

O COORDENADOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CREDE JAGUARIBE-CE: LIMITES E POTENCIALIDADES

Cleomar Maciel de Araújo Vieira ¹
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira ²

RESUMO

O presente artigo teve origem a partir da dissertação de mesmo título defendida pelo autor no mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, na qual se discutiu o papel do coordenador escolar nas escolas de ensino Médio da CREDE 11 (Jaguaribe-CE), tendo como base a análise do seu perfil e de como o mesmo se adequava às ações de formações desenvolvidas na regional pelo profissional. Para tanto, foram utilizadas pesquisas bibliográficas e de campo com destaque para autores como Araújo (2015), Chimentão (2009), Franco (2008), Libâneo (2009) Silva (2001) e Vogt (2012). Os dados foram coletados por meio de questionários e grupos focais, os quais permitiram identificar alguns aspectos que comprometiam uma das principais funções do coordenador no contexto escolar: a formação continuada de professores. Dentre eles pode-se citar o excesso de atribuições decorrentes da falta de clareza por parte da legislação estadual do Ceará em relação ao que compete ou não ao profissional desenvolver no ambiente escolar. Com isso, os coordenadores acabam resolvendo as demandas mais emergenciais e as formativas vão ficando para depois, o que dificulta o seu trabalho para com seu grupo de professores, requerendo um olhar diferenciado por parte da SEDUC/CE a fim de que o coordenador possa ter respeitado seu espaço de formador com as garantias oferecidas pelo órgão que regulamenta a educação do estado e não apenas pela escola, já que assim umas podem fazer e outras não, como é o caso observado na CREDE 11.

Palavras-chave: Coordenação Escolar, Formação Continuada de Professores, Atribuições do Coordenador.

INTRODUÇÃO

A função de Coordenação Pedagógica, como se conhece atualmente, sofreu um longo processo de modificação no decorrer dos anos, começando com o Prefeito de Estudos³, passando pela Inspeção Escolar, Supervisão Escolar/Educacional, até chegar à Coordenação Pedagógica como a conhecemos hoje ou à Coordenação Escolar mais especificamente adotada no estado do Ceará.

No Ceará, a coordenação começou a dar seus primeiros passos com o nome de supervisão escolar, sendo regulamentada pela Lei nº 10.884/1984 (Estatuto do Magistério). Com a redemocratização do país, a partir de 1988, e a conseqüente interferência deste movimento nos entes federados, em 1989, é promulgada a Constituição Cearense. Desse

¹ Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública - UFJF, cleomarprof@gmail.com;

² Professora orientadora: doutora, Faculdade Educação - UFJF, rafaela.reis@ufjf.edu.br.

³ O Prefeito de Estudos era o responsável pela ação supervisora no modelo de educação implantado no Brasil pela Companhia de Jesus. Sua presença remonta ao ano de 1549.

modo, influenciado pelo contexto nacional, o cargo de supervisão escolar, praticado nas escolas públicas de todo o estado, foi transformado em Coordenação Pedagógica.

A partir do ano de 2008, a coordenação pedagógica no Ceará muda novamente de nome e passa a se chamar de coordenação escolar, englobando, em um único ator, o papel que até então era exercido pelos coordenadores de gestão e pedagógico. A partir dessa modificação, experimentou-se uma total ausência de legislação por parte do estado relacionada às suas atribuições. Essa indefinição perdura até os dias atuais, existindo uma falta de consenso no que diz respeito ao que deve ou não ser realizado pelos coordenadores escolares na rede de ensino.

Por esse motivo, muitos coordenadores acabam abraçando uma série de atividades que vão surgindo no ambiente escolar, tais como a resolução de conflitos entre alunos, atendimentos aos familiares, o monitoramento da frequência dos alunos, os projetos e programas que são desenvolvidos a nível estadual e regional, que acabam deixando a formação e o acompanhamento aos planejamentos dos professores, duas ações de extrema relevância para a escola, em segundo plano.

A ausência de definições oficiais acerca do que realmente lhe compete desenvolver, aliada às inúmeras demandas existentes no contexto escolar, bem como, a falta de formações continuadas para os próprios coordenadores, fazem com que esse profissional se desvie daquilo que deveria ser o seu foco principal que é a formação dos professores e os desdobramentos dela no cenário escolar. As análises e vivências das dificuldades aqui relatadas deram origem a presente pesquisa, que fora desenvolvida com coordenadores de 14 escolas de uma regional de educação do Ceará, a CREDE 11, localizada no município de Jaguaribe e com abrangência de outros seis municípios circunvizinhos.

A rede estadual de ensino cearense está dividida em 21 regionais, denominadas de Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), que agrupam, em média, de seis a sete municípios e representam uma extensão da Secretaria da Educação em vários pontos do estado. De acordo com o Decreto Estadual nº 24.274/1996, as CREDEs passaram a compor a estrutura da Secretaria da Educação Básica (SEDUC), competindo-lhes, segundo seu artigo 4º, “exercer, em âmbito regional, as ações de planejamento, cooperação técnica e financeira, orientação normativa, mobilização, articulação e integração institucional, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica” (CEARÁ, 1996).

A partir das muitas reflexões enunciadas anteriormente a da definição do campo de pesquisa, chegamos à seguinte questão norteadora: que papel tem sido desenvolvido pelos coordenadores escolares da CREDE 11 e como o seu perfil tem influenciado essa atuação?

O objetivo geral da pesquisa que aqui se apresenta foi analisar até que ponto o perfil dos coordenadores escolares da rede estadual que atuam na CREDE 11 se ajusta às atividades que devem ser desenvolvidas na escola, com ênfase para a formação de professores. Além disso, foram traçados alguns objetivos específicos, tais como: caracterizar a coordenação escolar da CREDE 11 a partir do seu trabalho realizado em cada escola da regional, seus limites e potencialidades; compreender como ocorre a divisão de trabalho dos coordenadores escolares que estão lotados nas quatorze escolas de CREDE 11 e identificar, nas ações rotineiras da coordenação escolar, qual o espaço tem sido dado para a formação continuada de professores em suas agendas.

Por meio dos achados da pesquisa foi possível confirmar as primeiras hipóteses levantadas de que alguns coordenadores da regional encontram dificuldades com a formação de professores e os motivos estão no seu elevado número de afazeres e na ausência de uma legislação específica sobre suas atribuições. Entretanto, alguns coordenadores, mesmo em um cenário parecido, estão conseguindo realizar suas formações, lançando mão de estratégias bem sucedidas para isso, algumas delas reveladas neste recorte.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia desse trabalho se dividiu em dois momentos, os quais seguiram uma abordagem qualitativa. No primeiro, de caráter mais exploratório, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais que possibilitaram o levantamento de dados sobre a legislação e histórico a respeito da atuação da coordenação pedagógica de maneira geral, sobre a legislação específica da rede estadual de ensino do Ceará, bem como as principais discussões teóricas que cercam o tema atualmente.

No segundo momento, foi aplicado um questionário, via formulário eletrônico, aos 25 coordenadores escolares das quatorze escolas que compõe a CREDE 11, para que se pudesse estabelecer um perfil do profissional que atua na região e conhecê-lo de maneira mais aprofundada.

De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O autor apresenta, ainda, algumas vantagens da adoção de questionários como forma de coletar dados em pesquisas qualitativas. Dentre elas, pode-se destacar: a possibilidade de atendimento a um grande número de pessoas,

mesmo que essas estejam distante geograficamente; a redução de gastos para aplicação; a garantia do anonimato ao entrevistado; e a não exposição à influência do pesquisador em relação ao pesquisado, uma vez que não há o contato pessoal entre eles (GIL, 1999).

Diante das longas distâncias entre os sete municípios que fazem parte da regional, da rotina de trabalho do pesquisador e até mesmo das questões delicadas que poderiam surgir em uma possível entrevista presencial, o questionário foi, sem dúvidas, o meio mais prático para angariar as informações da coordenação escolar necessárias à pesquisa a ser desenvolvida.

O questionário de perfil esteve disponível do dia 18 a 28 de setembro de 2018, contando com a resposta de 21 coordenadores, dentre os 25 que compõem as escolas da regional. Os coordenadores foram convidados a responder o questionário por meio de seu endereço de e-mail e contato telefônico, os quais aconteceram novamente após o quinto dia da pesquisa disponível, com vistas a reforçar o convite aos coordenadores que ainda não haviam participado. E, já que o foco desse trabalho era a formação continuada de professores empreendida pelo coordenador escolar lotado na CREDE 11, os docentes também precisavam ser ouvidos.

Para tanto, duas escolas – uma em que seus coordenadores disseram fazer formação continuada com regularidade e outra em que seus coordenadores alegaram não conseguir fazê-la, no questionário de perfil – foram selecionadas para que alguns de seus professores também respondessem a um questionário, via formulário eletrônico, no qual emitiriam um parecer sobre o seu entendimento a respeito da coordenação escolar, bem como avaliariam os itinerários formativos decorridos na sua escola e desenvolvidos por esse profissional. A intenção de ouvir os professores era perceber até que ponto as suas ações poderiam potencializar ou limitar o progresso da coordenação em uma determinada escola. Ademais, procurava-se entender como atitudes pontuais, como é o caso da resistência docente, por exemplo, poderiam se caracterizar no contexto investigado e se expandir a ponto de afetar ou dificultar a prática pedagógica.

O questionário direcionado aos professores foi enviado por e-mail a 40 educadores, 20 de cada instituição de ensino, que tiveram o prazo de 23 de fevereiro a 18 de março de 2019 para responderem. No decorrer desse período, foram enviados alguns e-mails para todos os professores, a fim de lembrá-los do tempo limite do instrumento e da importância de sua participação.

Com base nas respostas apresentadas em ambos os questionários, foram escolhidas seis escolas, que desenvolviam um trabalho consistente de formação de professores, para a realização de um grupo focal, a fim de que se pudesse identificar os aspectos que lhes

permitiam realizar tal ação, enquanto que outras escolas, em ambientes similares, ainda não a efetivavam. Nesta reunião, os coordenadores socializaram algumas de suas estratégias de trabalho e puderam opinar sobre como as instâncias superiores poderiam agir para minimizar estas dificuldades.

O encontro aconteceu no auditório da CREDE 11, tendo sido dividido em três etapas, dada a dificuldade de conciliar os compromissos e agendas dos coordenadores convidados, os quais confirmavam a presença, porém, a poucos instantes do início, faziam contato para se desculpar e solicitar, se possível fosse, o reagendamento de sua participação.

Somente na última tentativa, foi possível conciliar a participação de todos os coordenadores convidados à data do grupo focal, em virtude da realização de um encontro formativo de apresentação de um projeto promovido pela regional e que tinha como público-alvo justamente os coordenadores escolares.

Ao todo, o grupo focal contou com a presença de treze coordenadores. A partir de questões disparadoras, eles se colocavam e apresentavam as suas experiências e práticas sobre a formação continuada de professores por eles promovida. Com base nas discussões do grupo focal, foi elaborado um relatório para distribuir entre os demais coordenadores escolares que fazem parte da regional e que não estiveram presentes neste momento. Além disso, ele também foi compartilhado com a coordenação da CREDE investigada.

O COORDENADOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Franco (2008, p. 117) “a principal função do coordenador é instaurar, incentivar e produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”. Franco (2008) ainda esclarece que alguns coordenadores sabem que deveriam trabalhar dessa forma, principalmente com professores, que são o foco do exercício de sua função, sobretudo em um processo de formação continuada desenvolvido na própria escola.

A formação continuada de professores é, sem dúvidas, uma das tarefas mais importantes a serem conduzidas no ambiente escolar pelo coordenador e, segundo Chimentão (2009, p. 03), pode ser entendida como “um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”. Estas formações se materializam em forma de cursos de pós-graduação e/ou percursos formativos desenvolvidos por e para a escola, sob a orientação do coordenador escolar.

Silva (2001), ao tratar sobre a logística destas formações continuadas, afirma que devem ser um espaço de trocas de experiências, ao passo que possibilitam aos professores, uma reflexão sobre a sua prática, de modo a impulsioná-los para uma reorganização da práxis e para a produção de novos conhecimentos. Pelo grau de importância e dos impactos que podem gerar no ambiente escolar, principalmente junto aos professores no decorrer de seu ofício, essas práticas precisam ser processuais e ininterruptas e, por essa razão, recebem o nome de formação continuada.

De acordo com Araújo (2015), a escola é o local por excelência da formação continuada de professores, e o coordenador pedagógico é o ator principal no desenvolvimento desse processo, visando aliar teoria e prática, ou seja, “instigar o professor a atuar como pesquisador, investigador, transformando a sala de aula em laboratório de formação” (ARAÚJO, 2015, p. 64). Já para Libâneo (2009, p.373), o coordenador “responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático, em função direta com os professores, em função da qualidade de ensino”.

A coordenação escolar precisa estar atenta aos anseios dos seus docentes, para que, diante deles, lhes dirija um trabalho que consiga fazer a diferença na aprendizagem dos alunos e na consequente melhoria dos indicadores da instituição de ensino. A escuta dos educadores é um primeiro passo desse processo formativo. Ao recorrer a Vogt (2012, p. 6), ela nos confirma essa postura, ao afirmar que “o formador – coordenador pedagógico – deve estar preparado e comprometido com o processo formativo dos professores, acompanhando e assessorando este profissional nas suas dificuldades e necessidades”.

Essa dinâmica formativa encontra nas reuniões pedagógicas, momento da carga horária extraclasse de cada professor em que ele se reúne com o coordenador e demais colegas docentes para planejar suas aulas e realizar discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem, o local propício para se expandir. Vogt (2012) assume que a partir do instante em que as reuniões pedagógicas forem um território reservado ao estudo e à análise da conjuntura vivenciada no cotidiano escolar, a instituição conseguirá elaborar novas alternativas e parcerias para o fortalecimento do ensinar e do aprender e, conseqüentemente, da qualidade da educação.

Diante disso, é muito importante que o coordenador consiga estabelecer, mesmo em meio aos inúmeros afazeres, a compreensão de que a centralidade da sua existência no espaço escolar é a formação continuada dos seus professores e o acompanhamento aos seus planejamentos coletivos e/ou individuais, assim como, seus desdobramentos no contexto da sala de aula.

O COORDENADOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DA CREDE 11

Pelos resultados obtidos por meio do questionário de perfil aplicado com os coordenadores escolares da CREDE 11, foi possível perceber um profissional que, ao mesmo tempo em que está ciente da sua responsabilidade como formador de professores, também tem consciência de que existem outros processos importantes acontecendo na escola. Como estes últimos não estão claros, não se sabendo, ao certo, a quem de fato pertencem, são absorvidos pela coordenação escolar.

Dessa forma, tanto a formação dos professores, quanto os tantos outros procedimentos como o planejamento das aulas se tornam secundários em suas agendas, tendo em vista a grande quantidade de tarefas a se fazer. Isso acontece claramente no estado do Ceará, onde a indefinição de leis ou normas legais deixa a coordenação sem diretrizes claras do que lhes compete ou não, passando a “exercer múltiplas tarefas e funções na escola e a desempenhar papéis que extrapolam o contexto da formação” (LINS, 2016, p.40).

Nesse sentido, 52,4% dos coordenadores pesquisados raramente conseguem desenvolver momentos de formação de professores, ou seja, na maioria das escolas da regional a formação de professores é algo que ainda não está institucionalizado. Apenas 9,5% conseguem ministrar a formação de professores semanal ou quinzenalmente. Entre os que fazem formação com regularidade, somente 28,6% conseguem promovê-la mensalmente.

Com o planejamento dos professores não é diferente. Apenas 28,6% dos coordenadores acompanham esse processo de maneira integral. A maioria só consegue fazê-la parcialmente, pois existem outras demandas para resolver.

Essa dificuldade de sistematizar todas as tarefas e ainda construir uma pauta formativa em suas escolas faz com que o coordenador acumule trabalhos, os quais serão resolvidos na escola em horários extra ou em casa, nos horários que deveriam ser destinados para o descanso ou lazer. Em relação a essa questão, 76,2% dos coordenadores entrevistados afirmaram que trabalham mais do que às oito horas regulamentares. Além disso, 66,7% dos coordenadores levam trabalho para casa pelo menos duas vezes na semana, o que interferem em sua vida pessoal e no convívio familiar.

Os dados do questionário de perfil indicam que a coordenação escolar vivenciada na CREDE 11 precisa ser revista, sobretudo em relação à organização de sua rotina de trabalho, pois seus coordenadores mesmo possuindo a formação necessária – 71,4% dos profissionais são especialistas em gestão escolar – a experiência tanto em sala de aula quanto na

coordenação escolar, não estão conseguindo empreender e gerenciar suas tarefas cotidianas, especialmente a formação continuada de professores e o acompanhamento pedagógico.

É predominante o número de escolas que possuem dois ou mais coordenadores. Mesmo assim, verifica-se o excesso de trabalhos e muitos relatos de falta de tempo para realizações de tarefas. Sendo assim, a divisão do trabalho é outro ponto que carece de atenção, uma vez que, com mais de um coordenador por escola, o trabalho deveria ser mais bem dividido, evitando sobrecarga na coordenação e mais dedicação às questões pedagógicas, mas isso não está acontecendo.

O questionário aplicado com professores apresentou um resultado bastante aproximado ao dos coordenadores. Ao tratar a coordenação escolar sobre o ponto de vista dos professores, ensejamos compreender como ocorre essa relação no contexto escolar e como se desenvolve a parceria entre esses dois atores importantíssimos para o sucesso das atividades educacionais de qualquer que seja o sistema de ensino. Franco (2008, p. 02) afirma que os coordenadores precisam “produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto, entre teoria educacional e prática educativa, entre o ser e o fazer educativo”. É isso que a coordenação da CREDE 11, na visão dos professores, ainda não está conseguindo fazer com excelência.

No que se refere à formação continuada desenvolvida pelos coordenadores, 45% dos professores entrevistados confirmam que formação acontece mensalmente e em 10% dos casos, a formação acontece a cada quinze dias. Para 45% dos professores essa formação raramente acontece. Os dados da não formação representam quase metade do público entrevistado, fato que exige um olhar dos responsáveis educacionais em torno dos motivos que levam os coordenadores a não conseguirem promover as formações no ambiente escolar, com vistas a corrigi-los.

Araújo (2015, p. 61) coloca que “o contexto escolar é uma arena fértil para a formação contínua dos professores, cujas ações pedagógicas devem confluir para a materialização do aludido processo”. Por esse motivo, o coordenador escolar deve “empreender o processo de formação docente com vistas a desenvolver uma postura profissional investigativa, crítica-reflexiva, ou seja, consumir o processo formativo contínuo docente a fim de concatenar teoria e prática” (ARAÚJO, 2015. p. 61).

No que tange a recepção dos professores em relação à iniciativa de formação desenvolvida por seus coordenadores, 65% dos entrevistados colocam que os professores recebem as formações com satisfação e abertura. Dos educadores perquiridos, 25% agem com

desinteresse em relação às formações, pois, na maioria das vezes, esses momentos são meros repasses das formações ocorridas na regional.

É preciso que o coordenador mostre aos seus professores que não são meros reprodutores de (in) formação, mas que são capazes de produzi-las e de acordo com as necessidades existentes na escola. Para isso, ele deve estudar, buscar novas fontes de conhecimento, desenvolver competências e habilidades que o permita auxiliar o professor na sua prática, nas atividades de rotina, nas intervenções. Isso requer tempo de estudo e muita dedicação por parte do coordenador, algo que precisa ser assegurado seja pelo diretor de sua escola ou pela própria Secretaria da Educação do Estado.

Quando perguntados sobre a presença dos coordenadores nos horários de planejamento, 35% dos professores responderam que o coordenador tem outras demandas para fazer, o que o impede de participar integralmente do planejamento. Em relação à frequência da observação de sala de aula, 50% dos professores pesquisados afirmaram que nunca tiveram suas aulas assistidas por seus coordenadores e atribuíram a falta de tempo como um dos principais motivos.

Para mudar essa realidade, faz-se necessário que tanto a gestão da escola, quanto os coordenadores criem uma rotina de trabalho de modo a definir, com clareza, o que é função do coordenador e o que cabe ao diretor escolar, por exemplo. Além disso, os coordenadores devem buscar constantemente o conhecimento das políticas e programas de formação, pois o distanciamento disso, nas palavras de Assunção e Falcão (2015, p. 04), “tem sido a condição que os impede de estabelecer um elo significativo entre as teorias estudadas nos cursos de formação e as práticas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula”.

Apesar de bem avaliados por seus professores – 95% dos entrevistados consideram o trabalho da coordenação bom ou muito bom – os coordenadores escolares das escolas participantes da pesquisa, na opinião de seus educadores, ainda deixam a desejar em três processos, que são: as observações de sala de aula, geradoras de formação; as próprias formações em si; e o acompanhamento dos planejamentos docentes.

O grupo focal realizado entre os coordenadores de seis escolas que promovem a formação continuada de professores na regional com frequência semanal, quinzenal ou mensal, aponta que muitos são obstáculos que surgem no dia a dia e que tendem a distanciar o coordenador do apoio pedagógico. Dentre eles, destacam-se o excesso de ações, os imprevistos, a falta de apoio efetivo da direção da escola e a falta de formações para os próprios coordenadores por parte da SEDUC.

No entanto, para superar essas dificuldades, de acordo com os coordenadores participantes do grupo focal, é importante que haja entrosamento entre a gestão escolar (diretor e coordenadores), que sejam feitos alinhamentos constantes no sentido de organizar as atividades de rotina, determinando os tempos/momentos para cada ação e até mesmo definir responsáveis para os possíveis imprevistos. Além disso, é necessário construir uma agenda formativa levando em consideração os anseios dos professores, bem como, as suas vivências e experiências, evitando assim uma possível resistência docente, o que só prejudica o andamento formativo no espaço escolar. Orsolon (2006, p. 23) esclarece que “é preciso que o coordenador as conecte com as aspirações, as convicções, os anseios e o modo de agir/pensar do professor para que estas tenham sentido para o grupo e contem com sua adesão”.

Ao se sentirem inseridos no processo, os professores, então, passam a entender o coordenador verdadeiramente como parceiro e como alguém que está ao seu lado para contribuir. Essa dinâmica depende da forma como ele organiza a formação dos seus professores, uma vez que “a formação de professores é consistente quando há uma intencionalidade definida, conteúdos claros, efetivação da comunicação, atitudes que valorizam o outro, que leva os professores a se sentirem capazes” (NERY, 2013, p. 42).

Os coordenadores entrevistados no grupo focal estão se movimentando constantemente no sentido de transformar a atmosfera escolar em espaço para formação de professores, nem que, para isso, precisem se autoafirmar nesse contexto, não só para os seus colegas de trabalho, como também para a direção de sua escola e sistemas de ensino, conseguindo, assim, promover formações continuadas.

A rotina e o excesso de atribuições ainda são os maiores entraves para o acompanhamento pleno do trabalho docente. Entretanto, esses profissionais estão seguros da relevância de seu cargo, pelas vivências ou experiências dos anos em que estão na função, e estão chegando junto aos seus diretores e reivindicando por mais tempo e melhores condições de trabalho. Isso se comprova pelos tempos maiores de estudo que estão conseguindo e pelo anseio de preparar as formações de maneira mais focada e criativa, bem como, pela reivindicação de formação, direcionadas para a coordenação, por parte da SEDUC.

Ademais, a capacidade de convencimento e diálogo que se construiu entre professores e coordenadores é um fator evidente. Essa abertura é fundamental para que os coordenadores consigam direcionar o seu trabalho e tenham os professores como seus apoiadores. A negociação entre eles é outro tópico a ser ressaltado. Como em toda relação, os dois precisam se entender, ceder e aceitar os pontos de vista de cada um, levando sempre em consideração o melhor para todos, principalmente para a aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar até que ponto o perfil dos coordenadores escolares da rede estadual que atuam na CREDE 11 se ajusta às atividades que devem ser desenvolvidas na escola, com ênfase para a formação de professores. Um dos maiores dilemas vivenciados pela coordenação escolar, nas escolas da CREDE 11, é a falta de clareza, no que diz respeito às suas atribuições.

Essa ausência de definição, por parte da regional e até mesmo da Secretaria da Educação, desencadeia uma crise de identidade nos coordenadores, pois não sabem, ao certo, o que lhes compete realizar. Com essa indefinição, acabam abarcando uma série de atividades, as quais lhes consomem todo o tempo na escola e, às vezes, dos seus momentos de descanso, extrapolando a carga horária de trabalho.

Diante do excesso de responsabilidades, os coordenadores terminam priorizando as emergências ou as demandas de rotina e deixam de lado duas atribuições essenciais, que são: a formação de professores e o acompanhamento pedagógico. Aliado a isso, a falta de formação continuada para o próprio coordenador, seja pela SEDUC ou pela busca individual do profissional, contribui para que algumas tarefas sejam eleitas como fundamentais e outras sejam colocadas em segundo plano, o que é o caso da formação de professores, que geralmente exige maior preparação e, por isso, requer mais tempo.

Por meio dos estudos realizados, percebemos que o papel desenvolvido pelos coordenadores de algumas escolas da CREDE 11 tem se dado no âmbito da resolução de problemas, no preenchimento de sistemas, em serviços de monitoramento à disciplina do aluno e, quando dá tempo, tem conseguido promover formações com seu grupo de professores.

Ainda não é o cenário ideal, mas com uma sensibilização e, até mesmo a partir de algumas pesquisas como esta, os coordenadores já começam a lutar por mais espaço em sua carga horária para estudarem e se aperfeiçoarem, de modo a levarem para os professores estudos e atividades verdadeiramente fundamentadas e com algum sentido.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, O. H. A. **Formação Docente, Professor Coordenador Pedagógico e Contexto Escolar: Diálogos Possíveis**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 08 set. 2018.

ASSUNÇÃO, O. H. G.; FALCÃO, R. O. O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. *In: Reunião Nacional da ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**, Florianópolis: Anped, 2015, p. 1-16. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 28 fev. 2019.

CEARÁ. Decreto nº 24.274, de 22 de novembro de 1996. Dispõe sobre a extinção das delegacias regionais de ensino e criação dos centros regionais de desenvolvimento da educação. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 22 nov. 1996.

CHIMENTÃO, L. K. O Significado da Formação Docente. *In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar*, 4,2009, Londrina. **Anais [...]** Londrina: UEL, 2003. p. 1-16. Disponível em: www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/.../artigoacomoral2.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revista/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 21 mar. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LINS, J. B. **O Coordenador Pedagógico E A Construção Da Sua Identidade Profissional**. 2016. 108 f. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18376>. Acesso em: 08 set. 2018.

NERY, J. L. A. Coordenadores Pedagógicos: Formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da escola? **Cadernos de Educação Reflexões e Debates**, São Paulo, v.12, n. 24, p. 25-54, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/4912>. Acesso em: 08 set. 2018.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 17-27.

SILVA, M. A. O. O discurso dos professores sobre a formação continuada. *In: Reunião Anual da Anped*, 24., Caxambu, 2001. **Anais [...]**, Caxambu: Anped, 2001, p.01-09. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/textos. Acesso em: 26 fev. 2019.

VOGT, G. Z. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. *In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, XVI, 2012, Campinas. **Anais [...]**, Campinas: 2012, p. 1-11. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2812p.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.