrepância dentro da mesma rede de ensino, mas entre elas: as escolas municipais, com 401 e 414 alunos respectivamente, têm somente um CP cada. Já as estaduais, com 940 e 1.800 alunos, respectivamente, têm quatro e seis coordenadores. As escolas municipais de Goiânia, com 157 e 319 alunos, têm dois coordenadores em suas unidades, enquanto as da rede estadual, com 1.158 e 803 alunos, têm, respectivamente, três e dois CPs. De modo geral, é possível dizer que há certa semelhança no que concerne ao número de CPs por escola: mais CPs em algumas e menos em outras, fenômeno que aparece em todas as escolas investigadas. Contudo, chama muito a atenção a quantidade de coordenadores nas escolas da Região Sudeste, cidade de São Paulo: as duas escolas com 1.700 alunos, uma da rede municipal e outra da estadual, têm somente dois CPs. A primeira escola tem 80 professores, e a segunda, 110. Cabe questionar: como é possível somente dois profissionais darem conta de desenvolver um trabalho de qualidade, atendendo a todas as suas atribuições, com tantos professores e alunos?

As escolas pesquisadas estão situadas em regiões periféricas, 12, e regiões mais centrais, oito. Todas têm como equipe gestora um diretor e um assistente, além do coordenador, que é considerado como da gestão pela maioria dos diretores. Algumas escolas têm, também, um vice-diretor. Em relação aos professores, a grande maioria é concursada e os diretores e CPs consideram o quadro docente como estável, com baixa rotatividade. A exceção é a cidade de Rio Branco, que tem 32 e 40% dos professores contratados, respectivamente, nas duas escolas municipais, um percentual, a nosso ver, excessivo.

Ante o exposto, é possível afirmar que os contextos de trabalho dos CPs nas cinco regiões do Brasil, nas redes municipais e estaduais, apresentam mais semelhanças que diferenças, à exceção do número de coordenadores atuantes nas escolas. Essa diferença, no entanto, tem grande influência no

desenvolvimento do trabalho do CP e, dada a importância de suas ações na escola, interfere em todos os âmbitos e instâncias em que atua. Outro aspecto importante a considerar é que o fato de ter menos ou mais coordenadores pode revelar atribuições diferentes à função, o que interfere, também, na constituição da identidade do CP.

3.2. Os coordenadores pedagógicos sujeitos desta pesquisa

Os dados obtidos na pesquisa revelam que a coordenação pedagógica é exercida predominantemente por mulheres (17), casadas (12), com filhos (15), com faixa de idade entre 36 e 55 anos (15). A grande maioria tem graduação em Magistério do 2º Grau e Pedagogia (18) e especialização em alguma área da educação (15). Apenas um, da Região Sudeste, tem mestrado e doutorado em Educação.

Também a maioria tem pouco tempo na função (menos de um ano a quatro anos – 12 CPs). Oito CPs têm mais de sete anos de experiência, sendo que dois deles, da Região Nordeste, têm 23 e 24 anos de experiência. Quanto ao tempo de atuação na escola atual, apenas quatro têm tempo maior do que 5 anos. A grande maioria está na escola há períodos que vão de menos de um ano (6) a de um a cinco anos (10).

Interessante observar, ainda, que, dos motivos declarados para o ingresso na função, a grande maioria é externa ao sujeito, ou seja, o que os conduziu ao exercício da função de CP foram razões alheias a sua vontade. Apenas três CPs declaram gostar da função, um alega o desafio e outros dois questões salariais e de carreira. Quanto à forma de ingresso, oito CPs prestaram concurso e os demais entraram por motivos diversos (convites, eleição, transferência).

3.3. Caracterização e significado em relação à atividade do CP

O significado dado às atividades da coordenação pedagógica pelo CP passa por alguns aspectos por ele valorizados e alguns deles também mereceram considerações dos diretores.

3.3.1. Tempo e experiência profissional

O significado e a caracterização da função vão se revelando à medida que os sujeitos consideram aspectos relativos ao exercício profissional. Quando perguntados sobre a importância da idade, do tempo e da experiência no exercício da função, a maioria dos CPs afirma que a idade é indiferente (12) e os que a consideram importante (5) entendem que ela se relaciona com a experiência. No entanto, o tempo na função e a experiência profissional são valorizados por todos, pois consideram que é no exercício da coordenação que se aprende a coordenar:

“...a gente só aprende a ser coordenador sendo. E ainda é preciso sempre estar se atualizando.” (CP da cidade de Natal, RN)

Contudo, os CPs declaram que a experiência só tem validade se for acompanhada de um processo reflexivo sobre a prática e que só ela não garante a qualidade do trabalho do CP, destacando a formação como componente imprescindível.

“O tempo de experiência é importante, mas o que é essencial é a formação [...]” (CP da cidade de Curitiba, PR)

Em contraposição à experiência, os CPs dão ênfase a atitudes pessoais, pois entendem que compromisso e implicação são essenciais ao bom desempenho na função. Dizem, ainda, que o cuidado, o gostar do que se faz e ter boa vontade são essenciais para uma coordenação de qualidade.

“...o gosto que você tem por estar na função, por ser educadora, é muito mais importante que a idade.” (CP da cidade de São Paulo, SP)

Com relação à necessidade de ter experiência na docência para exercer a coordenação, os CPs divergem: alguns acham que sim e outros que não. Contudo, a maioria concorda que a experiência como docente não é suficiente para exercer a coordenação, pois entendem que há habilidades espe-

cíficas dessa função que não se desenvolvem na docência. De outro lado, acreditam que a experiência em sala de aula possibilita conhecer melhor a escola e vivenciar problemas que só aparecem lá.

Em síntese, segundo a percepção dos CPs, o tempo na função e a experiência são fatores importantes, mas não decisivos para o bom desempenho do profissional na coordenação. Contudo, há que se considerar que a conotação dada pelos CPs à prática é relativa ao tempo na função e não ao seu exercício consciente e reflexivo. Essa afirmação se justifica quando observamos, em outros tópicos desta discussão, a importância que os CPs atribuem à prática, entendendo-a, mesmo, como espaço de aprendizagem e constituição identitária do profissional. Além disso, a maioria valoriza também a formação específica para o CP. Acreditam que é preciso um movimento constante em direção à busca de conhecimentos e atualização profissional.

Acreditamos que é no encadeamento de tais aspectos (experiência, tempo na função e atualização profissional) que se constitui a base que dará ao coordenador o suporte necessário para o exercício da sua função articuladora junto à equipe escolar e, conseqüentemente, potencializará a aprendizagem dos alunos.

3.3.2. Motivos para estar na profissão

Todos os coordenadores manifestaram motivos de ordem profissional para estar na coordenação e alguns indicam também motivos pessoais. Em relação aos profissionais, declaram: ter feito concurso para o cargo, pois já são aposentados na docência; ter interesse nos desafios que a função traz; ser fiéis ao diretor; ser os professores mais antigos da escola, e o que motivou – não sua escolha – a escolha do diretor por eles; haver o desafio de ir mais além na área de Educação; haver a oportunidade de conhecer o trabalho do CP; persistir na aprendizagem do aluno; ter formação específica para o cargo (supervisão pedagógica); querer ajudar a escola ou atender à sua carência; querer apoiar o diretor; atender ao convite da direção; ter sido aprovado em concurso; contribuir para o crescimento do professor e do aluno; receber o apoio dos professores e direção; haver o reconhecimento do trabalho pela direção e pelos professores; haver o apoio da comunidade escolar e ser reconhecido por todos.

Alegam como motivos pessoais (principalmente os CPs de Curitiba) para o ingresso na função: gosto pelas atividades da função e a opção de terminar a carreira na função. Sobre isso, dois CPs declaram que não gostam da função de direção e então optaram pela coordenação. Também aparece o gosto em contribuir com o crescimento dos outros e em atingir um maior número de pessoas com suas ações e o crescimento pessoal que a função proporciona.

Observe-se que não aparecem, nos motivos declarados pelos CPs, preocupações vinculadas a compromissos mais amplos com a Educação, ou com o papel social da escola ou de desenvolvimento de um trabalho formativo (atribuição prescrita nos dispositivos legais) junto à equipe docente.

Os motivos alegados, no âmbito pessoal ou profissional, deixam entrever, no entanto, significados relativos ao reconhecimento do trabalho deste profissional por todos os atores da escola e pela comunidade. Assim, ser coordenador é assumir um papel importante e destacado no contexto escolar.

Esse significado parece ser compartilhado pelos diretores e professores das escolas em que atuam os CPs, o que revela atribuições às quais os CPs parecem aderir, ou seja, identificações do CP com o que se espera de sua atuação na escola. Na visão dos diretores e dos professores, os CPs contribuem muito para o seu trabalho e a grande maioria reconhece a função do CP como de gestão, visto que ele trabalha junto à equipe gestora da escola. Esse fato reforça a prevalência da valorização do eixo da articulação no significado da coordenação pedagógica para os CPs.

3.3.3. Condições de trabalho

Pode-se dizer que, de modo geral, os CPs entrevistados julgam que têm boas condições de trabalho. No entanto, com exceção das regiões Norte e Nordeste, em que os CPs se declaram satisfeitos com suas condições de trabalho, a maioria considera que é preciso melhorar. As boas condições são justificadas pelos CPs com base em aspectos de relacionamento e recursos humanos e, no que concerne à necessidade de melhorar, citam as estruturas física e material. 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, fal-

tam 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 (ou fora) de sua função como os maiores empecilhos durante a atuação nas escolas; há diferenças de condições entre as redes municipal e estadual, como ser cargo em uma e função em outra, e há, ainda, o fato de que na rede, a função ser ocupada por um professor pode dificultar a legitimação do papel de CP, ainda que, em São Paulo, essa última discussão não seja posta, apesar de, na rede estadual, ser um docente da escola que sempre assume a coordenação. Curioso observar que, ainda que aleguem certa insatisfação com a estrutura física, quando mencionam os recursos para seu trabalho, só as CPs de Goiânia declaram que são poucos e que têm necessidade de empreender esforços pessoais para adquiri-los, conforme se observa nas falas a seguir:

“Para arrecadar dinheiro, fazemos galinhada, gincana e bingo.” (CP da cidade de Goiânia, GO)

“Diante do que tenho, trabalho com o que dá, sempre tentando fazer o melhor.” (CP da cidade de Goiânia, GO)

“Temos pouco acesso a materiais. Quando tem, é porque eu fui atrás, na Secretaria, senão não chega à escola.” (CP da cidade de Goiânia, GO)

Ainda que esses aspectos quanto a recursos materiais só apareçam nas falas de CPs de uma única região, considera-se importante chamar a atenção para outra dimensão de sua função, relativa à busca de condições para exercer seu trabalho, incluindo recursos financeiros. Essa dimensão parece extrapolar o que entendemos como papel do CP e se constitui como empecilho ao desenvolvimento de uma prática de qualidade. Contudo, entendemos que ela influencia o modo como o CP concebe sua função e pode ser um dos elementos que confere ao CP o significado de “faz-tudo” na escola.

Quanto à remuneração, outro aspecto fundamental na constituição da identidade profissional, todos os CPs, de todas as regiões, consideram a remuneração inadequada para a função. Abaixo alguns de seus depoimentos:

“Com todos os adicionais dá para pagar as contas e continuar as formações”; “é baixa, tem que desenvolver outras atividades para compensar a renda”; “não é muito legal”; “é baixa.” (CP da cidade de Goiânia, GO)

“Com a implantação do plano de cargos e carreira do funcionário, eles vão passar a receber, muitos deles, mais que o próprio professor e o coordenador.” (CP da cidade de Natal, RN)

“O nosso salário é igual ao salário de professor e a nossa responsabilidade é muito maior.” (CP da cidade de Curitiba, PR)

“Na prefeitura, em termos comparativos, a situação está melhor. Nós temos um plano de carreira aonde, percorridas todas as letras, todos os números, você, no mínimo, dobra o seu salário, no final da carreira. [...] Não é o suficiente, mas temos. Portanto, assim, em termos comparativos, eu falo assim: estamos melhores.” (CP da cidade de São Paulo, SP)

Sobre a remuneração do CP, os diretores entrevistados, em sua maioria, concordam que é muito baixa. Alguns dizem que esse fato leva os CPs a desenvolverem outras atividades, em horário alternado, para ter uma melhor renda no final do mês. Também alegam que os coordenadores da rede estadual de ensino recebem menos que os da rede municipal e que isso gera uma enorme frustração, pois ambos desenvolvem as mesmas atividades. Os diretores ainda afirmam a importância dos CPs receberem uma gratificação pelo trabalho que desenvolvem, pois, na situação atual, recebem só o salário de professor. Essa questão aponta para a desigualdade vivenciada por esses profissionais.

O aspecto da remuneração tem consequência na questão da carreira do CP, pois, na grande maioria das escolas participantes da pesquisa, eles são contratados como professores – e não como CPs.

Parece, no entanto, que a aparente insatisfação com os ganhos não tem relevância frente a como percebem a carreira de CP. A maioria deles declara que é boa, pois proporciona qualidade, melhora seus ganhos, é gratificante,

possibilita crescimento pessoal e profissional. Contudo, consideram que a Secretaria da Educação (SE) exige muito do CP e que seu crescimento profissional demanda ir atrás de conhecimentos e formação.

Evidencia-se, portanto, que a maioria dos CPs 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 SE e que necessita buscar formação permanentemente. Essa percepção se coaduna com as de alguns diretores, quando dizem: “Os CPs tiram leite de pedra, pois faltam materiais pedagógicos em algumas escolas”. “Em alguns casos essas profissionais desenvolvem trabalho de mãe e em algumas situações, dentro da escola, tomam atitudes de polícia.” Assim, esse modo de ver a função e de ver-se na função parece se sustentar na visão de muitos diretores das escolas em que os CPs atuam, quando declaram que a profissão de CP deveria ser mais valorizada, pois faltam investimentos por parte do município e do estado, que a diferença entre as redes atrapalha, que faltam formação e qualificação profissional, mas que mesmo assim, os CPs desempenham um ótimo trabalho nas escolas:

“Elas dão o melhor de si, buscam sempre estar atentas com as coisas, com os problemas do cotidiano de cada aluno e de cada professor, oferecendo o suporte necessário e trazendo sempre novidades para a escola.” (Diretor da cidade de Goiânia, GO)

Essas dificuldades levam a questionar o que manteria os CPs na função. Contudo, parece que os benefícios da carreira, sobretudo no que concerne ao crescimento pessoal e profissional, sustentam e promovem a identificação com a função. De modo contraditório, no entanto, tal adesão também incorpora os demais atributos, como: profissional mal remunerado, com condições de trabalho inadequadas e com demanda de trabalho que ultrapassa suas reais possibilidades de ação. É nesse movimento dialético e permanente que as identidades profissionais dos CPs se constituem.

3.3.4. Condições necessárias para o exercício da função

Indagados sobre os requisitos necessários para desenvolver a função, os CPs divergem em relação a duas questões fundamentais: a necessidade de ter exercido a docência, e ter formação específica para a função. Alguns entendem que é possível exercer a coordenação sem ter sido professor desde que a pessoa tenha disponibilidade para estudar e se aperfeiçoar e se relacione bem com os professores. Um CP declara:

“Acredito que a dedicação e o profissionalismo sejam bem mais importantes. O compromisso profissional é essencial.” (CP da cidade de Goiânia, GO)

Contudo, entendem que também é necessário ter uma formação mais específica para a função. Informam, ainda, que a experiência vem com a prática e com as formações constantes dos CPs, mas destacam qualidades pessoais e profissionais como fundamentais:

“Depende de haver disponibilidade para estudar e aprender, familiaridade em transmitir e compartilhar conhecimentos.” (CP da cidade de Rio Branco, AC)

Os diretores também destacam as qualidades pessoais e profissionais:

“Ser parceiro do professor, estudar junto com ele, ser compromissado e acreditar no potencial dos alunos, dos professores e da escola.” (Diretor da cidade de Rio Branco, AC)

Contudo, tanto CPs como diretores enfatizam a importância de formação específica para os coordenadores exercerem suas funções. Entendem que o mais importante é que o CP esteja em formação permanentemente.

A maioria dos diretores acha importante a formação específica para o exercício da função de CP. Alguns entendem que o aperfeiçoamento e especialização trazem benefícios e dizem buscar assegurar a possibilidade de

participação do CP. Outros entendem que a formação específica é dispensável, pois acham que a licenciatura basta, desde que o profissional continue investindo em sua formação.

Vê-se, portanto, que novos significados se evidenciam em relação ao ser CP: um profissional extremamente comprometido com a função, o que implica muita dedicação e, principalmente, comprometido com sua própria formação, entendendo-a como fundamental para sua prática, visto que ela visa poder atender os professores em suas necessidades. Aparece, então, a dimensão formativa no trabalho do CP, tanto em relação a sua própria formação quanto à formação dos professores. Essa dimensão, que entendemos como um dos eixos que estruturam e sustentam a função do CP, não aparece quando estabelecem relações entre as características de seu trabalho e as da docência.

3.3.5. Relações entre as funções de CP e de professor

De modo geral, todos os CPs entendem que as funções dos professores e do CP têm muitas semelhanças, destacando que ambas as funções buscam o conhecimento, a aprendizagem e possuem o mesmo objetivo, que é o aprendizado do aluno. Indicam também, como semelhança entre as funções, a constante formação de ambos e a preocupação com a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, entendem os CPs que as duas funções, coordenador e professor, contribuem para a Educação de crianças e jovens porque são mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, são responsáveis pela melhoria da qualidade da aprendizagem e ajudam nas questões pedagógicas do dia a dia da sala de aula.

Além disso, para a maioria dos CPs, as duas funções contribuem sobremaneira para a Educação do país, pois tentam, na medida do possível, oferecer um ensino de qualidade que respeite as diferenças e a realidade local.

Indagados sobre a preferência entre atuar como professor, coordenador ou outra função, alguns dos CPs preferem atuar como professor, por gostarem de lecionar, pelo contato direto com a criança ou por identificarem-se mais com a função. Afirmam também essa preferência por proporcionar o sentimento de responsabilidade pela criança durante o período letivo e

por ser a que mais contribui para o exercício da coordenação. No entanto, a preferência pela atuação como CP foi prevalente.

Ao analisar a adesão ou não do CP às suas funções, fica claro que ela é discutível, tendo em vista que, ao relacionarem as funções de docência e coordenação, os CPs não fazem uma “defesa” do que poderia ser considerado “seu campo de trabalho”. Além disso, as condições de trabalho e de remuneração e carreira e a falta de definição sobre o que é a função não contribuem para que haja maior interesse e envolvimento com a função, nem tampouco com construção de uma identidade profissional do CP.

3.4. O trabalho do CP

Analisar o trabalho dos CPs implica deter-se nas atribuições que identificam como suas, bem como as que lhes são imputadas por diretores e professores, pois tais aspectos são importantes na perspectiva teórica assumida (DUBAR, 1997) como atos de atribuição e de pertença. Implica ainda identificar como desenvolvem seu trabalho de gestão do PPP de sua escola, instrumento chave para a proposta de trabalho da escola e execução das atividades por ele geradas; além de identificar a percepção que os CPs têm de suas características pessoais e profissionais para ser CP, das relações interpessoais e grupais que mantêm nos contextos escolares e ainda, em compreender a valorização que dão à sua profissão e à satisfação que retiram dela.

3.4.1. Atribuições do CP

3.4.1.1. Quanto às atribuições por ele mesmo

Um ponto comum a todos os CPs é a relação que fazem entre as ações de CP e as de professor, expressas por alguns como: “o professor atua na sala de aula, enquanto o coordenador se envolve também em outras atividades da escola”; “o professor direciona o trabalho do aluno, o coordenador direciona o trabalho geral, o pedagógico, o curricular” (CPs da cidade de Natal, RN). Tais colocações nos levam a inferir que muito de sua atuação está ancorado na docência, exercida por todos anteriormente à sua atuação como coordenador.

Outro ponto comum está na percepção de todos os CPs quanto à multiplicidade de atribuições que lhes são imputadas – atos de atribuição que se tornam, na maioria das vezes, atos de pertença. Assim é que os CPs de todas as regiões identificam como atribuições suas na escola (mudando apenas de ordem de priorização nas regiões e redes de ensino): atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação (SEEs/SMEs); atividades administrativas; organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvem os alunos. Em algumas regiões, como é o caso da Centro-Oeste, aparecem: organização da entrada de alunos, acompanhamento dos alunos nos horários de intervalos, gerenciamento de conflitos na escola, organização de horários de provas. Em uma das regiões (Sudeste) aparece explicitamente a atribuição de formação dos professores e visitas às salas de aula. Vale ressaltar que esta formação é percebida apenas como ocorrendo nos Horários de Jornada Especial de Formação (JEIF) ou Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), de acordo com a rede municipal ou estadual. Os CPs dessa região são os únicos que colocam a função formativa como primeira prioridade.

As percepções dos CPs são diferenciadas quanto às atribuições que mais exigem seu esforço e tempo: os da Região Norte identificam que são as atividades relacionadas ao planejamento porque elas implicam a adequação dos conteúdos com as estratégias para a realização do ensino, bem como trabalhar com grupos de estudos com professores e orientação dos alunos. Os da Região Nordeste percebem como as atribuições que mais exigem sua atenção as que se referem às situações de indisciplina, pois estas comprometem a qualidade das aulas. Os da Região Centro-Oeste identificam desenvolvimento de projetos, documentação da escola e atendimento a pais como as atividades que mais exigem; os CPs da Região Sudeste percebem as atividades formativas como as que mais exigem seu esforço, pelo preparo na organização das pautas das reuniões e pela necessidade de pesquisar atividades que atinjam as expectativas e dificuldades dos professores. Os da Região Sul identificam como atividades que mais exigem seus esforços as que remetem ao atendimento de todos os setores e atores da escola: “O papel de pedagogo já não é mais aquele de só cuidar da aprendizagem. Você já se

vê em outros papéis: de assistente social, de mãe, de enfermeira, de tudo [...] pedagogo, hoje, significa ser um pouco de tudo. Por isso a capacitação é importante” (CP da cidade Curitiba, PR).

Embora todos afirmem que sua função é acompanhar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos, ao listarem as atividades administrativas, as intervenções disciplinares, o acompanhamento dos projetos elaborados por órgãos centrais para serem executados nas escolas e até o encaminhamento de alunos para setores de atendimento específico, parece-nos que sobra pouco tempo para fazer o acompanhamento aos professores. Essa atribuição, que é potencialmente formativa, fica esmaecida diante de outras atribuições. Predomina o eixo da articulação. Em síntese, a multiplicidade dos fazeres é o eixo condutor da fala dos CPs:

“Quando você cai na escola – e você cai em um setor pedagógico de uma escola grande como essa – 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 já começa a se deparar com outras coisas para resolver [...]” (CP da cidade de Curitiba, PR)

Ao falarem de suas atribuições, os CPs manifestam uma tensão entre o desejado (como entendem a função, abrangendo acompanhamento a professores e alunos) e o vivido (o que concretamente realizam na escola que é prioritariamente o atendimento às demandas administrativas e disciplinares).

3.4.1.2. Quanto às atribuições por diretores e professores

Os *diretores* entendem que as atribuições do CPs estão diretamente ligadas ao aluno, ao professor e à comunidade escolar. Todos consideram a função como de gestão, pois o CP participa da equipe gestora, interferindo em suas decisões. Os CPs, para os *diretores*, devem participar de tudo que acontece na escola. Entendem, ainda, que compete ao CP dirigir a parte pedagógica e fazer a mediação das relações na escola. Logo, as atribuições do ponto de vista dos diretores ratificam as declaradas pelas CPs, revelando

que há adesão ao que os diretores esperam que elas façam e assumam como responsabilidade. Cabe observar, no entanto, diferenças quando se discute a questão da formação de professores.

Com exceção da Região Sudeste, os diretores não se referem explicitamente à função formativa dos CPs, dando realce à dimensão articuladora. Reconhecem o volume de atividades que fica sob a responsabilidade do CP para justificar a inviabilização do processo formativo na escola.

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

Analisando considerações como essa, percebe-se que os diretores aceitam que as atividades exercidas pelo CP devem atender às necessidades diversas que surgem na escola e que são priorizadas pela equipe escolar, em detrimento das atribuições que, de fato, são de sua responsabilidade, como é o caso da atuação formativa. Fica a impressão de que há uma inversão de prioridades nas funções exercidas por este profissional, pois seria mais adequado lamentar que não é possível atender a tantas outras demandas existentes na escola, quando o CP precisa cuidar da formação dos professores.

Em síntese, ao mencionar as atribuições do CP os diretores citam, principalmente, atividades que dão suporte a ele, diretor. Prevalece o eixo da articulação, convergindo com as afirmações dos próprios CPs sobre suas atribuições.

Quanto aos professores, nas diferentes regiões a maioria considera que os CPs exercem função de gestão porque suas atividades têm afinidade com as da direção. Enumeram como principais atribuições do CP: atendimento aos pais, ao professor, aos alunos; mediação de conflitos; orientação a alunos com dificuldades de aprendizagem; encaminhamento ao médico; trabalho com questões pedagógicas e planejamento. Há professores que identificam o trabalho do CP com as atividades burocráticas da escola.

Outros consideram a atribuição do CP ligada à fiscalização, pois ele verifica se o professor está cumprindo o planejamento e as rotinas da escola. Outros, ainda, consideram que as atribuições do CP estão ligadas mais às questões de ordem burocrática, tais como: “Fazer ata, organizar o horário escolar, toda a parte burocrática da escola”.

Cabe considerar que, dada a similaridade das formas de conceber as atividades do CP por diretores e professores, essas atribuições exercem grande força no movimento de apropriação pelo CP das suas responsabilidades, o que justificaria a adesão desses profissionais a todas essas atribuições, ainda que dar conta delas no dia a dia pareça improvável. Também pode estar aqui a justificativa para a presença mais frequente da dimensão articuladora nas atividades do CP: parece que são elas que professores, diretores e pais esperam que o CP desenvolva. As questões de relacionamento interpessoal estão implícitas nas atribuições de articulação.

Segundo Dubar (1997), é no exercício das atividades que a identidade profissional se constitui e o fato da dimensão da articulação predominar nas atividades realizadas pelo CP indica que esse aspecto tem grande peso no modo como ele se define e é definido pelos outros. Assim, à medida que o CP assume todas essas atribuições, de diversas naturezas e advindas dos mais variados atores escolares, reforça a sua identidade de solucionador de problemas e recebe as demandas imputadas à sua ação, movimento este que sustenta e promove, portanto, a constituição de sua identidade profissional.

3.4.2. Profissão do CP

3.4.2.1. Características pessoais e profissionais para ser CP

Os CPs apontam dimensões pessoais e formativas para exercer a sua profissão, tais como: compromisso ético com a humanização, com um mundo mais justo; compromisso com a formação de professores que deve refletir no trabalho que desenvolvem com os alunos; gostar do que faz; ter didática; ter passado por uma sala de aula para conhecer a realidade; conhecer a legislação e a literatura pedagógica sobre coordenação e gestão escolar; conhecer estratégias de condução de grupo; possuir certo grau de liderança; man-

ter bom relacionamento com os professores; acreditar no aluno, em suas competências e capacidades; acreditar no trabalho em grupo; saber avaliar e saber dar devolutiva, sem prejudicar e magoar; planejar e avaliar o trabalho, tarefa complicada e muito difícil.

Vê-se, portanto, que ao se referirem ao que é necessário ao profissional para que exerça a coordenação pedagógica, aparecem características superdimensionadas, semelhantes às múltiplas atribuições que declaram como suas, conforme já apontado. É de se questionar como é possível um profissional ter todos esses aspectos desenvolvidos e que formação inicial ou continuada daria conta de desenvolver todos eles. Fato é que esse modo de pensar sobre o que se deve ter para exercer uma atividade profissional, o qual resulta, muito provavelmente, das múltiplas e por vezes desviantes funções que o CP assume, não favorece a construção de uma identidade profissional que tenha as funções específicas da coordenação pedagógica como principais adesões.

3.4.2.2. Gestão do PPP na escola

Quanto à participação do coletivo para elaboração do PPP, essa apresenta diferentes nuances, conforme os CPs: é considerada ativa por alguns, pequena por outros, democrática por outros, ainda. A maioria considera importante a participação dos professores no processo, até porque: “...dos professores a participação já é bem maior porque nós buscamos fazer tudo no coletivo para que não tenham nada para dizer: eu não participei, eu não sabia...” (CP da cidade de São Paulo, SP).

No entanto, a periodicidade para elaboração e acompanhamento do PPP é muito diferenciada, segundo as regiões e redes de ensino: “Durante o ano há quatro reuniões de planejamento pedagógico em que toda a escola participa [...]”; “a cada dois ou três anos a gente dá uma revisada no PPP da escola e uma atualização[...]”; “na verdade eles [os professores] fazem o PPP. Todo ano. Isto acontece geralmente no início do ano e há uma continuidade na metade do ano”.

Tais constatações nos permitem inferir que o potencial formativo e transformador da participação dos professores no PPP não é aproveitado como poderia e, portanto, não contribui para a identificação do CP com o seu papel de gestor de relações e articulador do PPP.

3.4.2.3. Relações interpessoais e grupais na escola

Descrevendo a relação com o diretor/equipe diretiva, os CPs das cinco regiões classificam a relação como boa e muito boa, destacando aspectos como parceria, atendimento a solicitações e expectativas.

Quanto à relação entre CPs e professores, os diretores das cinco regiões consideram como dificultadores do relacionamento a não disponibilidade do professor em envolver-se com novos estudos, a falta de parceria com o CP e colegas e o não cumprimento das rotinas pedagógicas.

Os CPs das cinco regiões consideram que mantêm uma boa relação com a rede de ensino, pois conversam, trocam experiências, recebem orientações e visitas periódicas. Os diretores compartilham dessa visão e enfatizam as formações como espaço para o estreitamento dessa relação. Os relatos dos CPs oferecem uma descrição muito favorável aos relacionamentos interpessoais, sem grandes desafios.

3.4.2.4. Valorização/satisfação profissional

Quanto à satisfação, apenas um CP declara explicitamente não estar satisfeito por exercer a coordenação e justifica: “O que gostaria mesmo é de continuar sendo professor”. Todos os demais declaram gostar do que fazem e que, apesar dos atropelos e exigências, por vezes excessivos, sentem satisfação pelo trabalho que realizam. Essa satisfação decorre da percepção de alguns, que entendem poderem ajudar os professores em tempo e qualidade, pois lhes são oferecidos cursos e assessorias por órgãos externos à escola. Para outros, a satisfação pessoal, mesmo diante de condições insatisfatórias de trabalho, decorre da possibilidade de exercerem com autonomia seu trabalho e do clima de harmonia que a escola oferece.

Na visão dos diretores e professores, os CPs estão satisfeitos por exercerem a coordenação. Se com relação à satisfação há, praticamente, unanimidade, no quesito valorização há discrepâncias, tanto na fala dos CPs quanto dos diretores e professores.

A valorização de seu trabalho é percebida diferentemente pelos CPs: a maioria sente maior valorização da parte dos professores e de outros coor-

denadores, havendo, ainda assim, uma percepção diferenciada, em algumas regiões, em relação às redes. A maior parte dos CPs considera-se também valorizada pelos diretores. Há quase uma unanimidade: os CPs concordam que há pouca ou nenhuma valorização da família e da sociedade em relação ao trabalho do CP (apenas em uma das regiões – Nordeste –, os CPs da rede municipal afirmam que são mais valorizados pelas famílias e alunos).

Em sua fala, os diretores entendem que são eles que mais valorizam o trabalho dos CPs, vindo em seguida os professores e outros coordenadores. Concordam com os CPs sobre a desvalorização dada pelas famílias e sociedade. Alguns justificam o fato pela falta de critérios e indefinição da função coordenação.

Na fala dos professores, são eles os que mais valorizam os CPs, seguidos dos diretores. Há discrepâncias quanto à desvalorização dos técnicos das SEEs e SMEs. Todos concordam com a pouca valorização dada pela sociedade.

Em síntese, é possível afirmar que em todas as regiões os CPs são mais valorizados pelos professores e diretores e menos valorizados pelas famílias e sociedade. Começando pela desvalorização é compreensível que a sociedade não reconheça seu papel tendo em vista seu desconhecimento, como bem considera um dos CPs pesquisados. Contudo, causa estranheza que justamente aqueles que são alvo do trabalho da maioria dos CPs, as famílias, desvalorizem sua função na percepção principalmente dos diretores e professores. Fato é que a valorização do trabalho e a satisfação com a função têm grande peso na constituição da identidade do CP como profissional.

3.4.2.5. Visão do CP como profissional

Há uma divergência quanto a considerar sua função importante no cenário nacional pelos CPs. Alguns consideram que seu papel é relevante e que pode contribuir para a melhoria da educação nacional. Poucos consideram que ações isoladas não contribuem para a melhoria da Educação.

Todos, no entanto, reconhecem que o fato de o CP contar com uma legislação que especifica suas atribuições é fator que os valoriza como pro-

fissionais. Os CPs que atuam na função, mas não possuem o cargo de CP, sentem-se menos valorizados do que aqueles que ocupam o cargo de CP, ao qual chegaram por meio de concurso.

3.5. Formação continuada e o CP

3.5.1. Formação do CP, segundo sua percepção

A maioria dos CPs das cinco regiões do Brasil tem, como formação inicial, predominantemente, a graduação em Pedagogia, seja em 1ª ou 2ª graduação, assim como formação em Magistério de 2º grau. Não fazem comentários específicos em relação à graduação cursada, mas uma das CPs da Região Sul enfatiza a formação teórica como uma importante condição de trabalho, pois prepara para a prática. No entanto, para as CPs da rede estadual dessa região, a formação inicial serviu apenas para mostrar um direcionamento, “aprender a aprender”, pois “[...] A faculdade mesmo não te dá nada”. E uma delas reforça: “Eu acho que onde você consegue mais conhecimento é na prática mesmo. A faculdade te dá muito embasamento teórico”.

No entanto, essas CPs expressam a importância do aprimoramento dos conhecimentos aprendidos durante a formação e que são úteis no exercício da profissão.

De fato, vários dos CPs deste estudo possuem especialização, nas áreas mais variadas, de Tecnologia e Mídia na Educação a Planejamento em Gestão Escolar. Há outros que gostariam de fazer cursos, como Psicopedagogia e Gestão de Pessoas.

Três das CPs da Região Centro-Oeste valorizam a formação continuada positivamente, entendendo que oferece espaço para a troca de informações importantes para o desenvolvimento de seu trabalho. Quanto à qualidade da formação que recebem, todas a acham boa, mas um pouco fora da realidade, pois não enfatiza as vivências cotidianas na escola nem as especificidades locais, que são temáticas de que necessitam.

Um grupo de CPs da Região Sul confere importância à formação continuada pelo aspecto de apropriação de novos saberes que possam contribuir para o exercício da profissão.

Existe certa unanimidade por parte dos CPs em afirmar que formação continuada engloba todo um segmento de atividades que, de uma forma ou de outra, complementam os aprendizados da graduação.

Há várias modalidades de formação, mencionadas por todos CPs: cursos, palestras, oficinas pedagógicas, orientações técnicas, grupos de trabalho, núcleos de desenvolvimento, todos ocorrendo nos órgãos regionais de ensino, embora possam ser oferecidos pelo MEC, por Organização Não Governamentais (ONGs) e universidades. Também são mencionados os grupos de estudo, que podem ser nas regionais ou nas próprias escolas.

Foram muitos os cursos de formação continuada realizados pelos CPs das diferentes regiões, desde Formação para Professor Alfabetizador, Coordenador Pedagógico, Educação Especial, Arte e Educação, Educação Física para as Séries Iniciais, Língua Portuguesa, Matemática, Avaliação, Letramento e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além disso, o Programa Ler e Escrever, na Região Sudeste, ganha destaque por fazer parte da programação da rede estadual e da municipal.

Os programas/cursos de atualização/formação continuada que deram maiores elementos para atuar na coordenação pedagógica referem-se a temas muito diversificados, respondendo a diferentes necessidades e interesses dos CPs. Na Região Nordeste, as CPs citam: inclusão; fortalecimento ao apoio pedagógico; leis que regem a educação no Brasil. Contudo, a grande maioria cita experiências envolvendo a prática.

Essa priorização da experiência em relação à formação deixa no ar uma questão fundamental: ao atribuir grande importância à prática cotidiana para a aprendizagem da sua função, qual valor atribuem, neste caso, para o processo de formação continuada que eles mesmos desenvolvem com os professores? Nesse sentido, os questionamentos sugerem que os CPs acreditam que a *prática diária* dá conta das questões que a escola tem que resolver. Essa questão não é facilmente respondida, dado que os CPs da Região Sul, por exemplo, acreditam também que socializar os conhecimentos adquiridos durante a formação pode ser visto como uma alternativa para esclarecerem junto aos professores o real exercício da sua função.

Entre 66 e 100% dos cursos frequentados pelos CPs de todas as regiões do país são organizados pelas Secretarias na rede em que trabalham. Na maioria

das regiões, tanto na rede estadual como na rede municipal, os CPs são convocados sistematicamente para cursos e formações pelos órgãos regionais de Educação. Além disso, nas regiões Norte e Sul (nesta, na rede estadual), há iniciativas também das escolas. A participação nos cursos é associada à vontade própria do participante. Na perspectiva dos CPs, o fato de serem convocados para participar dos cursos, em vez de poder escolher, não significa um grande problema, pois consideram os cursos oferecidos importantes e também por consistir em alternativa, na falta de outras oportunidades.

As convocações para que os CPs participem de programas de formação não garantem a participação e o interesse dos profissionais e não contribuem necessariamente para o processo de formação, segundo os CPs da Região Sul. Por mais que os profissionais estejam presentes durante o tempo destinado à formação, é quase certo que muitos não apresentam interesse e vontade de aprender o que está sendo transmitido. Em todas as regiões, associado ao desejo de formação, há muitos outros programas/cursos que os CPs gostariam de fazer: Gestão e Planejamento, Matemática, Relações Humanas, Planejamento em Didática, Educação Infantil, Inclusão Digital, Especialização em Psicopedagogia, Gestão de Pessoas, Objetivos etc. Uma das CPs do Sul gostaria de fazer o mestrado em Educação e uma delas pretende continuar estudando sozinha – pela internet e por livros –, como autodidata, pois disse que aprende muito mais desse jeito.

Na maioria das regiões, não há a menção explícita a outros espaços de formação do CP, além daqueles oferecidos pelas redes.

Na Região Norte, assim como na Região Sul, os coordenadores sentem-se responsáveis em relação à sua *própria formação*, “com os compromissos que assumem” com os cursos que lhes são oferecidos – “[...] é de extrema responsabilidade minha” –, deixando os demais de comentar sobre o próprio movimento na direção de buscar formação, o que corrobora dados da pesquisa do Ibope, na qual também os CPs não se consideram prioritariamente responsáveis pela própria formação (segundo estudo do Ibope, apenas 5%), embora tenham, em 36% dos casos, de buscar a autoformação.

Os CPs de todas as regiões entendem que têm uma formação continuada, que se resume a cursos e encontros, quase sempre pontuais, guiados por temas decididos pelas instâncias superiores, as quais convocam os CPs

a participar (exceção feita à Região Sul), nas quais os CPs têm certa participação na proposição dos temas. Parece tratar-se de cursos com conteúdos voltados aos professores ou ao ensino-aprendizagem dos alunos e o CP participa como mediador ou mesmo multiplicador – aquele que vai repassar o conteúdo apropriado para os docentes. Esses cursos vão direcionando, planejando, ainda que não objetivamente, as reuniões de formação de professores que ocorrem na escola, visto tornarem-se o conteúdo desses encontros. Assim, o que os CPs mais valorizam dessa formação é a troca de experiência com outros CPs, nos grupos de estudo, pois é possível que, nesses momentos, se sintam acolhidos em suas buscas pelos seus pares. Por outro lado, é importante ressaltar que, nas diferentes regiões, CPs enfatizam a primazia da prática cotidiana, da experiência, como melhores espaços de formação para o desempenho de sua função.

3.5.2. Formação do CP, segundo o diretor

Nas diversas regiões, os diretores foram quase unânimes em afirmar que, nas escolas, não ocorre formação continuada para os coordenadores. A responsabilidade dessa formação, tanto na rede estadual como na municipal, é das Diretorias Regionais de Ensino (DRE), Centros de Formação ou Núcleos. Na rede municipal de São Paulo, os coordenadores são convocados uma vez por mês, pela DRE, para participarem da formação do Programa Rede em Rede. Na rede estadual dessa região, há algumas convocações. Um dos diretores da Região Norte considera que contribui para a formação do CP quando o libera e dá oportunidade para que o mesmo participe das formações e frequente as mesmas. Todos os diretores da Região Centro-Oeste afirmam acompanhar o trabalho das CPs, participando dos conselhos de classe, das discussões do cotidiano e dos planejamentos de eventos. Assim, consideram que contribuem para o trabalho dos CPs “assessorando, orientando e dando apoio”.

Os dados acima, colhidos com os diretores das escolas das diversas regiões, permitem compreender a visão que os diretores têm da formação continuada dos CPs. Parece não haver formação continuada deles nas escolas. Mas alguns diretores inserem uma ação própria, de acompanhamen-

to e ajuda ao CP. Contudo, não entendemos – assim como eles mesmos – que o diretor seja o formador do CP. O que é preocupante, a nosso ver, é a indefinição em relação à formação de um profissional que, como se viu nos itens acima, tem extrema importância na escola. Essa 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, sobremaneira, na constituição da identidade do CP, pois, como diz Dubar (1997), as identidades profissionais se constroem no trabalho. Não se perca de vista, no entanto, que o diretor, mesmo sem realizar ações específicas de formação dos CPs, influi nessa constituição identitária, pelas atribuições e cobranças cotidianas de tarefas e funções dos CPs, pelas expectativas que expressa em relação ao trabalho e desempenho dos mesmos.

3.5.3. Formação continuada dos professores em serviço pelo CP

Se levarmos em consideração os dados coletados nas escolas das cinco regiões brasileiras, sobre o trabalho desenvolvido pelos seus respectivos coordenadores e sobre as concepções que parecem subsidiar as ações desses coordenadores, não podemos deixar de observar que a maioria dos CPs não desenvolve seu trabalho na coordenação tendo como princípio a formação de professores, ainda que a considerem parte de suas atribuições. O eixo articulação prevalece nos seus diversos âmbitos de atuação, e o rendimento e as atitudes dos alunos e o atendimento a pais são as atividades mais citadas por quase todos os CPs. Isso posto, é possível também observar as incongruências ou inconsistências nos discursos de muitos CPs e diretores, no que concerne à dimensão formação nas atividades da coordenação pedagógica.

Essas inconsistências emergem, inicialmente, pelas diversas compreensões dos sujeitos quanto ao significado que atribuem às atividades de formação de professores, proporcionais pela escola.

Assim, se é fator importante para o exercício da função de professor saber se relacionar com o aluno, com a família, com os outros professores – e o CP considera também que seja sua função dar suporte afetivo ao professor,

isto é, prepará-lo para entrar em sala de aula, prepará-lo para ouvir os alunos como seres humanos que possuem facilidades e dificuldades que devem ser entendidas dentro um contexto – deveria, conforme entendemos, interferir nesse aspecto de sua formação. No entanto, ao mencionar a formação continuada, os CPs raramente incluem a dimensão afetiva nos processos formativos dos professores. Quando o fazem, como informa uma professora, recorrem a textos de autoajuda.

Outra observação diz respeito ao fato de que, segundo os próprios CPs, muitos professores chegam à escola com defasagens em sua formação, com pouca informação, frágeis emocionalmente, sem condições de coordenar uma sala de aula. Frente a esses profissionais, muitos CPs se mostram igualmente fragilizados e impotentes para desempenhar o papel de liderança deles esperado.

Há, ainda, que se considerar o expressivo percentual de CPs que, ao atribuírem grande importância à prática, desmobilizam-se – e aos seus professores – para a fundamentação teórica, pilar sobre o qual se podem apoiar para compreender melhor a realidade de seus professores, da escola e da aprendizagem de seus alunos, unindo teoria-prática-realidade, em um tríptico fundamental.

Além disso, ações básicas para inserção dos professores na escola – ambientá-los ao regime da escola e às diretrizes que regem o funcionamento dessa instituição, pô-los a par da cultura escolar, enfim – são ações formativas simples, que diminuiriam os impasses da entrada do professor naquela realidade escolar.

Uma última observação refere-se ao Ideb. Embora os CPs se refiram a ele como índice de que fazem uso habitualmente para seu planejamento e dos professores, para acompanhamento da prática do professor e do desempenho do aluno, pesquisa do Ibope, na primeira fase deste estudo, nos mostra que quase metade deles (47%), na realidade, não tem clareza de seu significado. Assim, resultados de avaliação externa, que deveriam ser socializados com os professores e servirem como parâmetros para a organização da formação continuada destes profissionais, pela escola e pelas respectivas SEs, são subutilizados.

3.5.3.1. Segundo a percepção dos CPs

Nas diferentes regiões do Brasil, quem planeja e organiza a formação de professores das escolas, em geral, são as SEEs e SMEs, isto é, as propostas de formação vêm das SEs. Há estados em que a participação dos CPs nesse planejamento e execução da formação se dá no repasse e na reflexão do que foi estudado, ou oferecendo sugestões.

Os temas para os processos formativos dos professores são, em grande medida, propostos pelas SEs, Diretoria de Ensino, Centros de Formação ou Núcleos, cabendo às escolas, direção e CPs, em alguns estados, fazerem sugestões ou levantamento junto a seus professores sobre as temáticas de interesse ou necessidade da escola. Nesse contexto, a participação dos diretores no processo de planejamento da formação é muito pequena.

Analisando os cursos de formação continuada de professores, do ponto de vista de sua frequência, duração, horário, local de realização e formato, pode-se concluir que não há, nas diferentes regiões, nenhuma regularidade, a não ser em relação aos recursos didáticos utilizados. Assim, em relação à frequência e duração, as informações tanto podem ser lacônicas, mensal ou bimestralmente, como pode haver indicação mais detalhada de prevaência de frequência semanal (duas horas) e quinzenal (quatro horas) (eventualmente bimestral – duas horas), com uma variação de tempo de uma a duas horas; quinzenal e bimestral, com duração de tempo entre uma e duas horas, e também reuniões somente mensais, com oito horas de duração ou com variação de carga horária entre oito e 20 horas. Apontada com incidência um pouco menor, aparece a frequência semanal, com duração de uma a quatro horas, seguida da frequência bimestral, com duração de 20 a 40 horas, frequência quinzenal, com quatro horas de duração e mesmo semestral. Em um dos estados, a formação organizada pela rede estadual é semestral, com duração de três dias e, na rede municipal, acontecem no Centro de Capacitação da Prefeitura e durante a Semana Pedagógica. Há indicação, por uma CP da Região Centro-Oeste, de que a formação ocorre uma vez por ano, em encontro de quatro horas com os professores.

Em geral, nas formações fora da escola, o horário é estabelecido pela Secretaria responsável. Nas escolas, ocorrem no horário de planejamento e

por turno, nos HTPC, nos horários de permanência dos professores ou de reuniões. Eventualmente, ocorrem no período noturno ou em outros horários alternativos.

Não há um local previamente preparado para essas ações formativas: em um dos estados, a formação na escola ocorre na sala de vídeo, na biblioteca, na sala de professores, nas salas de aula ou fora da escola.

Uma vez que a maioria dos estados tem sua formação planejada pelas instâncias superiores, as ações formativas nas escolas tendem a se realizar nos HTP (ou HTPC), momentos de reuniões ou permanências de professores, limitando, assim, o seu formato.

Assim, a maioria das escolas organiza a formação dos professores por meio de grupos de estudo, encontros pedagógicos, reuniões de planejamento. Em quase todos os estados, o formato é definido pelas Secretarias, seja como orientação ou sugestão. Em geral, a formação se dá no coletivo.

Os CPs consideram que momentos de formação desenvolvidos na escola dão mais resultados porque decorrem dos problemas da realidade escolar. Neles, os professores estudam, levam para a sala de aula o que foi discutido e retomam para o grupo, rediscutindo a prática, o que significa que esses encontros garantem um movimento reflexivo que provoca a mudança nas práticas. De um modo geral, nas escolas, esses momentos de formação são obrigatórios, embora os CPs considerem que muitos professores buscam formação ou cursos por iniciativa própria, e os CPs incentivam essa prática.

Nas escolas em que os CPs e a direção definem a formação dos professores, os conteúdos trabalhados são escolhidos de acordo com a concepção de formação da coordenação e da direção.

No entanto, há estados (Goiás, por exemplo), em que, segundo a percepção das CPs, a formação é confusa, desorganizada, sem planejamento, sem espaço para ser realizada na escola; acontece em vários locais e momentos, sem que as próprias CPs tenham muita clareza de como se realiza. A participação da CP em seu planejamento parece incipiente, visto que, nesse estado, só uma CP declara ter participação e responsabilidade sobre este aspecto. Esse fato parece justificar o porquê da dimensão formativa na função do CP não ser a que prevalece no conjunto de suas atribuições.

Na Região Sul, em relação à organização dos programas de formação de professores, os CPs seguem cronogramas expedidos por suas respectivas SEs. Como as CPs da rede estadual conferem *status* de formação continuada somente aos momentos oferecidos pela SEE, que ocorrem, no máximo, três vezes no ano, acham pouco o tempo destinado para formação.

Ao mencionar os recursos didáticos que utilizam nas formações, os CPs citam: textos, apostilas, material recebido da Secretaria, material fotocopiado, projetor multimídia, áudio, vídeos – documentários, propagandas, vídeos, filmes, dinâmicas, músicas, filmagens de aulas, textos, computador, música, revistas, materiais artísticos, sucatas, livros, guia de orientação dos cursos da SE, videoconferências e rodas de conversa, aparelho de som, mural, cartazes e retroprojetor.

Valorizam a utilização dos recursos didáticos, na formação, pois “sem eles haveria mais dificuldades” e têm um “impacto positivo no trabalho”. Uma coordenadora da Região Centro-Oeste diz que o uso de equipamentos chama a atenção dos professores para o tema que está sendo apresentado e evita conversas paralelas.

Além disso, CPs da Região Norte assinalam que seu uso favorece a fundamentação teórica, torna a formação mais organizada e compreensiva e favorece o crescimento profissional. Um coordenador dessa região considera esses recursos de pouca importância, pois acredita que o mais importante são os debates, que favorecem a troca de experiência entre os profissionais de áreas específicas.

Ainda se assinala, na Região Sul, o relevo dado pelas CPs à necessidade de qualidade das temáticas e dos recursos humanos e materiais nos cursos de formação continuada, considerando-os imprescindíveis para que a formação tenha um arcabouço prático para o desenvolvimento de atividades com os professores.

Quanto aos recursos humanos, foram citados as Equipes Pedagógicas das SMEs, técnicos dessas Secretarias de Educação, palestrantes, a comunidade escolar, os professores.

O peso dos recursos utilizados é considerado bastante significativo, pelos CPs, na medida em que é entendido, por uns, como meio de prender a atenção do professor. Para outros, os recursos mobilizam o professor, envol-

vendo-os em atividades que procuram extrapolar a discussão pedagógica chegando a reflexões de cunho pessoal, modificando posturas.

Os CPs analisam que os movimentos de formação/espços/programas ou cursos de formação que trazem melhor resultado para a prática do professor são a formação continuada na escola, que “tem um peso maior, pois trabalhamos com as necessidades percebidas na rotina” (CP da cidade de Natal, RN).

Além disso, nesses momentos são trabalhados conceitos e temas de interesse para as práticas pedagógicas, segundo as CPs da Região Norte.

Contraopondo-se a isso, as CPs da rede estadual da Região Sul acreditam que os cursos de formação têm pouco resultado na prática do professor, como explicitado por uma delas:

“O que dá resultado mesmo é a prática do professor e a boa vontade mesmo. Não vai ser uma formação continuada que vai torná-lo um bom professor. Interesse do professor em correr atrás.” (CP da cidade de Curitiba, PR)

No entanto, outros aspectos são lembrados como aqueles que trazem resultados relevantes: momentos de formação relacionados com a sala de aula, os ligados à avaliação qualitativa, aqueles desenvolvidos nos horários coletivos, aqueles que partem da realidade local da escola e associam as problemáticas da formação às práticas dos professores e ao conhecimento acadêmico, os cursos externos, os cursos programados, a troca de experiências, os círculos de debate, permanência e os cursos específicos.

Para as CPs da Região Centro-Oeste, o que realmente funciona para a formação dos professores é: leitura de textos, na medida em que favorecem o crescimento e a ampliação de horizontes, a troca de experiências, pois se pode tomar contato com as experiências vividas por outras unidades e os cursos que favorecem as práticas. Uma das CPs da Região Centro-Oeste enfatiza: “Os cursos a distância”.

Para os CPs da Região Norte, o que realmente funciona, na formação é: demonstrar o que dá certo e não apenas falar e exigir; gostar do trabalho com professores; considerar as necessidades do trabalho na sala de aula, oportunizando novos recursos e metodologias para o professor desenvolver

o processo de ensino; realizar trabalho em parceria, independente da área de atuação e realizar e vivenciar experiências na aplicação dos conteúdos, como forma de suprir lacunas encontradas pelos professores.

Na Região Sul, em relação à questão sobre o que realmente funciona na formação de professores, as opiniões foram bastante diferentes em cada uma das respostas das CPs: o acompanhamento do planejamento, o momento da permanência, um trabalho de humanização junto ao professor. Além disso, ganha destaque a afirmação de que melhores resultados ocorrem com cursos que aproximem a teoria da realidade.

De acordo com afirmações de alguns diretores, o modelo de formação que traz melhor resultado é aquele que parte da realidade local da escola e associa as problemáticas de formação ligadas às práticas dos professores e o conhecimento acadêmico. A nosso ver, isso exige do coordenador um trabalho de formação muito bem elaborado e executado.

Ainda segundo alguns diretores, esses encontros precisam garantir um movimento reflexivo que provoca a mudança nas práticas. Os professores, segundo os diretores, precisam ser ouvidos, precisam “ter algum encantamento nos momentos de formação”, precisam “preparar-se para os desafios da realidade”.

Em síntese, vale destacar que, em relação à formação de seus professores, na escola, os CPs não desenvolvem seu trabalho na coordenação tendo como princípio o eixo formação de professores, ainda que a considerem de sua responsabilidade e mesmo que, em três estados, Rio Grande do Norte, Paraná e São Paulo, os CPs planejem e realizem formação continuada nas escolas, além daquela que é oferecida pelas SEs. O eixo articulação prevalece nos seus diversos âmbitos de atuação, dado que o rendimento e as atitudes dos alunos e o atendimento a pais são as atividades mais citadas por quase todos os CPs como sendo as mais frequentes em seu cotidiano.

3.5.3.2. Segundo os professores

Os professores confirmam a frequência, duração, periodicidade, horários, organização das atividades dos encontros de formação, temáticas e recursos materiais explicitados pelos CPs em item anterior.

Em síntese, percebe-se que os professores veem sua formação continuada, realizada pelos CPs, prioritariamente, da perspectiva da prática, tanto em sua consecução como em suas contribuições: esperam que ocorra o diálogo entre teoria e prática; que a formação seja relacionada ao cotidiano da sala de aula, aos alunos, à realidade da escola. É nessa direção que valorizam o modelo de formações como trocas de experiências, na medida em que elas permitem a reflexão sobre outras realidades semelhantes, apresentadas por seus pares, assim como formações por meio de práticas, em que possam concretizar o que estão aprendendo, verificando aí a aplicabilidade do aprendido.

Em alguns professores, é possível observar-se um nível de aprofundamento reflexivo sobre a realidade escolar, sobre seu próprio processo de aprendizagem e a docência, uma preocupação com sua autoformação, que os distinguem dos demais professores. No entanto, essa agudez não está presente no geral dos professores, que acompanham o que acontece (e, às vezes, nem acompanham) sem questionamentos ou críticas.

A dimensão formativa da ação do CP não parece ser destacada, por parte dos professores, em todos os estados, dada a ênfase na formação oferecida pelas instâncias das SEs (embora apareça ressaltada entre os CPs da Região Sudeste). No entanto, nas formações oferecidas, aparecem outras duas dimensões – articulação e transformação –, que constituem os eixos que sustentam as atividades do CP. Assim, alguns professores mostram identificar em que medida o CP tem um papel destacado em sua formação, reconhecendo suas ações articuladoras do coletivo da escola, considerando as especificidades dos contextos escolares e provocando o professor para processos reflexivos que questionem suas ações, evoquem suas possibilidades de mudança, mostrem a necessidade de compromisso de cada professor com a aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, a melhoria da Educação escolar. Percebe-se que, para esses professores, as ações formativas, ainda que esparsas em tempo, período, conteúdos e objetivos, se constituem como muito importantes para o desenvolvimento de sua ação docente.

4. Reflexões baseadas na produção de informações

Os resultados alcançados nesta fase da pesquisa corroboram, em grande medida, os resultados obtidos na fase I e serão apresentados em alguns pontos de reflexão que se articulam entre si.

1. Em relação à caracterização da função, os CPs das cinco regiões do Brasil são profissionais com experiência em Educação, tendo em vista que a faixa etária média é de 46 anos (na fase I, esta média, no Brasil, é de 44 anos). Contudo, a grande maioria é nova na função de CP (até cinco anos de exercício), o que indica que têm muita experiência na docência, mas ainda estão se apropriando do significado da coordenação pedagógica. 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 e, por outro, o fato de os CPs terem pouco tempo nesse exercício, muito pouco tempo na escola em que estão atuando, e, ainda, não terem escolhido ingressar na coordenação (dado que a maioria foi escolhida ou indicada pelo diretor para a função). Essas características representam, assim, desafios à sua identificação com as atribuições do CP, e, por conseguinte, à constituição de sua identidade profissional.

Essas questões, no entanto, não são apontadas como dificuldades pelos CPs, que se declaram satisfeitos com a estrutura física e material da escola e com suas condições de trabalho, valorizando as relações com a direção e os professores. No entanto, paradoxalmente, em vários momentos de suas falas sobre suas ocupações na escola, os CPs revelam muitas dificuldades para realizar seu trabalho, por falta de material, falta de local apropriado, falta de recursos didáticos etc., revelando contradições entre o discurso e a prática. Já em relação à remuneração, todos os CPs declaram ser muito baixa. A baixa remuneração é enfatizada, também, pelos diretores, que apontam consequências negativas na atuação do CP, seja porque precisa se dedicar a outros empregos, para melhorar a renda, seja pelo fato de as redes municipais, em geral, oferecerem melhores condições de remuneração e carreira que as estaduais. Esses aspectos apontados revelam a desigualdade que ca-

racteriza as condições de trabalho desses profissionais, sobretudo no que concerne à remuneração e carreira, visto que, na maioria das escolas pesquisadas, o CP é contratado como professor, não contando, portanto, com um plano de carreira condizente com a importância de sua função. Essa forma de desvalorização profissional – baixa remuneração e carreira pouco atraente – é outro aspecto que poderia interferir na constituição identitária desses profissionais. No entanto, a insatisfação com os ganhos não teve muita relevância no modo como os CPs percebem seu papel. A maioria deles declara que ele é bom, pois proporciona qualidade, é gratificante, possibilita crescimento pessoal e profissional.

As dificuldades enfrentadas por esse profissional, como a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica nos levam a questionar o que o manteria na coordenação pedagógica, com satisfação. Entretanto, parece que os benefícios obtidos, sobretudo em relação a questões afetivas e relacionais, sustentam e promovem a identificação com a função. De modo contraditório, no entanto, tal adesão também incorpora os demais atributos, como: profissional mal remunerado, com condições de trabalho inadequadas e com demanda de trabalho que ultrapassa suas reais possibilidades de ação.

2. Propomos os conceitos de articulação, formação e transformação como aspectos indissociáveis de um princípio que direciona nossa compreensão do que seja a coordenação pedagógica. Assim, os movimentos de articulação, formação e transformação são partes de uma engrenagem, engendrados em um todo e indicam atitudes, ações e expectativas, que se traduzem em ações de gestão do PPP, dos grupos de educadores da escola, em ações de formação de professores e em outras ações do cotidiano escolar. Quando mencionamos – e identificamos a dimensão articulação da função do CP como prevalecendo nas atribuições declaradas pelos CPs como suas e reafirmadas pelos diretores e professores, estamos chamando a atenção para o relevo que pode assumir essa dimensão, em dados momentos da ação cotidiana do CP. Isso significa que, quando prevalece o eixo articulação, pode-se perder de vista o caráter formativo e potencialmente transformador da coordenação pedagógica para valorizar resultados imediatos e funcionais de sua ação. Assim, ainda que os dispositivos legais prescrevam claramente o

papel do CP na escola e o tema da coordenação seja discutido em pesquisas acadêmicas e na literatura especializada, nota-se que, na prática, o CP 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 CP um profissional cuja atuação privilegie a integração entre os diferentes atores da comunidade escolar, com vistas a favorecer uma prática educativa pautada nas diretrizes estabelecidas no PPP e nas normativas oficiais. No entanto, a falta de compreensão sobre *limites* de sua atuação, considerando os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios no exercício da função coordenadora.

As representações mais fortes do CP parecem estar ancoradas na trajetória histórica da profissão, proveniente das atuações de especialistas da Educação e de orientadores educacionais (décadas de 1950, 60, aproximadamente), em que o atendimento a pais e alunos era priorizado, nos discursos decorrentes de literatura e na legislação, em confronto com a representação – mais atual – de que ele deva ser formador de professores – que ele assume, sim, no discurso, mas também que ainda não está totalmente incorporada à sua identidade. Assim, na história recente da Educação, a presença de um especialista ou técnico em Educação deu lugar ao orientador educacional e, pelas próprias demandas das escolas, originou-se, oficialmente, nestas, o serviço de coordenação pedagógica.

Como uma das consequências dessa dualidade, pode-se considerar que o CP toma sua profissão como missão – representação histórica e assumida frequentemente por educadores, em que não se tem escolha e deve-se suportar o sofrimento da profissão sem responsabilizar os outros. Assim, satisfação e não sofrimento é o que aparece nas falas do CP sobre sua função, ainda que revele grandes dificuldades, atropelos, falta de apoio, má remuneração etc. Parece que o que justifica seguir na função é o reconhecimento de seu trabalho pelos atores escolares, a satisfação de conseguir mudar algo, a esperança de atingir transformações, ainda que as mudanças não sejam muito significativas.

Evidencia-se, na pesquisa, que o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, dos professores, dos órgãos do sistema de ensino, dos alunos e pais, interfere sobremaneira na construção de uma identidade pro-

fissional do CP, 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, suas e da profissão, às suas dimensões pessoais e mesmo às suas condições profissionais. Assim, frequentemente, ele diz uma coisa e faz outra, o que nos leva a questionar o papel do discurso na constituição das identidades profissionais do CP.

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, as quais exercem grande poder sobre os educadores e acabam por assumir prevalência no movimento de tensão que caracteriza a constituição de formas identitárias. Isto porque, neste caso, as forças atuantes no processo são muito diferentes, tendo maior peso as representações daqueles que têm mais poder. O CP 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 e 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 tem de ser e fazer. Contraditoriamente, se exige dele que atue segundo o modelo antigo, remanescente da função de orientação educacional, com primazia no atendimento a alunos e pais e na garantia da aprendizagem e do bom comportamento dos alunos.

Nesse processo, os CPs 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 se articulam e desarticulam na constituição da identidade do CP, como se observa nos resultados desta pesquisa.

No exercício da função de CP, predominam tensões de três naturezas e origens: aquelas internas à escola, derivadas das relações com o diretor, os professores, os pais e os 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 CP em relação à sua função e às necessidades da escola e da Educação.

Relacionado a essas questões – e ligeiramente mencionado acima – revela-se um aspecto da adesão do CP às demandas de direção e professores, que mereceria um melhor desenvolvimento, o que não será possível neste espaço – a questão do poder, das relações de poder dentro da escola. No entanto, vale lembrar que se faz necessário ressaltar dois aspectos dessa questão: a) por ter sido, no mais das vezes, convidado pelo diretor para a função, o CP se relaciona com este pela gratidão e subserviência, buscando, em suas ações, responder às demandas e à “confiança” nele depositadas. Além disso, mesmo tendo sido selecionado para o cargo por concurso, as relações internas à 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 ver-se-á a hierarquia de funções que determina, fortemente, a linha de conduta a ser assumida pelo CP; e b) Simetricamente ao poder sobre ele exercido, as relações estabelecidas pelo CP 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, e talvez uma falta de confiança e dificuldade de comunicação. Embora essas situações não tenham sido ressaltadas, na presente pesquisa – direção, CP e professores não mencionam graves atritos, dificuldades de relacionamento ou comunicação –, não se tem claro se as relações mesmas de poder impedem que estes aspectos tenham sido mencionados com a clareza, profundidade e gravidade que podem assumir nas unidades escolares. Quando se diz da adesão do CP às demandas de professores, alunos e pais, têm-se a possibilidade de outra face das relações de poder se revelar: 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 causa das relações de poder e não a favor do PPP, da melhor gestão da escola, da formação de professores, da melhoria da qualidade da educação, da aprendizagem dos alunos.

3. Essas questões remetem à formação do CP, e assumimos a premissa de que sua formação inicial necessita ser revista, tomando-se como base os seguintes questionamentos: qual a especificidade da função de CP e que formação inicial oferece subsídio à sua atuação? Que aspectos necessitam ser enfatizados no curso, de modo a garantir qualidade à formação do CP?

Essa formação necessitaria levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar. Logo, visto que o objeto de ação do CP 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 constituição da identidade profissional do CP, tendo em vista que a diferenciação entre as duas funções seria objeto dos cursos de formação, o que possibilitaria identificações com aspectos específicos da função.

4. No que concerne à formação continuada do CP, a pesquisa revela que não há formação específica para esse profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o Brasil, envolve questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações que acabamos de fazer 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 deve se responsabilizar por essa formação e de que modo deve fazê-lo, valorizando a especificidade da função.

Essa 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, sobremaneira, na constituição da identidade do CP, pois, como diz Dubar (1997), as identidades profissionais se constroem no trabalho.

Não seriam desejáveis projetos de formação mais abrangentes, que nascessem do contexto de trabalho dos CPs 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 às formas identitárias assumidas pelos CPs, como: provisoriedade, indefinição, desvio de função, imposições do sistema e da gestão quanto à legitimidade de seus encaminhamentos e decisões (conflitos de poder).

No que concerne à dimensão formativa na atividade de coordenação pedagógica, todos os CPs, assim como seus diretores e professores, entendem que o CP é o responsável pela formação continuada dos professores. Há pouca clareza do que seja essa formação continuada, pois descrevem eles 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 CP 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 o fato da não-primazia da formação de professores nas atividades do CP – além das apontadas em outros itens desta discussão – é o fato de eles reconhecerem que, 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 atividades, não deveriam ser de sua responsabilidade, mas o fazem. Sem dúvida, podemos catalogar várias dessas atividades no eixo articulação, mas acreditamos que a alienação decorrente desse excesso de atividades – e atividades fora de sua função – afasta o CP das prioridades da escola em relação ao PPP e à formação de professores.

Outra interpretação possível para o fato de a formação de professores não ser prioritária nas ações do CP, ainda que a declarem como tal, é que a percepção que os CPs têm de suas características pessoais e profissionais resulta de como ele percebe aquilo que dele esperam professores, pais e alunos; e daquilo que direção e professores esperam dele e consideram que pais e alunos também esperam.

5. Os CPs 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 pelos próprios professores em suas opiniões sobre a questão. Consideram esse o sentido dessa formação: refletir sobre as ocorrências do cotidiano escolar, relacionadas à sala de aula e aos alunos, atendendo a 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 CPs 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 que, na valorização excessiva quanto à prática, seja desvalorizada ou menos destacada a importância de teoria que embasa consistentemente essa prática, pois o que garante o empenhamento do CP é ele saber do que está falando. A valorização explícita e recorrente da prática pelos CPs é a pauta dominante nos discursos de professores.

Nesse sentido, os questionamentos poderiam sugerir que os CPs acreditem que a prática diária dá conta das questões que a escola tem de resolver. No entanto, alguns CPs ressaltam também que é necessário socializar os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação.

6. Não aparece, como preocupação dos CPs quanto à formação de seus professores, a dimensão afetiva. Podemos considerar que, ao mobilizá-los a participar e se envolver com os grupos, discussões aprofundadas podem, até, envolver questões mais pessoais dos professores. No entanto, a atenção à dimensão afetiva e relacional, claramente, não faz parte dos planejamentos de formação dos CPs e nem são objeto dos processos formativos que ele desencadeia.

7. Embora não tenha sido objeto de análise desta pesquisa, chama a atenção o número elevado de mulheres que exercem a função de CP. Nesse sen-

tido, os dados aqui coletados e de outras pesquisas têm mostrado a questão de gênero como extremamente relevante na vida das escolas, ressaltando-se que alguns atributos historicamente apostos à mulher se aplicam ao trabalho que desenvolvem as CPs nas escolas: relações interpessoais pautadas em atenção ao outro, colocar-se no lugar do outro, cuidado e afeto. Fica a sugestão para outros estudos.

Ao se concluir este trabalho, dois aspectos se destacam:

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

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

4.1. Para além da pesquisa

Dada a importância da reflexão e discussão sobre as temáticas em pauta, consideramos que a possibilidade de contribuição deste trabalho seria validada e aprofundada pela criação de espaços para reflexão e proposição de ações possíveis. Assim, foi realizado um debate com especialistas⁴ da área de Educação e da coordenação pedagógica, os quais reafirmaram algumas sugestões e proposições desta pesquisa, além de acrescentarem outras relevantes propostas, abaixo descritas:

- Legitimar a função do CP, acrescentando ao Plano Nacional de Educação (PNE) as atribuições privativas do CP e sua formação, ajudando a construir/reconstruir a identidade desse profissional e reconhecer sua importância na escola.
- Regulamentar a profissão do CP, por meio de legislação específica, que a ele se refira e estabeleça funções, carreira, modo de acesso ao cargo, base de salários, formação e diretrizes curriculares dessa formação etc.
- Rediscutir a questão da formação inicial e em especializações, dos CPs, que hoje é deficitária. Também a formação de professores é uma questão a enfrentar em sua estrutura, funcionamento e conteúdo.
- Discutir os pré-requisitos para o ingresso e exercício da coordenação pedagógica, questionando dois aspectos: necessidade ou não de experiência prévia como docente e tipo de formação inicial exigível desse profissional, isto é, deve ou não ser ele um pedagogo?

4 Especialistas que participaram do painel desse estudo, com objetivo de debater os resultados encontrados e elencar proposições com foco em políticas públicas, em ordem alfabética: Ana Maria Falcão de Aragão (Unicamp), Angela Dannemann (Fundação Victor Civita), Cybele Amado (Instituto Chapada), Ecleide Furlanetto (Unicid), Eliane B. Gogueira Bruno (Universidade Mogi das Cruzes), José Cerchi Fusari (USP), Luiza Helena S. Christov (Unesp), Luzia A. M. Orsolon (Colégio Assunção), Maria Carolina Nogueira Dias (Fundação Itaú Social), Mozart Neves Ramos (Todos pela Educação), Regina Scarpa (Fundação Victor Civita), Renata Barrichelo Cunha (Unimep), Sandra Unbenhaum (Fundação Carlos Chagas) e Silvana Tamassia (Gestora Nota 10 – Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, edição 2007).

- Rediscutir a formação continuada específica do CP, seja do ponto de vista de suas funções privativas, seja do ponto de vista da fundamentação para sua atuação junto a professores de diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, seja na gestão do PPP e do currículo da escola, seja na discussão de fundamentos teóricos de sua prática, ressaltando o fato de que ele, CP, pode produzir conhecimento na escola e sobre a escola.
- Valorizar e incrementar atividades de formação continuada que destaquem a troca de experiências do CP com seus pares.
- Pôr em discussão as concepções de docência, formação, formação inicial, formação continuada, formação em serviço, formação centrada na escola, formação terceirizada, cujos significados têm dado margem a interpretações e ações formativas dúbias.
- Estabelecer módulos de recursos humanos para o funcionamento das escolas, prevendo, além de direção e CP, outros funcionários de apoio, que garantam o bom desempenho das funções administrativo-burocráticas e pedagógicas da escola. Para a decisão sobre o módulo (número de CPs, por exemplo), é importante levar em conta número de alunos, número de professores e níveis de ensino atendidos pela escola.
- Realizar novos estudos sobre a coordenação pedagógica, centrados em questões de gênero, frente ao número elevado de mulheres que exercem essa função.
- Discutir e aprofundar a compreensão sobre a função social da escola, destacando a responsabilidade da equipe escolar com o ensino de qualidade, que leve à formação de cidadãos comprometidos com sua cultura, em sua preservação e transformação, em benefício da coletividade.
- Reafirmar a escola como teia formativa, isto é, espaço de aprendizagem para educadores e alunos.

Segundo nossa percepção e também dos especialistas, faz-se necessária a continuidade da pesquisa sobre a atuação dos CPs, em diferentes realidades, em diferentes meios sociais, geográficos, culturais e econômicos, para

ampliação da compreensão sobre a identidade deste profissional, aqui retratado apenas nas capitais de alguns estados de diferentes regiões do Brasil.

Referências

- ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N. de S. “O papel do coordenador pedagógico”. *Revista Educação*, ano 12, nº 142, fev. 2009.
- ALMEIDA, L. R. “A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível”. In: BRUNO, E. B.G; ALMEIDA, L. R. & CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D.A & VIEIRA, M. M. da S. “O coordenador pedagógico e a questão dos saberes”. In: ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N de S. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006.
- AZANHA, J. M. P. *Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria*. Secretaria de Educação de São Paulo, 1983.
- BRUNO, E. B. G. “O trabalho coletivo como espaço da formação”. In: Autores Coletivos. *O coordenador pedagógico e a Educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998.
- CANÁRIO, R. “A escola: o lugar onde os professores aprendem”. *Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados*, n. p. 9-27, 1º sem. 1998.
- CUNHA, R.B. & PRADO, G.V.T. “Sobre importâncias: a coordenação e a conformação na escola”. In: PLACCO, V.M.N.S. & ALMEIDA, L.. (Orgs). *O coordenador pedagógico e os desafios da Educação*. São Paulo: Loyola, 2008.
- DUBAR, C. “Para uma teoria sociológica da identidade”. In: *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- MATE, C. H. “Qual a identidade do professor-coordenador pedagógico?”. In: Autores coletivos (Orgs.) *O coordenador pedagógico e a Educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998.
- PLACCO, V. M. N. S. & SOUZA, V. L. T. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.
- 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. (Orgs.) *O coordenador pedagógico e os desafios da Educação*. São Paulo: Loyola, 2008.
- PLACCO, V. M. N. S. & SOUZA, V. L. T. “Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico”. In: ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010.
- TARDIF, M. *Saberes profissionais e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEZUB, L. F. *El desarrollo profesional docente en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. 1. ed. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO, 2010.

Referências da internet

- <http://www.immigrer.com/faq/sujet/quel-est-le-role-du-conseiller-pedagogique.html> (Acesso em 20/10/2010)
- <http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/cafipemf/conseiller2.htm>
(Acesso em 20/10/2010)
- <http://www.elul.ulaval.ca/sga/pid/6403>
(Acesso em 20/10/2010)
- <http://bdtd.ibict.br>
(Acesso em 27/10/2010)
- <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>
(Acesso em 28/03/2011)

