



O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO ENQUANTO AGENTE ARTICULADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Emerson Nunes de Almeida; Anna Cláudia Chagas Araújo

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte - nunespedagogo@yahoo.com.br Centro Universitário
Facex- claulure@yahoo.com.br*

RESUMO: A pesquisa tem como objetivo analisar o papel do coordenador pedagógico enquanto agente articulador da formação continuada dos professores. Definimos como campo empírico uma escola da rede estadual de ensino Médio da cidade do Natal- RN. Participaram da pesquisa todos os professores, dos dois turnos, matutino e o vespertino, uma coordenadora pedagógica e a diretora da escola utilizamos como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, observação, entrevista, questionário e análise documental. Sendo assim, investigou a seguinte questão: articulação que o coordenador pedagógico desenvolve na escola contribui para o processo de formação de professores. Os resultados apontaram que o trabalho desenvolvido pela coordenadora pedagógica na escola contribui para a reflexão e tomada de consciência dos professores, caracterizando dessa forma em formação, contribuindo para a melhoria do ensino – aprendizagem. O espaço / tempo de formação em serviço acontece no horário de atividade de coordenação, não abrangendo nesse momento o coletivo da escola, mas, pequenos grupos e individual, uma vez, que esse horário é combinado e organizado por áreas disciplinares. O estudo foi pautado nas obras bibliográficas de teóricos da educação como Saviane (2002), Fusari (2008), Garrido (2008), Mi-nayo (2001), Nóvoa (1992), Imbernóm (2009 e 2010) e Vasconcelos (2009).

Palavras – chave: Coordenador pedagógico, ensino - aprendizagem, articulação, reflexão, formação continuada.

INTRODUÇÃO

A realidade contemporânea demanda profissionais da educação críticos e transformadores de um panorama de perplexidade diante das aceleradas mudanças sociais, das novas configurações do mundo do trabalho e das novas exigências de



aprendizagem. Como afirma Alarcão (2008: 32).

O grande desafio dos professores é ajudar desenvolver nos alunos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também, o espírito crítico. O desenvolvimento do espírito crítico se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também ouvir a si próprio e de auto-criticar. E isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação.

Se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas, no mundo e no ambiente que a rodeia. Deve entrar na dinâmica atual marcada pela abertura, pela interação e pela flexibilidade. As instituições, à semelhança das pessoas são sistemas abertos, estão em permanente interação com o ambiente que as cerca, que as estimula ou condiciona que lhes cria contextos de aprendizagem.

Um desses profissionais é o coordenador pedagógico, que tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é necessário percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informações e refletindo sobre sua prática como nos fala Nóvoa (1992: 36) “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. Com esse pensamento ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto para motivar a sua equipe. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional.

A atribuição essencial do coordenador pedagógico está associada ao processo de formação em serviço dos professores. Processo denominado de Educação Continuada,



tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais de educação, como na literatura recente sobre formação em serviço. A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano, como práticas que se transformam constantemente.

A formação continuada de professores justifica-se para que se criem condições geradoras de competências e inovações para intervenções propositivas nas situações que vão ocorrendo. É uma concepção de formação que faz das práticas profissionais dos professores contextos de “requalificação do coletivo de trabalho.” (NÓVOA, 1992: 32). É o conhecimento construído naquilo que Schon (1987 apud ALARCÃO 2008) designa por reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Os professores devem ser agentes ativos de seu próprio conhecimento e o contexto de trabalho deve propiciar espaços de requalificação da competência profissional.

A formação continuada visa incentivar a postura de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, capazes de refletir sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes para atender as demandas da sociedade.

1 – Refletindo o contexto histórico coordenador pedagógico

A História da educação no Brasil só começa a ser registrada a partir de 1549, com a chegada dos jesuítas. Após 1570 o plano de ensino adotado por eles o *Rátio Studiorum*, trazia uma orientação sobre como deveriam ser oferecidos os estudos. Esse plano foi reformulado algumas vezes, tendo sua versão final promulgada em 1599, essa versão vigoraria em todos os colégios da Companhia de Jesus. Esse plano esteve sempre presente a função supervisora, embora não se manifestando a ideia de supervisão. O



Rátio trazia a função por meio de uma figura denominada *Prefeito Geral* dos Estudos.

Com a reforma pombalina que culminou na expulsão dos jesuítas em 1759, o sistema de ensino foi extinto e junto com ele o cargo de prefeito de estudos, havendo um retrocesso nos aspectos educacionais. Nesse período foram admitidos professores leigos para as aulas régias. Passou a haver o cargo de diretor geral de estudos e a designação de comissários para fazer em cada local, o levantamento do estado das escolas. A ideia de supervisão continuava presente, englobada nos aspectos político-administrativos (inspeção e direção), representada no papel do diretor geral e a parte da direção, coordenação e orientação do ensino foi delegada a comissários ou diretores de estudos, em nível local.

Com a independência do Brasil é formulada a primeira Lei para a instrução pública, no artigo 5º da Lei de 15 de outubro de 1827, institui o método chamado de Ensino Mútuo, onde o professor exerce duas funções docência e supervisão, instruindo monitores e supervisionando suas atividades de ensino, assim como a aprendizagem de todos os alunos.

Em 1886, havia um consenso quanto à necessidade da organização de um Sistema Nacional de Educação. Para isso tornava-se necessário a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas e um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares. No ano de 1897 a direção e a inspeção do ensino passaram a ficar sob a responsabilidade de um inspetor geral, em todo o Estado, que era auxiliado por dez inspetores escolares.

Foi na década de 1920 que surgiram os profissionais da educação como uma nova categoria profissional, impulsionados pela criação da Associação Brasileira de Educação em 1924, estimulando o surgimento dos técnicos em educação. Nesse período



começou a se reservar a órgãos específicos, o tratamento técnico dos assuntos profissionais, que ficava, até então sob responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Pernambuco na reforma de 1928 foi o primeiro estado a tratar a parte técnica e a parte administrativa da educação de forma separada, surgindo assim à figura do supervisor como distinta da do inspetor.

Os Pioneiros da Educação em seu manifesto de 1932, por meio do ideário escolanovista destaca a contribuição das ciências para racionalizar os serviços educacionais, dotando de eficiência e eficácia o processo educativo. Ganham relevância então os técnicos ou especialistas em educação, entre eles o supervisor.

A Supervisão educacional passa por um período na história brasileira muito difícil, pois devido ao golpe militar de 1964 os projetos educacionais são transformados em interesses econômicos onde o trabalho do supervisor ganha força no sentido de controlar o trabalho do professor de modo a garantir a eficiência nos papéis desempenhados, nesse sentido o supervisor não era um articulador do conhecimento, mais sim um ser autoritário que impunha as suas ordens a serem obedecidas, tendo um cargo de confiança do Estado no sentido de ser (na década de 70) o ditador / controlador do saber.

(...) os padrões de supervisão, baseados em inspeção e fiscalização, dão ênfase a um sistema vertical de autoridade, submissão e controle, e identificam-se como uma posição hierárquica, onde o executor é sempre um dependente e deve aceitar passivamente as diretrizes emanadas do supervisor, hierarquicamente num escalão mais alto. (LACERDA, 1983: 32 apud MEDEIROS; ROSA, 1987: 20).

Nesse contexto, a supervisão escolar passa a incorporar tanto em sua concepção como na prática os pressupostos e a linguagem das teorias de administração de empresa, configurando-se em um serviço técnico independente de qualquer opção política e



ideológica, ou seja, um serviço neutro.

A década de 1990 assiste a redescoberta da supervisão, apontada como instrumento necessário para a mudança nas escolas. Contudo, a educação enquanto aparelho de um sistema político, enxerga a figura do supervisor como mero intermediário na implantação de novas propostas curriculares amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais.

No que concerne a LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, artigo 64 –

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação, a base comum nacional.

2 – Refletindo a importância da formação continuada para a prática pedagógica do professor

Não há como falar de formação de professores sem levar em conta a formação inicial, cujo papel é fornecer as bases para a construção de um pensamento pedagógico especializado. Parece ser consenso entre os estudiosos do assunto que a formação inicial representa o começo da socialização profissional e a inserção nos âmbitos cultural, contextual, científico e pessoal que vão permear a prática pedagógica. Assim, espera-se que a formação inicial fomente processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que os futuros professores irão atuar. Santos (2008).

Corroborando com essa concepção Cury (2004 apud RNFC 2006: 15) salienta a importância da formação continuada sem, descuidar da formação inicial. Segundo ele



A formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação.

Portanto, é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade do professor.

No que tange a formação continuada, a LDB define no artigo 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no artigo 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Pensar em formação de professores implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula de acordo com o nível de desenvolvimentos dos alunos. Formação supõe, necessariamente, uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional. Não basta pensar a formação do professor como problema, é necessário pensar e operacionalizar ações efetivas que solucionem a questão. A formação do professor deve corresponder às necessidades do profissional que tem como objetivo maior transformar sua realidade por meio de uma práxis que leve em conta um elo entre as necessidades acadêmicas e as sociais, que tenha como objetivo auxiliar o



aluno em seu processo de desenvolvimento como pessoa e como cidadão. Lima (2008).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 38)

Corroborando com esse pensamento Arnoni (2008) ressalta que uma formação continuada crítica caracteriza-se pela práxis crítica, em que teoria e prática interagem numa ação recíproca, em unidade: a prática por depender de um direcionamento teórico, e a teoria, por desvendar, na prática, as contradições sociais, na busca pela transformação da realidade escolar.

Neste sentido, percebe-se que a reflexão sobre a prática constitui um grande contributo de formação, mas não qualquer prática, é necessário que seja uma prática refletida, pois não existe aprender só com a prática é necessário buscar respaldo na teoria.

A reflexão crítica sobre as práticas e as experiências cotidianas viabiliza a constante reformulação da identidade do professor, como profissional e como indivíduo. Este processo está permeado por algumas tendências contemporâneas na formação de professores, que consideram que a concepção do ser professor passa pela compreensão do professor como indivíduo e como profissional.

3- Refletindo o papel do coordenador pedagógico no processo de articulação da formação continuada dos professores na escola

Muitos dos problemas enfrentados atualmente no exercício da coordenação pedagógica, tem sua origem na configuração formal da função, associada ao controle. A



introdução da supervisão educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decide, mandam, e os que executam; até então, o professor era o ator e autor de suas aulas, a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico. Em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador assumir uma postura diferenciada e conquistar a confiança dos educadores.

É importante lembrar que a coordenação pedagógica é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente, a discriminação social na e através da escola.

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animador e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo, tem um papel relevante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência: tomada de consciência. Freire (1996), passagem do senso comum à consciência filosófica. Saviane (2003), ou a criação de um novo patamar para o senso comum. Boaventura Santos (1995). Passar de uma supervisão para outra - visão.

O professor não pode agir isoladamente na escola. É no seu local de trabalho, que ele, juntamente com seus colegas constrói a profissionalidade docente. Mas se a escola tem o seu contexto próprio, a escola precisa ser organizada para criar condições de reflexividade individuais e coletivas. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e na forma como si organiza para cumprir a sua função. Também ela, tem que



ser reflexiva.

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual e coletivamente (ALMEIDA, 2006: 85).

Falar de formação tanto inicial como continuada, é assumir que na relação formador – formando, é preciso que haja espaço para que ambos se posicionem como pessoa. É preciso que haja espaço para ser ouvido, para falar. É a partir do diálogo que as vivências são retomadas, as histórias são ressignificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos possibilitou à sistematização do conhecimento acerca da função supervisora, o seu papel na educação e na promoção da formação continuada dos professores. Bem como, conhecer a concepção de formação continuada dos educadores da escola.

Para tanto, Investigou o contexto histórico da função do supervisor / coordenador pedagógico e suas implicações para a formação continuada de professores, sendo percebido que a função supervisora já estava presente desde a chegada dos jesuítas no Brasil, desprovido de ação política, ficando mais evidente no contexto da ditadura militar, existindo uma hierarquia de poderes, ao mesmo tempo em que o supervisor fiscalizava o professor também o era fiscalizado, conforme Silva Jr. (2008: 93) “Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada um supervisor controlador e também controlado”.

Os resultados apontam que a articulação desenvolvida pela coordenadora



pedagógica na escola, contribui para a reflexão e tomada de consciência dos professores, caracterizando dessa forma em formação, contribuindo para a melhoria do ensino – aprendizagem. Foi percebido que há consonância na relação teórica / prática, haja vista que os depoimentos coletados nas entrevistas e análise documental, foram confirmados através das observações, acontecendo algumas distorções devido ao acúmulo de afazeres da coordenadora. O espaço / tempo de formação em serviço acontece no horário de coordenação , não abrangendo nesse momento o coletivo da escola, mas pequenos grupos e individual, uma vez, que esse horário é combinado e organizado por áreas disciplinares.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

IMBERNÓN, Francisco; tradução Juliana dos Santos Padilha. Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, Antônio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. O Professor Pesquisador e Reflexivo. In: **Salto para o Futuro**. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA (org.) Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez 1999.

SAVIANE, Dermeval. **A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à pro-fissão da idéia**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.) Supervisão



Educacional para uma Escola de Qualidade: formação à ação. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.