



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O OLHAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, EGRESSO DO
CURSO DE PEDAGOGIA, SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA PÚBLICA

EVELYNE WAGNA LUCENA LIMA CANDEIAS

João Pessoa - PB

Janeiro - 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O OLHAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, EGRESSO DO
CURSO DE PEDAGOGIA, SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA PÚBLICA

EVELYNE WAGNA LUCENA LIMA CANDEIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo.

João Pessoa - PB

Janeiro - 2007

C216o Candeias, Evelyne Wagna Lucena Lima.
O olhar do coordenador pedagógico, egresso do
Curso de Pedagogia, sobre a trabalho desenvolvido na escola
pública /Evelyne Wagna Lucena Lima Candeias.- João Pessoa,
2007.
120f. : il.
Orientadora: Ana Dorziat Barbosa de Mélo
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Pedagogia - curso. 2. Curso de pedagogia. 3. Formação
de professores. 4. Coordenação pedagógica.

UFPB/BC

CDU: 37.013(043)

**O OLHAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, EGRESSO DO
CURSO DE PEDAGOGIA, SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA PÚBLICA**

EVELYNE WAGNA LUCENA LIMA CANDEIAS

Defesa em 30.01.2007.

Banca Examinadora:

Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo (UFPB - Orientadora)

Dra. Maria do Socorro Batista Xavier (UFPB)

Dra. Maria Emília Lins e Silva (UFPE)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Em especial, a minha família Lucena Candeias: Cezar e Joan, meus grandes amores, pelo apoio, força, presença animadora e compreensão.

A minha família Lucena: Minha Mãe, pela Graça concedida e exemplo de vida.

Vaninha, Carol, Daniel, André, Dimas, Virgínia e Akira.

A minha família Candeias: S. Zacharias e D. Teresa, pelo acolhimento e incentivo.

Ana Lúcia e João, Júnior e Josi, Armando, Isabele, Tasso e Tânia.

A família Vergne Moraes de Oliveira: Pedro, Marcio e Ana Maria, pelo apoio, trocas de ideias pelo carinho.

Aos Amigos Irmãos Compadres de Coração que se reconhecem neste lugar.

Muito obrigado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, presença fortalecedora.

Deixo os meus agradecimentos sinceros:

As professoras examinadoras deste trabalho: Emília Maria Lins e Silva e Maria do Socorro Batista Xavier, pelas ricas contribuições, apoio e compreensão.

Ao Curso de Mestrado em Educação da UFPB, especialmente aos meus professores, com os quais tive o privilégio de realizar trocas significativas.

À professora Dr^a. Ana Dorziat Barbosa de Mélo, pela oportunidade de uma orientação competente e carinhosa.

Às professoras Coordenadoras Pedagógicas, que concordaram em ser sujeitos de nossa pesquisa, nos honrando muito com a partilha de suas práticas educativas.

Às professoras Formadoras do Curso de Pedagogia da UFAL, que também nos favoreceram concordando em ser sujeitos desta pesquisa, compartilhando os seus olhares, experiências e dados valiosos.

À UFPE e a UFAL, em especial aos colegas de trabalho, pelo apoio institucional fundamental para realização deste estudo.

À FAPEAL (Fundação de Apoio a Pesquisa de Alagoas) pelo auxílio financeiro prestado, através da concessão de bolsa de estudos, viabilizando este trabalho.

Aos colegas da 24^a turma do Mestrado em Educação da UFPB, pela rápida e significativa convivência amiga e acadêmica.

Aos colegas de turma de graduação em Pedagogia – UFPE, onde surgiu o encanto pela educação.

Aos familiares e amigos de todas as horas e jornadas que estão com os seus nomes escritos na minha vida.

Em especial, às famílias:

Marcio e Ana Maria, Suzana, Gilson, Nielson, Jorge, Márcia, Cibele e Ricardo
Denise, Giovana, Gerciane, Daniele, Gilete, Hilário Dick, Alexandre, e Jeferson

RESUMO

Este estudo procurou captar, a partir do olhar de alunas egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL (currículo 1994-2005) as visões das mesmas sobre sua atuação e formação profissional no campo da Coordenação Pedagógica em escolas da rede pública de Maceió. O trabalho identifica e analisa, através da fala de professoras coordenadoras, suas principais atuações, dificuldades e desafios encontrados em suas práticas educativas, situando, em linhas gerais, a proposta formativa do curso de Pedagogia em questão. Para tanto adotou-se uma abordagem de investigação qualitativa que procurou privilegiar a opinião das educadoras egressas acerca de seu fazer profissional cotidiano, através da realização de entrevistas semi-estruturadas, bem como da análise de documentos e da literatura produzida neste campo de discussão teórica. Entre os achados de maior significação, no que tange à *Atuação Profissional* das coordenadoras, percebeu-se a predominância de ações de planejamento, formação continuada e mediação das relações na escola (com ênfase em aspectos burocráticos e disciplinares). No âmbito da *Formação Profissional* as falas enfatizam um distanciamento entre teoria e prática, no que se refere à atuação em Coordenação Pedagógica, o que dificulta a proposição de alternativas eficazes e inovadoras no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar. Entre outros aspectos, o trabalho buscou contribuir com o debate sobre a função da Coordenação Pedagógica (CP) na escola pública, evidenciando a necessidade de realização de novas investigações que aprofundem a reflexão sobre a formação inicial deste profissional.

Palavras-chave: Curso de pedagogia, Formação de professores, coordenação pedagógica.

RESUMEN

Esa investigación intentó captar, desde la mirada de alumnas egresadas del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Alagoas – UFAL (currículum 1994-2005), las percepciones de las mismas sobre su actuación y formación profesionales en el campo de la Cordinación Pedagógica en escuelas de la red pública de Maceió. El trabajo identifica y analiza, a través de las voces de profesoras cordinadoras, sus principales actuaciones, dificultades y retos hallados en sus prácticas educativas, ubicando, en líneas generales, la propuesta formativa del Curso de Pedagogía en cuestión. Para ello adoptou-se un abordaje de investigación calitativa que intentó privilegiar la opinión de las educadoras egresadas a cerca de su hacer profesional cotidiano, a través de la realización de entrevistas semi-estructuradas, bien como del análisis de documentos y de la literatura producida en este campo de discusión teórica. Entre los datos de mayor significación, en lo que se refiere a la *Actuación Profesional* de las cordinadoras, se percibió la predominancia de acciones de planeamiento, formación permanente y mediación de las relaciones en la escuela (con énfasis en aspectos burocráticos y disciplinarios). En el ámbito de la *Formación Profesional* las voces ponen énfasis en el alejamiento entre teoría y práctica, en lo que se refiere a la actuación en Cordinación Pedagógica, lo que hace difícil la proposición de alternativas eficaces e innovadoras para el afrontamiento de los retos del cotidiano de la escuela. Entre otros aspectos, el trabajo intentó contribuir con el debate sobre la función de la Cordinación Pedagógica (CP) en la escuela pública, poniendo en evidencia la necesidad de realización de nuevas investigaciones que profundizen la reflexión sobre la formación inicial de este profesional.

Palabras Clave: Curso de Pedagogía, Formación de Profesorado, Coordinación pedagógica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1.	
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	12
1.1 A DEFINIÇÃO DE UM ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	12
1.2 O CENÁRIO E OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA.....	19
1.3 OS SUJEITOS DO ESTUDO.....	22
1.4 A COLETA E A ANÁLISE DOS DADOS.....	23
CAPÍTULO 2.	
O CURSO DE PEDAGOGIA: CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E DA ATUAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	26
2.1 BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	27
2.2 OS CONTORNOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DO INDIVIDUAL AO COLETIVO NA BUSCA DA INOVAÇÃO ESCOLAR.....	27
CAPÍTULO 3.	
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL CURRÍCULO DE 1994: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	48
CAPÍTULO 4.	
REFLEXÕES DOS PROFESSORES EGRESSOS SOBRE SUA PRÁXIS DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	62
4.1 ATUAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS	63
4.1.1 Funções concebidas acerca da coordenação pedagógica.....	64
4.1.2 Estruturação e funcionamento da coordenação pedagógica.....	73
4.1.3 Ações desenvolvidas pela coordenação pedagógica	76
4.1.4 Dificuldades na execução das atividades de coordenação pedagógica.....	87
4.1.5 Desafios da prática dos coordenadores pedagógicos	94
4.1.6 Sugestões e alternativas para o trabalho de coordenação pedagógica.....	97
4.1.7 Atuações pendentes nas experiências de coordenação pedagógica.....	99
4.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	102
4.2.1 Conteúdos teórico-práticos no trabalho de Coordenação Pedagógica.....	102
4.2.2 Relevância de conteúdos estudados da formação inicial na área de Coordenação Pedagógica.....	107
4.2.3 Sugestões para a formação inicial na habilitação de coordenação Pedagógica	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
6. REFERÊNCIAS.....	114
ANEXO 1.....	117
ANEXO 2.....	119
ANEXO 3	120

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - FUNÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	65
FIGURA 02: COMPOSIÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS.....	73
FIGURA 03: PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA – EIXO 01.....	77
FIGURA 04: ORIENTAÇÃO/ATENDIMENTO AOS ALUNOS, PAIS, MÃES E COMUNIDADE - EIXO 02.....	82
FIGURA 05: EIXO 03 - QUESTÕES ADMINISTRATIVAS E BUROCRÁTICAS.....	85
FIGURA 06: RELACIONAMENTOS NA ESCOLA.....	87
FIGURA 07: FORMAÇÃO DOS PROF. E DIFICULDADES PEDAGÓGICAS.....	90
FIGURA 08: RELAÇÃO ENTRE O PEDAGÓGICO E O ADMINISTRATIVO.....	92
FIGURA 09: DESAFIOS DA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	94
FIGURA 10: ALTERNATIVAS DE ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO.....	97
FIGURA 11: ATUAÇÕES PENDENTES.....	99
FIGURA 12: CONTEÚDOS TEÓRICO-PRÁTICOS.....	102
FIGURA 13: CONTEÚDOS ESTUDADOS PASSÍVEIS DE SEREM DESCARTADOS.....	106
FIGURA 14: SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL: FOCO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	108

INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação aborda a função de Coordenação Pedagógica (CP) escolar sob o olhar do egresso do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, formado no currículo que esteve em vigor nos anos de 1994 a 2005.

Essa preocupação surgiu com maior ênfase a partir da prática profissional como docente no curso de Pedagogia da UFAL, onde ocorreu a aproximação com os desafios de garantir uma formação inicial significativa para profissionais da educação, fato que fez encontrar uma realidade desafiadora no sentido de ser este um campo de trabalho ainda muito tocado por fragilidades e demandas.

Aliado a essa motivação, surgiam os questionamentos dos alunos sobre as possíveis funções assumidas na prática na instituição educativa e a necessidade de se conhecer melhor às práticas pedagógicas e experiências de organização escolar para poder estabelecer um diálogo com a perspectiva privilegiada de formação na universidade.

É válido destacar também a experiência como docente da área de Orientação Educacional na Educação Básica, compondo equipes de assessoramento pedagógico à gestão escolar, isso como base para o reconhecimento do quanto é essencial valorizar e garantir a presença efetiva de profissionais nesta função de articulação de tantos elementos delicados que exigem estar integrados nas práticas educativas.

O mergulho na reflexão de outros profissionais que estão assumindo essa atuação no campo da coordenação pedagógica na escola pública alagoana é enfocado não com a pretensão de esgotar as possibilidades e limites de suas práticas numa totalidade, mas com o intuito de aprofundar a visão singular que os sujeitos retiram de suas realidades de trabalho educativo.

O contato com esses dados não pode prescindir da realização de uma análise dos elementos que compõem essas práticas vivenciadas, em um contraponto necessário com a discussão teórica que vem se acumulando numa perspectiva de prática pedagógica relativamente nova, mas que precisa ser abordada considerando-se o contexto de formação dos envolvidos e algumas problemáticas relevantes do histórico da formação inicial no Curso de Pedagogia no Brasil.

A forma difusa e muitas vezes contraditória como foi tratada a formação dos profissionais da educação básica no Brasil, além de indicar a pouca valorização da garantia

desse direito público social, gerou uma sequência de descontinuidades na organização e nas exigências de formação para atuar na prática educativa nos diversos níveis.

Este percurso marcado pela ausência de regulações sistemáticas e globais por parte do Estado, no sentido de deixar clara a formação exigida, seus papéis, cargos e carreiras, levando em consideração as necessidades das condições de trabalho estabelecidas para iniciar a construção de um sistema público de educação competente nas suas obrigações sociais, demarcou a diversidade hoje existente na forma de contratar, atuar e organizar o trabalho escolar nos vários estados e municípios da federação, além das variações dos percursos formativos nas várias instituições formativas para o campo educacional.

Esses aspectos influenciam de maneira direta nos conflitos existentes entre os próprios professores e pesquisadores da área da educação em relação ao formato e à natureza das formações iniciais, às instituições que devem abrigar esses cursos, que papéis e funções são necessários nas organizações educativas, entre outras temáticas que complementam a pauta do debate educacional atual.

Neste sentido, o presente estudo foi organizado com o compromisso de contribuir com o aprofundamento do conhecimento acerca do profissional da educação que atua no campo da coordenação pedagógica, procurando sistematizar e analisar elementos empíricos da prática de coordenadores pedagógicos egressos do curso de pedagogia da UFAL, já que o mesmo contemplava em sua estrutura curricular a formação vinculada a essa função, procurando assim conhecer melhor as demandas, dificuldades e desafios enfrentados no cotidiano do trabalho desenvolvido nas escolas.

A presente reflexão pretende dessa forma, estabelecer em sua análise o diálogo e aproximação da questão da coordenação pedagógica com a problematização da formação inicial no Curso de Pedagogia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa abordando os diferentes significados dados a uma realidade social e educativa específica, através das visões sobre a prática de coordenação pedagógica na escola pública, percebendo o olhar que este profissional estabelece em direção à sua formação e a essa atuação específica. A busca se deu pela compreensão de significados construídos pelos sujeitos, no encontro com os significados do próprio pesquisador, objetivando e elucidando pressupostos e explicações representadas, num processo de interpretação que não pretendeu utilizar um esquema pré-estabelecido ou rígido, mas sim estar aberto ao diálogo com teorias e elementos empíricos, em um movimento de escuta dos dados na construção de interpretações e análises do fenômeno observado (MINAYO, 2006 e ZANTEN, 2004) e (CHIZZOTTI, 1995).

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivos identificar as funções desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica na escola pública em Alagoas, analisar a partir do olhar dos egressos do Curso de Pedagogia as ações demandadas pelo cotidiano escolar, suas dificuldades e desafios enfrentados, considerando o contexto e as discussões acerca desta formação na UFAL, no currículo de 1994-2005.

De acordo com Orsolon (2006) e Placco (1992) a coordenação pedagógica aqui considerada é tratada a partir da visão que aponta para o pedagogo docente – que assume um papel importante na construção dos Projetos Político-Pedagógicos, na formação continuada dos professores e também nas mediações da gestão democrática. A perspectiva é estabelecer uma dinâmica do cotidiano escolar que leve a uma constante transformação, na medida em que articula a prática dos professores fazendo interagir seus valores, convicções e atitudes, ao mobilizar as dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas no trabalho educativo. Dentro desta lógica, o coordenador pedagógico pode ser tomado como um agente que interfere em “dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada” (ORSOLON, 2006, p. 20).

Estas discussões levaram a refletir acerca da necessidade de investigar os diferentes papéis que podem ser assumidos por tais profissionais e, em função disso, iniciar uma visualização de possíveis demandas para uma formação profissional que faça jus a tais papéis, favorecendo um maior aprofundamento dessas visões sobre a prática e sobre a formação que baliza a atuação profissional, compreendendo seus principais desafios.

Com base nas ideias de Ferreira (2002), afirma-se que a formação do pedagogo deve conter os fundamentos teórico-metodológicos que permitam compreender o fenômeno educativo em toda sua totalidade, para empreender um trabalho profissional e competente, de educadores comprometidos com a formação humana de cidadãos e com uma sociedade justa e solidária. Esta autora considera as diversas possibilidades de atuação do pedagogo na prática educativa como conteúdos que pertencem à totalidade da sua formação, sendo o próprio pedagogo o especialista em educação na sua integralidade.

A partir dessa visão, as “funções”, que na década de 1970 também eram denominadas de “habilitações”, podem ser vistas não como profissões, mas como conteúdos da formação e do trabalho do profissional no curso de graduação.

Dessa forma, as atuações deste profissional, a possibilidade de refletir e rever os diferentes aspectos que marcam sua prática, correlacionando com os principais desafios e objetivos da formação inicial vivenciada na Universidade tornam-se relevantes, enquanto

objeto de estudo, na medida em que a função de coordenação pedagógica assume um papel cada vez mais estratégico no interior das organizações educativas, no enfrentamento dos desafios do mundo hodierno e de suas constantes transformações, exigindo das instituições a implementação da formação continuada e de um trabalho consistente, retomando a criação de coletivos, na consolidação da gestão democrática, além dos princípios e finalidades do projeto político pedagógico para construir os novos passos do processo social educativo.

Pretende-se, assim, contribuir com o entendimento que vem sendo construído sobre as funções exercidas por estes educadores, iniciando um diálogo com a formação no contraponto com objetivos formativos do curso e com a discussão acumulada pelo movimento dos profissionais da educação, que assume a prioridade da base docente na formação do Pedagogo, na intenção da profissionalização com uma visão, mesmo que inicial, desta experiência em Alagoas.

A superação da fragmentação da formação e das funções no trabalho escolar e não-escolar vem sendo discutida em muitos trabalhos nos últimos anos, por isso, não nos interessa aqui retomar a fundo questões polêmicas desta problemática já muito discutidas por outros autores em seus trabalhos acadêmicos (FREITAS, 1999 e 2003; PIMENTA, 1999; ANDRÉ et. al, 1999; FERREIRA e AGUIAR, 2002) (GARCÍA, 1997).

A amplitude do campo de atuação dos profissionais da educação é um fator considerado por Aguiar (2002), que chama atenção para as implicações na estruturação do currículo dos cursos de Pedagogia. Para ela é necessário contemplar conhecimentos e práticas requeridas para as formações oferecidas no campo da docência: educação infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e (ou) formação pedagógica de nível médio. Da mesma forma, se faz necessário abordar uma concepção de escola comprometida com uma formação cidadã, preparando para relações pedagógicas e administrativas, para uma intervenção no campo educacional e na sociedade, no campo do conhecimento e da prática educativa.

A concepção sócio-histórica de educador envolve a articulação da formação inicial com a formação continuada, bem como as condições de trabalho, profissionalização e valorização, revertidas em uma carreira e política salarial unificada e justa. Neste sentido, a docência vem assumindo a base da formação de todos os profissionais da educação, unificando a profissão. Na formulação de Saviani (1982), citado por Freitas (1999), é preciso formar, tanto o professor, como o especialista, num educador, com uma visão mais ampla e articulada da prática pedagógica.

Com essa pesquisa, portanto, pretendeu se constituir numa contribuição à discussão sobre as funções que demarcam o trabalho do pedagogo educador na Coordenação

Pedagógica, através da investigação da visão de egressos do curso de Pedagogia da UFAL, relacionando-o com o contexto geral da formação no campo da coordenação pedagógica, procurando perceber: qual é o olhar dos egressos do Curso de Pedagogia acerca das funções de coordenação pedagógica que têm sido desenvolvidas nas escolas públicas de Alagoas, considerando o contexto de suas formações na UFAL – Currículo: 1994-2005? Esta preocupação volta-se para a profissionalização da atuação do pedagogo, assim como para a melhoria da Educação Pública desenvolvida em nosso país.

Para tanto, a estruturação desta pesquisa está organizada da seguinte forma: a introdução contém os objetivos do trabalho e as suas delimitações, iniciando o leitor nas perspectivas teóricas e metodológicas abordadas no estudo apontado. O primeiro capítulo pretende demonstrar a organização metodológica que guiou e sistematizou este estudo, as referências e instrumentos adotados na coleta e interpretação dos dados, remetendo aos limites e dificuldades que perfazem o trabalho investigativo.

O segundo capítulo trata do conhecimento acumulado na temática abordada, nos elementos destacados pelo olhar do investigador acerca das discussões focadas sobre a atuação de coordenação pedagógica escolar, contextualizando a problemática do processo de formação inicial e a perspectiva de base docente, na intenção de superar as fragmentações causadas pela formação das antigas habilitações no Curso de Pedagogia.

O terceiro capítulo, como fruto dessa pesquisa, apresenta o perfil formativo geral da proposta curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o processo da reformulação que gerou essa proposta analisada, a qual vigorou nos anos de 1994 a 2005.

O quarto capítulo se refere aos dados de pesquisa focados no olhar dos egressos do Curso de Pedagogia da UFAL sobre suas atuações na coordenação pedagógica na escola pública alagoana, analisando e interpretando através da reflexão sobre as funções, dificuldades e desafios dessas práticas, relacionando-as com os contextos de formação das profissionais investigadas.

Em seguida, as considerações finais apontam a perspectiva predominante da sistematização dos olhares sobre a atuação de coordenação pedagógica e algumas indicações de diálogo e aproximações com relação aos contextos da formação inicial que desenvolvem a profissionalização desses educadores, com vistas a contribuir sempre com uma qualificação da educação pública na nossa região. Além disso, na conclusão deste trabalho estão incluídas as referências bibliográficas utilizadas e os anexos que acompanham para auxiliar a compreensão do estudo.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1. A DEFINIÇÃO DE UM ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Consolidadas as intenções iniciais de pesquisa, foi delimitado como objetivo deste estudo identificar as atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos em escolas públicas de Maceió, abordando os fatores que têm desafiado e limitado o exercício dessa função dialogando com a formação inicial desses educadores.

Para realizar a pesquisa, foi feita uma opção por fazer uma análise da coordenação pedagógica a partir do olhar de egressos do curso de pedagogia da UFAL, por se tratar de profissionais que durante sua formação inicial tiveram a oportunidade de passar por um processo formativo que já apontava para a compreensão da coordenação pedagógica como uma das dimensões da docência e não como mais uma habilitação estanque da formação do pedagogo.

Ainda buscando fundamentar as opções metodológicas deste estudo, Minayo (2007) aponta o entendimento da pesquisa em educação como uma prática situada no campo social, perspectiva que orienta a opção por uma abordagem de natureza qualitativa e exploratória pela possibilidade de preservação das significações próprias do fenômeno educativo e social, no qual desejamos nos aprofundar.

Considerando que o objetivo da pesquisa qualitativa reside na compreensão de um fenômeno social por meio de diferentes análises da consciência articulada dos atores envolvidos, acredita-se numa procura persistente por novas formas de compreender o fenômeno em investigação, que vá além de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo pesquisado. (RICHARDSON, 1999) e (ALVES-MAZZOTTI, 1996).

Ao constituir os sujeitos sociais, suas práticas, suas representações e seus valores como objeto de estudo, busca-se na verdade estabelecer uma análise que extrapole a simples identificação dos fenômenos e dos processos. Este posicionamento qualitativo se pauta pela necessidade de busca da compreensão dos significados que estes sujeitos constroem, percebendo o encontro destes significados com os do próprio pesquisador (MINAYO, 2006) (DEMO, 1996).

A opção por esse “itinerário” traz ao pesquisador iniciante algumas tarefas adicionais no desenvolvimento da investigação, particularmente no campo da validade e da objetivação nas diferentes etapas do trabalho científico. É necessário que a pesquisa qualitativa, busque a objetivação necessária ao processo de investigação, mas esta objetivação não está exatamente no tipo de dados a serem apreendidos ou na necessidade de explicações causais, mas na elucidação do processo de pesquisa e dos pressupostos que orientam a leitura de tais dados e, em especial, no desenvolvimento de uma minuciosa interpretação.

Ao falar, por exemplo, sobre a potencialidade interpretativa da pesquisa qualitativa de maneira a ter legitimidade externa, Zanten (2004) afirma que:

Não se trata de aplicar um esquema conceitual previamente estabelecido e totalmente rígido, o qual requereria apenas um mínimo domínio das regras e de seus campos de aplicação. (...) É através de um vai-e-vem rigoroso porém ‘aberto’ entre os conceitos e as hipóteses teóricas e os elementos empíricos que se geram as interpretações (ZANTEN, 2004, p. 307).

Isso significa dizer que a pesquisa qualitativa, embora não seja guiada pela necessidade de estabelecer respostas que obedeçam aos critérios de causalidade, implica em um processo de interpretação apurado e em constante questionamento e diálogo com os pressupostos teóricos assumidos durante e ao longo da investigação, num movimento de escuta constante dos dados levantados.

Perceber e analisar a visão do Coordenador Pedagógico sob esta ótica qualitativa demanda uma aproximação do “como” os sujeitos que compõem esse campo de atuação pedagógica o percebem e o vivenciam, correlacionando-o com a base documental e o referencial literário que sustenta as análises aqui realizadas.

1.2. O CENÁRIO E OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Envolvida com os debates específicos da Coordenação Pedagógica desde os anos de graduação no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (1994), primeiro como monitora da disciplina de Orientação Educacional e depois atuando profissionalmente na rede privada e no Setor de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da UFPE (1998), foi inserido no trabalho nas disciplinas de teoria e prática de Coordenação Pedagógica do curso de Pedagogia da UFAL (a partir de 2001), as inquietações

vividas ao longo de quase uma década de intervenção e reflexões no campo das chamadas habilitações dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Esta trajetória foi decisiva para se estabelecer no curso de pedagogia da UFAL considerado como o cenário onde encontraria algumas garantias para a boa contextualização desta investigação, haja vista os anos ministrando as referidas disciplinas nesta instituição e o próprio momento vivido pelo curso internamente, como também em nível nacional com o forte questionamento de sua identidade e, conseqüentemente, de suas muitas habilitações e atuações, entre elas a de Coordenação Pedagógica.

Como o foco atenção deste estudo foi a visão dos coordenadores pedagógicos como elemento central de análise do fenômeno investigado, um novo desafio se apresentou: o acúmulo de registros em pesquisas no campo específico da Coordenação Pedagógica no Brasil, sobretudo no que se refere a realidades como as das escolas nordestinas, fato que nos remeteu a uma tentativa de ampliação dos referenciais teóricos, inclusive em estudos do exterior, e à organização de balizamentos metodológicos pouco experimentados, sobretudo em nossa região (MEDINA, 1990).

A literatura produzida no campo da Coordenação Pedagógica tem se centrado, quase sempre, nas experiências dos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCP) de São Paulo, os quais, em muitos aspectos se aproximam das experiências de outros estados brasileiros, mas que, por se tratar de um fenômeno carregado de fatores idiossincráticos, pode não corresponder ao desenvolvimento dessa ação em escolas de estados como o de Alagoas.

Estes foram elementos que implicaram em optar por uma pesquisa guiada não só por elementos documentais (leis, resoluções, etc.) e pelo acúmulo do debate nacional, mas que também trouxesse à tona um pouco da realidade nordestina, mais especificamente alagoana. Para tanto o estudo também lançou mão da coleta de dados através de entrevistas semi-estruturadas com Coordenadores Pedagógicos, egressos do curso de Pedagogia da UFAL, para ampliar as informações sobre o contexto formativo dos entrevistados como também dos professores formadores que estiveram envolvidos com essa formação.

A adoção da entrevista semi-estruturada se deu por entender que esse instrumento se configura em um conjunto de questões definidas pelo pesquisador que visam apreender todas as informações fundamentais que os sujeitos podem fornecer, mas dando a estes, maiores possibilidades de expressarem suas representações, suas ideias e seus valores acerca do objeto da entrevista. Por sua vez, o pesquisador tem a possibilidade de explorar de forma mais aprofundada certos aspectos que vão se constituindo como significativos à medida em que

interage com os sujeitos num processo de escuta atenta e sensível e que muitas vezes não podem ser antecipados por ele.

Passando, então, à organização de um roteiro de entrevista (Anexos 1) estruturado em torno de dois eixos temáticos centrais denominados de: Atuação Profissional e Formação Profissional. No primeiro eixo procurou-se caracterizar questões relacionadas ao ambiente, às principais atividades desenvolvidas, às insatisfações, aos desafios e formas de superação dos mesmos, ou seja, à imersão em elementos que possibilitassem uma aproximação do fazer cotidiano do Coordenador Pedagógico da escola pública de Ensino Fundamental a partir de sua própria perspectiva de interpretação e análise da práxis.

No segundo eixo (Formação Profissional), fundamentalmente, buscou-se perceber o nível de correlação feita pelos egressos entre os conteúdos e práticas tratados durante a formação no curso de pedagogia e sua atuação efetiva no campo da Coordenação Pedagógica.

Foi estruturado ainda um segundo roteiro (Anexo 2) destinado às entrevistas complementares com os professores formadores do curso de pedagogia ligados à Coordenação Pedagógica. Esse instrumento intencionava subsidiar o resgate dos debates, análises e preocupações que orientaram a reforma do curso de Pedagogia em meados da década de 1990 quando se definiu o perfil, conteúdos e práticas considerados necessários à formação do Coordenador Pedagógico no curso da UFAL para melhor perfazer o contexto formativo das coordenadoras egressas desse curso.

Ainda a propósito de nossas escolhas metodológicas, a relevância de um roteiro de entrevista semi-estruturada parece possibilitar ao pesquisador uma visão ampla do objeto de estudo a partir do ponto de vista dos sujeitos e deixar-se surpreender pela dinâmica e pela perspectiva não-linear que é a realidade, em particular a realidade educacional.

Para André e Lüdke (1986), a entrevista semi-estruturada encarna a pesquisa educacional justamente pelo seu potencial dinâmico de conduzir o pesquisador a falas, ideias, representações, valores e contradições que dificilmente poderiam ser captadas com questões fechadas de um questionário ou com perguntas totalmente pré-definidas que não dessem margem ao novo, ao inusitado e, especialmente, à idiosincrasia dos sujeitos.

1.3. OS SUJEITOS DO ESTUDO

Os aspectos ligados ao universo da pesquisa e à natureza da amostra que deveria ser composta para conferir validade ao estudo sempre se constituíram um tema de especial

preocupação. Estas inquietações, largamente discutidas e refletidas, levaram a decidir pela composição de uma amostra que escapasse da ingênua pretensão inicial de abranger quantitativamente os agentes envolvidos e, por outro lado, possibilitasse uma análise de visões mais verticalizadas. Como a escolha foi por um estudo qualitativo, isto permitiu reduzir o universo a ser pesquisado e ampliar a profundidade analítica através de questões mais abertas e de seções de entrevista que algumas vezes se complementaram no segundo momento com as entrevistadas.

Em contatos com o Colegiado do Curso de Pedagogia da UFAL, com as professoras de CP e também com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, foi levantada uma lista com dez egressos formados dentro do período de vigência da reforma curricular de 1994 (que vigorou até 2005) e que se encontravam em efetivo exercício na função de Coordenador Pedagógico em escolas da rede pública.

Assim, foram realizados os contatos iniciais, justificando e explicando os objetivos da pesquisa e procedendo às entrevistas, as quais, foram gravadas com autorização dos sujeitos e com o compromisso de preservação das suas identidades.

Feitos os contatos com os nomes da lista inicial, cinco egressos se dispuseram para as entrevistas. São todas mulheres com idades entre 32 e 45 anos que atuam como Coordenadoras Pedagógicas em média há 4 anos em escolas das redes públicas estadual e/ou municipal de Maceió. Concluíram o curso de Pedagogia entre os anos 2000 e 2003, sendo que três delas têm o curso de Magistério de nível médio, duas fizeram mais de uma licenciatura e todas têm formação adicional, entre especializações e aperfeiçoamentos.

As entrevistas foram realizadas com um caráter complementar para enriquecer os dados contextuais do estudo duas professoras da UFAL ligadas à docência nas disciplinas que compõem a estrutura curricular em “Coordenação Pedagógica” (Formadoras 3 e 4) para focalizar os aspectos ligados aos conteúdos, concepções, dificuldades e desafios voltados para atuação e para a formação neste campo do curso de Pedagogia.

Considerando ainda que o curso acima referido formava também para a atuação na docência nos anos iniciais do ensino fundamental, foram entrevistadas mais duas professoras do mesmo (Formadoras 1 e 2), dentre as que estiveram mais envolvidas com o processo de reformulação da proposta curricular de 1994, por que recebeu entrada de alunos até o ano de 2005.

Salientando que esses últimos estavam ligados à Coordenação do Curso de Pedagogia e da própria pró-reitoria de graduação da UFAL no âmbito das reformas mais amplas que se passaram na universidade durante os anos da elaboração da proposta do curso aqui

considerada. Nesse sentido, foi ampliada a visão do ponto de vista dos processos formativos para a atuação na coordenação pedagógica, na medida em que não somente professores ligados diretamente a essa função foram considerados, mas também outros professores que puderam contribuir para construção de uma compreensão mais significativa numa perspectiva mais orgânica dessa formação, tendo a docência como base e podendo levantar parte do percurso histórico vivenciado para construção da proposta curricular que balizou a formação inicial dos sujeitos deste estudo. O processo da pesquisa sinalizou a predominância de certa repetição dos dados nas entrevistas realizadas, fato que levou a concretização para objetivar a finalização deste estudo.

1.4 A COLETA E A ANÁLISE DOS DADOS

Paralelamente à realização das entrevistas foram sendo realizadas a sua transcrição literal, com substituição das identidades das participantes por nomes fictícios como forma de preservação do anonimato das mesmas. Totalizando nove entrevistas realizadas ao longo de quinze sessões de trabalho.

Concluídas as transcrições, partir da categorização das dos depoimentos foi se construindo uma matriz de tabulação das falas. Esse processo exigiu um esforço adicional dada a intenção de respeitar as visões, entendimentos e interpretações expressadas, da forma com que foram formuladas, procurando captar a diversidade de elementos que surgiram na contestação a cada questão proposta pelo entrevistador, atentando para os aspectos de maior ênfase ou repetição, bem como para as ausências, processos e discordâncias recorrentes nas entrevistas.

Construídas as matrizes de tabulação, as entrevistas foram confrontadas entre si, o que permitiu definir o perfil e o padrão das respostas dentro de cada categoria estabelecida. Em um segundo momento, as matrizes compuseram uma triangulação em que foram confrontadas com as fontes de literatura estabelecida na área e documentos primários incorporados ao estudo ao longo de toda a pesquisa: como documentos do Curso de Pedagogia disponibilizados para enriquecer e ilustrar os elementos da formação dos sujeitos e as ementas das disciplinas que fundamentavam a formação em CP. Esta triangulação orientou a produção do texto analítico que, em linhas gerais, seguiu os eixos propostos ainda na definição dos instrumentos de pesquisa, especialmente, o roteiro de entrevistas com os egressos, ou seja, “Atuação e Formação Profissional”.

A esta altura, a intenção era a de socializar o produto da investigação realizada. Parecendo importante a indicação de alguns aspectos que se configuravam como limitações desta nossa primeira imersão em análise de dados qualitativos, produzidos através de instrumentos que possibilitaram significativo estiramento opinativo/interpretativo por parte das entrevistadas e que exigiram da entrevistadora tanto a habilidade técnica como a sensibilidade para um deslocamento analítico consequente nas curvas da temática tratada.

Esse quadro de limitações pode ter contribuído para uma análise que, poderia ter explorado com maior exaustão os dados coletados e até mesmo redefinido elementos e categorias ainda no momento de formulação dos instrumentos, aspectos que poderiam ter sido favorecidos e aperfeiçoados, por exemplo, com uma melhor testagem dos roteiros de entrevista e de caminhos interpretativos.

Longe de servirem ao descredenciamento da pesquisa realizada, estas críticas (ou auto-críticas) deram ânimo para seguir na compreensão e consolidação científica da área, oferecendo esta produção aos educadores e pesquisadores que atuam no campo da Coordenação Pedagógica, na certeza de que os dados levantados contribuirão para uma melhor compreensão sobre a atuação destes profissionais numa perspectiva de mediação do trabalho pedagógico escolar no contexto alagoano. Além disso, esta investigação deve servir de subsídio e motivação à realização de novos estudos que iluminem fenômenos e apontem soluções de aperfeiçoamento de um campo estratégico à consolidação e melhora da educação básica no Brasil.

CAPÍTULO 2

O CURSO DE PEDAGOGIA: CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E DA ATUAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo busca-se adentrar no debate sobre a Coordenação Pedagógica, identificando, para além de uma descrição das atividades desenvolvidas, o coordenador pedagógico como um agente de inovação escolar, responsável por desencadear no interior da escola os processos de melhoria tanto do aspecto organizacional quanto nos processos de ensino e aprendizagem.

Essa característica do coordenador está presente no assessoramento dado ao processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico e no planejamento para seu desenvolvimento, quando o mesmo propicia uma maior articulação da comunidade escolar. Também pode ser observada nas ações vinculadas ao processo de formação continuada realizadas junto aos professores, pois através delas o coordenador pedagógico age como facilitador no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula.

Todavia, para estabelecer esse debate, aqui iniciado se faz necessário desenvolver um breve histórico da constituição do curso de Pedagogia no Brasil, não só por se tratar do lócus de formação do coordenador pedagógico, mas principalmente pelo fato da coordenação pedagógica ser uma função que vai ganhar seus contornos a partir do debate desencadeado acerca do perfil de formação do pedagogo, o qual vem girando em torno do aspecto da centralidade da docência na formação do trabalhador da educação, por consequência também do coordenador pedagógico.

Assim, num segundo momento, após essa introdução histórica, buscou-se localizar o surgimento e os limites que delineiam o papel do coordenador pedagógico, procurando trazer as reflexões presentes na bibliografia produzida neste campo e também convergir para a percepção do coordenador como elemento estratégico para o processo de mutação da escola enquanto demanda de sua organização, como será relatado a seguir.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O curso de pedagogia no Brasil foi criado na década de 1930, época de grande efervescência no âmbito educativo e de intensos debates em torno da formação de professores e da criação das primeiras universidades brasileiras.

Na realidade, nos anos de 1920 já havia sido produzido um fecundo debate em torno das questões educacionais. Segundo Nagle (1982), é característica desses anos o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, dado que surgiram intelectuais e educadores profissionais, isto é, especialmente dedicados à educação e que propuseram os primeiros planos de reforma para a educação nacional.

Para Venâncio Filho (1989) grande parte do clima de efervescência dos anos 30 foi provocada pelos escolanovistas ao defenderem a laicidade e combaterem a escola elitista e acadêmica tradicionais, princípios que vão presidir o próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. No período pós Revolução de 1930, colocaram-se em disputa projetos antagônicos a respeito da construção da nacionalidade, embora todos eles apontassem para a educação como campo estratégico de produção das condições para a desejada modernização do país.

Compondo as políticas educacionais voltadas à modernização, tornaram-se objeto de discussão mais densa, na formação dos professores para o ensino das primeiras séries de escolarização, materializando suas primeiras regulamentações nos anos finais da década acima referida (OLIVEIRA, In. FERREIRA, et al. 2000).

Segundo Brzezinski (1996), o curso de pedagogia tem origem nos cursos pós-normais realizados nas antigas Escolas Normais. Somente a partir de 1939 foi regulamentado como formação superior quando foi disciplinado junto às demais licenciaturas pelo Governo Federal, na seção que tratava da formação de professores estruturada a partir da criação, em 1931, das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras pelo Estatuto das Universidades Brasileiras.

Os professores do antigo primário e pré-primário eram formados em Curso Normal nos Institutos de Educação, enquanto os professores para os antigos cursos ginásial e colegial eram formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (LIBÂNEO, 1999).

A primeira regulamentação do curso se deu através do Decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e

que instituiu o chamado padrão federal ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos respectivos cursos oferecidos por outras instituições de ensino superior do país, tanto públicas quanto privadas, pois o Estado autorizava a existência de escolas particulares, desde que fossem organizadas segundo os padrões de qualidade exigidos e que estivessem subordinadas às normas da educação nacional.

De acordo com o Decreto 1.190/39, aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia, ou Técnico em Educação; os que concluíssem o curso de Didática e Licenciatura atuariam como professor da Escola Normal, caracterizando esta forma de organização como o “esquema 3+1”, seguindo o padrão federal universitário. Esta organização curricular, segundo Cury (1996), baseava-se na separação bacharelado-licenciatura, causando a dicotomia entre dois elementos componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método, a teoria e a prática.

O currículo pleno instituído para o Curso de Pedagogia pelo Decreto-lei de 1939 esteve em vigência durante vinte e três anos, só vindo a ser reformulado em 1961 com a promulgação da Lei nº 4024/61, através da qual o Conselho Federal de Educação decidiu baixar os currículos mínimos para vários cursos, entre eles o de Pedagogia. Assim, no início dos anos de 1960, a educação brasileira teve a sua padronização com a homologação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a qual foi promulgada depois de um longo processo de discussão e, no ano seguinte ocorreu a primeira regulamentação específica do curso de Pedagogia, com o Parecer CFE de nº. 251/62. Esse parecer, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, que regulamentou os cursos de licenciatura numa tentativa de superar a dicotomia expressa no “esquema 3 + 1”, instituiu o princípio da concomitância do ensino dos conteúdos e das metodologias.

O parecer indica, ainda, o técnico em Educação como o profissional a ser formado através do bacharelado, capacitado à realização das tarefas não-docentes no âmbito da educação, sem qualquer explicitação de quais seriam estas tarefas, com exceção das funções de administração escolar. O outro campo de atuação foi mais bem delimitado: a docência na formação do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal. Com a licenciatura, o curso normal se constituía como seu principal local de trabalho, embora não exclusivo do pedagogo, pois o diploma de ensino superior em qualquer área bastava para lecionar no curso normal, critério estabelecido desde 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Normal através do Decreto Lei nº 8.530.

Segundo a normativa, o currículo mínimo do Curso era formado por cinco disciplinas obrigatórias (Sociologia - Geral e da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação;

Psicologia e Administração) e mais duas de caráter obrigatório, mas que podiam ser eleitas pela instituição de ensino, entre as seguintes opções: Biologia; História da Filosofia; Estatística; Métodos e Técnicas em Pesquisa Pedagógica; Cultura Brasileira; Educação Comparada; Higiene Escolar; Currículos e Programas; Técnicas Audiovisuais em Educação; Teoria e Prática da Escola Primária; Teoria e Prática da Escola Secundária; e Introdução à Orientação Educacional. Aos que se encaminhassem à licenciatura era obrigatório cursar as disciplinas Didática e Práticas de Ensino.

Com a Reforma Universitária de 1968, através da lei 5540/68, o curso de Pedagogia passou uma por nova estruturação. O parecer 252/69, também de autoria de Valnir Chagas, pareceu resolver a questão da identidade do pedagogo, na medida em que não deixava dúvida quanto ao profissional a que se referia. Um único diploma, o de licenciado, passava a visar à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as diversas atividades no âmbito das escolas e dos sistemas escolares. É estipulada a oferta de cinco habilitações, podendo ser cursada apenas duas concomitantes. Das cinco habilitações, três (Orientação Educacional, Supervisão Educacional e Administração Escolar) só poderiam ser exercidas por quem tivesse experiência no magistério.

O Parecer 252/69 estabelece ainda duas modalidades para o curso: uma de curta duração, que habilitava o orientador, administrador e inspetor para escolas de 1º grau, e uma outra, de duração plena, habilitava orientador, administrador, supervisor e inspetor para escolas tanto de ensino de primeiro grau quanto de segundo grau, e ainda para o magistério das disciplinas do curso normal, também de segundo grau, conforme a nomenclatura da época. Por esse parecer ficava facultado ao portador do diploma de Magistério lecionar em escolas primárias, desde que tivesse cursado as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino. Além de todas essas inovações, esse parecer trazia a obrigatoriedade do Estágio de 100 horas e a flexibilidade do curso ser computado por horas aulas e não mais por anos, contudo o curso de curta duração deveria ter 1100 horas, enquanto que o de duração plena 2200 horas aulas.

Naquele período, questionou-se fortemente a existência e a própria identidade do curso de Pedagogia no Brasil. Acerca dessa questão, Silva (1999) aponta que ao longo dos mais de 60 anos de existência do curso de Pedagogia, o debate a respeito das funções do pedagogo encontrou seus principais questionamentos na dificuldade em se indicar a configuração do curso como bacharelado e/ou licenciatura e de como se estabelecer uma relação entre esses dois pólos de formação. Como poderá ser visto mais adiante, logo após a aprovação da atual LDB, em 1996 e, com a possibilidade do curso de Pedagogia perder sua condição de

licenciatura, o foco das atenções passou a se dirigir para essa antiga questão, qual seja: a identidade do curso e do profissional formado por ele.

Ainda sob os impactos da Lei de Reforma Universitária e do parecer 252 de 1969, a organização curricular subsequente destinou-se predominantemente à formação do Especialista em Educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar). Neste sentido, a concepção dicotômica, característica do currículo anterior, continuava presente na nova estrutura do curso, apenas sob uma outra forma de organização curricular. O curso baseado nas habilitações formava profissional específico para áreas também específicas, contribuindo para a fragmentação e a divisão do trabalho pedagógico.

Com a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus - Lei 5692/71, os cursos de Licenciaturas sofreram modificações, objetivando ajustá-los às necessidades criadas pela mencionada reforma. O conjunto de reformas e novas demandas estruturadas em torno da questão educativa durante a ditadura militar impulsionaram, no final da década de 1970 e início da de 1980, um intenso debate acerca da formação de professores e em particular da formação do pedagogo. Período em foi criado, (1980), no âmbito da I Conferência Brasileira em Educação (PUC-SP), o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador – órgão que mais tarde se transformou na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Pela abrangência de suas ações, esse comitê passou a ser um dos principais atores no cenário das disputas travadas em função do controle do processo de reformulação dos cursos de formação dos educadores.

Em 1998, a ANFOPE, no IX Encontro Nacional realizado em Campinas, formulou o documento intitulado "Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação". Esse documento indica que o lócus privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior deve ser as universidades e suas faculdades/centros de educação, os quais devem ter suas estruturas repensadas. O documento apresenta análises e orientações em aspectos como: perfil do profissional da educação, competências e áreas de atuação, eixos norteadores da Base Comum Nacional, princípios e componentes para organização curricular, e, por fim, duração dos cursos.

Quanto às áreas de atuação, são definidas como: educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, curso normal); educação profissional; educação não-formal; educação indígena; educação à distância. Quanto aos eixos norteadores da Base Comum Nacional, foram definidos os seguintes: sólida formação teórica, unidade entre teoria e a prática, gestão

democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada (ANFOPE, 2001).

No Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores, realizado em Águas de São Pedro em 1998, ficou entendido que a identidade do curso de Pedagogia caracteriza-se pela centralização na teoria acerca da prática relativa ao processo educativo, onde quer que esse processo ocorra e quanto às suas funções, considera como "próprio da Pedagogia formar professores de educação infantil, de 1ª a 4ª séries e escola normal e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras". Acrescenta ainda, a preparação do pedagogo para lidar com a demanda de portadores de necessidades educacionais especiais. Tais funções devem ser desenvolvidas através da flexibilização curricular, cuidando-se para que o pedagogo seja, em primeiro lugar, um professor (SILVA, 2001, p.02).

O autor acima referido afirma que nesses debates já se configurava uma posição central para o movimento docente, com relação ao curso de Pedagogia, de que

[...] a médio e a longo prazos, a sobrevivência do curso de pedagogia nas diferentes realidades brasileiras, dependeria, de como fosse encaminhada outra de suas funções: a de preparação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Tendo sido incorporada ao curso no final da década de 60, como extensão de sua antiga função referente à formação pedagógica do magistério de nível médio, passou a constar posteriormente, sobretudo a partir da década de 80, como uma das habilitações do próprio curso, passando a ser, em muitos casos, exigida como pré-requisito para as demais ou, em outros, transformada em habilitação única do curso. A perspectiva era, portanto, a de que, numa nova legislação sobre o assunto, esta se tornaria sua função basilar (SILVA, 2001, p. 02).

Em decorrência da LDB 9394/96, novos espaços foram criados e legalizados para a formação de professores para a Educação Básica (artigo 62), dentre eles, os Institutos Superiores de Educação. Estes institutos oferecerão programas e cursos, dentre eles o Curso Normal Superior visando à formação de docentes para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental:

[...] a criação dos ISEs, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a Educação Básica, sob a justificativa de integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais à docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e

responsável pelos significativos avanços teóricos na área da Educação nos últimos trinta anos (ANFOPE, 2002, p. 03).

Nesse sentido, ao desconsiderar os intensos e significativos debates em torno de uma formação verdadeiramente profissional que propiciasse a melhoria da qualidade da educação brasileira, a criação dos Institutos Superiores de Educação não só mantém como reforça as dicotomias, que historicamente estão presentes na formação do profissional da educação, relacionadas com: teoria/prática, conteúdo/forma, exercício da docência/funções técnicas etc. A partir de então, com a existência de dois cursos com a mesma função, inevitavelmente aparece o questionamento se o curso de Pedagogia continuaria formando o professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou se gradativamente seria extinto ou, ainda, se formaria o Bacharel em Pedagogia.

O futuro do curso tornou-se uma incógnita, no entanto através do Ofício Circular nº 014/98 o MEC sinalizou às instituições de ensino superior a manutenção do mesmo, e que as mesmas encaminhassem propostas visando a sua reformulação. A situação do curso não está resolvida e, muito menos, esclarecida aos educadores e suas entidades representativas. Surgiram várias indagações, passando a ser grande a expectativa a respeito do futuro do curso de Pedagogia. As instituições de ensino superior passaram a aguardar o encaminhamento do Conselho Nacional de Educação.

Conforme o Parecer 970/99 da Câmara Superior de Educação – CES, o Curso Normal Superior teve sua origem na substituição da formação em nível de 2º Grau - Magistério e Normal, ou seja, a função de formar o professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Chama a atenção a ausência de uma análise consolidada do curso de Pedagogia como agência de formação de professores desse nível da educação há mais de 60 anos em cursos estruturados quase sempre no interior das universidades e suas faculdades de educação. Na realidade, parece haver um forte apelo para descaracterizar o curso de Pedagogia na própria ambiguidade da Lei 9394/96, quando trata do tema em seu Art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantindo, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 17).

Este artigo não delimita a formação dos especialistas da educação como a tarefa única do curso de Pedagogia, apenas a indica como uma de suas responsabilidades. Nesta direção, o

curso de Pedagogia, que tem por objeto fundamental a educação e a prática social da educação, recuperaria a ruptura entre o professor e o especialista em educação e o rompimento na prática da visão orgânica sobre a formação do professor construída no país nos últimos anos. A possível ruptura desconsidera os movimentos dos profissionais da educação, os quais, desde a década de 1980, lutam pela afirmação da docência como base do curso de Pedagogia.

A proposição de criação dos Institutos Superiores de Educação, desdobramento da compreensão de política educacional impregnada do princípio neoliberal, resgata a superada dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura e impulsiona o esvaziamento do curso de Pedagogia e a supressão da docência como sua base. Sobre este aspecto, o movimento docente aponta a universidade como locus privilegiado para a formação docente pela sua universalidade e posição central na organização e produção do conhecimento na área educacional, particularmente na formação do educador, não apenas para a docência voltada para a sala de aula, mas também para as funções diversas que envolvem o trabalho educativo, estando estas dimensões sustentadas na prática da pesquisa e da extensão.

Limitar a formação do futuro profissional da educação à aquisição de encaminhamentos metodológicos é restringir sua capacidade reflexiva acerca da dinâmica do cotidiano escolar, das políticas sociais para a educação e para uma prática educativa restrita ao atendimento das novas demandas pelas competências e a formação de habilidades fundamentais à boa integração social do indivíduo.

O debate e a mobilização dos setores se intensificam com a publicação do Decreto nº 3554 de agosto de 1999, que no seu segundo parágrafo diz: A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, exclusivamente, em cursos normais superiores” afirmação logo flexibilizada pelo menos em relação ao exclusivamente devido as grandes pressões dos movimentos profissionais e acadêmicos do setor da educação (MEC, 2000).

Em 2002, atendendo à determinação da nova LDB, através da Resolução CNE/CP Nº 01/02 que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores para a Educação Básica em nível superior, altera-se a estrutura de todos os cursos de graduação e de licenciatura plena, instituindo ainda de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 01/02, a duração e a nova carga horária, consideradas necessárias à formação de professores da Educação Básica no Brasil.

Autores apontam, na análise da distribuição da carga horária, um caráter praticista imposto à formação, pois o total destinado à formação científica é sempre menor que a

chamada formação prática. Este aspecto fica mais evidente no parágrafo único do mencionado documento, quando normatiza a redução da carga horária do estágio supervisionado do acadêmico docente em 200 horas. Há ainda preocupações com a duração dos cursos quando se prevê a possibilidade de sua integralização em três anos, acelerando o processo de formação do professor de acordo com as orientações e tendências internacionais, como explicita o parecer CNE/CES 585/2002, quando se refere aos princípios que as diretrizes curriculares devem observar, afirmando a necessidade de evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de licenciatura (SEVERINO, 2000; SILVA, 2000).

Em meio a todo esse movimento de reforma nas normativas e bases da formação do educador, em pauta desde a entrada em vigor da nova LDB, no que se refere particularmente ao curso de Pedagogia, como forma de avançar na construção das diretrizes e resolver o impasse que já se arrastava ao longo de quatro anos, foi constituída em 2003 uma Comissão Bicameral dentro do Conselho Nacional de Educação.

Da referida comissão participaram membros tanto da Câmara de Educação Superior quanto da Câmara de Educação Básica, a fim de definir, as Diretrizes Curriculares Nacionais - as atribuições e os objetivos - da graduação em Pedagogia, com a contribuição de profissionais do setor, da comunidade acadêmica, representantes de sindicatos e estudantes da área. As opiniões foram diversas, por vezes conflitantes, mas, finalmente, em 2005, o primeiro Projeto de Resolução foi submetido à consulta pública durante oito meses, tendo sido alvo de uma enxurrada de sugestões. Em dezembro de 2005, foram aprovadas, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura, encaminhado para homologação em 20/12/2005, mas devolvido ao CNE após ser examinado pelo Ministro da Educação.

Neste ponto, pode-se perceber em um breve exame da Resolução do CNE, que as novas diretrizes para a carreira atendem às reivindicações de grande parte do movimento dos profissionais da educação e se somaram ao debate ao longo dos quase oito anos de intensa mobilização, análise e proposição acerca da matéria. No entanto, está pouco claro se as habilitações específicas que até agora foram objetos importantes do curso serão, pouco a pouco, apagadas ou re-interpretadas.

Ainda que as resoluções conservem espaços para que elas continuem a ser ofertadas, cabe perguntar se não acabarão se resumindo à transmissão por forma de meras noções sobre gestão, supervisão, administração escolar de forma descolada dos contextos de ensino e de aprendizagem nas organizações educativas. Nestes tempos em que tanto se debate a democratização da gestão, a diversificação de teorias e métodos pedagógicos, a autonomia

dos estabelecimentos de ensino, sua complexidade, sua transformação em um verdadeiro laboratório de pesquisas sobre educação, devemos lembrar também que uma escola não se esgota em um conjunto de salas de aula (ORSOLON, 2006).

Pois uma escola é uma organização que envolve profissionais em suas várias atuações e, por isso, um trabalho coletivo é esperado para benefício da sociedade, através da formação de cidadãos de fato. É imperativo que um espaço de tal importância conte com profissionais competentes para uma gestão, que assegure as condições de trabalho adequadas aos demais trabalhadores da educação; profissionais que sejam habilidosos para coordenar um planejamento participado de currículos, de orientação docente e discente, trabalhando pela harmonia entre projetos e recursos, ideais e realidades, a fim de que a escola funcione integrada com a comunidade (FREITAS, 2007).

As expectativas expressas são de que a reformulação da Pedagogia não implique em um retorno às especializações fragmentadoras. Ao contrário, se espera que o curso reformado possa fornecer aos futuros pedagogos uma visão global do processo educacional, aliando a importância da prática pedagógica de sala de aula com funções antes vinculadas ao que se costumou denominar de habilitações, configurando uma nova dimensão para a docência, cujo ensino requer, também, um novo olhar e uma adaptação aos princípios definidos pela LDB Nº 9394/96.

2.2 OS CONTORNOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DO INDIVIDUAL AO COLETIVO NA BUSCA DA INOVAÇÃO ESCOLAR

O contexto de reformas educacionais oriundas, sobretudo, do período pós – LDB Nº 9394/96, ao colocar em debate a formação do pedagogo, lança um destaque ao campo da coordenação pedagógica e sua presença no cotidiano escolar, convergindo para essa área uma importância estratégica. À medida que aos poucos vai se explicitando como um espaço de mediação entre o administrativo e a docência, assume uma importância fundamental na própria conformação organizacional da escola, contribuindo para a formação da identidade desta, bem como do seu funcionamento ao articular elementos-chave da vida escolar, como o projeto político pedagógico ou mesmo ao desencadear o processo de formação continua com os professores.

Em sua origem, a coordenação pedagógica terá fortes influências de outros campos de atuação do profissional da educação: inspeção e supervisão escolar por exemplo. É neste sentido que Roman (2001) afirma que as raízes da coordenação pedagógica remontam ao período das reformas educacionais do início da década de 20 marcadas, sobretudo, pela busca da obrigatoriedade do ensino em todo o território brasileiro.

Saviani (2000) observa que a marca da década acima mencionada, no que se refere aos espaços da educação, é o surgimento dos profissionais da educação, ou seja, o surgimento dos técnicos em escolarização, uma nova categoria no contexto educacional brasileiro, os quais se consolidam, também, pelas demandas que a realidade da obrigatoriedade do ensino impõe aos diferentes estados e municípios brasileiros.

Alerta Saviani (2000) para a importância da passagem de função para profissão que ocorre na década de 20, fator que pode parecer mera retórica, mas que reflete uma importante inovação, pois demonstra a incorporação dos valores da divisão do trabalho taylorista no âmbito da educação, na medida em que faz surgir uma primeira separação entre a docência e as atividades externas à sala de aula, e logo uma segunda divisão, nas atividades externas à sala de aula, dentre as ações administrativas e técnicas-pedagógicas.

É nesta segunda divisão que se encontram os elementos que conformam a coordenação pedagógica. Se por um lado o aspecto administrativo estava/está vinculado à direção, o aspecto técnico-pedagógico será diretamente vinculado ao supervisor. Há que se observar que a figura do inspetor, que tinha na sua origem a função normativa, vai aos poucos migrando da

sseara da administração, quando se configurava como apêndice da direção, para o âmbito técnico-pedagógico, mesclando sua identidade com a do supervisor.

Em que pese essa gênese dicotômica entre o administrativo e o técnico, a coordenação pedagógica vai se consolidar como função e como profissão no campo da pedagogia, já num período mais recente que data das décadas de 80 e 90, a supervisão passava por intensas indagações e questionamentos, que refletiam não só sobre a separação entre concepção e execução, mas também procuravam apontar para um novo perfil desta, porém numa perspectiva crítica que buscava um profissional de caráter mais unilateral, na acepção gramsciana do termo (FRANCO, 2000; FERREIRA, 2002).

Este é um período em que a educação brasileira se encontra bombardeada por projetos e propostas que faziam migrar para a educação a lógica do mercado via o discurso da qualidade, sob um contexto de avanço do pensamento neoliberal em diversos campos das políticas públicas, na busca da conformação de um novo ajuste conservador que visava à permanência do ideário capitalista, como nos mostra (GENTILI E SILVA, 1995) (BRUNO et al. 2000).

O projeto neoconservador e neoliberal envolve, certamente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justifique o arranjo social capitalista (GENTILI e SILVA, 1995, p.13).

Dessa forma, a coordenação pedagógica vai se constituindo como um campo de disputas, pois é, de um lado, acionada como espaço de fortalecimento da perspectiva do reformismo neoliberal, como nos mostra Fernandes (2005) ao analisar o estabelecimento do professor coordenador pedagógico nas escolas da rede estadual de São Paulo:

No impacto dessas reformas educacionais neoliberais, promovidas, em grande parte, com o financiamento de agências internacionais (Banco Mundial, BIRD), a educação pública paulista vivenciou no final dos anos 90 a imposição de reformas que alteraram profundamente o cotidiano das suas escolas (...). Entre as medidas que chegaram às unidades escolares está a implantação da função de professor coordenador pedagógico em todas as escolas públicas com mais de dez classes em funcionamento, sendo que os professores coordenadores trabalhavam prioritariamente com ciclos de ensino diferentes[...] (FERNANDES, 2005, p. 02).

Por outro lado, como afirma Orsolon (2006), o coordenador pedagógico tem papel importante no estabelecimento de uma prática cotidiana escolar que leve a uma constante transformação, na medida em que

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada (ORSOLON, 2006, p. 20).

Nesta realidade de contradições, cresce uma abordagem de caráter progressista oriunda principalmente da ANFOPE, a partir da noção de base docente na formação do Pedagogo, a qual contempla como uma das atuações deste último a coordenação do trabalho pedagógico escolar numa posição estratégica para o funcionamento de uma instituição mais democrática e participativa, nas suas dimensões administrativa e pedagógica.

O coordenador pedagógico, dessa forma, vem se apresentando como peça importante na construção dos Projetos Político-Pedagógicos, na formação continuada dos professores e também nas mediações da gestão democrática.

Observando o coordenador pedagógico como agente que interfere no cotidiano da vida escolar, na perspectiva da sua transformação, Orsolon (2006) aponta para algumas ações/attitudes que conformam, de certa forma, um perfil do coordenador pedagógico:

a) Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar - o fazer docente está diretamente vinculado às práticas administrativas e pedagógicas, pois essas práticas definem a forma de interação entre as pessoas que compõem a organização escolar.

A promoção de uma prática que ultrapassa os limites rígidos impostos pela divisão tecnicista do trabalho, sob a perspectiva da gestão participativa na busca de uma efetiva construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, propicia o estabelecimento de uma escola onde as relações e os planejamentos se dão de maneira mais compartilhada e integrada, de maneira que todos os envolvidos se reconhecem nas decisões e caminhos trilhados.

b) Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares - o trabalho coletivo demanda uma ação articuladora, que vise identificar e congregar as necessidades,

adicionando a elas elementos de inovação com vistas a gerar mudanças que, ao partir das demandas dos envolvidos, possa de fato trazer o comprometimento dos mesmos e com isso se transformarem em ações que respeitam os desejos dos atores escolares diminuindo as prováveis resistências à inovação.

c) Mediar a competência docente - no cotidiano da promoção de práticas pedagógicas coletivas, a ação de mediação tem vital importância. O espírito de coletividade é alcançado a partir da mediação de saberes (ser, fazer, agir, etc.) que possibilite o encontro dos mesmos sob a perspectiva dialógica que visa o aperfeiçoamento e a mudança da prática pedagógica dos professores.

Esse é um encontro que terá espaço privilegiado no processo de formação continuada dos professores pois muito mais que um simples encontro no sentido de construção de sinergias, visa a consolidação de novas práticas que só serão possíveis de surgir na medida em que se efetiva esse encontro.

d) Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente - a busca de uma prática de transformação perpassa por um processo no qual o educador precisa tomar consciência de si mesmo e do impacto de sua ação na realidade escolar; fatores importantes, pois fazem surgir a sincronicidade¹ possibilitando não só uma nova leitura da realidade, mas também novas atitudes e ações por parte dos professores.

e) Investir na formação continuada do professor na própria escola - desencadear um processo de formação no qual o coordenador se coloca como agente formador, e que ao ser desenvolvida na própria escola, gera maiores possibilidades de um debruçar sobre as práticas ali desenvolvidas como objetos de reflexão e pesquisa, criando assim o hábito da problematização do cotidiano, de maneira a transformá-lo e, conseqüentemente, a escola e ao professor.

f) Incentivar práticas curriculares inovadoras - o processo de inovação como tarefa cotidiana do coordenador se coloca para o mesmo como desafio, pois esse é um processo que se dá num movimento de constante negociação coletiva, que remete à necessidade de uma constante reflexão que se faz na própria ação, que possibilite novas formas de aprender e de ensinar.

¹ O conceito de sincronicidade, no campo da coordenação pedagógica, foi introduzido por Placco (1992) como sendo “o atributo do educador que resume a presença integrada e simultânea de aspetos políticos, humano-interacionais e técnicos, em um movimento de reestruturação contínua, que traz em si a possibilidade da consciência das contradições da realidade, dos processos e do próprio educador e a disponibilidade para buscar a resolução dessas contradições” (PLACCO, 1992, p. 06).

Nesse processo, a formação continuada dos professores tem espaço importante por se configurar como momento privilegiado para a reflexão da prática desenvolvida na escola, gerando inovações que devem se concretizar em novas práticas curriculares e, assim, institucionalizar essas práticas como componentes da própria organização escolar.

g) Estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente - Na busca da consolidação de uma dinâmica democrática onde todos os envolvidos na escola possam se perceber nela, a participação dos alunos não pode ser algo ignorado.

A participação dos estudantes na elaboração do planejamento do trabalho docente e do projeto político pedagógico pode se revelar como uma boa estratégia de se consolidar um processo de ensino e de aprendizagem mais significativo tanto para os professores quanto para os próprios alunos.

Esse diálogo com os alunos, ao levantar as suas percepções acerca da escola em suas diversas dimensões (administrativa, pedagógica, política, etc) é importante, pois pode se transformar em mais uma fonte de informações para avaliações e redirecionamentos do cotidiano escolar.

h) Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola - estabelecer uma rotina de trabalho que vença a fragmentação que até o momento ainda é hegemônica na escola, torna-se tarefa urgente para o coordenador na medida em que a possibilidade de efetiva emancipação da comunidade escolar está na constituição dos vínculos entre os diversos campos do conhecimento.

f) Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor - constituir uma relação de comprometimento dos professores a partir da proposição de práticas que sejam transformadoras e contemplem os seus anseios demanda do coordenador uma sintonia com contextos sociais mais amplos, com o contexto educacional e com o contexto da escola na qual trabalha. Para isso, a dimensão docente da formação e da prática do coordenador pedagógico é, mais uma vez, imperativa ao seu trabalho, uma vez que é fundamental sua identificação com as necessidades, com as atribuições, com os desafios e mesmo com as angústias que são próprias da docência.

g) Estabelecer parceria de trabalho com o professor - a parceria entre professores e coordenador se apresenta como elemento de vital importância primeiramente para a construção de um planejamento que reflita de forma clara os desejos e objetivos da organização escolar. Em segundo lugar, porque é esta parceria que gera condições para a

tomada de decisões que possam garantir o alcance das metas e objetivos estabelecidos no planejamento da organização escolar.

Por outro lado, no aspecto da própria coordenação, a parceria com os professores também é importante na medida em que faz com que a mesma se afaste da postura de quem tem o poder e o conhecimento, como também um relacionamento com os demais sujeitos da comunidade escolar de forma autoritária e dominante, para uma postura mais dialógica, estabelecendo assim uma prática que pode ser denominada de co-visionadora ao invés de supervisionadora.

h) Propiciar situações desafiadoras para o professor - as situações desafiadoras podem ser provocadas a partir do olhar dos alunos, de novas propostas de dinâmicas de trabalho advindas de órgãos externos à escola como secretarias de educação, da própria percepção da necessidade de mudança por parte dos professores e também através da intervenção do coordenador pedagógico.

Todavia, nesse processo de busca de desafios, com vistas ao estabelecimento de uma postura constante de mutação da organização escolar visando sua progressiva melhoria, o coordenador pedagógico se apresenta como figura importante, sobretudo, como agente que instiga a reflexão crítica acerca do desafio e de suas formas de superação. É papel importante do coordenador, nesses contextos de mudanças, estimular o deslocamento de visões acerca dos fatos e das ideias para que aos poucos possa gerar novos olhares e com isso novas posturas e ações.

Para se concretizar as práticas educativas desses profissionais da educação nesta direção é necessário uma formação inicial e continuada significativa, ou seja, ricas na articulação das teorizações e reflexões com as práticas e as realidades concretas das instituições escolares e redes de ensino, nos seus desafios e elementos limitadores da ação profissional.

Os elementos apontados por Orsolon (2006) e aqui detalhados são corroborados de forma sintética por Roman (2001) quando o mesmo identifica duas características básicas das ações do coordenador pedagógico: ser o elo entre as esferas de planejamento e a escolas e ser agente articulador do trabalho coletivo.

Roman (2001) também identifica essas características a partir das diferentes percepções que os atores da esfera educacional têm da função de coordenação pedagógica.

Assim, analisando o debate desencadeado ao nível sindical, Roman conclui que para a perspectiva sindical², o coordenador pedagógico tem como principal tarefa a de articulação da comunidade escolar na busca do fortalecimento do trabalho coletivo, vinculado sobretudo ao estabelecimento de relações democráticas na escola.

Por outro lado, na perspectiva da produção acadêmica, Roman (2001) observa que o foco está no aspecto da formação continuada de professores como ação estratégica para o estabelecimento do processo de mudança da instituição escolar, o qual pode responder às demandas de inovação apresentadas pelos órgãos da administração educacional (secretarias de educação), mas também deve levar em conta as necessidades internas da comunidade escolar.

Esta perspectiva do trabalho de formação continuada junto aos professores pode ser vista por Christov (2000) e Garrido (2000) quando eles discutem os aspectos relevantes que podem compreender esta cultura a partir da instituição escolar, tendo em vista a integração e o desenvolvimento do grupo de profissionais envolvidos no fenômeno educativo.

Neste binômio de relação entre democratização da escola e articulação da unidade escolar na busca de inovação, Roman (2001) afirma que:

A identificação das funções do coordenador pode ser concebida simultaneamente tanto como precedente quanto como resultante desse encontro conflituoso entre as prescrições dos órgãos planejadores e o cotidiano escolar (ROMAN, 2001, p. 21).

As reflexões apresentadas por Orsolon (2006) e Roman (2001) nos fazem concluir que, em que pese às diferentes tarefas atribuídas à coordenação pedagógica, muitas delas exploradas em diferentes teses e dissertações como em Guerino (2003), Blandino (1996) e Ramos (2003), a coordenação pedagógica pode ser vista no espaço da organização escolar como o espaço privilegiado para a difusão e a articulação dos processos de inovação escolar, tanto na dimensão pedagógica relacionada ao ensino e à aprendizagem, quanto também na dimensão organizativa/política, a partir da articulação do trabalho coletivo com vistas ao estabelecimento da vivência dos valores democráticos na escola.

² Para fazer sua análise da perspectiva sindical, Roman se apóia na experiência e no debate desenvolvidos pelo Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo – APEOESP.

2.2.1 o coordenador pedagógico – agente de inovação

Antes de estabelecer a relação entre a função de coordenação pedagógica e o aspecto da inovação, parece importante inicialmente estabelecer o que se entende por inovação e mudança no âmbito educacional.

Tomando como base autores como Hord (1987) e Nichols (1983), García (1997), os quais identificam a inovação como uma mudança que não ocorre de forma casual, mas sim, de maneira planejada e proposital, com uma clara intenção de melhora de aspectos do cotidiano escolar.

Este conceito apresentado por García, nos faz perceber que por se tratar de um agente educativo que pauta sua ação a partir da busca da melhoria do processo pedagógico, o Coordenador Pedagógico, também pode ser considerado como um agente de inovação escolar.

Todavia, no campo da inovação educacional, Medina (1990) observa que não existe uma única inovação, percebendo dessa forma dois tipos básicos de inovação: a educacional e a curricular.

A inovação educacional é um processo de legitimação e otimização da cultura educacional, dos resultados da educação e das estratégias necessárias para transformar qualitativamente a formação dos sujeitos inseridos no sistema escolar (MEDINA, 1990, p. 603).

Por outro lado, a inovação curricular é definida como “[...] a atividade de formação mediante a qual os docentes justificam e delineiam a melhor adaptação e transformação do currículo, a concepção e prática dos processos formativos no centro [escola] e na sala de aula” (MEDINA, 1990, p.148).

Nas duas formas de inovação o Coordenador Pedagógico citadas anteriormente, está presente, no que se refere à inovação educativa, seja atuando como elo entre os órgãos de planejamento e a administração educacional, seja com os professores e alunos, mediando dessa forma o processo de inovação, auxiliando na formulação do consenso entre as diferentes partes envolvidas no espaço escolar, este profissional é agente fundamental para o

estabelecimento da legitimidade das proposições levantadas no cotidiano escolar, resultando assim numa presença importante na conformação de melhorias qualitativas do sistema educacional de uma forma geral.

No que tange à inovação curricular, seguindo a perspectiva de Medina (1995), a presença da ação do coordenador pedagógico é também de fundamental importância, pois a este tem sido atribuído ao mesmo tempo as tarefas de coordenação do processo de formação continuada, como também a de assessoramento ao processo de planejamento, atuando dessa forma como um ator influente na constituição e transformação do currículo, inclusive no que se refere à sua implantação.

O desenvolvimento de inovações na escola está diretamente vinculado aos processos de mudanças de maneira tal que é comum se utilizar os termos inovação e mudança como sinônimos, fato este que coloca o Coordenador Pedagógico não como simples espectador do devenir da instituição escolar, mas como agente ativo no processo dinâmico da escola, intervindo tanto na sua dimensão pedagógica quanto também no seu aspecto organizacional.

Todavia não se pode esquecer que a escola, enquanto organização, tem, por natureza, uma tendência à estabilidade, elemento que muitas vezes se traduz em posturas de resistência a mudanças, configuradas geralmente em normas e padrões de conduta rígidos e poucos flexíveis ou abertos a inovações.

Também não podemos acreditar que os processos de inovação ocorrem de forma espontânea. O estabelecimento de mudanças requer a presença de agentes que incorporem o papel de animadores dessas mudanças e, neste aspecto, mesmo num contexto de tendência a resistências como é o contexto escolar, os coordenadores podem exercer esse papel, auxiliando assim a escola, como organização coletiva que é, a dar passos em direção de inovações que vislumbrem melhoras significativas para todos os envolvidos.

O aspecto mediador desenvolvido pela coordenação pedagógica nos processos de inovação é, possivelmente, o elemento que faz o elo necessário para a efetivação da ideia do processo de mudança como construção coletiva, como conceitua Martín (2002):

Atualmente, as propostas de mudança nos centros [escolares] se concebem como processos que se prolongam ao largo do tempo e que devem ser compreendidos, planejados, gerenciados e avaliados de forma coletiva pelos que participam dos mesmos (MARTÍN, 2002, p. 02).

A busca por um processo de mudanças que se dá de forma coletiva tem por trás a intenção do desenvolvimento de inovações que se apresentam de maneira significativa na

medida em que ativa processos de ação-reflexão-ação consolidados num processo participativo, cooperativo e negociado entre as partes que compõem a comunidade escolar.

Fullan (2002) citado em Martín, (2002), aponta para oito aspectos básicos para a efetivação de um processo de mudança, as quais devem ser observadas no envolvimento do coordenador pedagógico como mediador desse processo.

1. Não se pode mandar no que as escolas têm que fazer
2. A mudança em educação supõe um avanço em direção de algo que é parcialmente desconhecido e implica incerteza e a necessidade de uma aprendizagem contínua
3. Os problemas são inevitáveis nos processos de mudança e apenas através deles é possível encontrar novas soluções
4. Nem sempre é possível prever tudo o que pode implicar o processo de mudança
5. O individualismo e o coletivismo devem ter igual poder. A colegialidade e a aportação individual devem caminhar juntas.
6. Nem a centralização nem a descentralização funcionam de forma independente. A escola e os supervisores [coordenadores] se necessitam mutuamente e devem manter uma contínua negociação
7. As escolas devem manter conexão com a sua comunidade escolar e com o seu entorno
8. Os responsáveis pelas inovações educacionais e pelas melhoras das escolas são todos os que estão implicados em seu funcionamento, também os administradores e supervisores [coordenadores] (FULLAN, 2002, apud MARTÍN, 2002, p. 03).

Esses aspectos acima elencados demonstram que os processos de inovação são complexos e demandam dos sujeitos implicados na escola uma postura aberta e, em especial do coordenador pedagógico, uma presença estratégica na garantia, via mediação, da unidade em direção da melhora pedagógica e organizacional.

Parece-nos, dessa forma, que o estabelecimento de um coordenador que aproxima-se de um agente de inovação, que potencializa o desenvolvimento da escola como um todo, demanda do coordenador pedagógico uma ação que em primeiro lugar busque o estabelecimento de uma cultura colaborativa favorecedora da melhora, a qual terá sua maior expressão no desenvolvimento do planejamento escolar, como também na configuração do projeto político-pedagógico da escola, atuando, o coordenador, como um facilitador que, agindo de forma dialética, contribui para um fazer reflexivo e investigador de toda a comunidade escolar, na busca de soluções criativas para problemas definidos coletivamente.

Por outro lado, o coordenador pedagógico, na busca da garantia da instituição de processos mais flexíveis na escola, também precisa atuar no aprofundamento e no estímulo ao estabelecimento do exercício de lideranças de caráter democrática e comunitária, o que

demanda dessa forma, um trabalho junto à administração escolar, agindo diretamente, também, com os diretores no sentido do fortalecimento da gestão democrática na escola.

Inclusive, a dimensão do estabelecimento da vivência democrática na escola tem sido uma das atividades mais destacadas na literatura produzida sobre as ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, destacando a sua atuação como mediador da construção de instrumentos que são criados sob os valores democráticos, como é o caso do projeto político-pedagógico das escolas.

Desta forma, olhar para o coordenador pedagógico como um agente de inovação é também identificar a escola como um espaço de aprendizagem vinculado diretamente à intervenção do mesmo, de forma que a totalidade das ações desenvolvidas por ele se transformem em ações de aprendizagem e não só as ações relacionadas à formação continuada. Assim, quando o coordenador se encontra como facilitador na mediação da construção do planejamento, está também desenvolvendo ações que geram e estimulam aprendizagens no coletivo escolar, pois resulta em esforços na conquista de novos estágios de qualidade das relações organizativas e ou pedagógicas.

CAPÍTULO 3

CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL CURRÍCULO DE 1994: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo iniciamos apresentando de maneira geral o contexto da reformulação que se deu no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no final dos anos 80 e início dos anos 90, identificando os objetivos formativos esperados para o egresso, focando nossa atenção para a formação voltada para atuação do pedagogo professor na área de Coordenação Pedagógica (CP).

Os dados e informações que revelam o processo de avaliação e de reformulação curricular perpassado no âmbito da universidade e do Centro de Educação da UFAL foram possíveis pela disponibilidade de profissionais docentes do referido curso no sentido de propiciar as entrevistas e o acesso a documentos, como o projeto pedagógico sistematizado ao final do processo coletivo da época e o parecer do especialista do Ministério da Educação sobre como o currículo do Curso tratava a formação para atuação equivalente as antigas habilitações: Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Administração Escolar e Inspeção Educacional.

O Curso de Pedagogia da UFAL foi autorizado a funcionar em 27/04/1955, segundo documentos do Colegiado do Curso, através do Parecer do CNE 57937/54, tendo seu reconhecimento legal em 07/01/1961 através do Decreto nº. 4984/61. Após seu importante funcionamento, formando os principais quadros profissionais atuantes no campo da educação, no Estado de Alagoas, abriu um período de avaliações e reflexões com vistas à elaboração de uma nova proposta curricular, que viesse a melhor atender às necessidades da sociedade e de seu contexto próprio na dinâmica sócio-política-cultural e econômica da região (UFAL, 1998).

Este processo de discussão entre os profissionais pretendia avaliar o curso e propor novos caminhos formativos, além de visar instituir um novo regime acadêmico, almejando uma maior integração entre as turmas de Pedagogia, iniciando estas reflexões desde o ano de 1987 no Centro de Educação da UFAL.

Uma breve análise do projeto do curso e dos depoimentos de algumas professoras envolvidas com o período em questão aponta pelo menos três aspectos relevantes exercendo forte influência na construção e reformulação do curso de Pedagogia. O primeiro diz respeito

à crise uma política mais ampla, econômica e social vivenciada no Estado de Alagoas e na gestão da máquina pública, crise esta que esteve agravada ao final da década de 1980.

O segundo aspecto importante é o processo de reformas políticas e de gestão acadêmicas e curriculares dentro da própria UFAL, como única Instituição Federal de Ensino Superior no Estado, à época, assumindo importante papel no assessoramento às mudanças e racionalizações necessárias naquele momento de reformas e reconstrução da máquina pública em parâmetros mais democráticos e profissionais.

O terceiro aspecto destacado é a forte influência que exerce nos atores locais do curso de Pedagogia, o discurso do movimento nacional pela profissionalização no campo da educação, representado pelas demandas defendidas por instituições como ANFOPE, ANPAE, ANPED e outras que foram se mobilizando nesse contexto.

O cenário político, social e econômico alagoano do final da década de 1980 e durante a década de 1990 exerceu grande impacto nas definições da formação e da organização das redes públicas de ensino nesse estado.

Foi, por exemplo, num contexto de agravamento da crise política, como foi vivenciado ao final da década de 90, que o estado de Alagoas, no campo educacional, conseguiu dar saltos qualitativos em direção à normatização e profissionalização do quadro dos trabalhadores em educação instituindo, pela primeira vez, o concurso público para contratação de professores. Além disso, seguindo as indicações nacionais acerca do processo de fortalecimento da profissionalização do trabalho docente, unificou essa carreira na figura do professor, dando assim as bases para a instituição dos planos de cargos e carreira para a categoria, como é possível constatar na fala da Formadora 02:

Uma situação política tão grave em Alagoas, que em 97 nós tivemos a saída do governador [...], ele saiu do governo porque realmente foi um levante popular e eu entendo que os concursos de 98 foram uma conquista de espaço político porque aí o sindicato teve mais força. O SINTEAL [Sindicato dos Trabalhadores da Educação em AL] foi um dos líderes do movimento que derrubou o governador, então tinha um vácuo de poder no estado, quer dizer, as oligarquias tiveram uma perda de espaço de poder, tiveram que recuar um pouco [...] foi quando o SINTEAL conseguiu agir sobre a associação dos municípios [alagoanos] e negociar..., então eles fizeram o primeiro concurso da rede municipal de ensino da história de Alagoas. Em 98 a gente teve um grande concurso, pela primeira vez, você tinha professores concursados, com planos de carreiras, o sindicato caiu em campo, foi feito um concurso com [envolvimento de] 90% dos municípios porque pra você fazer um concurso desse porte em cada município, ninguém dava credibilidade, [então] eles contrataram uma Fundação de Pernambuco, que veio e montou esse grande concurso [...], então se discutiu pra ter uma formação unificada, você discute que na carreira tem que ter um cargo único de docente, ao invés de ter

função de professor de 1ª a 4ª séries, professor de 5ª a 8ª séries, professor administrador, orientador, supervisor, isso existia nos planos de carreiras. Então, você tem uma luta sindical também para derrubar isso e ter o cargo único de professor e, aqui no estado de Alagoas, os planos de carreiras, quase todos é cargo único de professor, por conta dessa luta, uma articulação de toda uma concepção que foi tão trabalhada pra uma carreira, que é uma carreira única, que é a docência o eixo dessa carreira única (FORMADORA 02).

Se, por um lado, esse contexto de efervescências políticas e sociais propiciou aos profissionais da educação uma maior articulação, galgando com isso processos normativos mais transparentes com a instituição dos concursos e com o aperfeiçoamento da luta pelos planos de cargos e carreira, por outro lado, também influenciou de forma profunda a Universidade Federal de Alagoas, em especial o Centro de Educação, não somente por ter em seu quadro de docentes ex-militantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Alagoas-SINTEAL, mas também por estar, como instituição estratégica, diretamente articulado com o debate dos caminhos que estavam sendo trilhados para a defesa da democratização e da qualidade do ensino no estado de Alagoas.

Neste contexto, é possível perceber que durante o final da década de 80 e durante toda a década de 90 o Centro de Educação esteve presente ativamente tanto nos fóruns de caráter político-reivindicativo, junto aos movimentos sociais e sindicais, bem como também esteve articulado aos fóruns que, de forma convergente, numa esfera de caráter mais acadêmico, delineavam as lutas nacionais relacionadas ao perfil do pedagogo tendo a docência como eixo articulador, como vimos no capítulo 2.

Esse envolvimento dos docentes do Centro de Educação teve forte influência na confecção da proposta curricular do curso Pedagogia, aprovado em 1994, apontando para objetivos gerais que explicitam compromissos com a realidade alagoana a partir de um enfoque que aguce o exercício da autonomia intelectual dos docentes e discentes, como é possível perceber nos parâmetros que balizaram a discussão da formulação dessa proposta:

- Formar um educador que tenha acesso às informações tecnológicas mais atualizadas e que seja comprometido com o interesse e as expectativas da população do Estado de Alagoas.
- Definir competências que ampliem sua ação educativa atendendo às necessidades do mercado de trabalho e possibilitando ao educando uma instrumentalização capaz de “APRENDER A APRENDER”.

- Redimensionar o FAZER PEDAGÓGICO de forma que os professores tenham claro que o aspecto científico do curso de Pedagogia é a **arte de ensinar a aprender** - transferir conhecimentos com a parceria do educando, de maneira que a incorporação destes conhecimentos passe pela sua autodeterminação e sua independência intelectual (UFAL, 1993, p. 03).

Os pontos privilegiados demonstram a forma como os profissionais envolvidos se comprometeram com a formação do curso de Pedagogia da UFAL e com o processo mais amplo vivenciado no Estado de Alagoas, expressando a necessidade de competência profissional através do domínio das novas linguagens, conteúdos e técnicas do mundo moderno, além de formas autônomas de apropriação desses conhecimentos e das ciências para contribuir de modo mais significativo na realidade local.

Esse desejo de renovação e atualização em procedimentos pautados por relações mais igualitárias, como visto na parceria proposta entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, visualizado no exposto acima, também, é percebido no discurso predominante nas dinâmicas e reformas no âmbito da construção do projeto de universidade da UFAL como um todo, o qual se instalou na sequência desses acontecimentos. Assim,

O PPG/UFAL[Projeto Pedagógico Global] - 1988- 1991 - abriu um processo de ampla Reforma Curricular na instituição, levando-a à alteração de seu regime acadêmico, cuja opção foi o regime seriado anual, com maior flexibilidade curricular e de vivências acadêmicas para o corpo discente, no exercício de sua Autonomia didática, científica, adquirida na Constituição de 1988. Nesse contexto, o Curso de Pedagogia, após um processo de reflexão, definiu um novo Projeto Político Pedagógico do Curso, devidamente aprovado por seu Colegiado Superior - o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (MEC, 1998, p 01).

A dinâmica que predominou nas discussões e definições referentes à organização da educação no Estado, também se reflete no cenário interno da Universidade em sua gestão política, com eleições para Reitoria e na gestão acadêmica da formação dos profissionais dos seus diversos cursos e áreas do conhecimento e, no Centro de Educação, onde docentes e discentes participaram ativamente dessas ações propositivas, a iniciar pela renovação da sua própria proposta curricular.

Esta movimentação no âmbito da universidade entre os anos de 1988 e 1989 reuniu também os cursos de licenciatura em torno da discussão sobre os desafios da formação

docente para educação básica, além da fragmentação do ensino na graduação, dos desencontros dos trajetos formativos dos diversos cursos e alunos até chegarem à conclusão dos mesmos, envolvendo a dificuldade de vivenciar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação dos educadores.

Esse é um processo explicitado pela Formadora 02, quando a mesma observa que

[...] no final da década de 80, que foi quando houve a primeira eleição de reitor, [...] houve assim um grande fórum que tirou uma grande carta de princípios e a reforma curricular era uma pauta dessa carta de princípios e a necessidade de que a universidade tivesse um projeto pedagógico global e esse [...] era um discurso que vinha da área da educação e que tomava o controle da universidade, quando essa articulação interna se dá, o que acontece, criaram-se [...] grandes fóruns dentro da universidade [um deles] que era o fórum das licenciaturas, o qual tinha também uma participação externa da sociedade civil [...] (FORMADORA 02).

Estes encontros, como o do Fórum das Licenciaturas, se articulavam aos posicionamentos das instituições de pesquisadores e associações de profissionais da educação, que levantavam questionamentos sobre a forma como estava organizado o currículo dos cursos de formação de professores e como estes estavam separados um do outro no interior das universidades, muitas vezes priorizando os conhecimentos específicos de cada área de ensino e deixando de fora a reflexão e os estudos sobre o processo educativo escolar e sobre a atuação docente e profissional no âmbito da educação. A ênfase terminava sendo dada aos cursos de bacharelado e as licenciaturas ficavam na sombra da formação que de fato era “valorizada” pela maior parte dos professores e alunos, deflagrando a necessidade de definir princípios mais claros para as licenciaturas (FORUNDIR, 2006; FERREIRA, 2002; AGUIAR, 2002; ANFOPE, 2002).

Vários centros da UFAL se integraram neste processo de construção e de avaliação da organização do ensino na universidade de modo mais amplo. Alguns de maneira mais ativa e outros de modo mais resistente ou com posição claramente divergente da tendência consensual que pretendia a mudança de regime acadêmico para o sistema seriado. Por exemplo, a área de saúde se engajou nos processos de mudança e logo no ano de 1990 já implantou a sua reforma de curso, adotando o regime seriado, fomentando as discussões que continuariam em outros espaços da universidade.

Assim, além do fórum das licenciaturas, que discutia a formação dos profissionais da educação básica, tinha também

[...] o fórum da saúde, que estava na época da grande reforma sanitária, todas as discussões das conferências nacionais de saúde e a ampliação do SUS, então foram as duas áreas que tiveram um grande impulso e um debate político intenso, que levou a reforma curricular com mais consistência. Nas outras áreas a gente não viu isso com tanta clareza, algumas áreas que tinha o debate, a arquitetura tinha um debate nacional, então eles fizeram uma reforma curricular muito mais consistente, outros cursos não, simplesmente juntaram disciplinas e fizeram um arranjo. Você vai encontrar essas resoluções dando as diretrizes gerais do projeto pedagógico global da UFAL, a aprovação desses documentos setoriais, que foram aprovados no conselho e são documentos institucionalizados e depois os projetos, que também foram institucionalizados; uma movimentação, óbvio, que vinha sendo puxada pela administração, mas que [...] vai pra debate na plenária [...] (FORAMADORA 02).

Os relatos das professoras que participaram do momento mostram que o conselho universitário procurou chamar toda a comunidade universitária para discutir a questão, inclusive trazendo experiências da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande Sul, as quais tinham adotado o sistema seriado, com o intuito de colaborar no processo de reflexão.

Nesse contexto, o Projeto Pedagógico Global da UFAL (PPG-UFAL) foi aprovado em 1991 definindo assim às diretrizes gerais para todos os cursos e, no caso específico dos cursos de formação de professores, segundo a Formadora número 01, procurou-se acompanhar as discussões nacionais sobre a questão:

A discussão se intensificou ainda mais no ano de 1993, basicamente de dezembro de 1992 a agosto de 1993. Nós ficamos discutindo essa questão em relação a estrutura do curso. O curso de Pedagogia [antes] formava primeiro a base da docência e tinha as habilitações, que os alunos escolhiam, faziam opção no sétimo período (FORMADORA 01).

Esta professora explica que o currículo anterior funcionava no sistema de créditos semestrais e todos os alunos do curso de Pedagogia faziam o magistério para lecionar no curso Normal de nível médio e mais uma habilitação (entre as habilitações de Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Administração Escolar e Inspeção Educacional³),

³ Segundo a Formadora 01, apesar de compor o quadro das habilitações, a Inspeção Educacional durante a vigência do currículo não foi optada por nenhum aluno e por isso nunca existiu de fato.

escolhida no sétimo período, juntamente com uma área de estudo (Pré-Escolar, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial) e concluíam o curso em quatro anos e meio, podendo retornar, após esse tempo, para fazer as outras habilitações: “era feito um seminário com os alunos apresentando as habilitações e áreas de estudo para entenderem e realizarem a escolha” (FORMADORA 01).

Outra informação trazida pelas formadoras entrevistadas foi a importância da chegada de algumas professoras ao Curso de Pedagogia, que acumulavam longa experiência na rede pública estadual e municipal, uma militância ativa na conquista de uma maior democratização da educação em Alagoas e com um contato direto com o trabalho dos profissionais da educação nas escolas e instituições educativas de nível fundamental e médio, colaborando para emergir uma visão que era muito debatida pelos corredores e aos poucos passou a ser reconhecida por todos os envolvidos com a formação do curso: a questão da repetição de alguns conteúdos nas várias habilitações do curso. E, dessa forma,

[...] elas [as professoras da área] entenderam que podia ensaiar em fazer isso junto. Aí o aluno começava a olhar a escola de um ponto de vista (...) de uma perspectiva global. Não era assim: eu sou orientador, eu olho só o aluno, eu sou supervisor vou olhar só o planejamento do professor. Isso não foi uma coisa inventada de cima para baixo, foi de uma experiência que o grupo foi sentindo que era o momento (FORMADORA 02).

[...] era simples a discussão do projeto político pedagógico da escola, da função social da escola, pensar qual é o trabalho desses profissionais dentro do contexto escolar e aí então a gente reunia naquele momento os alunos da Administração, da Supervisão e da Orientação [Educação] e foram realizados seminários, onde os alunos trabalhavam as questões [...] a gente fazia troca de experiências e ficava bem mais rico, não é?

É, depois aí nós passamos a fazer estágios em conjunto, então o grupo ia fazer o estágio não só de administração naquele dia, se juntavam naquela escola os da Administração, da Supervisão e da Orientação [Educação] e eles montavam projetos, que era pra trabalhar com o problema da escola e cada aluno com seu conhecimento, ia contribuindo dentro daquele projeto (FORMADORA 03).

Assim, alguns conteúdos voltados para organização didático-pedagógica da escola, de seus segmentos e de sua gestão, explorados nas várias habilitações que existiam no curso de Pedagogia, passaram a ser trabalhados de modo mais articulado formalmente na nova proposta curricular da Pedagogia, a qual priorizava a formação docente e destacava a

formação para atuação na área de coordenação pedagógica como uma das formas da prática educativa docente e não mais como habilitação isolada.

Neste sentido, verificou-se que várias falas das formadoras entrevistadas enfatizando sempre essa preocupação com a diferenciação pretendida da experiência formativa anterior do modelo de habilitações na formação do pedagogo, o qual vinha sendo muito criticado pela fragmentação da organização do trabalho, das visões parceladas da realidade, além da problemática das hierarquizações no plano da gestão escolar, educacional e das relações entre os diversos sujeitos envolvidos dentro das práticas educativas escolares ou não escolares. As referências a essa questão se apresentavam como nos exemplos destacados a seguir:

A proposta que naquele momento da reformulação era unificar, consistia na luta contra a fragmentação das habilitações, o próprio nome “coordenador pedagógico” virou quase que um marketing no trabalho com o Promual [...] é o Programa de Assessoria Técnica aos Municípios de Alagoas, que exatamente em 92 foi instituído, então é um trabalho que existe até hoje e ele é muito consolidado, se transformou em um núcleo lá da universidade [...] e o Promual fez com os municípios [...] tivessem um curso de extensão de curta duração, mas que tinha consistência e era um curso de coordenação pedagógica (FORMADORA 02).

A experiência que nos levou a chamar de gestão e coordenação pedagógica, só que a nossa era no sentido de superar as habilitações e não criar uma nova habilitação que desse conta de todas as outras. A gente começou a trabalhar gestão, e coordenação como função e não como habilitação, entendemos que essa era a formação do pedagógico. O pedagogo deveria ser um profissional que tenha por base a docência na sua formação, mas que tenha um domínio dos processos relacionados com o fenômeno educativo e a gestão, da coordenação desse trabalho escolar ou não escolar. Então, no fundo, eu penso que o pedagogo deve ser por excelência um planejador de processos educativos, seja onde você estiver atuando, você tem que ter aquela capacidade de perceber, de planejar e de prever a ideia de planejamento. Um planejador não é aquele que mostra um documento, um trabalho, um plano comum burocrático, mas pensar o planejamento na perspectiva de movimento de processos, se você tiver a compreensão de uma pessoa que trabalha com processos e que está ali atuando junto ao coletivo [...] (FORMADORA 02).

O perfil do curso não era formar um profissional que fosse voltado pra especializações ou para atividades individuais fragmentadas [...] era exatamente formar um profissional que tivesse uma visão mais ampla, que pudesse fazer uma avaliação desse profissional lá na escola, considerando a realidade circundante e a realidade da própria escola. Sem muitas ilusões que vai ser aquele profissional que vai mudar a vida da escola, ou que não vai! [...] refletindo com as pessoas que estão ali e buscando coletivamente soluções para as problemáticas que emergem dentro da escola (FORMADORA 04).

Dessa forma, percebe-se que nesta perspectiva se apontava para a redefinição do projeto do curso, predominava o discurso de superação da formação fragmentada em antigas habilitações para compreender a formação do pedagogo a partir da experiência de trabalho conjunto e integrado, no caso em uma organização anual.

Na formulação de uma proposta de formação do Pedagogo mais integrada na organização do trabalho pedagógico-educativo escolar, se discutiu a carga horária, os conteúdos e, um debate especial se deu sobre a forma de denominar a atuação que não seria a de professor de sala de aula, mas que compreendia-se que deveria estar incorporada às ações docentes e não desassociada destas.

Do esquema da habilitação todos queriam fugir e como a docência era um consenso de formação considerado necessário, então se apontou a denominação desse foco de atuação em coordenação pedagógica inerente ao trabalho docente, com a forte preocupação de justificar para esta não confundir-se com o coordenador de disciplina ou de corredor de escola.

O MEC solicitou a proposta justificada em projeto desta função nova apresentada, a qual não existia na legislação e o grupo queria enfatizar que era um trabalho diferenciado das habilitações. A intenção não era que apenas um coordenador pedagógico que desse conta da totalidade do trabalho pedagógico na escola, já que a ideia era a constituição de uma equipe de pedagogos atuando na Coordenação Pedagógica, com uma formação e visão ampla dos processos de aprendizagem e juntamente aos outros professores e profissionais da escola executassem atividades educativas com o coletivo escolar e com a população externa,

[...] porque a perspectiva da coordenação é uma gestão do trabalho educativo [...]. Era uma pessoa para trabalhar com os professores. Para isso, as pessoas têm que ter uma experiência de docência, porque você não pode coordenar uma coisa que você não conhece, era para trabalhar os processos de aprendizagem e olhar a escola como um todo (FORMADORA 01).

O curso de Pedagogia da UFAL no currículo de 1994 pretendia então abranger os aspectos administrativos e pedagógicos, bem como dar conta do que era fundamental nos cursos de Supervisão, Orientação e Gestão Educacionais, trazendo para os graduandos a educação como campo de trabalho, enxergando o professor como sujeito atuante na escola e na educação, discutindo a profissão docente, suas diversas atuações, princípios e conteúdos visando assumir papéis diversificados, tomando à docência como base central da formação.

Essa proposta nasce da experiência dos docentes e profissionais do Curso de Pedagogia da época, os quais pretendiam compor uma base de formação geral, onde qualquer pedagogo pudesse assumir o papel que fosse necessário de acordo com a realidade de cada instituição escolar.

A opção por uma formação que desse maior destaque para a coordenação pedagógica perpassou também pela constatação de que a atuação do diretor/gestor escolar era uma escolha política e poderia ser assumida por qualquer professor licenciado, independente de ter formação específica ou de ser pedagogo. No entanto é importante ressaltar que este fato não significou que os alunos fossem alijados da formação vinculada ao campo da administração escolar, sendo a eles reservadas disciplinas no campo da gestão escolar.

Dessa forma, o curso de Pedagogia define sua proposta curricular dando passos inovadores para contemplar as necessidades de melhor formação dos profissionais da educação básica em Alagoas, incluindo no seu currículo, de um lado, a formação dos docentes para a educação infantil e as séries iniciais, além da docência para as disciplinas pedagógicas do curso Normal de nível Médio, que já existia. E, por outro lado ampliado, com o enfoque na formação para atuação na coordenação pedagógica escolar. Apresentava, dessa forma, como espaços de atuação do egresso do curso de Pedagogia, os seguintes campos:

MAGISTÉRIO de 2º GRAU- significa que o pedagogo pode atuar como professor das disciplinas pedagógicas do curso normal.

MAGISTÉRIO DO ENSINO FUNDAMENTAL - surge como uma resposta ao mercado de trabalho onde o pedagogo já é solicitado a exercer sua prática pedagógica. Fica claro que o Curso de Pedagogia deve preparar profissionais capazes de atuar desde a pré-escola até a 4ª série do 1º grau.

Em um Estado como ALAGOAS, onde o analfabetismo chega a 80% e é grande a exclusão do acesso à escola se impõe como necessidade premente a execução dessa competência. Vale ressaltar que a educação infantil ainda é uma das áreas com atendimento quase zero a nível estadual, ficando priorizadas as populações com acesso à educação privada.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - é uma competência que compreende as habilitações técnicas de Orientação, Administração e Supervisão, não como ações setorializadas dentro da escola, mas como aspectos integrantes do fenômeno de educação. Pensa-se um profissional capaz de gerenciar toda a estrutura funcional da escola (UFAL, 1993: 10).

A perspectiva era que este curso possibilitasse a formação de um aluno comprometido com a produção do conhecimento que pudesse dar respostas e soluções para os graves problemas da desigualdade social no nosso país, especialmente a frágil situação do Estado de Alagoas, podendo contribuir para construção de uma sociedade melhor estruturada.

O grande pilar da formação adotada foi a questão da articulação entre a teoria e a prática sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo, indicando a prioridade da aquisição de aprendizagens significativas articuladoras dos vários conteúdos curriculares, de práticas de pesquisa e organização do pensamento lógico com uma produção crítica de estudos, análises e problematizações da realidade social concreta, vinculadas a um projeto histórico-social balizado no trabalho, como aspecto fundante do ser humano na construção do coletivo em que, sua prática social se reflete através do trabalho e do caráter geral que possui a educação, a qual pode contribuir para a formação de pessoas humanas emancipadas (UFAL, 1993).

Nessa perspectiva de formação profissional do Pedagogo, pretendia-se realizar uma crítica radical à visão burguesa de sociedade, procurando combater a cisão entre o trabalho manual e o intelectual, aproximando a produção da ciência e do conhecimento das questões políticas, promovendo a articulação entre o saber e a militância política (KUENZER, 1988 e 1985; FRIGOTO, 1984; ANTUNES, 1995 e 2003; MARX, 1971).

Dessa forma fica evidente a pretensão de formar um pedagogo que assuma uma postura de enfrentamento, uma atitude crítica, que conhece, analisa e interpreta o real, um aluno cognoscente, reflexivo e curioso em seu processo de formação (UFAL, 1993).

O documento síntese elaborado como identificador do Curso de Pedagogia pelo seu Colegiado para registro junto à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), indicando a ciência deste projeto de Curso por uma instituição de grande relevância na qualificação de pessoal no país, reforça as formações e atuações pretendidas pelo curso, no que se refere à atuação do

Coordenador Pedagógico, isto é, o pedagogo especialista em educação nas habilitações técnicas de Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, para a Educação Básica.

Trata-se de um conjunto de competências que compreende as habilitações técnicas de Orientação, Administração e Supervisão, não como ações setorializadas dentro da escola, mas como aspectos integrantes do fenômeno de educação; um profissional capaz de articular e gerenciar o Projeto Político Pedagógico da escola (UFAL, 1998, p. 02).

Este currículo compreendia os conteúdos das antigas habilitações isoladas, mas pretendia ir além destas, propiciando uma formação integral do pedagogo, tomando a docência como referência central para atuação do coordenador pedagógico, idealizando

[...] um profissional capaz de compreender a realidade do sistema educacional no contexto sócio-político-econômico, portanto, um profissional com competências amplas, para atender às necessidades do processo de mudanças sociais, conforme os novos paradigmas emergentes (MEC, 1998, p. 01).

Esta proposta de currículo foi aprovada pelas instâncias universitárias e apresentada ao MEC, onde foi confirmado o atendimento à base legal exigida, que compreendeu as seguintes normas, segundo o parecer citado:

Resolução 02/69 do CFE, que fixa os mínimos de conteúdo de duração do Curso;
Portaria 399/89 do Ministério da Educação, que define normas para o registro de professores e especialistas em educação;
Resoluções 25/90, 01/93, 15/93, 42/93, 56/95 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Alagoas (MEC, 1998, p. 01).

A estrutura assumida pelo Curso de Pedagogia compreendia uma carga horária de 3.180 horas, que se distribuíam em 3.030 horas na Parte Fixa e 150 horas na Parte Flexível Obrigatória, onde os alunos podiam incluir atividades complementares participadas ao longo do Curso. Essa proposta deveria ser cumprida no tempo mínimo de três anos e o máximo de sete anos para integralização do Curso, com entrada única no início do ano, sendo duas turmas, uma no turno da manhã (matutino) e outra no turno da noite (vespertino). A carga horária máxima permitida para matrícula no ano era de 1.060 horas de aula e a mínima de 459 (UFAL, 1993, 1998); (MEC, 1998).

As 150 horas da parte flexível obrigatória eram orientadas pela Resolução nº. 01/93 do CEPE/UFAL, podendo compreender atividades de disciplinas de outros cursos da UFAL, ou estágios extra-curriculares, cursos de atualização da UFAL ou de outras instituições reconhecidas como: extensão, pesquisa, seminários, simpósios, congressos, conferências; ou ainda participações em núcleos temáticos, monitoria, iniciação científica da UFAL ou participação em encontros nacionais de estudantes e administração de entidades estudantis, desde que a carga horária não fosse cumprida com apenas uma atividade destas citadas (UFAL, 1993 e 1998).

Para a concepção de currículo adotada, a construção do conhecimento deveria se realizar a partir das experiências e do fazer pedagógico dos alunos relacionando-os com os conteúdos das ciências pedagógicas, unindo o saber sistematizado com a forma de

apropriação dos sujeitos em formação na compreensão da sociedade, da historicidade e dos avanços científicos, na complexidade de suas relações para além do senso comum em um exercício crítico, que perpassa pela reorganização e reordenação das formas de pensar, tornando significativo o conhecimento trabalhado e produzido.

O princípio da qualidade se aponta como prioridade efetivando-se com a articulação do teórico-prático percebendo as disciplinas pedagógicas em novas abordagens, integrando conteúdos de áreas afins; com ênfase na relação entre as disciplinas teórico-práticas, ampliando a carga horária dos fundamentos metodológicos, dando suporte à função do pedagogo de aprender a aprender para ensinar a aprender; com a formação pedagógica para gerir recursos humanos e utilizar novas tecnologias educacionais, abrangendo a informática educativa.

Dessa forma, o professor foi referenciado como profissional com competência para uma

[...] cultura geral capaz de identificar os problemas humanos e sociais e uma formação pedagógica que o instrumentalize a aplicar este conhecimento na sua prática pedagógica e na criação de novas alternativas de soluções para as problemáticas de fenômeno educativo (UFAL, 1993 p. 06).

A proposta de formação da Pedagogia na UFAL, formulada em 1994, foi ousada, articulando os dados preocupantes da realidade educacional do estado de Alagoas com a necessidade de uma melhor profissionalização dos trabalhadores da educação, procurando fazer com que a formação inicial atingisse o maior campo possível de atuação do pedagogo, fato que fez com que fosse ultrapassada a carga horária mínima estabelecida pelo CFE, que era de 2.200 horas, para uma carga horária de 3.180 horas, como consta no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFAL.

Tendo definido como eixo curricular principal a relação teoria-prática, as disciplinas do Curso de Pedagogia que desenvolvem essa perspectiva se concentram especialmente no bloco de disciplinas constituído pelas Metodologias, Práticas de Ensino, Estágio, Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional, que tratam de forma mais específica a profissionalização.

Assim, a disciplina de “Coordenação Pedagógica”, que buscava realizar “estudos teóricos-metodológicos de orientação da prática educativa, enquanto mediação do processo de construção do projeto político-pedagógico da escola” (UFAL, Projeto Pedagógico da

Pedagogia, 1993, p. 28), apresentava uma carga horária de 180 horas, sendo cursada no quarto ano do Curso de Pedagogia, concomitante com a disciplina de “Estágio Supervisionado da Coordenação Pedagógica: Administração, Supervisão e Orientação”, que tinham uma carga horária de 150 horas previstas para “análise do contexto educacional e do processo administrativo e pedagógico da escola, visava a elaboração de propostas integradas para intervenção no projeto educativo” (UFAL, Projeto Pedagógico da Pedagogia, 1993, p. 29).

As ementas dessas disciplinas mais específicas, que perfazem a discussão e o estudo mais aprofundado da formação e atuação profissional no campo da coordenação pedagógica no curso de Pedagogia, dão uma ênfase especial ao espaço-tempo da construção do projeto político pedagógico escolar como ação estratégica, da qual se pode enraizar os outros passos necessários para organização pedagógica e a gestão escolar.

Em que pese o foco mais detido na atuação do coordenador pedagógico, havia uma explícita intenção por parte das professoras formadoras em trabalhar essas disciplinas de forma articulada com as outras dimensões do pedagogo, como as vinculadas ao campo do ensino e da gestão, numa busca pela consolidação da almejada centralidade da docência.

Por trás dessa aproximação de caráter orgânico entre a coordenação pedagógica e as demais áreas de atuação do pedagogo estava um entendimento mais ampliado do que seja a docência, como é possível perceber na fala da Formadora número 04:

De uma forma bem mais ampla, docente não é só aquele que está em sala de aula, é o sujeito que está intermediando também o processo de aprendizagem; o Coordenador Pedagógico deve passar pela conscientização como profissional docente da educação, quer seja em sala de aula, quer seja, atuando como mediador desse processo; a maior atribuição é na construção do projeto pedagógico da escola, porque essa proposta envolve, aglutina e desenvolve todas as pessoas como segmento da escola e aí nessa perspectiva, o CP não trabalha para uma área específica, nem trabalha sozinho, ele tem uma responsabilidade coletiva, de sensibilizar essa escola nessa proposta coletiva. Se entende como um profissional da educação, um docente, que tem que se apropriar dos saberes dessa docência, estudando muito, problematizando, sensibilizando, buscando alternativas para trabalhar em cima da problemática, que é o trabalho do coordenador (FORMADORA 04).

É importante não se furtar a perceber, no entanto, na estruturação deste currículo do curso em questão, apesar de priorizar-se a articulação entre teoria e prática a partir da base docente do Pedagogo, o qual atua em diversas esferas, que a aproximação das práticas pedagógicas efetivamente ficou concentrada no último ano do curso, tornando-as densas,

deixando pouco tempo para a concretização das articulações pretendidas e para a retomada dos conteúdos teórico-metodológicos estudados na totalidade do curso. Essa concentração das práticas ao final do curso é uma questão que vem sendo reorientada no projeto curricular atualmente em construção; pensando também que na ampliação da aproximação com a realidade empírica do campo educativo, seja possível avançar na formação inicial no sentido de dar um melhor suporte na leitura mais orgânica das demandas do processo educativo, bem como nas práticas pedagógicas na escola.

É através do olhar de egressos desse Curso de Pedagogia da UFAL, que se caminha na aproximação dessas práticas e concepções de coordenação pedagógica com a escola pública alagoana, tomando-as como o foco do capítulo 4.

CAPÍTULO 4

REFLEXÕES DOS PROFESSORES EGRESSOS SOBRE SUA PRÁXIS DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

As reflexões até aqui realizadas, mais voltadas para a compreensão da história do Curso de Pedagogia na UFAL e, dentro dela, o processo de formação do Professor Coordenador Pedagógico, demonstraram, uma harmonia – em princípios e concepções – com as discussões e os embates travados nacionalmente. O curso de Pedagogia da UFAL reafirma em suas diretrizes, princípios e concepções em torno da necessidade de formar o pedagogo para o exercício da docência, concebendo-o de maneira mais ampla, tendo como um dos focos principais dessa formação a Coordenação Pedagógica.

A partir do que foi visto e refletido neste estudo parece pertinente dar visibilidade às concepções e práticas de alguns pedagogos formados pela UFAL que vêm atuando como Coordenadores Pedagógicos. A amostra aqui selecionada não tem a pretensão de se constituir referência para generalizações em torno do perfil do profissional pedagogo formado pela UFAL. Entretanto cumpre bem a função de ilustrar alguns pontos de vista em torno da formação oferecida e dos desafios que a prática em coordenação pedagógica pode apresentar.

As entrevistas realizadas direcionaram as questões a dois âmbitos específicos: a atuação profissional e a formação profissional das entrevistadas, abrangendo, dessa maneira, as especificidades, bem como as possíveis relações estabelecidas, por elas, entre esses dois aspectos da atuação profissional.

4.1 ATUAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Investigar acerca da *atuação profissional* no campo da coordenação pedagógica escolar implicou, no percurso deste estudo, abordar inicialmente as concepções as quais balizavam as ações dos professores coordenadores. Por isso, iniciamos questionando as professoras coordenadoras sobre suas crenças e visões acerca do trabalho ideal que a coordenação pedagógica deveria realizar para cumprir seu papel educativo da melhor maneira possível, podendo colaborar significativamente para o sucesso da aprendizagem e dos resultados escolares de modo geral.

Reconhecendo a importância da relação entre o que pensamos e o que conseguimos concretizar em termos de práticas adequadas dentro de um contexto profissional educativo, partimos para o levantamento das ações propriamente ditas, as diferentes atividades que demarcam de fato o cotidiano de trabalho das professoras coordenadoras pedagógicas. E, prosseguimos à busca por esta atuação profissional explorando as dificuldades e os desafios encontrados, assim como registrando as sugestões de melhorias e as ações que não se realizam ou permanecem pendentes no trabalho da coordenação pedagógica na realidade das escolas dessas profissionais que tratamos.

Dessa forma, a seguir serão apresentadas as atuações pensadas e praticadas na coordenação pedagógica, tecendo-se o contexto e as problemáticas imbricadas aos processos envolvidos no cotidiano da gestão administrativa e pedagógica escolar.

4.1.1 Funções concebidas acerca da coordenação pedagógica

Uma das primeiras questões que esta pesquisa procurou identificar na fala das entrevistadas foram as suas concepções em torno do que acreditam ser a “função do coordenador pedagógico”. Essa é uma questão bastante importante que ocupa lugar central nas reflexões a respeito da natureza do trabalho do coordenador pedagógico, bem como de sua identidade e o lugar que ocupam no contexto da escola. A partir das respostas das professoras coordenadoras entrevistadas, serão realizadas reflexões sobre esse aspecto. Em síntese, as respostas coletadas descritas na figura abaixo indicaram as seguintes funções como trabalho do Coordenador Pedagógico:

FIGURA 01 - FUNÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

RESPOSTAS
QUESTÃO PEDAGÓGICA
PROMOVER OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS DO ENSINO-APRENDIZAGEM
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES (estudos/intercâmbio)
ORIENTAR O PLANEJAMENTO (professor/coordenador) E O PROFESSOR
COORDENAR, ORGANIZAR, REELABORAR, ESTRUTURAR (escola)
RELAÇÃO COM PAIS, ALUNOS, PROFESSORES E DIRETORES
MOTIVAR E ARTICULAR PROFESSORES ENTRE ELES
INTERCAMBIAR EXPERIÊNCIAS DE OUTRAS ESCOLAS

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

As respostas obtidas remetem a questões bastante amplas, tais como a primeira referenciada aqui, a questão pedagógica, além de outras mais específicas da prática do coordenador pedagógico. Entre elas, as relacionadas ao planejamento, seja da prática do coordenador pedagógico, seja da atuação do professor. Colaborar com a tarefa de planejar parece ser, na visão de algumas das entrevistadas, uma das principais funções do coordenador pedagógico. Como mostram alguns depoimentos:

Na minha opinião seria mais trabalhar, assim, a questão pedagógica, a orientação do professor, planejamento (do professor) até o nosso planejamento também. Que o coordenador tenha um planejamento específico das atividades que ele vai desenvolver para que ele possa orientar os professores (PCP1/ Margarida).

Oportunizar a formação continuada para os professores, fazer com que o pedagógico funcione bem. Orientar o planejamento, buscar promover eventos (trazer) pessoas de fora com experiência para que os objetivos da educação e do ensino sejam atingidos. Fazer intercâmbio com as pessoas de fora para que assim o conhecimento fique mais amplo e com isso o conhecimento do aluno amplie também. Eu acho que o objetivo maior do coordenador é: ver se os objetivos de ensino e os da educação estão sendo de fato concretizados (PCP 2 / Rosa).

Eu vejo mais a questão do professor, da articulação. O professor, não numa grande maioria, mas um número considerável de profissionais, deu sua aula, pronto, tchau e vai embora. E o que eu senti, na coordenação de algumas escolas em que pude acompanhar o trabalho, é que eles não têm uma prática de planejamento, de grupo de estudo, não têm uma prática de um trabalho em conjunto. Quando a gente chega para fazer esse trabalho, sente que cada um quer fazer o seu. Porque o coordenador, querendo ou não, é o articulador (PCP 5/ Flor).

As falas anteriormente selecionadas revelam uma estreita relação entre o que se planeja e a necessidade/expectativa de ver o planejado acontecer. São depoimentos que indicam como tarefa essencial do Coordenador Pedagógico o apoio ao professor na tarefa de planejar sua prática em sala de aula. Uma das falas tomadas como referência, acrescenta uma outra função que figura como sendo uma das mais importantes no trabalho do coordenador pedagógico: a formação continuada dos professores. Este é um aspecto relacionado à função do coordenador que merece uma atenção mais detida.

Esses dois aspectos – o ato de planejar e a formação continuada, vistos de maneira articulada, remetem a um terceiro, porque quando se pensa em melhoria da prática educacional: a experimentação pedagógica, ou seja, a capacidade de inovar e pôr em ação novas e mais significativas metodologias de ensino. Dessa maneira, vemos a indicação do importante papel que o coordenador tem na promoção da reflexão e do exercício de novas práticas curriculares e metodológicas.

Em alguns momentos as falas das coordenadoras, mostram que o planejamento aparece como elemento integrante do processo de formação continuada dos professores, e também como um aspecto distinto da tarefa do coordenador pedagógico. Parece que as reuniões ou momentos de planejamento podem ser compreendidos também como momentos de formação, uma vez que a ação de planejar pressupõe pensar sobre sua prática, estudar, ler novos textos e incorporar ou não novas ideias e atividades ou metodologias em seu trabalho na sala de aula.

Tais momentos, se bem conduzidos, podem ser momentos de aprendizagem, de troca entre os professores de uma mesma área e os que ensinam nas mesmas séries. A percepção, presente em alguns depoimentos, de que o planejamento é algo externo ao processo mais amplo de formação continuada ainda que extremamente importante pode levar ao entendimento, inclusive por parte dos professores, de que o planejamento é ato mecânico, algo que, de tão inserido na rotina do trabalho docente, já não surpreende, porque não gera algo novo sobre essa rotina. São impressões que necessitariam ser melhor investigadas.

Encontrou-se também uma referência à função do coordenador enquanto articulador dos professores e da sua prática, o que pode ser tarefa difícil, em função, muitas vezes, de certa resistência destes em dividir com os demais suas formas de conceber o ensino-aprendizagem, de organizar seu tempo-espço em sala de aula, ou mesmo por não saber trabalhar coletivamente. A construção coletiva sempre pressupõe uma capacidade de ouvir o outro, de respeitar pontos de vista diferentes e, em grande medida, a compreensão de que o

que se faz pode continuamente caminhar para melhor. Isso inclui, obviamente, o próprio coordenador e seu ponto de vista sobre sua prática e a prática dos professores.

É evidente, de acordo com as teorias ou os estudos no campo, que não deve haver um modelo ou estilo único de coordenação pedagógica. O campo é novo, a discussão está em aberto, mas isso não impede que se tente esboçar o que seria a função do coordenador pedagógico na escola. Christov (2000, p. 09) afirma, a partir das experiências em São Paulo e das discussões e acúmulo teórico presentes na literatura específica, que “a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação durante o trabalho dos professores. Esse processo tem sido denominado de Educação Continuada.” O termo, segundo a autora, vem definir de maneira mais adequada alguns processos que anteriormente se fizeram conhecer com outros nomes, tais como reciclagem, treinamento, capacitação.

A expressão Educação Continuada e o processo nela subentendido, enriquecem e superam as antigas concepções aqui mencionadas, porque incorporam as necessárias dimensões do respeito e reconhecimento da autonomia intelectual do professor (profissional em formação) na tarefa de planejar, refletir e avaliar sua prática. Esta é uma capacidade que só poderá ser construída na medida em que os professores possam, a partir de problemas e questões reais de seu cotidiano, mobilizar os conhecimentos científicos que possuem, experimentando hipóteses de trabalho que, certamente, serão geradoras de mudança em suas rotinas.

Aos coordenadores pedagógicos fica o desafio de compreender como esse processo acontece. Mais que impor uma maneira de lidar com os problemas e para além da tentação de pensar os problemas pelos professores pela crença em sua incapacidade de fazê-lo, pela falta de tempo disponível para discutir junto e construir junto as soluções ou por uma suposta falta de compromisso dos mesmos parece ser importante ou fundamental que o coordenador compreenda como os professores resolvem os seus problemas. Que estratégias utilizam, como se movimentam entre sua prática e a reflexão sobre ela.

Somente compreendendo os caminhos trilhados pelos professores é que os coordenadores pedagógicos poderão refazer esse caminho junto com eles e pensar alternativas viáveis e possíveis de realização no contexto da escola em que atuam.

As discussões que se tem acumulado nesse campo demonstram que a educação continuada entendida como principal função do coordenador pedagógico precisa estar integrada a um projeto de escola, que também não deve ser compreendido de maneira estática,

senão com a flexibilidade necessária para captar as novas demandas, que por acaso surjam no cotidiano das relações e dos processos na escola.

Cechella & Lucas (2004, p. 07), referindo-se a Orsolon(2001), defendem a formação continuada como atividade central do trabalho do coordenador pedagógico. Vejamos porque:

[...] as ações e atitudes de coordenadores, devem contemplar processos de formação continuada, promovendo uma conexão entre organização e gestão escolar participativa, que envolva profissionais de diferentes setores na construção do projeto político-pedagógico da escola, propiciando que os planejamentos do trabalho aconteçam de maneira compartilhada e integrada. A atividade mediadora do coordenador, tem por objetivar auxiliar o professor na visão das dimensões da sua ação, deve partir de seu saber, de suas experiências e interesses, criar condições para questionamentos e recursos para modificá-la. A garantia do alcance de metas e sua efetividade dependem desse trabalho de parceria entre coordenador e professores. (CECHELLA & LUCAS, 2004, P. 07).

Tais argumentos parecem indicar como pré-requisito necessário ao coordenador a capacidade de reconhecer nos professores seu potencial para pensar junto sobre o seu que-fazer. Mais que meros cumpridores de tarefas ou do que lhe chega (passivamente) planejado, o professor precisa ser reconhecido como sujeito produtor de conhecimento sobre e a partir da sua prática docente. O atendimento a esse pré-requisito básico, de acordo com o que se discute no campo, não se faz cumprir com muita facilidade. Uma das razões para que isso aconteça está relacionada às origens históricas da função do coordenador pedagógico, bem como das demais funções exercidas na escola pelos chamados ‘especialistas’.

O surgimento das funções de profissionais como o supervisor educacional, o orientador educacional, o coordenador pedagógico, entre outros, estaria relacionado à necessidade de exercício de maior controle dos setores administrativos sobre os processos e os sujeitos na escola. Em uma relação de tensão estariam os aspectos políticos e pedagógicos. A entrada desses ‘especialistas’ no contexto das escolas no Brasil traria implícita a crença na dicotomia entre o fazer pedagógico (responsabilidade do professor) e o pensar sobre esse fazer (responsabilidade dos especialistas).

Em conformidade com essa concepção dicotomizadora, o professor vai perdendo a autonomia sobre o seu trabalho e passa por um processo de alienação de sua própria prática. Os ‘especialistas’ surgiriam, então, com essa marca. Sua presença nas escolas demarcava de maneira concreta, em certa medida, a incapacidade do professor em planejar, organizar, predizer e estruturar sua prática em sala de aula. Para isso se passava a contar com o apoio dos especialistas.

É possível que esse começo, já marcado por essa dicotomia e por essa especialização das ações sobre e na escola, ajude a entender, em grande medida, a resistência dos professores com relação ao trabalho do coordenador pedagógico, uma vez que em sua origem representava o Estado dentro da escola e trazia consigo o ideal de eficiência e eficácia do ensino-aprendizagem, a ideia da escola produtiva. Essa origem e a natureza da função do coordenador pedagógico podem ajudar a entender porque a relação do mesmo com os professores se reveste de certa tensão. Almeida (2000, p.79), tomando como referência as reflexões de Mahoney (1976, p. 44) afirma:

O reconhecer-se como não sabendo algo, em vez de despertar o desejo de aprender, pode promover um bloqueio. A resistência é um mecanismo de defesa regulador, que ‘representa a reação do organismo à mudança, a fim de manter a estrutura do Eu. Em outras palavras, a defesa representa uma oposição a toda mudança, suscetível de atenuar ou desvalorizar a estrutura do Eu’.

Dessa forma, poderíamos concluir que certo nível de resistência dos professores ao trabalho do coordenador pedagógico seja algo inerente à relação desses ‘dois’ sujeitos que dividem como objeto de interesse o processo ensino-aprendizagem em suas muitas dimensões. Mas, para além desse caráter mais interpessoal da relação do coordenador com os professores, outros elementos estariam em jogo. Essa relação, para além de puramente pedagógica, estaria, desde as suas origens, carregada de conteúdo político.

A esse respeito Mate (2000, p.73) esclarece que desde uma perspectiva de otimismo em torno da figura do professor, como redentor capaz de retirar o aluno de sua condição de ‘não civilizado’ e de uma aposta contundente na educação escolar como elemento de construção de uma identidade nacional, o país vai passar – especialmente a partir da década de 20 – por um amplo processo de reformas educacionais, que trará para o centro do debate sobre a escola e seu papel as questões relacionadas ao “tempo, ritmo e quantidade” de ensino necessários à garantia de uma sociedade produtiva. Nesse contexto, o professor vai também ser “reformado”, de maneira que pudesse alcançar a competência que dele se esperava a partir de então. Posteriormente, com a promulgação da Lei 5.540/68 essa tendência à especialização e dicotomização das atuações dentro da escola vai ser reforçada. Isso porque, de acordo com o que nos informam Scheibe & Aguiar (1999: 224), o Curso de Pedagogia sofre algumas alterações importantes, que merecem destaque:

O Curso de Pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados ‘especialistas’ em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.) continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura o “ensino das disciplinas e atividades práticas dos ‘cursos normais’”, com possibilidade ainda de uma alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental (SCHEIBE & AGUIAR, 1999, p. 224).

No contexto dessas mudanças, também vai se complexificar a organização dos diferentes sujeitos envolvidos no fazer pedagógico da escola. Dessa maneira, de acordo com Mate (2001, p. 73), o professor foi, aos poucos, sendo ajustado à “[...] lenta montagem de uma rede hierárquica de funcionamento da estrutura escolar”. Reconhecer a influência e interferência de elementos políticos dentro da rede de relações existente na escola é essencial para compreender, entre outras coisas, o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico, como um dos agentes do processo educativo.

Retomando a fala das entrevistadas, é possível ver que, para além das referências anteriores a respeito da função do trabalho do coordenador pedagógico (relacionadas à formação continuada e ao planejamento), há referências mais amplas que indicam como a tarefa ou a função questão pedagógica e a orientação do professor, podem sinalizar alguma incerteza em torno da função que ocupam dentro da escola. Destaca-se também, de maneira particular, a relação com os pais, professores, diretores e alunos. Com relação aos professores, há uma referência a respeito da necessidade de motivá-los, como algo que faz parte do fazer pedagógico do coordenador, além de promover a troca ou intercâmbio de experiências vividas e desenvolvidas em outras escolas. Com relação aos alunos, é recorrente a dificuldade com problemas de comportamento e na relação professor-aluno, onde o coordenador é chamado para mediar os conflitos. Esse conflito histórico toma muito do tempo de trabalho, fazendo as entrevistadas ponderarem que este tempo poderia ser melhor aproveitado nas outras questões pedagógicas.

Neste sentido, o outro aspecto relacionado ao anterior, que nos chama atenção e será recorrente na fala das entrevistadas, inclusive presente nas respostas dadas a diferentes perguntas, se refere a uma queixa-denúncia com relação ao acúmulo de funções por parte do coordenador pedagógico, isto é visível no que diz uma das entrevistadas a respeito dessa questão:

O próprio nome ‘coordenação’ já vem deixar bem claro o papel do coordenador. Realmente é coordenar, organizar, é re-elaborar, é estruturar. Na escola que eu estou hoje, sem coordenação não funciona, a direção não

fica na escola, se não tiver um coordenador a coisa desanda. Eu acredito que hoje ele é tão importante quanto o professor e a direção. Se ele for um profissional competente, passa a ter um papel muito importante na escola. Eu, por exemplo, estou envolvida com pai, com os alunos, com os professores e com os diretores. [...] a gente é psicólogo? É serviço social, é pai, muitas vezes médico. O papel do coordenador ficou isso na escola, porque joga o coordenador lá e o resto do mundo esqueça. Está tudo entregue nas mãos do coordenador [...] (PCP 3/ Violeta).

Fica evidente no depoimento anteriormente apresentado que a coordenadora pedagógica entrevistada tem clareza da importância do seu trabalho para o (bom) andamento da escola, especialmente porque reconhece que o vazio deixado por outros sujeitos envolvidos na organização do espaço escolar, dos processos e relações que nela se desenvolvem acaba sendo preenchido pelo coordenador.

Sobre os níveis de atuação do professor coordenador pedagógico Guimarães & Villela (2000, p. 38) trazem importantes reflexões:

O coordenador tem, pelo menos, três níveis de atuação, que não se excluem. São eles: 1) o de resolução dos problemas instaurados; 2) o de prevenção de situações problemáticas previsíveis; 3) o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócio afetivo.

Guimarães & Villela (2000), chamam a atenção para os riscos que se corre, ou aos quais se expõe no trabalho pedagógico quando o coordenador se restringe a atuar ao primeiro nível, porque em geral isso é fator de desgaste da sua relação com os demais sujeitos envolvidos no processo educativo. É evidente, levando em consideração o que se conhece a respeito das condições de trabalho nas escolas públicas do Brasil, que em um grau elevado a atuação do coordenador pedagógico nos níveis 2 e 3 fica, quase sempre, extremamente atrelada aos aspectos administrativos e de caráter financeiro que regulam a organização e o funcionamento da escola. O pedagógico, em geral, caminha de maneira dependente com relação ao administrativo. Este é um aspecto bem retratado por Roman (2001, pp. 15-6):

A estruturação formalizada pela Lei 5692/71 separou os órgãos de funcionamento do sistema de ensino em órgãos políticos decisórios e órgãos técnicos. Estes últimos, para implementarem qualquer medida, são acionados pelos primeiros, deles necessitam e a eles se subordinam. Para comporem a cúpula dos órgãos políticos decisórios, 'são convidados os apadrinhados dos altos escalões da política partidária'. A carreira regular dentro do sistema de

ensino possibilita ao educador concursado galgar até o cargo de supervisor, todos os cargos são políticos. Ou seja, as decisões são tomadas por quem muitas vezes teve pouco contato com a realidade escolar, ocupa transitoriamente o cargo e não vai, de modo algum, executar o decidido. (id, ibid, p. 122); (QUAGLIO, 1989, Apud ROMAN, 2001, p. 15-6).

Assim é possível perceber que, o espaço da escola, contexto no qual as relações entre diferentes sujeitos, com diferentes funções, expectativas e objetivos convivem e se relacionam, está longe de ser um espaço politicamente neutro. O pedagógico, dessa maneira, campo de atuação específico do coordenador pedagógico é também terreno de tensões e contradições que atravessam o seu trabalho, que podem ora limitar seus passos, ora potencializar os mesmos. Os desafios impostos ou colocados ao coordenador são muitos e entre eles, o de transitar entre o real e o ideal, de maneira que as condições concretas de exercício de sua função não o imobilizem.

4. 1.2 – Estruturação e funcionamento da coordenação pedagógica

Outro aspecto buscado neste estudo se referiu à identificação do corpo pedagógico da escola, buscando saber se as professoras coordenadoras entrevistadas atuavam sozinhas ou contavam com uma equipe pedagógica. Pareceu um dado importante, especialmente porque isso poderia determinar a qualidade do atendimento das demandas pedagógicas na/da escola. Ao perguntar a respeito da composição da equipe pedagógica das escolas nas quais as entrevistadas atuam foram obtidas as respostas contidas na figura abaixo:

FIGURA 02: COMPOSIÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS

COMPOSIÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS
07- Coordenadores (3 no turno da manhã, 2 a tarde e 2 a noite) (desses, 1 prof. 40h na coordenação de Ensino Médio e 1prof. 40h na coordenação de Ensino Fundamental – tarde e noite).
01-Trabalha sozinha. Já teve colegas na coordenação (professores e diretores).
02- Coordenadores, professores e direção (1 da alfabetização à 4ª série, prédio 1) (diretora com outra coordenadora no prédio 2 da escola, atuando da 5ª a 8ª séries).
02- Coordenadoras (nos turnos da manhã e da tarde).
02- Coordenadores e 1 Assistente Social.

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

Como é possível verificar, a maioria das coordenadoras entrevistadas pode contar com outros coordenadores para partilhar as dificuldades e organizar de maneira mais coletiva seu trabalho, mas em geral o tempo para isso é muito difícil, já que cada uma responde por turnos ou etapas de ensino diferentes, não restando um momento comum. Apenas uma das coordenadoras entrevistadas atua sozinha. É importante ouvir o que disseram a esse respeito:

Atualmente sou só eu, mas estamos reivindicando mais. Na rede tudo é muito lento e dificulta muito nosso trabalho... [Perguntada a respeito do período em que tinha outras pessoas na coordenação?] Com uma tinha uma sintonia boa, mostrava o trabalho que fazia para a outra, achava interessante e fazia cópia. Era boa a relação. Com as demais não tinha uma sintonia. Elas estavam mais voltadas para a parte administrativa do que para a parte pedagógica. Não tinha tempo nem pra sentar, não havia sintonia. Acho que não tive oportunidade de ter uma colega trabalhando comigo só no pedagógico nunca tive não. A que tinha sintonia comigo foi por pouco tempo e trabalhávamos em horários diferentes (PCP 2/ Rosa).

De acordo com o depoimento anterior fica evidente uma “queixa” com relação à burocracia que, em geral, marca o ritmo da relação estabelecida com os setores administrativos. As demandas do pedagógico esbarram – em grande medida – nas limitações da gestão dos recursos (humanos, materiais e financeiros). Pode-se também perceber um outro problema que costuma caracterizar os sistemas públicos de ensino: a rotatividade de professores, coordenadores, diretores, bem como a descontinuidade de projetos e programas. Essa rotatividade e descontinuidade significa, em algumas circunstâncias, a interrupção de um projeto pedagógico ou a reestruturação e organização do processo dentro da escola, bem como das relações entre os profissionais. Sobre esse aspecto, Roman (2001, p. 21) esclarece:

Cada gestão, ao ocupar os cargos políticos da administração educacional, esforça-se por imprimir suas marcas no sistema, seja por fins populistas, seja pelos traços ideológicos que a gestão possui. A descontinuidade dos projetos, que se confunde com a inconstância da importância dada às funções de coordenação pedagógica no sistema, provavelmente é um dos fatores que estimula a resistência dos professores às mudanças, mas está longe de ser o único. A organização hierárquica do sistema, que tenta impor verticalmente novas diretrizes para a prática docente, é outro dos fatores.

É evidente que não é possível estabelecer um modelo ou um padrão de desenvolvimento das relações na escola e da escola com a administração (municipal ou

estadual). Cada escola tem características que lhe são próprias e possui uma dinâmica peculiar também, mas se pode reconhecer como elemento de influência ou interferência no trabalho pedagógico da escola o tipo de relação que a administração estabelece – de maneira direta – com diretores e coordenadores pedagógicos.

Outro aspecto que a fala em questão deixa perceber é que a existência de outros colegas compondo a equipe de coordenação pode ser algo extremamente positivo, entre outros aspectos, porque garante certa partilha dos problemas e das soluções para os mesmos, ainda que isso possa significar a “cópia” de modelos pedagógicos ou de propostas pedagógicas, considerando que cada escola representa um “tecido social” único.

A padronização das possibilidades de solução das demandas apresentadas pelos professores aos coordenadores pedagógicos pode significar deixar de atender algo bem específico de determinada escola ou professor. De qualquer forma, o pensar coletivo sobre a escola e seus problemas, de partida, nos parece algo positivo, especialmente porque retira do isolamento os professores e o coordenador pedagógico e pode contribuir com a construção, na escola, do exercício democrático. Investir na garantia de coordenadores em cada escola já será um avanço, mas a perspectiva deveria ser de constituir equipes pedagógicas com condições de trabalho para se desenvolver juntamente com o coletivo escolar a função de coordenador pedagógico.

Os depoimentos coletados entre as coordenadoras entrevistadas também deram conta de outras realidades. Há também o registro da existência de uma atuação mais colegiada da coordenação pedagógica, como pode ser visto:

Temos 7 coordenadores pedagógicos. Três atuam de manhã, dois à tarde e 2 à noite. Duas professoras têm 40 horas atuando na coordenação pedagógica. Uma fica no Ensino Médio e outra fica no Ensino Fundamental, durante a tarde e a noite. As atividades são programadas juntas. Há uma diferença porque o Ensino Médio trabalha com o PSS, (vestibular), então o coordenador tem que estar voltado, orientando o professor para que o conteúdo esteja voltado para cumprir aquele programa do PSS [...] (PCP 1/ Margarida).

Só professores, coordenação e direção. Eu fico com os professores (alfabetização e 1ª a 4ª série) e os diretores ficam na outra escola, na sede e lá tem outra coordenadora que atua de 5ª a 8ª séries. Quanto aos projetos da escola, ou ela vai para o prédio onde estou ou eu vou para o dela, porque a gente tem os projetos da escola desenvolvidos, aí a gente se encontra aqui mesmo ou então quando vamos para as formações da SEMED, a gente vai e conversa. Como é que está por lá, e como é que está cá, o que é que cada uma está fazendo[...] como é uma escola só, em modalidades diferentes, a

gente está sempre trabalhando, tentando fazer a mesma coisa [...] (PCP 3/ Violeta).

[...] às vezes eu fico com a parte dos planejamentos e ele fica mais com a parte da disciplina dos alunos. A Assistente Social também fica com a questão da disciplina e da frequência. Esse trabalho da questão mais social (PCP 5/ Flor).

Como é possível verificar, também houve o registro de outro padrão de coordenação, cujos contornos levam a concluir que há vantagens em se trabalhar de maneira mais colegiada ou coletiva. Houve também um depoimento que agrega um aspecto que não aparece nos demais: as vantagens de contar com diretores participativos e que apoiam o trabalho dos coordenadores, dos professores e os projetos por eles desenvolvidos.

Existe [...] essa outra colega que atua como coordenadora e que trabalha pela manhã na escola. Estou só na hora que eu estou atuando. *[na outra escola, não trabalha com outras coordenadoras dos outros turnos. Nesta escola, [...] trabalham juntos e com outros diretores]*. É por isso que isso aqui funciona, porque a direção dessa escola dá todo apoio à coordenação como aos professores e aos projetos. O que a gente planeja aqui, precisa de material ou de qualquer apoio a diretora participa de tudo. Todas duas. Não só ela como toda a equipe de apoio (PCP 4 / Acácia).

As realidades captadas nos depoimentos coletados dão conta de uma diversidade de formas de desenvolver o trabalho de coordenação pedagógica e sinalizam alguns dos desafios que estão envolvidos na prática do pedagogo que atua como coordenador pedagógico. De maneira geral, todas as PCP's reconhecem a importância de poder contar com uma equipe que realmente possa, desde as distintas funções de cada um na equipe de coordenação, além de responder de maneira mais eficaz às demandas dos alunos e dos professores.

4.1.3 Ações desenvolvidas pela coordenação pedagógica

Para além das questões já abordadas, buscou-se saber quais as ações ou atuações que constituíam a prática da coordenação pedagógica na escola em que atuam as entrevistadas, bem como saber, entre as ações desenvolvidas, quais eram as que ocupavam a maior parte do tempo de coordenação. A partir das respostas obtidas foi possível identificar três grandes eixos de ação das coordenadoras pedagógicas aqui entrevistadas: 1) Planejamento e formação continuada; 2) Orientação e atendimento as necessidades diversas dos alunos, dos pais, mães e comunidade; 3) Resolução de questões administrativas e burocráticas. No quadro que segue,

estão apresentadas as respostas obtidas em cada eixo, bem como alguns depoimentos que ilustrem cada eixo de ação.

FIGUA 03: PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA – EIXO 01

Quais as diferentes ações ou atuações que constituem a prática de coordenação pedagógica na escola que atua? Quais as atividades que demandam mais tempo no trabalho cotidiano?
PLANEJAMENTO/ FORMAÇÃO CONTINUADA
Planejamento: ano letivo, classe, extra-classe, disciplina, área, semana pedagógica.
Articulação de projetos didáticos elaborados pela Coordenação Pedagógica (“pontapé inicial”).
Reunião com diretores e professores elencando necessidades. Semana de formação continuada - primeira semana de trabalho do ano - planejamento ao longo de 5 dias.
Planejamento da semana (semanário).
Reunião quinzenal do departamento pedagógico (estudo de textos e discussão de temas).
Formação continuada. Acompanhamento. Toda semana (Na segunda-feira se faz o programa da semana com a coordenação e os professores. Nas terças realizam-se as atividades programadas. Na quarta, estuda-se o momento de formação).
O plano das ações é articulado coletivamente pelo coordenador.

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

Como é possível verificar, o planejamento é uma ação que aparece nos depoimentos das cinco coordenadoras entrevistadas, o que pode levar a concluir que seja uma atividade-eixo da atuação das mesmas, especialmente, porque é a partir dele que o processo ensino-aprendizagem se desenvolve. Alguns depoimentos referentes a esse primeiro eixo de ação, o qual é sempre mencionado junto a momentos que também são de formação continuada é visualizado abaixo:

No início do ano nós planejamos todo o ano letivo. Nós temos a semana pedagógica, exclusivamente para trabalhar questões de conteúdo, de classe, extra-classe, de cada disciplina, por área. No planejamento cada departamento⁴ é um dia, então a gente vai caminhando e direcionando os planos para que passem por todos os dias da semana, para que todos os professores fiquem cientes do que está sendo trabalhado na escola (PCP 1/ Margarida).

⁴Na escola em que trabalha a entrevistada, entende-se por departamento a reunião de professores por área de conhecimento, das turmas de 5ª. a 8ª. série.

O depoimento anteriormente registrado evidencia uma certa preocupação em integrar as ações dos professores. Dessa maneira, as possibilidades de troca entre eles podem ser melhor aproveitadas. Isto é referenciado em mais uma fala:

A escola, orienta muito sobre planejamento e não gosto dessa postura de ficar fiscalizando caderno de planejamento (*de professor*). Tentei assim: ‘Gente! Façam o planejamento com objetivos e estratégias. O que é que vocês vão querer hoje que o aluno aprenda?’ Orientei, mas isso é aberto. Não tem aquele dia certo... Alguns trazem e outros não, pra mostrar, mas é muito pouco. Então é isso. articular o planejamento e ajudar no que é possível. A gente pensa o projeto, quero construir com eles, mas termina que termino construindo sozinha a programação... Se eu não der o ‘ponta-pé’ inicial, não sai o projeto (*sobre relações inter-raciais e cultura afro-brasileira*) (PCP 2 / Rosa).

Planejar (mento) nós temos uma dificuldade muito grande, porque a carga horária (d)o professor não dispõe. São professores com jornadas de 20 horas, que agora conseguiram mais 5 horas, mais isto significa que eles vão passar de segunda a sexta em sala de aula e por lei é pra vir planejar no horário contrário e, não pode vir porque está trabalhando em outra escola. Aí o que a gente faz? Eu fiz um cronogramazinho pra atendê-las entre uma escola e a outra. Aí assim, eu estou fazendo mais vezes e está mais corrido. Porque antes, o que era que a gente fazia? A gente pegava uma sexta-feira de 15 em 15 dias para planejar. Então, a gente fez aquele primeiro planejamento anual deixando em aberto só questões de datas comemorativas ou algumas atividades que se deixa em aberto... eu revejo os planejamentos e os acompanho. Não consigo mais fazer aquele trabalho que fazia, de sentar em um horário e decidir por série e a gente trabalhar direitinho. Isso aí é realmente uma das questões que agora veio a deixar falha em função dessas 5 horas. A primeira semana no calendário da gente é uma semana de planejamento. São 5 dias fechados para esta tarefa (PCP 3/ Violeta).

Nos depoimentos anteriores pode-se identificar que o planejamento é uma atividade central que orienta a prática dos professores e é bastante valorizado pelos coordenadores, mas pode-se perceber também uma insatisfação por parte dos mesmos. Essa insatisfação pode estar relacionada a um certo nível de expectativa do coordenador pedagógico de que os professores incorporem essa prática (do planejamento) de maneira mais autônoma. Mas, pode ser um sinal, em alguns casos, de que o coordenador esteja partindo do pressuposto de que sozinhos, os professores não serão capazes de pensar sua prática. É evidente que muitos problemas podem permear o trabalho do coordenador pedagógico e, certamente, entre eles, pode estar o tempo insuficiente disponível na carga horária do professor para a elaboração de planos de aula e projetos de ensino. A difícil tarefa de equilibrar as necessidades e o tempo

determinados pela administração com as necessidades e ritmos das questões pedagógicas pode ser um complicador para a vivência de um processo mais coletivo e democrático de construção do ensino-aprendizagem na escola. Conforme as falas abaixo,

[...] a gente pára na segunda-feira para fazer o programa da semana, os professores param junto com a gente, entendeu? A gente tá vendo e faz junto. Não é uma tarefa que a gente passa e depois vai olhar pra acompanhar. A gente faz junto mesmo[...] (PCP 4/ Acácia).

Eu me coloco com eles mais na questão do planejamento, de dizer como tá o desenvolvimento na aprendizagem de alguns alunos. Alguns professores chegam: ‘Eu estou com 5 ou 6 alunos que não estão alcançando...’. Então, eu pego esses alunos, levo pra minha sala, tento fazer um trabalho diferenciado com eles. [...] as ações são propriamente essas, a questão do planejamento com eles e essas intervenções, no atendimento aos alunos. Solucionar problemas, principalmente de aquisição de leitura (PCP 5/ Flor).

De acordo com os depoimentos apresentados, é possível verificar que as atuações das coordenadoras nesse campo parecem oscilar entre diferentes níveis de respeito à autonomia dos professores e à capacidade dos mesmos de pensar sobre sua prática. Mesmo quando afirmam – as coordenadoras – que os professores participam ou precisam participar, deixam escapar que, na prática, essa participação é difícil de ser concretizada.

Muito valorizado nas teorias pedagógicas mais recentes, mas ainda pouco utilizado como ferramenta de dinamização e democratização do fazer da escola e dos seus agentes, o Projeto Político Pedagógico poderia ser um elemento articulador das ações e atuações dentro do espaço escolar e das relações destes com a comunidade. Em torno dele, estariam todos comprometidos com o desenvolvimento do que foi planejado, o que pressupõe que se construa relações mais harmônicas entre o pedagógico e o administrativo.

Assim, um tempo a mais solicitado pelo coordenador para melhor trabalhar o planejamento com os professores, não poderia ser concebido como perda de tempo ou algo do qual se pode prescindir, pois um projeto político-pedagógico não é senão o resultado de um trabalho coletivo de partilha de concepções, de práticas e de um projeto de Escola e de Educação. Isso implica um forte compromisso de todos e a valorização das diferentes experiências pedagógicas, ou seja, a valorização do trabalho pedagógico dos professores, como algo que pressupõe a mediação de um coordenador pedagógico aberto ao diálogo e articulador dessa coletividade.

Vale ressaltar que em nenhuma das falas espontâneas o elemento do projeto político pedagógico da escola foi apontado diretamente como função/ação da coordenação pedagógica

e, mesmo quando indagado sobre esse, nas escolas das entrevistadas neste estudo, parece ainda não está se discutindo muito os aspectos da escola a partir desse instrumento, que existe, mas ao que tudo indica, só no papel.

A Formação Continuada é abordada pelas professoras coordenadoras pedagógicas muito permeada pelos momentos voltados ao planejamento. Como essas duas funções pedagógicas e educativas caminham sempre juntas serão tratadas aqui também de modo articulado, considerando que a formação ocorre ao planejar quanto para desenvolver melhor as atividades educativas das escolas e dos alunos.

Dessa forma, a formação continuada, pelos depoimentos coletados, parece ser um momento em que realizam atividades de estudo de textos referentes aos temas que as professoras deverão abordar em sala de aula, bem como a elaboração do planejamento e dos projetos didáticos. Pela perspectiva das coordenadoras, em sua maioria, do fazer da escola como um todo precisaria dar conta ou considerar temas e problemas reais do entorno da escola, indicando certa restrição do trabalho do professor à sala de aula. As falas das coordenadoras podem ilustrar algumas dessas questões:

Esse ano já teve uma formação continuada com uma pessoa que foi aluna da UFAL sobre a temática de relacionamento, porque nós tivemos uns fatos problemáticos aqui. Outra foi sobre a questão técnica da caderneta e outra formação foi sobre avaliação da aprendizagem com outra professora da UFAL (PCP 1/ Margarida).

A gente faz uma semana inteira de formação continuada. A primeira semana no calendário da gente, é uma semana de planejamento. Depois a Secretaria de Educação oferece formação continuada, São várias temáticas e cada um escolhe e se inscreve naquilo que quer. Quando eu faço um curso diferente, que às vezes é só pra coordenação, aí eu paro um momento e vou repassar isso. A formação é mensal. Os professores fazem um turno de formação continuada na Secretaria, uma vez por mês dentro do horário, se for de 20 horas. Quem está com 25 horas faz dois turnos de formação, duas vezes no mês, no turno oposto ao que ensina. Se não for, é descontado do salário dois dias de trabalho. Cada professor tem que ir a um turno ou dois de formação continuada, escolhendo a temática de seu interesse, e elas gostam, funciona e traz muita coisa boa (PCP 3/ Violeta).

Os depoimentos anteriores deixam ver que há, por parte dos coordenadores o reconhecimento de que as Secretarias de Educação oferecem, com certa periodicidade e regularidade, ações de formação. Parece haver a liberdade, por parte do professor, de escolher os cursos que deseja fazer, mas percebe-se que a relação do Estado com os professores (seja em nível municipal ou estadual) necessita avançar, qualificar-se, uma vez que, em alguns

casos, ainda se observa o uso de sanções, caso o professor deixe de participar das ações de formação oferecidas. Fatos como este talvez continuem a indicar que também os professores, como categoria, precisam se fortalecer e construir uma auto-imagem mais positiva e adequada à importância de sua função, assumindo, dessa maneira, as multidimensões de sua profissão: ética, política e técnica. Isto é refletido em outros depoimentos:

Nosso trabalho tem a questão da formação continuada, já falada. Segunda-feira, de meio-dia a uma hora, a gente planeja a semana toda. Na terça-feira se faz as atividades programadas no semanário do dia anterior. Na quarta nós estudamos, fazemos um momento de formação. Só que o problema da escola é com a questão da disciplina durante o dia. Então, todas as formações são voltadas para essas necessidades para os professores que atuam durante o dia. [...] lá a gente não trabalha com nota. Trabalha com relatório. O que é um problema, porque os relatórios que você pega não dizem absolutamente nada e o professor não enxerga que ele não está dizendo nada, entendeu? Então essa formação em forma de relatório faz a gente parar pra fazer modelo de relatório. Só que tem um problema sério (*os parâmetros*), uma das coisas que o professor não pode deixar de ter e que o coordenador tem que ter, porque se você não tiver essa noção, a escola desanda toda, que é a noção de currículo. Quando eu entrei a escola estava sendo fundada, então nós tivemos N formações para isso, mais a rotatividade é grande e quem chegou depois, não pegou. E mesmo quem está desde o começo, se não tiver uma noção de currículo, de um programa de formação, não só se perde, como compromete o ensino e o nome da escola (PCP 4/Acácia).

Os depoimentos anteriormente apresentados ajudam a compreender o lugar ocupado pela formação continuada no conjunto do trabalho pedagógico do coordenador. Essa atuação parece ser, na visão das entrevistadas, a que, verdadeiramente, caracterizaria a função do coordenador, ainda que as reais condições de trabalho nas escolas em que atuam não permitam o trabalho exclusivo com o “pedagógico”, o que exige que os coordenadores, na maioria das vezes, assumam muitas outras funções alheias à natureza e função do seu trabalho.

As coordenadoras apontam também, quase que com unanimidade, o tempo que ocupam resolvendo ou discutindo com as professoras as questões relacionadas à disciplina dos alunos e que estão vinculadas também ao atendimento que prestam aos pais e mães, também para tentar discutir as questões de “disciplina”.

Por essa razão, a seguir está apresentado o eixo dois, orientação e atendimento aos alunos, pais, mães e comunidade, definido pela relação de afinidade entre os mesmos. Segue a

síntese das respostas a esse respeito, primeiro no que se refere ao relacionamento com os alunos, em seguida, aos outros:

FIGURA 04: ORIENTAÇÃO/ATENDIMENTO AOS ALUNOS, PAIS, MÃES E COMUNIDADE - EIXO 02

Quais as diferentes ações ou atuações que constituem a prática de coordenação pedagógica na escola que atua? Quais as atividades que demandam mais tempo no trabalho cotidiano?
ORIENTAÇÃO RELATIVA AOS ALUNOS
Avaliação e disciplina do aluno (valores, questão cultural, drogas, prostituição, gravidez precoce/sexualidade) e a questão ambiental.
Orientação aos alunos “com problemas” (falta de tempo/ a “Secretaria” não permite parada de aulas para reunião de professores, faz apenas a cada 15 dias, por meio turno
Trabalho junto ao conselho tutelar – ex-internos da FEBEM.
Orientação relacionada à disciplina dos alunos - isso “não faz parte” do pedagógico.
ATENDIMENTO AOS PAIS, MÃES E COMUNIDADE
Reunião com pais, representantes de turma, alunos (envolver os pais em tudo e no rendimento do aluno, visita no domicílio).
Atendimento a pais e crianças (sem psicólogo e sem assistente social). Pais resistem a Crianças e salas com “ocorrências”. A escola acumula responsabilidades.
Atendimento aos pais. A direção já não faz. A coordenação assumiu.

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

O problema da falta de tempo ou do tempo reduzido para realizar o trabalho de coordenação aparece como uma referência nas diversas atuações (de planejamento e formação continuada e atendimento aos pais e alunos). Essa escassez de tempo, de acordo com as opiniões coletadas, parece estar relacionada – ainda que não exclusivamente – ao acúmulo de tarefas e funções por parte dos coordenadores, que cotidianamente assumem responsabilidades excessivas, que deveriam ser cumpridas por diretores e todo o pessoal de apoio escolar.

Foi possível verificar também que o atendimento aos pais e mães e os encaminhamentos relacionados à questão da disciplina dos alunos (que parecem tomar muito tempo do trabalho do coordenador) não são compreendidos como elementos do “pedagógico” e, conseqüentemente, como funções do coordenador. Há, no entanto, casos em que a coordenadora estabelece contato com as famílias, indo, inclusive, quando necessário, até a

casa do aluno para resolver os problemas apontados pelo professor ou verificados no cotidiano. Essa perspectiva não é comum entre as opiniões que encontramos, mas está presente em os alguns depoimentos que confirmam o que está sendo afirmado:

Outra coisa, uma preocupação gritante na nossa escola é a questão da avaliação e também da disciplina do aluno. A questão dos valores, até a questão cultural que se está perdendo..., os alunos se perdendo. Nós temos muitos alunos indisciplinados, com questões familiares. Entra a questão da droga, da prostituição, tudo isso nós estamos trabalhando (PCP 1/ Margarida).

Já que o planejamento foi feito no início do ano e agora estamos trabalhando a questão de projetos [didáticos], a questão da reunião de pais, representantes de turma e também sobre a disciplina do aluno, porque o nosso aluno está cada vez mais indisciplinado. Nós fazemos um trabalho direto com o aluno ... os professores fazem um relatório da questão para que a gente possa ajudar aquele aluno através da família (PCP1 /Margarida).

Quando o pai ou mãe vem, o aluno sente que os pais estão envolvidos e dão uma resposta positiva, melhora o rendimento. Aqueles, que os pais não veem, acho que se sentem abandonados (PCP1 / Margarida).

Como é possível verificar, dentro desse aspecto das relações na escola, a atenção voltada para os alunos parece exigir de professores e coordenadores muita dedicação e tempo. A indisciplina dos alunos é um problema que aparece em vários depoimentos. Não é objetivo do nosso trabalho discutir as concepções em torno do que seja indisciplina, suas origens e explicações dentro do espaço da escola, mas não se pode deixar de fazer algumas reflexões. Os depoimentos das entrevistadas, apesar de demonstrar, em sua maioria, certa sensibilidade em torno dos alunos, de suas carências e necessidades, inclusive no âmbito de sua relação com a família, deixam de lado a reflexão sobre o que pode ou não estar gerando esse comportamento indisciplinado. A fala da maioria das coordenadoras parece revelar uma tendência em endereçar exclusivamente aos pais a culpa por esse comportamento observado nos alunos. Fica a impressão de que há a necessidade de que a escola (seus agentes) analise sua própria prática e identifique as possíveis falhas na condução do seu fazer pedagógico. Isso não deve significar, no entanto, um distanciamento aos impactos que as tensões e contradições da sociedade possam provocar no espaço escolar ou mesmo deixar de considerar os níveis de influência da relação familiar dos alunos no seu desempenho ou na sua conduta dentro da escola. É necessário, entretanto, também exercitar um olhar mais apurado sobre as ações da escola. Seus métodos, currículos, os tipos de relação estabelecidos na escola, entre outros

aspectos que deixam uma lacuna na dimensão pedagógica como se ver no depoimento que segue:

Eu me sinto um pouquinho frustrada, porque olha, às vezes a gente chega na escola e é mais cuidando dos problemas da escola, administrando problemas que cuidando do pedagógico. Problemas de ordem, de disciplina, porque falta recursos humanos. O diretor precisa se ausentar às vezes. Ontem, por exemplo, eu estava na escola como diretora, como vice e como vigilante. Aí, chegou a fiscalização da merenda e eu fui atender essa visita, tem mais os professores, (que) não resolvem os problemas da sala, pequenas coisas, uma briga de aluno... (PCP 2/ Rosa).

A questão de atendimento a pais e crianças, porque a gente como não tem psicólogo e nem assistente social, minha amiga, isso aqui parece uma delegacia. Tem hora que você chega na minha sala e diz: O que é isso aqui? Porque é menino ensanguentado, é menino apanhado, é menino chorando, é menino brigando, é terrível e, assim, atendimento aos pais é aquela questão que você manda chamar ele não vem (PCP 3/ Violeta).

Só que o problema da escola é com a questão da disciplina durante o dia, então, todas as formações são voltadas para essas necessidades. A questão do atendimento é séria, porque antes a direção fazia isso, mas elas também não estavam conseguindo trabalhar, porque passavam o tempo todo recebendo. Agora estavam procurando mais a gente... vai ter que colocar um limite nisso, porque (se não tiver cuidado) a gente fica só nisso (PCP 4/ Acácia).

Os depoimentos aos quais tivemos acesso demonstraram que entre as atividades ou atuações desenvolvidas, o planejamento e formação continuada (preparação, desenvolvimento e acompanhamento dos projetos didáticos/de ensino) e o atendimento aos pais, mães e alunos são as que mais tomam o tempo de trabalho dos coordenadores. Não se pode deixar de considerar, no entanto, que todos fazem referência ao acúmulo de funções que extrapolam o pedagógico e que também tomam o tempo que poderia/deveria estar direcionado para a questão pedagógica. As falas, em sua extensão e profundidade, revelam, como um problema que atravessa o trabalho do coordenador pedagógico, a questão das relações na escola e da escola com a comunidade. Posteriormente, será retomada a discussão dessa questão.

O terceiro e último eixo de atuação identificado nos depoimentos a respeito das atuações efetivas do coordenador pedagógico foi o relacionado às questões administrativas e burocráticas, como se pode ver na figura a seguir.

FIGURA 05: EIXO 03 - QUESTÕES ADMINISTRATIVAS E BUROCRÁTICAS

Quais as diferentes ações ou atuações que constituem a prática de coordenação pedagógica na escola que atua? Quais as atividades que demandam mais tempo no trabalho cotidiano?
RESOLUÇÃO DE QUESTÕES ADMINISTRATIVAS E BUROCRÁTICAS
Orientação para o preenchimento das novas cadernetas.
Assunção de responsabilidades administrativas - tomam o tempo pedagógico - falta de recursos humanos. Professores transferem problemas para o coordenador pedagógico
Coordenação da escola como um todo – limpeza, merenda etc.

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

Esse é uma problemática que também é citada por mais de uma coordenadora pedagógica. Alguns depoimentos, inclusive, deixam ver que esse acúmulo de funções, por vezes, pode determinar um grau maior de dificuldade de gestão das relações interpessoais dentro da escola. Há um apelo – às vezes velado, outras vezes explícito – para que os demais sujeitos envolvidos com o fazer da escola assumam suas funções. Esta é uma questão que pode indicar também pouca definição ou pouca clareza em torno das efetivas funções do coordenador pedagógico dentro da escola, conforme alguns depoimentos:

E a gente ainda fica ajudando o diretor, vigilante de férias, fica até controlando porta, tem os arrumadinhos na escola pra favorecer que os funcionários tenham um emprego extra lá fora. E eu digo que estou precisando é que cada um assuma suas funções aqui para eu poder trabalhar (PCP 2/ Rosa).

Deixa eu te dizer outra coisa. Essa questão de ter que coordenar a escola num todo, a questão da limpeza, questão da merenda... isso pra mim é uma cruz...por que eles (os funcionários da escola) não aceitam o coordenador como uma pessoa que está ali para organizar as coisas. E como vocês sabem que tudo é um elo, se a sala não estiver limpa, como o professor vai para a

sala? Eles não aceitam nem a mim, nem a nenhum coordenador. Só os diretores aceitam, se o diretor pedir para fazer, ele faz... (PCP 3/ Violeta).

De acordo com os depoimentos aqui registrados, bem como a partir do referencial teórico consultado, fica evidente que também ao próprio coordenador, urge pensar sobre o seu papel, sobre os contornos e limites de sua função dentro da escola. Isso, na realidade, exige um exercício mais amplo de pensar a escola como um todo, com suas demandas e suas missões, a partir do concreto do seu cotidiano. Além disso, é preocupante perceber que a autoridade pedagógica do coordenador, se assim podemos chamá-la, é menos valorizada que a

autoridade administrativa do diretor, embora se trate de uma instituição que deveria ter as relações e as finalidades pedagógicas como eixo norteador de toda a sua organização. Tudo isso nos indica, infelizmente, que a instituição escolar muitas vezes não consegue se diferenciar, apesar de sua especificidade e importância social, de outras instituições não educativas, pois o trabalho desenvolvido por seus outros agentes (vigilância, limpeza etc.) não é orientado pela finalidade educativa.

A discussão acerca da necessidade de construir uma identidade para o coordenador pedagógico foi tema de pesquisa realizada por Mate (2000, p. 17-20). De acordo com sua perspectiva, é importante compreender que “vários estilos de coordenar os trabalhos nas escolas estão em construção”. A autora relaciona essa discussão acerca da identidade do coordenador pedagógico à necessidade de reconhecer que o espaço da escola é um espaço marcado por relações de natureza hierárquica e, que, em geral, o coordenador pedagógico vive a contradição inerente ao seu papel na escola, esse espaço hierarquizado.

Ainda que hoje em dia o coordenador possa figurar nos discursos sobre a organização do tempo e espaço escolares como um elemento chave e se possa ouvir com frequência nos discursos dos professores, que precisam do trabalho do coordenador, sem o qual se sentem isolados e entregues à própria sorte, o coordenador pedagógico parece precisar reafirmar cotidianamente, através do seu trabalho, que a escola não pode prescindir do mesmo. Ao diretor de escola, essa cobrança não parece acontecer. Ele é, normalmente, uma figura à qual ninguém questiona sua importância ou necessidade. Parece ter garantido o seu espaço na escola e reconhecido o seu poder. A este respeito a autora Mate (2000) diz:

Sente-se, por um lado, a necessidade de ‘definir a identidade do PCP’ cujo espaço parece não estar assegurado e, portanto, é ameaçado por outras formas de poder e necessidades. Por outro, é possível apreender um movimento criativo e inventivo, em que a despeito da não ‘institucionalização’ da função, ou talvez por isso mesmo, existe um processo de conquista de uma ‘territorialidade própria’. Neste último sentido é preciso decorrer um tempo para acomodação de conquistas pois não há, felizmente, uma tradição ou modelos que condicionem tais práticas. Elas estão se fazendo mediante um aprendizado local, com indagações e buscas de respostas a problemas gerados no cotidiano das escolas (MATE, 2000, p. 18).

O desafio imposto ao Coordenador Pedagógico é atuar num terreno pouco estável e acolher o desconforto que parece ser inerente ao seu trabalho na escola. O trajeto, às vezes conflituoso e tenso, pode conduzir a um processo de reconstrução das relações na escola e

desta com a comunidade na qual está inserida e para a qual trabalha, ousando passos mais sólidos nas diversas atuações identificadas e necessárias ao processo educativo.

4.1.4 Dificuldades na execução das atividades de coordenação pedagógica

A outra questão tomada como objeto de interesse que esta pesquisa tentou captar – na perspectiva das entrevistadas – foi quais as atividades que apresentam maiores dificuldades de execução. Também no que se refere a esse tema, foi possível estabelecer alguns conjuntos de dificuldades elencadas pelos coordenadores. A partir de nossa percepção, identificamos 3 blocos de dificuldades que alinhavam as atuações concebidas e praticadas pelos professores coordenadores considerados: 1) Relacionamentos na escola, 2) Formação dos Professores e dificuldades pedagógicas e 3) Relação entre o pedagógico e o administrativo. Segue a síntese obtida a partir dos depoimentos coletados:

FIGURA 06: RELACIONAMENTOS NA ESCOLA

Quais as atividades apresentam maior dificuldade de execução? Por quê?
RELACIONAMENTOS NA ESCOLA
O relacionamento entre os alunos – conflitos (obedecer às regras e normas da escola)
O relacionamento entre alunos e professores, que transferem os problemas de relação para a coordenação pedagógica.
Chamar a atenção do professor. “É um profissional como você...” Professor descompromissado, que falta, e que destrata os alunos.
O envolvimento dos pais com a escola. A responsabilidade é transferida para a escola. A família não colabora com as tarefas de casa.

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

Como é possível verificar, as entrevistadas deixam evidente o quanto os problemas de relacionamento na escola interferem no trabalho que desenvolvem. O que se percebe, a partir das falas das entrevistadas, é uma queixa da ausência de atuação tanto dos pais e mães sobre os seus filhos, bem como dos professores sobre os alunos. Isso, em geral, sobrecarrega o coordenador que é obrigado a exercer esse papel de pôr os limites e estabelecer as normas e regras de conduta no espaço da escola. Além disso, há uma solicitação de maior participação dos pais na vida escolar e no processo de aprendizagem dos seus filhos. Alguns depoimentos podem ilustrar o que está sendo afirmado:

O relacionamento do aluno com o aluno, porque há conflitos assim, eles não sabem o que podem e o que não podem. Eles sabem, sim, os direitos deles e os deveres, eles esquecem um pouco. O relacionamento deles até mesmo com o professor. Aí, é complicado. Eles acham que a coordenação resolve tudo. Nem os alunos, nem os professores procuram resolver entre si seus problemas, chamam logo a coordenação..., isso toma muito tempo, são muitas ocorrências, que ocupam demais a coordenação (PCP 1/ Margarida). A questão do envolvimento dos pais com a escola, eu acho uma dificuldade muito grande, porque hoje, o que as meninas reclamam como professoras, e eu também, é aquela coisa extra-sala de aula que os pais estão jogando a responsabilidade na escola. A aprendizagem, aquilo que se levou para fazer em casa, não faz (PCP 2/ Rosa).

Para além das referências a respeito do papel dos pais no processo educativo de seus filhos e das complexidades na relação entre os pais e a escola e entre os alunos, houve uma referência à dificuldade na relação do coordenador com o professor.

A pior função do coordenador é chamar a atenção do professor. É a pior, é a ingrata. É aquela assim, que deixa a gente mal, porque é um profissional como você, formado, com responsabilidade, ganhando a mesma coisa. O que atrapalha a gente mesmo é essa questão do professor descompromissado, aquele que apresenta qualquer motivo pra faltar (PCP 4/ Acácia).

As respostas coletadas não apontam uma tendência única, mais convergente nas visões das coordenadoras entrevistadas, ao contrário, revelam as especificidades das experiências aqui ilustradas. As dificuldades estariam localizadas nas relações entre os alunos, em manter entre eles uma relação de certa harmonia e de acomodação ou adequação às normas e regras do espaço escolar, mas também se refeririam às relações do professor com o coordenador, especialmente no que diz respeito a uma excessiva transferência, por parte do professor, de sua autoridade junto aos alunos para a figura do coordenador pedagógico.

Essa questão das dificuldades encontradas no estabelecimento das relações na escola pode ser compreendida, em parte, se levando em consideração – como já foi indicado anteriormente – que a escola é um espaço que funciona tendo como base uma estrutura hierárquica. Neste espaço, há regras e normas de funcionamento que podem, em alguns momentos, não coincidir com as normas e regras experimentadas pelos alunos fora do espaço escolar.

A entrada numa escola (decisão quase sempre concentrada nas mãos dos pais ou responsáveis) costuma ser para os alunos uma ação compulsória. Ao matricular-se e frequentar uma escola, o estudante (criança e adolescente, especialmente) está, ainda que de maneira tácita, aceitando as regras do jogo. O que pode tornar instável esse acordo é o fato de que neste espaço, momentos de consenso e conflito vão se alternar. Esta seria uma qualidade inerente à instituição escolar. Gomes (1985, p. 55-72) fala da coexistência de duas distintas estruturas no espaço da escola: uma formal e outra informal.

A estrutura formal daria conta do que é conhecido como parte administrativa da escola, suas regras e normas escritas. Estas são publicadas e conhecidas por todos. Mas, haveria também a estrutura informal, fruto da própria dinâmica social da escola. Esta seria a estrutura mais complexa de administrar, porque, de maneira, às vezes sutil, ela vai minando a estrutura formal. As normas e regras pré-estabelecidas formalmente, vão sendo, cotidianamente, desafiadas, questionadas, num movimento de tensão e conflito. O reconhecimento dessas características, que seriam para o autor inerentes a qualquer escola, é importante para compreender que, embora certas regras e normas estejam de antemão estabelecidas, é necessário que ocorra um exercício cotidiano de negociação sobre elas. Seja com alunos, pais, professores, coordenadores, diretores ou demais funcionários.

A segunda categoria de dificuldades que encontramos está relacionada à Formação dos Professores e às dificuldades pedagógicas. Nesse âmbito, foi possível identificar, em síntese, o seguinte:

FIGURA 07: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DIFICULDADES PEDAGÓGICAS

Quais as atividades apresentam maior dificuldade de execução? Por quê?
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DIFICULDADES PEDAGÓGICAS
Trabalhar os “modelos de aula”. Ausência de “ludicidade” na prática. Dificuldades quanto ao conteúdo e ao método (Oficinas que integrem teoria e prática).
Pouco preparo dos professores para lidar com os alunos adultos (mesmo tratamento das crianças) e “falta de compromisso” de alguns professores.
Engajar os professores no desenvolvimento de projetos e atividades extra-classe.

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

Entre as diferentes visões das coordenadoras entrevistadas, foi possível identificar que algumas apontam dificuldades na prática docente do professor e que essas deficiências teriam origem na formação inicial dos mesmos e que estariam relacionadas a fragilidades no conteúdo e no método de ensino. Algumas respostas parecem indicar certa necessidade de

rediscutir com os professores seus modelos de aula. No entanto, percebe-se que há, de acordo com as entrevistas realizadas, a necessidade de também oferecer formação continuada que possibilite aos professores integrar sua prática, algo difícil por conta do reconhecimento de uma relação pouco harmoniosa entre o financeiro e o pedagógico, deixando ver que, em geral, nem sempre o aspecto de gestão dos recursos da escola caminha em sintonia com as necessidades pedagógicas da mesma. Há casos também em que os coordenadores reconhecem que essa relação com o professor se torna complexa quando se trata de um professor descomprometido com o seu fazer pedagógico, conforme os depoimentos que seguem:

A dificuldade maior é com relação à orientação das aulas em si. Os modelos de aula. Tendo em vista que eu vejo que numa aula de geografia, a prática está totalmente equivocada. Não deveria ser daquela forma, só dialogada. Devia ser mais diferente, mais lúdica. Aí eu passo isso para o professor, só que a formação dele, ele não sabe mesmo. Então, para que ele levasse melhor a sala de aula... pois há dificuldade de conteúdo e de método, até mesmo porque a formação não oportunizou isto para ele... seria necessário até esse professor receber aula que lhe oferecesse este conhecimento. Mais oficinas, uma prática mesmo e não só os textos que eu vou levar (PCP 2/ Rosa).

Destratar aluno é uma das coisas que eu não admito em lugar nenhum, principalmente com o adulto. A pessoa que trabalha com o adulto tem que saber que está trabalhando diretamente com o adulto. Não é porque ele não está na universidade, que ele vai ser tratado diferente. Eu digo, tem norma, o aluno entra e senta, mas eu vou obrigar um adulto, pai de família a assistir uma aula que ele não quer? Aí, o que acontece? Tem pessoas que foram criadas na autoridade e lidam. Outras atuam com criança, né? E quando chega um adulto, é até excelente profissional na sua disciplina, mas não sabe lidar com a questão de estar lidando com um adulto. E isso é ruim. Outro é aquele professor que falta. Vem um dia e falta dois e acha que está certo. Não tem o menor compromisso. Então, eu tenho dificuldades sérias com isso, porque eu não aceito esse tipo de comportamento (PCP 4/ Acácia).

Como já foi mencionado anteriormente, estabelecer um vínculo positivo entre o coordenador e os professores pode não ser tarefa fácil, uma vez que há, implicitamente, nessa relação, certa hierarquia. Se a relação entre coordenador e professores se restringir à cobrança de realização de projetos e cumprimento de currículos ou mera transmissão de “pacotes pedagógicos”, isso pode ser um fator que comprometa definitivamente essa relação. É evidente que a sobrecarga ou o acúmulo de funções apontado como um problema, anteriormente, pode agravar ainda mais o nível de tensão nessa relação, uma vez que não será possível deixar que os processos aconteçam em seu tempo. Há outras possibilidades de condução desse processo. Sobre isso o autor que segue fala:

O PCP pode acompanhar o jovem professor num projeto de formação em serviço que proporcione momentos de reflexão sobre aspectos relativos às suas crenças e dificuldades. Com esse acompanhamento mais sistematizado, o docente poderá compartilhar suas inseguranças, diminuindo as tensões e abrindo espaços para a busca de alternativas, capacitando-o a administrar situações conflitantes que sempre aparecerão em sua carreira. É o momento de o PCP intervir junto ao docente, indicando leituras e oferecendo dados sobre a realidade da escola e do sistema de ensino. Esses aspectos devem ser trabalhados em encontros individuais, em que o PCP discutirá com o docente alternativas para os dilemas que está enfrentando na prática. Também é de fundamental importância que o PCP proporcione momentos de aprofundamento teórico, para subsidiar a prática pedagógica e de troca de experiências, relacionando as teorias com os problemas reais do dia-a-dia escolar [...] (FRANCO, 2000, p. 35-6).

A terceira categoria de dificuldades se refere à relação entre o pedagógico e o administrativo. Em síntese, os depoimentos indicaram o seguinte:

FIGURA 08: RELAÇÃO ENTRE O PEDAGÓGICO E O ADMINISTRATIVO

Quais as atividades apresentam maior dificuldade de execução? Por quê?
RELAÇÃO ENTRE O PEDAGÓGICO E O ADMINISTRATIVO
Falta de pessoal para manter a “disciplina” (crianças subindo em árvores).
Falta porteiro.
Secretaria não assume todas as suas responsabilidades.
O acúmulo de funções por parte do professor.
Falta de apoio e envolvimento da Secretaria com os problemas da escola.
Isolamento.

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

Os depoimentos por aqui coletados possibilitaram perceber que a relação entre o pedagógico e o administrativo nem sempre é uma relação fácil, especialmente porque parece haver uma relação de dependência na qual o pedagógico se vê limitado pelo aspecto administrativo ou de gestão dos recursos. Isso, como já foi refletido aqui, pode determinar maior ou menor eficiência na resposta aos problemas que a escola enfrenta.

Ainda que as escolas possam contar com apoios como os viabilizados pelo FUNDEF (em breve poderemos avaliar os impactos do FUNDEB sobre a qualidade da educação básica)

ou com programas como Dinheiro Direto na Escola⁵ (PDDE), bem como seja possível reconhecer que se está construindo uma cultura de maior participação da comunidade escolar como um todo. Mesmo assim, inclusive no que diz respeito à definição das prioridades nas quais se deve investir o dinheiro destinado à escola, através de espaços de participação como os Conselhos Escolares⁶, Caixa Escolar ou Associações de Pais e Mestres, muitas das ações e dos processos que ocorrem no contexto escolar estão atreladas ao que a administração determina.

Isso pode gerar um grande problema para os coordenadores ou para a equipe pedagógica, especialmente se a Secretaria de Educação ou a Diretoria da Escola não se colocam à disposição para ouvir suas demandas e compreendê-las como prioridades. Caso isso se dê, o pedagógico da escola fica atrelado a um “parceiro” que, ao mesmo tempo em que centraliza em si as decisões, não está presente e nem oferece o apoio que a escola precisa.

Com objetivos e metas nem sempre confluentes, a equipe pedagógica e o setor administrativo “dividem” o espaço da escola. Roman dá uma perspectiva interessante dessa relação

[...] ao estudar o papel do CP [coordenador pedagógico] da rede municipal paulistana, observa a constância da resistência dos professores a alguém que pudesse representar um intruso a dar palpites na prática docente. Espanta-se porém ao perceber, na ocasião de sua pesquisa, que os docentes, antes avessos à ideia, naquele momento reivindicavam a coordenação pedagógica em suas escolas. O CP viria, segundo a autora, para consolidar dentro da escola o modo de produção taylorista, com a nítida divisão entre o fazer pedagógico (do professor) e o planejar (dos órgãos centrais). O CP seria o elemento de implantação de pacotes pedagógicos e controle dentro da escola (ROMAN, 2001, p. 18).

Esta é uma das perspectivas sob a qual o autor (e podemos seguir sua trajetória) observa o trabalho do coordenador pedagógico na escola. A partir daí, e seguindo sua linha de argumentação, Roman (2001, p. 21) acrescenta:

⁵Criado pela Resolução 12, de 10 de maio de 1995. Presta assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas do Ensino Fundamental das redes estaduais, municipais e Distrito Federal e às escolas de educação especial qualificadas como entidades filantrópicas, abrangendo as modalidades regular, especial e indígena. (www.fnde.gov.br)

⁶A Constituição Federal de 1988 (artigo 206) se refere ao princípio de gestão democrática da/na escola/educação, referência que novamente aparece no Plano Nacional de Educação (2001) em relação à gestão do ensino público, estabelecendo como meta a criação dos Conselhos Escolares nas escolas de Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio e, posteriormente, na LDB (artigo 14) que define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas de gestão democrática nas escolas. (<http://portal.mec.gov.br/seb>).

Parece fato que a implantação de funções de coordenação pedagógica esteja vinculada a mudanças propagadas pelos órgãos planejadores do sistema educacional. A distância entre esses órgãos e as escolas, distância, essa, criada a partir da dicotomização do trabalho pedagógico, forçaria o estabelecimento de um elo de comunicação entre as instâncias planejadoras e os trabalhadores diretamente ligados à prática. Somente a partir desse elo é que as mudanças poderiam ser implementadas. O elemento de coordenação seria esse elo, sujeito às flutuações político-administrativas.

O reconhecimento de que tais elementos interferem nos processos que ocorrem na escola é fundamental e, inclusive, a discussão a respeito do jogo de relações e de forças dentro da escola não poderia ser negligenciada no processo de formação dos pedagogos/professores e demais professores licenciados. Um fator que se destaca nesse contexto é o papel estratégico que esses docentes coordenadores pedagógicos poderão assumir nos seus cotidianos escolares, podendo ampliar as oportunidades de trabalho coletivo entre os profissionais, na construção de espaços participativos e democráticos das decisões e especialmente na definição coletiva de projeto político pedagógico escolar e implementação de normas e diretrizes de secretarias ou ministério da educação.

4.1.5 Desafios da prática dos coordenadores pedagógicos

De maneira complementar à tentativa de identificar junto às coordenadoras as atividades que apresentam maior dificuldade de execução, buscamos saber quais os maiores desafios que identificam na sua prática. A esse respeito, em síntese, se encontra o seguinte:

FIGURA 09: DESAFIOS DA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O que você aponta como maiores desafios e dificuldades na prática dos coordenadores pedagógicos na escola pública de Ensino Fundamental? Por quê?
DESAFIOS DA ATUAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
A conscientização do educando e do professor do papel de cada um e respeito de ambos.
A busca de uma formação adequada em todas as áreas para o professor.
A relação família-escola. A escola é uma “descarga”.
Atualização constante do coordenador pedagógico. Fora de sala de aula, se distancia do real. Formação contemplar questões metodológicas, atualidades e recursos humanos.
Relações interpessoais na escola como maior dificuldade e graduação não aborda.
O pouco vínculo entre direção e coordenação.

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

Foi possível identificar dois relevantes eixos de resposta. Um primeiro que reconhece como principal desafio a questão da formação. Quer seja a do professor, em todas as áreas, quer seja a do coordenador pedagógico, que precisa se “manter atualizado”. Há aí um reconhecimento da necessidade de que o coordenador pedagógico não se mantenha afastado da atuação como docente, o que poderia representar certo distanciamento do “real” da escola. A esse respeito pode-se ilustrar com alguns depoimentos como “buscar uma formação para todas as áreas para o professor” (PCP 2/Rosa). Com relação ao

[...] desafio do coordenador é se manter atualizado. Coordenador que passa muito tempo fora da sala de aula, ele pode não ter a noção do real e exige coisas que às vezes não é possível naquele contexto e a formação contínua do coordenador é essencial, não só nessa questão das atualizações metodológicas, de informação de mundo, mas principalmente no trato pessoal (PCP 3/ Violeta).

A questão da necessidade de manter-se atualizado parece ser algo que os coordenadores não perdem de vista. Importante também o reconhecimento da importância de manter o vínculo do Coordenador com a sala de aula. Pensando que as entrevistadas afirmam isso também porque todas tiveram uma experiência, em certos casos, muito longa com a docência e talvez reconheçam o quanto essa experiência ajuda a estabelecer uma conexão mais constante com as reais necessidades da escola e dos professores.

Um segundo eixo de desafios foi a questão das relações na escola. Seja da família com a escola, seja no que se refere às relações interpessoais no espaço escolar. Aparece aí uma referência cruzada em que uma dificuldade se integra à outra, uma vez que se avalia que a formação inicial oferecida pela universidade “não prepara para isso”. No tocante à relação da família com a escola, há presente a “queixa” de que as famílias têm atribuído à escola um papel demasiado complexo e fora do que lhe compete. As crianças e adolescentes tem sido “descarregadas” na escola, o que poderia revelar uma solução “alternativa” de controle sobre esses sujeitos, controle este já perdido pela própria família. Mais uma vez fica evidente que não se está considerando como próprio do âmbito pedagógico essa questão das relações interpessoais. Alguns depoimentos a este respeito são interessantes:

É a questão da conscientização do nosso educando e do professor do papel de cada um, entendeu? Porque já não existe mais esse respeito que antes existia e o professor como também o coordenador tem dificuldade de lidar com essa questão, porque ele (o aluno) não está nem aí com essa questão de respeito. Acho que já é uma coisa que vem de casa. A gente sente muito essa dificuldade, de tentar solucionar os problemas que eles já trazem da comunidade para a escola e é muito difícil de conseguir, aos poucos a escola tenta tratar esses problemas, mas nem sempre consegue (PCP 1/ Margarida). As relações interpessoais na escola é o pior momento. O pedagógico você caminha, mas as relações... E é uma das coisas que a gente não aprende na universidade (PCP 4/ Acácia).

Tem mãe que chega com a criança, agora nesses dias de chuva eu fiquei irritadíssima com uma mãe, porque ela chegou no portão e deixou uma criança, de uma e vinte da tarde. O menino só estava enxuto o olho. Aí ele veio pelo corredor todo molhadinho e perguntei: “O que foi que aconteceu? Cadê sua mãe?”. “Ela me deixou aqui e foi embora”. “E deixou você todo molhado? Como é que você vai assistir aula todo molhado?”. “Minha mãe já foi”. Por quê? Porque a escola é uma descarga. Ela chega e joga lá. Ela não pergunta se o professor veio (PCP 3/ Violeta).

É importante, na discussão sobre o que cabe ou não à escola e ao seu setor ou departamento pedagógico, não deixar de considerar que a escola – especialmente a pública – como espaço onde as forças, tensões e contradições da sociedade se fazem presentes, lida com sujeitos sociais que acumulam processos de exclusão e de localização marginal no acesso a direitos essenciais, já garantidos às classes média e alta. Apesar dessa afirmação carregar em si algo de lugar-comum e a realidade que denuncia haver passado por um processo de banalização e naturalização, é importante não perdê-la de vista, para que não corramos o risco de ver os professores, coordenadores pedagógicos e diretores, assumindo para si ou lançando para as crianças e adolescentes sob a sua responsabilidade, a exclusividade da “culpa” ou o ônus do que não funciona e do que não vai bem na escola.

Reconhecer os processos históricos, políticos e sociais que determinaram a exclusão de importante parcela da sociedade do acesso a direitos essenciais, parece fundamental para que não seja somado a voz dos professores às vozes que apontam como razão ou origem dos problemas da escola e da educação no Brasil a existência de incapacidades pessoais ou individuais dos alunos e alunas da escola pública ou dos seus educadores. Isso é importante também para que consideremos a escola em sua complexidade e para que pensemos as possibilidades de alternativa para os seus problemas a partir do reconhecimento de que esta é uma realidade complexa para lidar, mas que apesar disso não haja imobilidade.

Além dos aspectos já mencionados, encontra-se também uma referência às relações entre o pedagógico e o administrativo, aspecto que aparece conjuntamente com outras perguntas. Trata-se da relação entre pedagógico-administrativo, mas pode como já foi referido

aqui isso pode decorrer de uma compreensão fragmentada das funções de cada agente ou cada setor na escola. Sobre isso, segue o seguinte depoimento:

[...] um dos problemas que eu já senti como coordenadora é a situação da direção estar a mil anos-luz do que é o pedagógico. Não vivencia, não se aproxima. E isso dificulta [...]. Você sabe que existe uma hierarquia e eu não posso passar por cima (PCP 5/ Flor).

De acordo com a perspectiva abordada neste estudo, é preciso pensar com urgência outras formas de administrar, em que a ação pedagógica não permaneça mais como refém dos aspectos administrativos. A tradição educacional tem dado incansáveis demonstrações de que o caminho da democratização da gestão e da integração das diversas dimensões das ações dentro da escola precisa ser considerado como alternativa prática de construção das relações na escola e desta com o Estado.

4.1.6 Sugestões e alternativas para o trabalho de coordenação pedagógica

Outra questão que tentamos captar junto às coordenadoras esteve relacionada às sugestões ou alternativas de estruturação e desenvolvimento do seu trabalho. Em síntese, obtivemos as seguintes respostas:

FIGURA 10: ALTERNATIVAS DE ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Você visualiza outra forma de estruturação do trabalho de coordenação pedagógica na organização escolar? Qual seria e como se organizaria?
ALTERNATIVAS DE ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO
O coordenador pedagógico atuando exclusivamente com o pedagógico
Cada um assumindo sua área, diferentes níveis de atuação e apoio escolar
O coordenador com tempo ideal para suas atividades (40h em 1 escola)
“Passar” (atribuir) o PPP para os coletivos de professores e profissionais
Planejamento construído em conjunto – realização possível. Planejar e realizar.
Gestão e Coordenação cumprindo cada uma o seu papel.

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

Como foi possível verificar, a partir das respostas encontradas, há duas grandes perspectivas sob as quais as coordenadoras vislumbram a melhor realização do seu trabalho. Uma das perspectivas deixa ver a necessidade de que cada agente na escola possa cumprir o seu papel. Que o coordenador possa, de fato, ocupar-se do que diz respeito à sua função de coordenador pedagógico. Para isso, parece ser indispensável que não tenha o seu tempo de trabalho ocupado com as tarefas ou atividades do diretor ou mesmo que não se ocupe das atividades que deveriam ser realizadas pelo pessoal de apoio geral da escola. Numa outra perspectiva, destaca-se como ideal a necessidade de elaborar planejamentos executáveis. Passíveis de realização efetiva. Sobre isso, seguem alguns depoimentos:

Se o coordenador pedagógico tivesse só a função de trabalhar especificamente coordenando a questão pedagógica, entendeu, ele daria mais apoio aos docentes e quem sabe o professor tivesse mais e melhores condições de trabalhar em sala de aula os seus conteúdos, partindo das necessidades da realidade local para o geral, porque a gente não pode ficar só no local. Então a gente sente essas dificuldades, do que não consegue, porque na escola falta o pessoal de apoio (PCP 1/ Margarida).

A outra forma é cada um assumir a sua área e o coordenador com o tempo ideal para assumir suas atividades. Eu não chegaria na escola pensando em portão, em disciplina, se todos já estivessem em suas devidas salas (PCP 2/ Rosa).

Eu acho que precisaria enxugar mais um pouquinho, desde que trabalhasse numa escola que tivesse pessoas disponíveis para assumir determinadas atividades, a coisa caminharia, mas quando você chega numa escola que você é coordenador e você olha pros quatro cantos e não tem ninguém, então você tem que ser coordenador pedagógico, psicólogo, assistente social, o próprio professor atuante. O que eu gostaria é que o assistente social fizesse realmente o seu trabalho, o coordenador pedagógico ficasse com as atividades pedagógicas – e que não são poucas (PCP 5/ Flor).

As referências a esse acúmulo de funções foram salientadas ao longo desta pesquisa. Possivelmente isto continuará sendo uma sobrecarga para a escola ser exigida no sentido de ser eficiente, de alcançar bons níveis de aprendizagem e rendimento e se, em contrapartida, o estado e as administrações locais não garantirem melhores condições de trabalho. Isso vai significar a manutenção de uma equipe, em cada escola, que possa atuar de maneira mais colegiada. Além disso, nas escolas em que essa equipe já existe, é importante que todos conheçam suas funções, de maneira a desenvolver suas atividades com clareza e objetividade. Sobre isto os depoimentos seguintes afirmam que:

Seria o ideal. Seria uma escola estruturada. Um planejamento construído em conjunto com possibilidades de realização em todos os sentidos. Nessa questão, se a gente tem uma programação, não é o fato de não estar na sala de aula com giz ou livro que não é atividade da escola [...] se a gente conseguisse realizar tudo aquilo que botou no papel para que aquelas crianças adquirissem conhecimento de mundo, principalmente experiências para melhorar suas vidas... (PCP 3/ Violeta).

O depoimento anterior confirma uma preocupação já observada até aqui. Em realidade, os planejamentos (sejam os de aula, didáticos ou os projetos político-pedagógicos) precisam deixar de ser ferramentas burocráticas e ganhar vida nas práticas docentes. Mais que cartas de intenção, precisam se transformar em instrumentos de melhoria efetiva das práticas educativas na escola oferecendo sentido para os profissionais e para as aprendizagens dos alunos e comunidades educativas.

4.1.7 Atuações pendentes nas experiências de coordenação pedagógica

A última questão que abordamos em nossa entrevista procurou saber das coordenadoras se havia algum tipo de atuação própria da coordenação pedagógica que ainda não haviam conseguido realizar. Em síntese, obtivemos as seguintes respostas:

FIGURA 11: ATUAÇÕES PENDENTES

Existe alguma atuação da CP que ainda não tenha sido desenvolvida na escola, mas que seja considerada relevante pelo coletivo escolar? Quais? Por quê?
ATUAÇÕES PENDENTES
Planejamento e desenvolvimento do planejado.
Articulação com estagiários da UFAL (universidade) para o trabalho de recreio dirigido (maneira saudável de brincar).
Aulas práticas com os alunos, extra-classe – transporte - possibilitaria relacionar conteúdos estudados (dos livros) com a realidade.
Atuação do coordenador na sala de aula, com professores, ensino-aprendizagem (questões dos alunos e conflitos nos relacionamentos).
Acompanhamento dos pais “que não é atividade do coordenador”. “A reunião com pais não é nossa atribuição”.
Atendimento aos alunos em ambiente adequado (sala para roda de leitura, dramatização, biblioteca).

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

A partir das falas selecionadas foi possível perceber, mais uma vez, que o planejamento ocupa um papel central na atuação do coordenador pedagógico. Ele está no centro da atenção e interesse dos coordenadores aqui selecionados. Há uma expectativa bastante intensa de que, através de um bom planejamento, o trabalho realizado pela escola tenha melhor qualidade. Isso fica evidente na afirmação da falta de integração entre o planejado e o que de fato se consegue realizar, bem como na referência que aparece à necessidade de agregar às atividades já planejadas – quase sempre de caráter teórico – atividades de natureza prática, que facilitariam, de acordo com os depoimentos, a integração entre os conteúdos estudados e a realidade. Esta visão é corroborada pelo depoimento abaixo:

A questão do planejar e desenvolver. Você planeja, mas nem tudo aquilo que você planeja vai de fato acontecer, às vezes por um motivo ou por outro, não deu tempo, não deu certo. A gente tenta fazer avaliação e sempre nós estamos encontrando alguma falha ou alguma coisa que deixou de acontecer (PCP 1/ Margarida).

Há ainda duas outras referências que se direcionam, cada uma, para um caminho distinto. A primeira delas faz referência a um aspecto interno do fazer da escola e do coordenador pedagógico, destacando a necessidade de maior presença deste em sala de aula, inclusive na condução direta de algumas atividades em classe, bem como da necessidade de elaborar atividades (também com o apoio da UFAL) que enriqueçam o aspecto recreativo da escola.

Se a gente pudesse articular estagiários da UFAL, pessoas que trouxessem para a escola, que ajudasse na hora do recreio com atividades dirigidas que ajudariam a gente mostrar para eles uma maneira saudável de brincar. Outras atividades, que a gente sonhava fazer seria ter mais condições de oportunizar aulas mais práticas, sair um pouquinho dos muros da escola, sabe? A gente esbarra sempre em: “não tem condução, transporte, o aluno é muito pobre, não pode pagar nem um real...” (PCP 2/ Rosa).

Esse depoimento, de acordo com a perspectiva aqui desenvolvida, pode indicar uma maior necessidade de interação entre universidade e um maior número de escolas das nossas redes públicas do Estado de Alagoas. Através de projetos de extensão e de pesquisa, assim como das próprias práticas de ensino e estágios curriculares, é possível desenvolver ações através da universidade em parceria com as demandas reais do estado e dos municípios.

Essas iniciativas podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação nesta região do país afetada por graves índices educacionais, indicando um dos grandes desafios

para a universidade, que se encontra localizada em um dos estados brasileiros com maior problema de analfabetismo e pobreza a serem enfrentados, ou seja com intensas desigualdades sociais. É evidente que aqui não está sendo formulada a proposta de que a universidade assumira sozinha os vazios deixados pelas administrações municipal e estadual, mas que some forças num processo mais amplo de mudanças e transformações sociais necessárias, que não ocorrerão sem incluir a educação.

O depoimento que segue está relacionado com à maior presença do coordenador pedagógico na escola:

Uma atuação que as professoras cobram muito, e que se eu tivesse tempo eu gostaria muito de me dedicar mais, é uma maior presença em sala de aula, junto com elas, nas questões de ensino e aprendizagem. Essa presença seria para ajudar a trabalhar as questões dos alunos, os problemas e conflitos de relacionamento (PCP 3/ Violeta).

Essa presença parece ser, de acordo com as coordenadoras, uma tentativa de dar ao professor mais apoio à sua prática e de acompanhar mais cotidianamente a sua ação docente, podendo colaborar na reflexão sobre o ensino, estratégias, metodologias, acordos realizados e, assim, avaliar e reconstruir caminhos favorecendo novas aprendizagens e mediações entre os sujeitos envolvidos.

A outra referência diz respeito ao “braço” da escola na comunidade, à sua relação com os pais e mães, compreendida como algo importante, que não vem sendo realizado de maneira desejada, mas que não é considerado “atividade do coordenador”, por alguns:

Um trabalho que a gente gostaria de fazer, que não é nosso, seria esse trabalho de acompanhamento dos pais, mas que já não é atribuição do coordenador. Embora essas reuniões com os pais sejam nossa atribuição. O que nos prepara na universidade para isso, é a formação, essa visão de mundo dada pela sociologia, pela filosofia, isso aí dá um bom amparo. A gente ainda abre um pouco a visão, você consegue entender o comportamento, porque você entende as raízes dos problemas, esse embasamento é excelente, mas a resolução das coisas (na prática), trava, não é? (PCP 4/ Acácia).

Dessa visão apresentada percebe-se uma sensibilidade das coordenadoras com relação à necessidade de que a escola saia do seu isolamento, veja o seu entorno e o incorpore, reconhecendo alguns problemas e limites que são seus enquanto instituição. Fica evidente

ainda um certo reconhecimento da importância da formação inicial fornecida pela universidade como elemento que permite compreender a realidade e o fenômeno educativo de maneira mais ampla, assim como a situação econômica e social que envolve as famílias e a comunidade escolar.

A esse respeito, são colocadas algumas falas de nossas entrevistadas, trazendo também algumas reflexões mais voltadas ao aspecto da Formação Profissional das Coordenadoras Pedagógicas.

4.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Partindo do olhar das diferentes concepções e atuações que as professoras coordenadoras pedagógicas entrevistadas compartilham neste trabalho e, para seguir ampliando as reflexões sobre os elementos condicionantes desta prática educativa, destacando alguns aspectos voltados para seus cursos de formação inicial (licenciatura/graduação) em Pedagogia. Não havendo a intenção de esgotar nenhuma análise mais aprofundada sobre o currículo e formação do referido Curso de Pedagogia da UFAL, pretende-se estabelecer um diálogo inicial entre as opiniões das professoras em relação a possíveis influências e relevâncias de conteúdos teórico-práticos estudados para suas formações e práticas pedagógicas, procurando captar sugestões que possam incrementar os caminhos formativos dos cursos de formação de professores, em especial da Pedagogia.

4.2.1 – Conteúdos teórico-práticos no trabalho de Coordenação Pedagógica

O primeiro elemento que procuramos identificar junto às nossas entrevistadas se referiu aos conteúdos teórico-práticos pertinentes ao seu trabalho como coordenadoras e que elas identificavam como tendo sido aprendidos em sua formação inicial. As respostas obtidas foram as seguintes:

FIGURA 12: CONTEÚDOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Quais os conteúdos teórico-práticos no trabalho de coordenação pedagógica você identifica como apreendidos na formação inicial e que claramente subsidiam sua prática pedagógica na escola?
CONTEÚDOS TEÓRICO-PRÁTICOS
As questões relacionadas à gestão, função do coordenador pedagógico, planejamento e orientação.
O papel do conselho de classe e a coordenação pedagógica como função do professor.
Conteúdos de avaliação da aprendizagem e de currículo.
Fundamentos de sociologia, filosofia, currículo e avaliação.
A questão da afetividade, a relação professor-aluno, a aquisição da linguagem, planejamento e projetos.
Acompanhamento dos pais “que não é atividade do coordenador”. A reunião com pais e nossa atribuição.
Atendimento aos alunos em ambiente adequado (sala para roda de leitura, dramatização, biblioteca).

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

É possível verificar, a partir das respostas obtidas, que a maioria dos conteúdos enumerados não podem ser considerados como específicos da Coordenação Pedagógica. A maioria deles está inserida em Disciplinas que tangenciam a Disciplina de Coordenação. São conteúdos próprios das disciplinas da Área de Fundamentos ou de Didática, de Avaliação da Aprendizagem e Currículo. Pode-se identificar algumas referências bem específicas, tais como: gestão, função do coordenador pedagógico, planejamento e orientação, projetos, relação professor-aluno. Alguns depoimentos ajudam a visualizar o que está sendo afirmando:

O que ajuda muito são os textos, entendeu? Que eu tenho guardado, como a questão da gestão, a função do coordenador pedagógico, porque na UFAL tinha aquele montante de material e nesse sentido ajuda. Na questão do papel do coordenador, a gente utiliza a questão do planejamento, orientação, mas em muitas coisas deixa muito a desejar... (PCP 1/ Margarida).

Sempre tem alguma coisa... a gente pensa que não vai usar, mas quando olha, a gente só recorre a eles [conteúdos, textos], mesmo porque sozinha, não daria conta. Com relação ao Conselho de Classe, é um conteúdo que eu lembro bem, que não tem que ter caráter de uma delegacia. Que a formação, da instituição deixa a desejar, deixa, mas às vezes eu fico achando que muita coisa é por nossa própria culpa (PCP 2/ Rosa).

Os depoimentos podem, como foi afirmado anteriormente, sinalizar ou indicar, por parte das coordenadoras entrevistadas, uma dificuldade de reconhecer, ao longo do seu processo de formação, os conteúdos peculiares, próprios ou específicos da habilitação em Coordenação Pedagógica. Podem também ser um sinal de que as demais disciplinas se

integram, com facilidade, ao processo de formação do *futuro* coordenador pedagógico. Isso fica mais evidente se nos aproximamos dos argumentos acumulados nos últimos anos – em fóruns como a ANFOPE, por exemplo – que fazem a defesa da docência como base da formação do Pedagogo.

Por outro lado, no entanto, se forem considerados outros aspectos já discutidos aqui, os quais mostraram a dificuldade dessas coordenadoras em exercerem *apenas*⁷ o seu papel de articulação das práticas pedagógicas da escola, essa invisibilidade dos conteúdos mais específicos da área de CP certamente ocorre na medida em que estes profissionais não conseguem realizar as suas funções como desejariam e como seria necessário, caso houvesse outros servidores na escola para responderem pelas outras funções. Como os coordenadores pedagógicos têm que lidar com desafios e preocupações que estão além de sua função – impedindo-os até de exercerem plenamente os papéis que lhe são atribuídos – fica muito difícil se basear nos saberes advindos da formação, mesmo que esta tenha sido realizada com qualidade.

É possível perceber esta questão da formação inicial nos depoimentos das Coordenadoras Pedagógicas:

Utilizo com muita clareza os conteúdos de avaliação da aprendizagem, que estudei nessa disciplina específica e na de coordenação pedagógica. Mas, não tenho lembrança detalhada dos conteúdos de coordenação pedagógica. Eles ficaram muito misturados com a prática nos estágios. Conteúdos e teorias ideais, afastados da realidade das escolas onde eu já trabalhava e conhecia aquelas dificuldades. Eu não via nada sendo tratado na universidade, sobre como lidar e solucionar aquelas situações difíceis e sem nenhuma condição de trabalho garantida. Achei muito importantes os conteúdos sobre currículo e só, não lembro muito... (PCP 3/ Violeta).
Teóricos sim, e práticos, não. O prático da formação, na universidade, da coordenação, é ficção pura, não é? Porque não chega lá, nem de longe. O prático da coordenação você organiza um seminário. É um trabalho de grupo, você não tem ideia do que é uma coordenação... no máximo você aprendeu a coordenar um grupo. O prático não existe. O teórico, é como eu já disse, as disciplinas desde o início, que me alicerçaram para o trabalho, as de sociologias, filosofia, esses conhecimentos do pensamento humano. Outra, para a atuação, currículo, avaliação. Sem isso, não dá. Você tem que saber e tem que ter um conhecimento bom mesmo de currículo e avaliação (PCP 4/ Acácia).

⁷ Não estamos, e isso já está claro neste trabalho, restringindo a uma função meramente técnico-burocrática a prática do coordenador pedagógico, apenas não é desejável que ele assuma, como uma das entrevistadas afirmou, os papéis de assistente social, diretor escolar e professor, embora ele se identifique e se baseie nesta função para exercer seu papel, assim como deva trabalhar em parceria com todos os profissionais da escola.

Os depoimentos apresentados anteriormente revelam uma queixa das coordenadoras no que se refere à falta de articulação entre os conteúdos vistos ao longo do curso e a realidade das escolas nas quais já atuam, ou nas quais atuarão como docentes ou coordenadoras e uma desarticulação entre as teorias vistas e a prática em sala de aula ou na coordenação pedagógica. Esse é um problema com o qual os formadores de professores, lidam há muito tempo. Algumas respostas concretas têm sido construídas em muitos cursos de graduação no Brasil. Tem-se feito, especialmente a partir da década de 90, um esforço no sentido de repensar os cursos de formação de professores, especialmente os cursos de Pedagogia. Isso tem sido possível, entre outras coisas, a partir da revisão dos currículos, dos seus princípios e do perfil de educador necessário às novas demandas da sociedade. É evidente que as melhores respostas – ainda que se tenham grandes referenciais nacionais que sirvam de guias – serão produzidas no interior de cada curso, numa avaliação realizada por aqueles que, cotidianamente fazem os cursos acontecerem. Os *resultados* dessa avaliação precisam ter uma utilidade mais concreta do que a mera produção de classificações. Os cursos de formação de professores precisam assumir, com autonomia, o seu processo de avaliação e de reforma.

No conjunto desse processo de revisão dos cursos, de reconstrução dos mesmos, uma das tarefas mais urgentes é justamente conseguir reduzir as distâncias entre as teorias e às práticas. Sobre esse aspecto, Pimenta (1999, p. 15-34) argumenta:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática, por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.

E continua afirmando:

Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar [configurando a pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade], mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência.

As reflexões da autora, ainda que direcionadas para a formação do professor e para a prática docente, é pertinente à formação do professor que atuará como coordenador pedagógico. Também o coordenador precisará tomar sua prática como ponto de partida e de chegada. É exercitando um olhar curioso sobre sua própria prática, estabelecendo diálogos com as teorias com as quais vai tomando contato, é aproximando tais teorias da realidade das escolas nas quais atuará ou atua, que irá caminhando num processo de formação que apenas começa no seu curso de graduação, mas terá que ser contínuo e permanente.

Além dos conteúdos já mencionados houve também um depoimento que fez referência ao aprendizado de conteúdos mais relacionados à área dos Fundamentos Psicopedagógicos: “A questão da afetividade, a relação entre professor e aluno. A questão da aquisição da linguagem, que eu aprendi como identificar os níveis em que cada criança está” (PCP 5/ Flor).

Assim, a maioria das contribuições identificadas pelas coordenadoras se referiram a conteúdos estudados ao longo do curso, sem que, necessariamente, tais conteúdos sejam específicos da área de coordenação pedagógica.

4.2.2 – Relevância de conteúdos estudados da formação inicial na área de Coordenação Pedagógica

As Coordenadoras Pedagógicas entrevistadas, em sua maioria, tiveram dificuldade em identificar algum conteúdo do qual pudessem prescindir. Dessa maneira, as respostas obtidas foram as seguintes:

FIGURA 13: CONTEÚDOS ESTUDADOS PASSÍVEIS DE SEREM DESCARTADOS

Você destacaria conteúdos desenvolvidos na universidade, que não foram relevantes para a prática profissional educativa na escola de ensino fundamental?
CONTEÚDOS ESTUDADOS PASSÍVEIS DE SEREM DESCARTADOS
Não. Acho todo conhecimento válido.
Várias disciplinas foram perda de tempo: antropologia e metodologias distantes do contexto real da prática docente e de coordenação.
Não. Tudo foi relevante.
Não. Tudo que se viu, serviu para nossa formação.

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

É interessante notar que, apesar da maioria das coordenadoras terem reconhecido, na questão anterior, que a sua formação inicial – especificamente no que se refere à disciplina de Coordenação – foi frágil e que contribuiu pouco para sua prática profissional, elas reconheceram todos os conteúdos estudados como sendo relevantes. Os seus depoimentos podem esclarecer melhor o que está sendo afirmado:

Não, eu acho que todo conhecimento é válido. Eu não tenho lembrança de um que não tenha sido relevante. Todos foram importantes. Se teve algum, não estou lembrando, não (PCP 1/ Margarida).

Não. Eu não estou lembrada exatamente de alguma coisa que eu tenha renegado, não. Durante o estudo não houve nenhum que eu dissesse que não me servia. Pelo contrário, até porque ter trazido mais textos sobre o exercício do coordenador. Eu achei que tudo que foi trazido foi relevante (PCP 4/ Acácia).

Eu acho que não. Eu acho que tudo que a gente viu serviu para a nossa formação. Eu lembro que quando eu fiz o estágio, a gente ia para escolas, tinha que fazer levantamento de toda a parte administrativa, do que tinha na escola, de quem eram os docentes, de quem era o discente, quais eram as suas atribuições. Tudo isso a gente discutia (PCP5/ Flor).

Os depoimentos anteriores argumentam no sentido de valorizar todos os conteúdos estudados, como elementos que contribuíram de maneira mais ampla para a formação do pedagogo. Houve, no entanto, alguma voz discordante que, em realidade, retoma a reflexão anterior sobre a necessidade de desenvolver a formação do coordenador a partir da realidade concreta com a qual vai se deparar no exercício de sua profissão, visto que:

Considero que várias disciplinas foram perda de tempo. Uma delas era na Área de Antropologia, com uma visão de homem fora da nossa realidade... Acho que as metodologias utilizavam muitos vídeos e exemplos de aprendizagem com situações e alunos que são do contexto do sul do país. Tudo é diferente e aquelas teorias e situações de ensino, construtivismos todos muito bonitinhos, mas não dá certo. Não alfabetiza ninguém aqui. O curso tem que partir daqui, do nosso contexto para fazer vídeos e soluções de ensino e aprendizagem e não ficar usando esses materiais do Sul ou de autores de outros países, já que diz priorizar a escola pública, não é? Temos que conhecer a realidade daqui e depois teorizar a partir dela. É assim que eu penso (PCP 3/ Violeta).

O argumento da coordenadora pareceu pertinente, ainda que seja preciso estar atentos para os riscos de recorrer a um discurso muito utilitarista e imediatista em torno dos conteúdos da formação do pedagogo, um extremismo que também deve ser evitado. Percebe-se que a questão não é utilizar reflexões teóricas – apenas – advindas do contexto onde se atua, de que modo que faz-se a leitura da realidade e traduz-se tal leitura em políticas e práticas efetivas que tragam respostas e melhorias concretas aos desafios que se tem.

4.2.3 – Sugestões para a formação inicial na habilitação de coordenação pedagógica

Numa perspectiva de valorização do olhar crítico das coordenadoras sobre o seu curso de formação inicial, bem como com a intenção de aproveitar sua capacidade propositiva, buscou-se saber das coordenadoras entrevistadas o que poderiam sugerir como elementos de melhora da habilitação em coordenação. As respostas que obtidas foram as seguintes:

FIGURA 14: SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL: FOCO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Considerando sua formação e experiência na área, que sugestões você aponta para a formação inicial na habilitação de coordenação pedagógica, tendo em vista a melhoria do curso e das práticas educativas na educação pública em Alagoas?
SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL: FOCO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Além do conteúdo, deve haver direcionamento em relação à prática, na coordenação.
Melhorar as metodologias, para o coordenador ajudar mais aos professores.
Trabalhar a formação a partir da prática, da realidade das escolas públicas e dos seus problemas.
Estabelecimento da relação teoria-prática. Escola de aplicação da UFAL. Não restringir estágio ao último ano do curso.
A questão das relações interpessoais. Preparo para lidar com situações-problema.

Fonte: Pesquisa direta, UFPB, 1997

As respostas obtidas revelam que as coordenadoras entrevistadas, mergulhadas em sua prática e voltadas para os problemas reais e concretos do cotidiano de sua profissão, sugerem alternativas que podem contribuir em muito com a melhoria do curso de Pedagogia da UFAL e, possivelmente, da prática pedagógica dos seus egressos. Elas dizem:

Acho que deveria ter, além do conteúdo, um direcionamento em relação à prática, que não teve, porque teve estágio nas séries iniciais, que é a questão da sala de aula. Tivemos a prática de ensino, agora, a prática de coordenação não teve (PCP 1/ Margarida).

É importante trabalhar a formação a partir da prática, da realidade das escolas públicas e dos seus problemas. Tínhamos que ir para dentro mesmo da escola e da sala de aula e pensarmos soluções para os problemas que acontecem lá (PCP 3/ Violeta).

É interessante perceber que ao defender a docência como a base da formação do pedagogo e, conseqüentemente, apostar na capacidade desse profissional da educação e construir a sua práxis integrando o geral e o específico, as quais constituem o trabalho no espaço institucional da escola, não faz-se a defesa de uma formação polivalente ao extremo, uma vez que isso pode significar não preparar bem esse pedagogo nem para a docência nem para atuar como coordenador pedagógico, diretor ou em qualquer outro campo específico. Parece que os coordenadores vão num caminho pertinente, indicando que é necessário antecipar – dentro do processo de organização das disciplinas do curso – o contato com o universo da coordenação pedagógica. Da mesma maneira que caminhamos rumo à defesa de distribuição mais longitudinal do estágio para a docência nas séries iniciais (distribuindo essa vivência em pequenos exercícios de práticas de ensino), o mesmo caminho parece ser adequado para a formação do pedagogo em coordenação pedagógica.

De acordo com os depoimentos obtidos, defende-se que a formação em coordenação não fique restrita ao último ano do curso, sendo necessário pensar no estímulo a contatos permanentes dos alunos do curso com a prática da coordenação nas escolas públicas do estado (sejam municipais ou estaduais). Pode-se, com a devida autorização e permissão dos coordenadores pedagógicos que já atuam nas redes públicas de ensino, acompanhar as reuniões de planejamento nas escolas, participar de cursos e oficinas dentro da formação continuada disponibilizada pelas secretarias de educação, dentre outras iniciativas onde seja visualizada a prática efetiva de coordenação pedagógica escolar. É necessário pensar as alternativas de aproximação dos alunos em processo de formação com a realidade na qual irão trabalhar, como sugerem outros depoimentos:

Que tivesse relação teoria-prática. Eu acredito que a universidade precisaria ter uma escola de aplicação. E a questão da coordenação não fosse, assim, vista no último ano. Para ele ser um bom coordenador, precisa ter passado pela sala de aula. Ele tem que

vivenciar todos os momentos, para poder saber como melhor conduzir. Porque eu já vivenciei situações onde não era coordenadora e eu tinha coordenador que nunca tinha ido à sala de aula e a postura dele é completamente diferente do coordenador que já tenha vivenciado um bom período de sala de aula (PCP 5/ Flor).

Essa questão das relações interpessoais. Esse preparo para lidar com situações-problema. Aquela coisa dos recursos humanos [...] para quebrar gelo, quebrar os blocos formados na escola (PCP 4/ Acácia).

Fica evidente nessas verbalizações a necessidade de estabelecer fortes relações entre teoria-prática, estimulando o potencial que a formação inicial do coordenador pedagógico pode representar no processo de reflexão crítica e criativa sobre problemas reais do cotidiano das escolas. Reafirma-se também um argumento que atravessou, transversalizou o discurso e a prática das coordenadoras entrevistadas: a experiência docente parece ser fator que determina um melhor desempenho no trabalho como coordenador pedagógico. Acredita-se que essa é uma relação que merece ser melhor investigada em trabalhos futuros. De qualquer forma, os pontos de vista aqui socializados indicam que é necessário articular a formação do professor coordenador em suas distintas (e complementares) etapas. A esse respeito, Pimenta (1999, p. 30) afirma que:

Consequentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante *produzir* a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Compreendendo dessa maneira a formação (seja inicial ou contínua), isso deve significar a desconstrução de uma série de verdades que, em geral, sustentam os discursos sobre a escola, sobre a formação docente, sobre a autonomia do professor, sobre as relações entre o administrativo e o pedagógico. Compreender a formação de maneira integrada pressupõe deixar de acreditar que somente a formação oferecida pelas secretarias (geralmente massificadas e impessoais) é formação adequada e necessária aos problemas enfrentados na escola pública. É importante valorizar os espaços cotidianos e localizados de formação.

Acredita-se que a partir deles é que retornos mais sistemáticos e dinâmicos chegarão à escola e dela voltarão a partir.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo desenvolver uma análise acerca das funções do coordenador pedagógico na escola pública, tomando como referencial o olhar do egresso do curso de Pedagogia da UFAL, procurando dessa forma contribuir para um melhor conhecimento das atividades executadas no cotidiano deste profissional.

Durante a realização da presente pesquisa passou-se por algumas dificuldades e talvez a maior delas tenha sido o fato de produção acadêmica sobre a coordenação pedagógica ainda ser escassa e muito centralizada na experiência paulista dos Professores Coordenadores Pedagógicos, a qual em muitos dos seus aspectos não corresponde ao trabalho do coordenador pedagógico desenvolvido no contexto das escolas públicas de Alagoas.

No entanto, percebe-se que essa produção reduzida sobre a temática deveu-se também ao fato de ser o campo da coordenação pedagógica um espaço de contornos em definição no bojo do debate acerca da centralidade da docência, o qual ainda carece de um maior acúmulo sobretudo na sua concretização e na própria divisão do trabalho pedagógico na escola.

Ainda que não tenha sido objetivo primordial da pesquisa realizar uma análise do curso de pedagogia (da UFAL ou mesmo de uma forma geral), o fato de estarmos buscando o ser e o fazer do coordenador através da lente dos egressos, mostra que, no que se refere aos conhecimentos específicos sobre coordenação pedagógica a formação desenvolvida no âmbito do Curso de Pedagogia, parece não ter tido o devido impacto no exercício efetivo dos egressos investigados. Como foi comentado no capítulo 3, acredita-se que nesse aspecto ainda seja colocado como desafio à organização da formação do pedagogo, a superação do formato que privilegia apenas no último ano o contato com a função do coordenador pedagógico.

Analizados os dados gerados a partir da fala dos egressos, confrontando-os com a literatura referenciada e também com as falas das professoras formadoras, chegou-se a alguns achados, embora não possam servir para generalizações, indicam elementos relevantes para o delineamento do que vem a ser a coordenação pedagógica e seus principais desafios.

Primeiramente, ainda que pese algumas incertezas e desacordos acerca do que de fato venha a ser a base docente na formação do pedagogo, e como a mesma se operacionaliza no cotidiano das escolas, tanto a bibliografia consultada quanto a opinião das coordenadoras entrevistadas são consensuais sobre a importância do princípio da docência para o desdobramento das atividades desenvolvidas no âmbito da coordenação pedagógica.

Colocar a docência como eixo da coordenação remete necessariamente ao entendimento da docência de uma maneira mais ampliada, superando inclusive o seu sentido etimológico, que do latim deriva de *docere*, que significa ensinar ou fazer aprender, ideia que reflete um posicionamento unilateral no ato educativo.

A docência, assim, se apresenta muito mais sob a perspectiva da mediação. Incorporar a docência como eixo é antes de tudo colocar enquanto princípio fundante o exercício do diálogo, fato este apontado pelas coordenadoras como importante no desdobramento das suas atividades junto aos professores, alunos e pais.

Depois de mapear as principais atuações desempenhadas pelos coordenadores entrevistados, identificam-se as seguintes ações como sendo as mais frequentes: planejamento, formação continuada e a mediação das relações na escola (com ênfase em aspectos burocráticos e disciplinares).

Essas atividades demonstram que na prática os coordenadores transitam desde atividades de cunho administrativo até as de caráter pedagógico, perpassando por ações que revelam, ainda, seu desempenho no papel de elo entre a escola e os pais dos alunos, fato este que põe os coordenadores numa posição estratégica no que poderíamos denominar de funcionamento da “máquina escolar”.

Todavia, a vivência dessas diversas dimensões do trabalho, tem sido identificada pelos coordenadores como sendo problemática, sobretudo a partir da percepção de que há uma sobrecarga que resulta, por um lado, da forma como tem se organizado a coordenação pedagógica, sendo a mesma composta geralmente por um único coordenador, quando, pelo conjunto de demandas, deveria se constituir como uma equipe de trabalho. Por outro lado, também se crer que esta sobrecarga venha da falta de um delineamento mais preciso das verdadeiras atividades da função, o que faz com que o coordenador se transforme no cotidiano numa espécie de *faz tudo* na escola.

Por fim, depois de uma leitura mais ampla do ser e do fazer do coordenador pedagógico, percebe-se o mesmo como um agente fundamental na implantação de inovações na escola, sobretudo por ser, dentre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, o ator que possui visão global de toda a escola, o que dá a ele posição privilegiada para mediar as mudanças geradas pelos desafios que o ato educativo impõe.

Concluindo, dessa forma, este estudo, percebendo que o trato com os dados e as informações, muito mais do que apontar para verdades imutáveis, serviram como estímulo para futuras investigações, pois tem-se a clareza da complexidade da temática aqui trabalhada e da limitação que uma abordagem, como a que se espera em uma dissertação em relação a

esse universo, fator que faz firmar cada vez mais um compromisso de pesquisa com o campo da coordenação pedagógica que não se encerra com a finalização desse trabalho, mas que acima de tudo, ganha a partir dele, uma maior consistência.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. **A formação dos Profissionais da Educação Básica no Curso de Pedagogia.** In: AGUIAR, M. A. da S. e FERREIRA, N. S. C. (Orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas SP: Papirus, 2002.

ALMEIDA, L. R. **A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível.** p. 77-87. In: BRUNO, E. B. G. A. & CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 2ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

ANDRÉ, M. & LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

ANDRE, M. et al . **Estado da arte da formação de professores no Brasil.** In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 06/01/2007.

ANFOPE - Boletim, ano VII, n. 15, dezembro de 2001 - Florianópolis.

ANFOPE - Por uma política global de formação dos profissionais da educação. 2002, p.03. Disponível em: http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/artigos_por_uma.htm . Acessado em 11/08/2006.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. Campinas SP: Cortez, 1995.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

BRASIL. **Lei N°. 9394 de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** In: Diário Oficial da União. Ano CXXXIV, n°. 248, de 23/12/96. pp 27.833-27.841, 1996.

BRASIL. **Decreto presidencial N° 3.554** de 07 de agosto de 2000, p. 17.

BRZENZINSK, S. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.

BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L. R. de., CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo : Edições Loyola, 2000.

CECHELLA, M. M. P. & LUCAS, M. A. O. F. **O papel do coordenador pedagógico na formação de professores alfabetizadores.** Revista Eletrônica de Ciências da Educação, volume 01, número 03, Julho de 2004, p. 07. Disponível em: <http://www.presidente.kennedy.br/rece/rece-num3.html>. Acessado em 10/12/2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, C. J. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago.1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERNANDES, M. J. da S. **A fragilidade da profissionalidade docente - o caso do professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas**. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005, p. 02.

FERREIRA, N. S. C. **O trabalho e a formação dos profissionais da educação: priorizando finalidades com autodeterminação**. In: AGUIAR, M. A. da S. e FERREIRA, N. S. C. (Orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas SP.: Papirus, 2002.

FRANCO, F. C. **O coordenador pedagógico iniciante**./p. 33-6. In: BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L. R. & CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2000, p. 06-35.

FREITAS, H. C. L. **A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. In: **Educação e Sociedade**. Campinas SP., Cedes, 1999. A. XX, Nº.68/especial.

_____. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400002&lng=pt&nrm=iso . Acessado em: 05/01/2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez, 1984.

GARCÍA, Carlos Marcelo. La naturaleza de los procesos de cambio. In: GARCÍA, C. M. e YÁÑES, J. L., **Asesoramiento curricular y organizativo en educación**. Barcelona: Ed. Ariel, 1997.

GARRIDO, E. **Espaço de Formação Continuada para o Professor Coordenador**. In: BRUNO, E. B. G. et. al. **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995, p. 13.

GOMES, C. **A educação em perspectiva sociológica**. Temas Básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1985, p.55-72.

GUIMARÃES, A. A. & VILLELA, F. C. B. **O professor-coordenador e as atividades de início de ano**. In: BRUNO, E. B. G. A. & CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2000, p. 38.

KUENZER, A. **Pedagogia da Fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

KUENZER, A. **Ensino de segundo grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais da educação. Educação & Sociedade**, Campinas SP. Cedes, n.69, dez. 1999.

MAHONEY, A. A. **Análise Lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers**. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1976, p. 44.

MARTÍN, E. M. **La Supervisión Escolar y el cambio educativo. Un modelo de Supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros**. In: **Profesorado**. Granada, Espanha: N°6 Vol. 1-2, 2002, p. 02-03.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MATE, C. H. **O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas**. In: BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L. R. & CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2000, p. 18-73.

MEC, Parecer sobre as Habilitações do Curso de Pedagogia. Mimio, 1998, p. 01.

MEDINA, A. **Innovación Curricular: la elaboración del Proyecto Educativo de Centro**. In: YÁÑEZ, J. L., e BERMEJO, B. (Orgs.): **El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas**, Sevilla: GID, 1990, pp. 148-603.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ.: Editora Vozes, 2007.

NAGLE, J. **Os estudos de administração escolar no Brasil**. Revista Didática, São Paulo: v18, 1982.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, L. R. de, e PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2006p. 20.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, pp. 15-30-34.

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação de orientadores educacionais: questionamento da sincronicidade consciente e confronto com a mudança**. Tese de doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

RICHARDSON, R. J. et all. **Pesquisa Social. Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMAN, M. D. **O professor coordenador e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico**. Dissertação de Mestrado apresentada no Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo, 2001, pp. 06-15-21-18.

SAVIANI, D. **A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, C. S. B. da. **CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: História e Identidade.** Coleção polêmicas do nosso tempo; Campinas SP.: Autores Associados, 1999.

SILVA, C. S. B. **Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas.** In: **24 Reunião da Anped: intelectuais, conhecimento e espaço público**, 2001, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2001, p. 02.

SCHEIBE, L. & AGUIAR, M. A. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão.** Revista de Educação, ano XX, nº 68, Dezembro/1999, p. 224.

SEVERINO, Antônio. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura. S C. , AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.) **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo : Cortez, 2000.

VENÂNCIO F. A. **O manifesto dos pioneiros da escola nova**, 1932. Rio de Janeiro, Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1989.

UFAL, Universidade Federal de Alagoas. **Dados do Curso de Pedagogia.** Centro de Educação, Maceió, 1998, p.02.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Centro de Educação, Maceió, 1993, p. 03-04-06-10-29.

ZANTEN, A. V. **Comprender y hacerse comprender: Como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos.** In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, p.301-313, maio/ago, 2004, p. 307.

ANEXO 1

Roteiros para Entrevistas:

EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFAL:

Identificação do sujeito:

Entrevista n°:

Data:

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Tempo que atua como coordenador pedagógico? E na escola atual?
2. Já atuou na escola básica como docente? Quanto tempo?
3. Qual a função do trabalho de coordenação pedagógica na escola de ensino fundamental, na sua opinião?
4. Existem outros profissionais compondo uma equipe pedagógica na escola? Quantos e em que funções?
5. Quais as diferentes ações ou atuações que constituem a prática de coordenação pedagógica na escola em que atua? Quais as atividades que demandam mais tempo no trabalho cotidiano?
6. Quais as atividades que demandam mais dificuldades de execução? Por quê?
7. O que você aponta como maiores desafios e dificuldades na prática dos coordenadores pedagógicos na escola pública de ensino fundamental? Por quê?
8. Você visualiza outra forma de estruturação do trabalho de coordenação pedagógica na organização escolar? Qual seria e como se organizaria?
9. Existe alguma atuação de coordenação pedagógica que ainda não tenha sido desenvolvida na escola, mas que seja considerada relevante pelo coletivo escolar? Quais? Por quê?

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual a sua formação? Quando se deu?
2. Quais conteúdos teórico-práticos no trabalho de coordenação pedagógica você identifica como apreendidos na formação inicial e que claramente subsidiam sua prática pedagógica na escola?
3. Você destacaria conteúdos desenvolvidos na universidade, que não foram relevantes para prática profissional educativa na escola de ensino fundamental?

4. Considerando sua formação e experiência na área, que sugestões você aponta para a formação inicial na habilitação de coordenação pedagógica, tendo em vista a melhoria do curso e das práticas educativas na educação pública em Alagoas?

5. Você participa de outro tipo de formação atualmente? Qual?

6. Considera importante continuar seu processo de formação? Por quê? Que tipo?

ANEXO 2

PROFESSORES FORMADORES DA UFAL:

Identificação do sujeito:

Entrevista nº.

Data:

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Tempo que leciona?
2. Já atuou na escola básica como docente?
3. Já atuou como coordenador pedagógico? Quanto tempo?
4. Quais as funções do coordenador pedagógico em sua opinião?

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual a sua formação? Quando se deu?

HABILITAÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO/UFAL

1. Você participou do processo de construção da proposta curricular para a habilitação de coordenação pedagógica no curso de Pedagogia da UFAL?
2. Qual o perfil de coordenador pedagógico que o curso está querendo formar?
3. A partir desse perfil, você considera que o curso tem privilegiado algum (ns) aspecto(s) teórico-prático(s), visando a uma atuação significativa desse futuro coordenador pedagógico na escola de ensino fundamental?
4. Quais os principais desafios e dificuldades para consolidação desta formação no curso de pedagogia?
5. A formação de coordenação pedagógica está integrada com a formação docente no curso de pedagogia da UFAL? Em que aspectos?
6. Você considera importante essa integração? Por quê?
7. As normatizações, legislações e/ou programas de políticas educativas foram consideradas na formação inicial nesta habilitação? Em que aspectos?

ANEXO 3
NOVO CURRÍCULO PLENO DE PEDAGOGIA

DETERMINAÇÃO DAS MATÉRIAS / DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA		
CURRÍCULO MÍNIMO	CURRÍCULO PLENO	PRÁTICA	TEÓRICA	TOTAL
I Parte Comum				
a) Sociologia Geral	a-b) Fundamentos Sócio-Antropológico da Educação	---	180	180
b) Sociologia da Educação				
c) Psicologia da Educação	c) Fundamentos Psicopedagógico I		120	120
	c) Fundamentos Psicopedagógico II	--	120	120
d) História da Educação	d-e) Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação I	--	180	180
e) Filosofia da Educação	d-e) Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação II	--	120	120
f) Didática	f) Didática	60	60	120

DETERMINAÇÃO DAS MATÉRIAS / DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA		
CURRÍCULO MÍNIMO	CURRÍCULO PLENO	PRÁTICA	TEÓRICA	TOTAL
II Parte Diversificada				

a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	a-b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	--	120	120
b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau				
c) Metodologia do Ensino de 1º Grau	c) Metodologia da Língua Portuguesa	60	60	120
	Metodologia da Matemática	60	60	120
	Metodologia do Estudo Sociais	60	60	120
	Metodologia das Ciências			
d) Prática de Ensino	d) Prática do Ensino do 2º Grau- Disciplinas Pedagógicas	120		120
	d) Prática do Ensino de 1º Grau-Séries Iniciais	120		120

DETERMINAÇÃO DAS MATÉRIAS / DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA		
CURRÍCULO MÍNIMO	CURRÍCULO PLENO	PRÁTICA	TEÓRICA	TOTAL
II Parte Diversificada				
e) Princípios e Métodos de Administração Escolar	e) Gestão Educacional Estágio Supervisionado da Coordenação Pedagógica	60 150	60 -	120 150
f) Estatística aplicada à Educação	f) Estatística aplicada à Educação		60	60

g) Princípios e Métodos de Orientação Educacional	g) Coordenação Pedagógica Estágio Supervisionado da Coordenação Pedagógica	90 *	90	180 *
h) Orientação Vocacional	h) Educação e Trabalho	-	120	120
i) Medidas Educacionais	i) Avaliação		60	60
j) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	j) Coordenação Pedagógica Estágio Supervisionado da Coordenação Pedagógica	** *	**	** *
l) Currículos e Programas	l) Currículos e Programas	-	120	120

- Carga Horária incluída na letra “e” / ** Carga Horária incluída na letra “g”

DETERMINAÇÃO DAS MATÉRIAS / DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA			
CURRÍCULO MÍNIMO	CURRÍCULO PLENO		PRÁTICA	TEÓRICA	TOTAL
	PARTE COMPLEMENTAR				
	Língua Portuguesa				
	Fundamentos Político-Econômico da Educação	OBR		60	60
	Introdução à Pesquisa Educacional	OBR		60	60
	Pesquisa Educacional	OBR			
	Trabalho de Conclusão de Curso	OBR		60	60
	Introdução do Desenvolvimento de Recursos Humanos	OBR			120
		*		60	60

	Alfabetização				
	Educação de Adultos	*		60	60
	Educação Especial	*		60	60
	Educação Pré-Escolar	*		60	60
	Informática Educativa	*		60	60
		*		60	60

Obr- OBRIGATÓRIA / * Obrigatório Cursar (2) duas disciplinas

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA SERIADO
1º ANO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CHS	CHA
APE - 302.0060	Estatística Aplicada à Educação	2	60
APE - 303.0060	Introdução à Pesquisa Educacional	2	60
LCV - 405.0060	Língua Portuguesa	2	60
TFE - 402.0180	Fund. Sócio Antropológico da Educação	6	180
TFE - 403.0180	Fund. Histórico-Filosófico da Educação I	6	180
TFE - 404.0120	Fundamentos Psicopedagógicos I	4	120
TFE - 405.0060	Fundamentos Político-Econôm da Educação	2	60
TOTAL DA PARTE FIXA		24	720

2º ANO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CHS	CHA
APE - 301.0120	Estrut. Func. do Ensino de 1º e 2º Graus	4	120
APE - 304.0120	Currículos e Programas	4	120
APE - 305.0060	Avaliação	2	60
MTE - 302.0120	Didática	4	120
TFE - 406.0120	Fundamentos Psicopedagógicos II	4	120
TFE - 407.0120	Fundamentos Hist.-Filosófico da Educação II	4	120
ALE - 112.0060	Disciplinas Eletivas	2	60
TOTAL DA PARTE FIXA		24	720

3º ANO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CHS	CHA
APE - 306.0060	Pesquisa Educacional	2	60
APE - 307.0120	Educação e Trabalho	4	120
EDF - 400.0060	Educação Física	2	60
MTE - 303.0120	Metodologia da Língua Portuguesa	4	120
MTE - 304.0120	Metodologia da Matemática	4	120
MTE - 305.0120	Metodologia dos Estudos Sociais	4	120
MTE - 306.0120	Metodologia das Ciências	4	120
ELE- - 113.0060	Disciplinas Eletivas	2	60
TOTAL DA PARTE FIXA		24	780

4º ANO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CHS	CHA
APE - 308.0120	Gestão Educacional e Estágio de Adm. Escolar, Sup. Escolar e Orientação	4	120

	Educacional		
APE - 309.0180	Coordenação Pedagógica e Estágio de Adm. Escolar e Orientação Educacional	6	180
APE - 310.0150	Estágio Supervisionado de Coordenação. Pedagógica: Administração, Supervisão e Orientação	5	150
APE - 311.0120	Trabalho de Conclusão de Curso	4	120
MTE - 307.0120	Prática. de Ensino das Disciplinas. Pedagógica do Ensino Médio: Metodologia do Ensino Fundamental e Fundamentos da Educação	4	120
MTE - 309.0120	Prática do Ensino Fundamental – Séries iniciais	4	120
TOTAL DA PARTE FIXA		27	810

DISCIPLINAS ELETIVAS

CÓDIGO	DISCIPLINA	CHS	CHA
APE - 312.0060	Introd. ao Desenv. Recursos Humanos	2	60
TFE - 408.0060	Alfabetização	2	60
TFE - 409.0060	Educação de Adultos	2	60
TFE - 410..0060	Educação Especial	2	60
TFE - 411.00060	Educação Pré-Escolar	2	6
TFEE - 412.0060	Informática	2	60

OBS: Obrigatório cursar duas disciplinas durante o curso, prioritariamente no segundo e terceiro ano. (UFAL, Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia,1998)