IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 17 a 19 de setembro de 2015
ISSN 1982-3657

O PAPEL FORMATIVO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

MARIZA PINTO FREITAS DE JESUS

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

RESUMO: Esse artigo através de uma revisão bibliográfica apresenta algumas das dificuldades encontradas ao longo do tempo e também na atualidade a delicada relação presentes entre o professor e a pessoa do coordenador pedagógico. O texto visa compreender como essas relações são tecidas no âmbito escolar e como se refletem no processo de formação continuada de ambas as partes. Dessa maneira, buscou-se identificar os desafios, as tensões e as possibilidades da formação continuada e como esta contribuiu e tem contribuído na superação dos preconceitos da figura do coordenador na escola. Salienta-se que nossa intenção com esta pesquisa não foi apresentar receitas prontas para uma boa relação e prática pedagógica do coordenador pedagógico no ambiente escolar e sim refletir sobre prováveis caminhos para o estabelecimento de uma relação pautada no respeito, na igualdade, na ética e na formação continuada.

Palavras-chave: Poder. Coordenador Pedagógico. Professor. Formação Continuada.

ABSTRACT: This article through a literature review presents some difficulties encountered over time and also today the delicate relationship present between the teacher and the person &39;s pedagogical coordinator . The text seeks to understand how these relations are woven in schools and as reflected in the process of continuing education on both sides . Thus, we sought to identify the challenges, tensions and possibilities of continuing education and how it helped and contributed in overcoming the coordinator of the figure of prejudice at school. Please note that our intention with this research was not present ready recipes for a good relationship and pedagogical practice of the pedagogical coordinator in the school environment , but likely reflect on ways to establish a relationship based on respect , equality, ethics and continuing education . **Keywords:** Power. Pedagogical coordinator. Teacher. Continuing training.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a função de supervisor/coordenador pedagógico no Brasil não é nova já que os próprios jesuítas a introduziram em nossa educação quando por aqui estiveram. Contudo, essa função ganhara força e mais visibilidade a partir da década de 70 no século XX, a princípio a figura desse ator no âmbito escolar se configurava como aquele que viria para "ajustar" os alunos e as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, e se no período jesuítico os "ajustes" aconteciam em nome de 'Deus' na ditadura militar aconteciam em nome do governo que tudo controlava inclusive a educação e os seus conteúdos.

Na íntegra, esse especialista alimentava uma relação hierárquica onde se mantinha como o detentor do conhecimento e os professores eram como um executor de aulas ou aquele que simplesmente obedecia às ordens que provinham de seu coordenador.

A vigilância quanto o que se podia ou não ser ensinado por parte dos professores era ferrenha e esse papel de supervisionar, (no sentido de espionar) os docentes cabia exclusivamente aos supervisores, hoje denominados coordenadores pedagógicos.

Por terem adotado uma postura de vigilância, muitos supervisores escolares naquela época não era tão bem quisto pelos professores, fato este que possivelmente pode ter contribuído para fragilizar a relação profissional entre esses

atores.

Ao entender esse contexto, passa-se a ter um pouco mais de compreensão o do por que e de onde surgiram as fragilidades nessas relações e nesse campo educacional, compreendendo ainda o quão difícil tem sido ao longo dos anos restabelecer as verdadeiras atribuições entre os pares dessa trama, haja vista estarmos em pleno século XXI e ainda é possível perceber entraves que dificultam as boas relações, a parceria e o trabalho democrático entre esses dois tipos profissionais (professores e coordenadores).

Nesse sentido e de maneira particular, fui motivada, melhor dizendo fui impulsionada a me debruçar a respeito desse artigo o qual relata claramente a falta de integração entre professores e coordenadores no processo formativo e de ensino-aprendizagem de ambos.

Assim sendo, interessa-nos discutir esta temática com mais amplitude fazendo uma análise bibliográfica e também contribuindo relatos de nossas vivências e experiências enquanto professora e também coordenadora em uma escola da rede pública de Ensino Básico no Município de Feira de Santana-Bahia.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: VISÃO HISTÓRICA

A história da coordenação pedagógica no Brasil é marcada por várias etapas e influências de outros países. Inicialmente, fomos marcados pelos jesuítas sob a orientação do padre Manoel de Nóbrega no século XVI, pois este atuando com um plano de ensino mais formulado buscou estabelecer a função supervisora e controladora através de uma educação que tinha como suporte a *Ratio Studirium*. Nesta realidade a função do supervisor era “orientar e fiscalizar” os professores para que todas as propostas fossem cumpridas em nome de Deus.

Explicita-se, pois, no *Ratio Studiorum*, a idéia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa especifica para a qual, em consequência é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado prefeito dos estudos. (SAVIANI: 1999:21)

Com a implantação da reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas do Brasil a função de supervisor foi eliminada e o diretor assume as funções administrativas e pedagógicas.

Esta função só é restaurada em 1834 com o ministro do Império, Chichorro da Gama que defendeu a revitalização da função de inspetor de estudo para impulsionar o sistema de ensino brasileiro. Com esta atitude houve um destaque no cargo específico evidenciando a necessidade do supervisor de ensino nas escolas, com a missão de supervisionar os estabelecimentos. Essa organização direciona as ações do supervisor para as questões administrativas distanciando-se de forma excessiva das questões pedagógicas. No ano de 1896 mais uma vez a função de supervisor é extinta, ficando a Direção e a inspeção sob a responsabilidade de um Diretor Geral.

Com o surgimento dos profissionais de educação (1920) e a organização do trabalho destacando a divisão entre parte técnica e administrativa percebe-se a necessidade de um profissional específico para a supervisão independente do diretor. Neste contexto, com movimento dos pioneiros da educação e a partir da emergência de uma industrialização, o papel do coordenador ganha mais relevância.

Nos anos 50 o Brasil sofre influências norte-americanas, pois buscava modernizar a educação e com isso surge a figura do supervisor, um técnico alocado na secretaria que visitava as escolas para cobrar dos professores qualidade de ensino e coletava dados estatísticos.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4.024/61 houve na década de 60, uma grande reformulação no sistema de ensino que regulamentou o campo de inspeção para o ensino primário. Porém não houve uma preocupação em desenvolver um acompanhamento pedagógico. O Parecer 252 da década de 69 regulamenta a ação do coordenador.

De acordo com Lima (2001) só com a lei 5692/71 é que a supervisão ganha força institucional, pois a terminologia passa a englobar ações técnico-pedagógica, como também inspeção educacional administrativa, ampliando sua atuação não apenas no âmbito escolar mais também todo o sistema de ensino.

Nos anos 80, o campo de atuação do coordenador continua centrado na forma de controle da qualidade do ensino em detrimento a uma proposta de orientação pedagógica assim, é percebido como aquele que subestima, controla, pune, e direciona a atividade docente.

Por esses motivos quando ouvíamos falar o nome Supervisor Pedagógico, logo nos aparecia à imagem de alguém que tinha como principal objetivo fiscalizar e avaliar o trabalho do professor. O Supervisor era um profissional que não participava da vida da escola, por isso não tinha conhecimento sobre a comunidade na qual a escola estava inserida, ficando distante dos problemas que a mesma enfrentava.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Atualmente já pensamos o papel do Coordenador de forma diferenciada. Acreditamos que ele é um articulador, mediador e problematizador, realizando um trabalho conjunto com os professores de tal forma que a escola cumpra o seu papel social e político. É possível encontrar vários coordenadores preocupados em desenvolver um trabalho voltado para a formação continuada dos professores. Para tanto, constrói-se nas escolas espaços de discussão e reflexão, buscando um trabalho participativo e coletivo, sem esquecer-se das particularidades da profissão docente e das necessidades que esta impõe.

Mas será que o professor realmente já percebe o coordenador como seu parceiro de trabalho? Será que a relação coordenador - professor ainda não está pautada em uma visão hierarquizada? Muitas são as reflexões feitas sobre a nova postura do Coordenador Pedagógico:

"O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas 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". (Orsolon 2002).

Apesar dessa nova conjuntura e desse novo modo de pensar sobre o papel e atribuição do coordenador pedagógico percebe-se ainda há existência de entraves na relação entre professores e coordenadores.

Uma das hipóteses que pode justificar esse conflito é o fato de que muitos coordenadores carregarem em si e socialmente resquícios de um passado onde o papel do supervisor além de fiscalizar as ações dos professores, era o de deter todo o saber para si. E foram circunstâncias como essas que possivelmente dificultaram/dificultam uma aproximação por parte dos docentes.

Esse fato talvez ocorra porque muitos professores de alguma forma ainda se sentem retraídos em expressar suas dúvidas e inquietações diante da pessoa do coordenador, já que por anos os docentes tiveram suas práticas minguadas e julgadas pela supervisão.

Nesse sentido, há que se entender o porquê de muitos docentes preferirem a tática do silenciamento e esperar que em uma reunião pedagógica o coordenador desenvolva algum tipo de trabalho que sirva para sanar suas dúvidas.

Esse tipo de postura e atitude por parte do professor faz-se compreensível, já que o mesmo por décadas foi alimentado por pressupostos epistemológicos empiristas de uma pedagogia tradicional/diretiva.

Por isso, muitos não se sentem a vontade em dizer que não sabem, ou o que não compreendem. Segundo Bartman, assim como no passado o coordenador pedagógico ainda anda perdido a respeito de suas atribuições e talvez por isso não consiga estabelecer uma relação de afetividade e aproximação com os professores , para o autor :

"... o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta". Bartman (1998, p.1)

Exemplos como esse só vem fortalecer a relação de poder entre o coordenador e o professor. Tudo porque muitos os coordenadores que fazem questão de deixar claro quem toma as decisões, é a velha lei manda quem pode obedece quem tem juízo. Já outros, fazem a política da boa vizinhança tentando equilibrar suas vontades com a dos professores.

Outra hipótese que levantamos como comprometedora do trabalho do professor é a falta de sensibilidade do coordenador em propor grupos de estudos. Em alguns casos fica evidente a falta de habilidade do coordenador em escolher textos, organizando, assim este trabalho sem a preocupação de observar os conhecimentos prévios dos professores.

O que se percebe é que esse tipo de postura acaba por cair numa espécie de extremismo, pois ora subestima-se o professor e ora o superestima, trazendo textos complexos e distantes da realidade.

Neste contexto fica o professor, ora lendo coisas repetitivas, ora sem condição de compreender o que está lendo, numa eterna sensação de "*tempo perdido"*.

Nesse sentido nos questionamos como o coordenador pedagógico poderá possibilitar uma mudança nos encontros de Atividades Complementar-AC e torná-lo como um momento de reflexão coletiva, um espaço de formação continuada? Se suas ações enquanto coordenador pedagógico está muito aquém do que deseja o professor aprender. Bruno (2002) afirma que:

"... A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido". Bruno (2002).

Assim refletiremos como a formação em lócus contribui para a melhoria das relações entre os atores envolvidos e o processo de ensino-aprendizagem.

FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS POSSIBILIDADES

A partir dos anos 90 iniciaram-se as discussões sobre a formação continuada, numa perspectiva de valorização da autonomia intelectual do professor distanciando-se de ações previamente elaboradas e impostas para aplicação em sala de aula. Modelos que negavam ao professor a oportunidade de refletir sobre a sua realidade e perceber as reais necessidades dos alunos.
Segundo Christov (2003), a formação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. Logo a formação continuada possibilita uma discussão sobre a práxis pedagógica, oportunizando a atualização dos saberes, viabilizando mudanças na ação pedagógica. Esta formação deve estar pautada nos conhecimentos prévios dos professores, na análise das experiências vividas, no diálogo com novos fundamentos teóricos para superação de suas dificuldades garantindo um espaço de valorização e respeito dos seus saberes.

A formação centrada na escola, basea-se nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente – a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, permite transformar a experiência num saber utilizável. (Cunha, 2006)

Mesmo consciente da importância da formação continuada como mecanismo de ação coletiva para melhoria do processo de ensino-aprendizagem o coordenador percebe que a rotina escolar não possibilita uma maior organização e sistematização da formação continuada em lócus, pois se depara com questões voltadas para o planejamento, demandas burocráticas da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e acontecimentos extra-escolares que comprometem e caracterizam a formação continuada como ação eventual e esporádica.
Entretanto, esses desafios podem ser superados desde que haja uma integração entre a equipe gestora e a coordenação pedagógica. Porém há um desafio maior a ser superado, é quanto a mobilização dos professores para participar dos encontros de formação, pois segundo Fusari (2008) *não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional*.
Por isso, o coordenador pedagógico deve estar preparado para seduzir esses professores, a partir de boas problemáticas sendo capaz de mediar as discussões onde o professor poderá refletir, interagir e produzir novos conhecimentos, pois tais elementos contribuirão no enfrentamento de posturas resistentes à mudança.
Não temos respostas prontas e acabadas, mas acreditamos que a desmistificação das hipóteses levantadas anteriormente, no decorrer deste ensaio, seja o passo inicial para superar os desafios enfrentados pelo coordenador na formação de professores.

CONCLUSÃO

Diante das fundamentações apresentadas no decorrer deste texto fica evidente que as dificuldades enfrentadas na relação do coordenador com o professor perpassam por questões históricas não compatíveis com o momento educacional atual, o qual exige profissionais bem resolvidos, que se respeitem mutuamente e preparados para as funções que desempenham.
Sendo assim, o coordenador deseja desenvolver um trabalho em parceria com o professor. Um trabalho no qual possa se mostrar medos e fraquezas sem a preocupação com julgamentos. Nesse processo coordenador e professor devem andar juntos tendo como objetivo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e consequentemente o sucesso do educando.
Para tanto, cabe ao coordenador pedagógico realizar um trabalho coletivo e saudável entre os participantes do processo, embasados em uma epistemologia construtiva onde os atores são sujeitos do seu aprendizado, recriando e criando novos caminhos.

Como afirma Souza, (2002) “é dessa maneira que os vínculos se constroem, pautados pelo respeito ao outro pelo reconhecimento das diferenças do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARTMAN, Thomas S. Administração: Construindo vantagem competitiva São Paulo: Atlas, 1998.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira e CHRISTOV, Luisa Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2002.

CHRISTOV, Luisa Helena da Silva. Educação Continuada: Função essencial do coordenador pedagógico.

GUIMARÃES, Ana Archangelo. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 6ªed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIMA, Elma Corrêa de. **Um olhar histórico sobre a supervisão**. In: CRUZ, Maira Minelly de Oliveira. Caminhos da Coordenação Pedagógica: Uma Análise histórica. Bahia, 2009.
ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2002.

SANTOS, Maria Ilza Mendonça. Saberes e sentimentos dos professores. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo, 2002.

Mariza Pinto Freitas de Jesus

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1997). Atualmente é Vice- diretora Escolar da Escola SESC de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Feira de Santana (BA) e atua na função de Coordenadora do CMEI José Raimundo Pereira de Azevedo da Prefeitura Municipal de Feira de Santana. Especialista em Educação Infantil e Supervisão Escolar; Especialista em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional.
Email: izapfreitas@hotmail.com
izapfreitas@hotmail.com

Recebido em: 31/05/2015
Aprovado em: 31/05/2015
Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort
Metodo de Avaliação: Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi: