



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
CURSO DE PEDAGOGIA**

MILENA BRITO CARDOSO

**A IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES**

**SALVADOR/BA
2013**

MILENA BRITO CARDOSO

**A IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, elaborada sob orientação da Profa. Dra. Uilma Rodrigues de Matos Amazonas.

**SALVADOR/BA
2013**

MILENA BRITO CARDOSO

**A IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado ao título de graduação em
Pedagogia, sendo-lhe atribuída à nota
_____(_____), pela banca por:

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Uilma Rodrigues de Matos Amazonas

Profa. Claudia Roza Sandoval

Profa. Dra. Silvia Maria Leite de Almeida

**SALVADOR/BA
2013**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me deu força e coragem para enfrentar todos os meus obstáculos;

À professora – Orientadora Uilma Amazonas, por estar sempre disposta a ajudar;

Agradeço a minha queridíssima mãe, nem sempre perfeita, mas me educou brilhantemente e me auxiliou nas melhores escolhas;

Agradeço ao meu irmão, que sempre foi um grande amigo e companheiro nos momentos difíceis;

Agradeço ao meu namorado, por me incentivar incansavelmente durante minha trajetória;

Agradeço aos familiares e amigos pelo apoio, compreensão e carinho em todo meu processo de estudo.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo analisar a importância do coordenador pedagógico, a partir da análise de documentos, da revisão da literatura e como referencial empírico aplicação de entrevistas realizadas com professores, coordenadores pedagógicos na Escola Municipal São Marcos. Trata-se de um trabalho de abordagem qualitativa e foram utilizados instrumentos informais visando identificar o papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores. A análise dos dados indica que é possível perceber como o trabalho tecido pelo coordenador pedagógico facilita as atividades diárias dos professores em sala de aula, contribuindo para melhorias na qualidade do ensino e estimulando no professor a busca constante da atualização de sua formação profissional.

Palavras Chave: Coordenação Pedagógica; Ensino – aprendizagem; Formação Continuada; Professor.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	08
1	EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA SUPERVISÃO À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL E NA BAHIA.....	11
1.1	PROCESSO DE ORIGEM DA SUPERVISÃO À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL.....	11
1.1.1	Evolução do supervisor à coordenação pedagógica na Bahia.....	17
2	METODOLOGIA.....	19
2.1	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	19
2.2	REFERENCIA EMPÍRICA.....	20
2.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	21
3	O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ATUAL.....	22
3.1	O NOVO PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	22
3.2	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.....	28
3.2.1	O coordenador pedagógico como principal formador do professor em serviço	31
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
	REFERÊNCIAS.....	37
	APÊNDICE.....	39

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata do papel que o coordenador pedagógico possui na formação continuada dos professores dentro das escolas em que atuam. O interesse em pesquisar sobre o tema se deu por perceber a fragilidade existente nessa relação no cotidiano escolar e pela curiosidade em ter mais conhecimento acerca da formação continuada em serviço dos docentes através da mediação exercida pelo coordenador pedagógico. Esse trabalho busca uma reflexão em torno da importância do coordenador pedagógico nesse processo que deve acontecer de forma que possibilite a existência dela na realidade diária, se destacando como um profissional comprometido, responsável, dinâmico entre outros.

Durante anos, a educação passou por uma série de mudanças que contribuíram para o processo de aprendizagem dos professores, em diversos ângulos sociais, culturais, econômicos e políticos, com o objetivo de semear uma educação de qualidade. “Mudar é um trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista”. (ORSOLON, 2010 p.18). Logo, as mudanças na escola só aconteceram quando o trabalho for realmente coletivo, articulado entre todos os profissionais da comunidade escolar.

O coordenador pedagógico é um profissional que surge como estímulo para os docentes nas instituições, por isso, cresce a importância desse profissional presente nas escolas. É indispensável sua sensibilidade e experiência para identificar as necessidades existentes no contexto escolar. Uma das diversas atribuições do coordenador pedagógico é o processo de formação continuada dos professores, incentivando o surgimento de sujeitos críticos em suas ideias e práticas, transformadores reflexivos, capazes de evoluir em suas práticas pedagógicas.

Conforme afirma Souza (2010, p. 27):

A necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Digo “enfrentar” porque é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação contínua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam a escola.

Os docentes e coordenadores veem de cursos de licenciatura que nem sempre preparam profissionais para atuar nessa área, por isso a grande necessidade da especialização, ou pela secretária do município ou por instituições públicas ou particulares de ensino.

O suporte do coordenador pedagógico aos professores em serviço é de total importância para elaboração conjunta de um aprimoramento da prática pedagógica e assim fazer com que os alunos avancem em suas dificuldades. É perceptível no cotidiano escolar a valorização da formação contínua de professores como uma forma de transformação da escola e dos próprios docentes quando se tratam da reflexão a respeito da sua teoria e prática.

O intuito desse estudo é de investigar como o coordenador pedagógico articula a formação continuada dos professores em serviço. Nesse sentido, desenvolveu-se um trabalho na Escola Municipal São Marcos com a intenção de realizar uma entrevista informal com um grupo de professores e um coordenador pedagógico, abrangendo a educação infantil e o ensino fundamental, com a finalidade de conhecer as práticas que o coordenador utiliza para mediar à formação desses professores.

O estudo se pautou nas obras bibliográficas de teóricos da educação como: Almeida (2010), Atta (1975), Bruno (2000), Libaneo (2008), Nogueira (1989), Placco (2003), Saviani (2000), Simões (1975) entre outros.

O presente estudo está estruturado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais: O primeiro capítulo foi intitulado como “Histórico da Evolução da Supervisão à Coordenação Pedagógica no Brasil e na Bahia”, procurando descrever todo o histórico da supervisão, percorrendo todo caminho realizado entre as reformas que aconteceram no país, que se iniciou como prefeito geral de estudo passando por diretor de estudo e comissário para chegar ao inspetor escolar, e posteriormente ao supervisor. Nesse contexto, identifiquei algumas características da origem da supervisão no estado da Bahia configurando o início da supervisão no final da década de 50, destacando suas principais linhas.

No segundo capítulo foi realizada uma reflexão sobre “O Coordenador Pedagógico no Contexto Atual”, discutindo um pouco sobre seu exercício profissional e seu cotidiano, abordando como é feita a mediação no contexto escolar, detalhado suas funções gerais e específicas. Nesse aspecto, buscou-se identificar a importância da formação continuada para a prática do professor, e o processo de articulação e formação continuada dos professores como uma das principais atribuições do coordenador pedagógico.

No terceiro capítulo é exposta a metodologia do trabalho, trazendo a abordagem dos procedimentos utilizados no estudo, o referencial empírico, e o perfil dos sujeitos que participaram das entrevistas.

Finalmente as considerações finais com a análise dos dados e os resultados encontrados durante o desenvolvimento deste estudo, juntamente com uma reflexão sobre as entrevistas realizadas na Escola Municipal São Marcos.

1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA SUPERVISÃO À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL E NA BAHIA

O presente capítulo tem como finalidade fazer breves considerações sobre a evolução histórica da supervisão no Brasil, abordando desde a criação da trajetória do supervisor pedagógico a partir da chegada dos jesuítas no Brasil, com o plano de ensino (Rádio Studiorum), elaborando a função supervisora por meio da figura do prefeito geral de estudo. Por conta das diversas transformações ocorridas na educação, a atual nomeação de coordenador pedagógico assumiu diversas nomeações ao decorrer da história, como já dito anteriormente, se configurou pelo prefeito geral de estudo, passando por diretor de estudos e comissário para chegar ao inspetor escolar, e posteriormente ao supervisor. Nesse contexto, também será caracterizado uma breve evolução histórica da supervisão no estado da Bahia.

1.1 PROCESSO DE ORIGEM DA SUPERVISÃO À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL

Segundo Saviani (2000, p. 16), “a forma de manifestação da função supervisora pode ser encontrada na figura do pedagogo tal como se configurou na Grécia”. Etimologicamente significando aquele que conduz a criança ao local de aprendizagem.

O surgimento da supervisão pedagógica retoma ao tempo dos jesuítas quando começou a ser registrada a história da educação no Brasil. O trabalho educacional da Companhia de Jesus era orientado no plano Rádio Studiorum criado em 1570 pelos próprios jesuítas, esse plano pretendia formar homens universais, humanistas e cristãos. Saviani (2000, p.20) afirma que “o plano Rádio Studiorum é desenvolvido cobrindo todas as atividades dos agentes ligados ao ensino, indo desde as regra do provincial, às do reitor, do prefeito de estudos, dos docentes de modo geral e de cada matéria de ensino”. Havia como base a influência do padrão atuante nos Estados Unidos do século XVII, com a intenção de formar mão de obra para abastecer o processo de industrialização.

Com a Reforma Pombalina que cominou na expulsão dos jesuítas em 1756, o sistema desenvolvido se desfez o que acarretou em um declínio nos aspectos educacionais. Os professores leigos foram admitidos para ministrar as aulas régias, ficando descaracterizada a função do supervisor que se concentrou mais tarde no papel de Prefeito Geral dos Estudos que

apresentava funções regulamentadas por trinta regras que denominavam suas atribuições. Segundo Uczak *apud* Franca (1952, p. 138 a 140), algumas dessas atribuições foram:

Regra nº 01 – (...) organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas de tal sorte que os que a frequentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e nas ciências, para maior glória de Deus;

Regra nº 03 Na organização dos estudos não introduza mudanças e nem dispensas, mas onde for mister, consulte o Supervisor;

Regra nº 05 Lembrar a cada um dos professores de teologia, filosofia ou casuística, especialmente, quando nota algum mais retardatário, que deverá adiantar de tal modo a explicação que, cada ano, esgote a matéria que lhe foi assinada;

Regra nº 17 – (...) ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se por mister, leve tudo ao conhecimento do Reitor.

Posteriormente, surge um novo sistema com os cargos de diretor geral dos estudos, e comissário, que tinha como uma das suas atribuições à averiguação do estado das escolas. O diretor também possuía a incumbência de fiscalizar, coordenar e orientar o ensino. Apesar de não possuir um sistema de ensino organizado, como dos jesuítas, existiam as funções de orientação e fiscalização das escolas.

Com a independência do Brasil é formulada a primeira Lei para instituição pública, em 1827, impondo a criação de escolas de primeiras letras em toda cidade e vilarejos. Saviani (2002, p.22) ressalta que havia na determinação no artigo 5º da lei de que os estudos se realizassem de acordo com o “método de Ensino Mútuo”. Os professores possuíam as funções de docente e supervisor, instruindo monitores e supervisionando suas atividades, juntamente com o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, que por sua vez, também ajudava nas aulas.

As escolas de ensino mútuo não funcionaram como planejado, surgiu assim o cargo de Inspetor, que se reestruturou de maneira mais racional, numa tentativa de melhorar as escolas. Possuindo a função de fiscalizar, inspecionar e uniformizar o cotidiano escolar, além de autorizar a abertura de escolas particulares. A princípio quem exercia essa função eram profissionais que tinham influência política ou intelectual. Tempos depois os professores universitários concorreram os cargos.

Em meados de 1886 percebe-se a importância da organização de um Sistema Nacional de Educação. Na década de 1920 originaram os profissionais da educação ou técnicos em educação que surge como uma profissão inovadora, através do desenvolvimento da Associação Brasileira da Educação. Permanecia uma esperança de efetuar um sistema

nacional de educação, focando na educação básica, com o objetivo de chegarem às classes mais favorecidas.

Os pioneiros da educação em seu manifesto de 1932, por meio de contribuições e ideias das ciências para reflexão sobre os serviços ligados a educação, acarretando na maior valorização no serviço de técnicos em educação, que está associado ao supervisor.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário através do Decreto – Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, trouxe uma nova conceituação de inspeção quando determinou que a inspetor além de enfocar aspectos administrativos, assumisse o caráter de orientação pedagógica.

Diante desse cenário, em 1945 surge à supervisão, no começo se caracterizava como uma das atribuições do inspetor de ensino e posteriormente, como uma função especializada da educação. Nessa trajetória foram ocorrendo varias transformações no panorama educacional brasileiro.

Segundo Atta (*apud* SIMÕES 1975, p.66 e 67) algumas das Portarias essenciais no desenvolvimento da profissão de supervisor foram:

Portaria nº 318, da Diretoria do Ensino Secundário, houve modificação sensível no espírito da inspeção escolar. Surge uma estrutura mais bem montada, com a criação e instalação gradativa de Inspetorias Seccionais que contariam com: Inspetor Seccional, Assistentes Inspetores de Ensino. A essa Inspetorias Seccionais caberia supervisionar os trabalhadores de inspeção no Ensino Secundário. (Simões, p. 66)

Portaria nº 1227 que baixou instruções para a realização dos Exames de Suficiência e os respectivos cursos de Orientação, assim como regulamentou a autorização para lecionar, criou a função de orientador pedagógico para os cursos Orientação que seriam dados para os candidatos aos exames de suficiência. Essa função se assemelha a uma das que, hoje, deve exercer o Supervisor Escolar. Deveria este Orientador se escolhido entre professores de nível universitário, com experiência profissional, formação pedagógica e com registro CADES. (Simões, p. 67)

O desenvolvimento da reformulação no ensino no país culminou na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), promulgada em 1961. Iniciou-se a organização estatal com a construção das Secretarias Estaduais e o Ministério da Educação. Com a imensa necessidade de profissionais treinados para atuar nas novas funções os cursos de pedagogia ficaram com a incumbência de formar pedagogos que atuassem como técnicos em educação ou especialistas em educação.

Assim como afirma Syria (1981, p. 68):

As funções do Supervisor Educacional no contexto histórico brasileiro é político e não técnica. Mesmo quando ela se apresenta com a roupagem da técnica está cumprindo, basicamente, uma função política, porque sua ação implica num exercício de tomada de decisões, embora essas sejam apenas ao nível da execução na realidade brasileira.

A supervisão no padrão tecnicista passou a dar sinais de desgaste, passando a ser considerado como o responsável pelo fracasso escolar. A perspectiva técnica acabou sendo abandonada por ser confundida com tecnicismo. Sendo assim, alguns supervisores ficaram presos aos procedimentos técnicos como algo impossível de ser modificado, pois a técnica tinha seu devido valor desde que estacionada nas dimensões políticas.

O Brasil irá se espelhar no modelo de supervisão implantado nos Estados Unidos, pois acreditava não possuir brasileiros competentes para exercer a função no país, por isso, tornou-se necessário enviar grupos de professores que se aperfeiçoaram nas universidades norte-americanas. Segundo Bernardes (*apud* NOGUEIRA 2000, p. 39) “A Supervisão Educacional Brasileira é produto da assistência técnica norte-americana prestada aos países da América Latina, objetivando mudança de mentalidade para se alcançar um nível de vida sadio e economicamente produtivo”.

Nasce o momento de estabelece um acordo com o Ministério da Educação, para criação do Plano de Assistência Brasileira – Americana no Ensino Elementar – PABAE de 1957 até 1964.

Como reforça os autores Paiva e Paixão (1997, p.43):

O projeto de assistência técnica ao ensino elementar. Há, em seu núcleo, um alvo central – o professor primário, a quem se pretende dotar de um instrumental considerado eficiente e necessário ao exercício de suas atividades: o domínio de novos métodos e de técnicas de ensino. Modernizar o ensino primário é, na perspectiva do Programa, trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-las às especialidades do nosso país.

O programa possuía o objetivo de formar professores primários com domínio para trabalhar com a utilização de métodos e técnicas inovadoras. Os professores iriam para universidades americanas com a finalidade de se especializar em supervisão e posteriormente ensinarem em cursos para professores no Brasil.

De acordo com Nogueira (1989, p. 37) destacam-se três objetivos básicos definidos para o PABAE, porque esclarecem a realidade concreta do existir do Supervisor no contexto educacional brasileiro em suas origens:

- 1.º - introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio de estímulo à iniciativa dos professores;
- 2.º - criar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da educação primária;

3.º selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária.

Por volta de 1961 este acordo é estendido a uma nova categoria: as supervisoras de ensino. A justificativa para ampliação segundo os autores Paiva e Paixão (2003, p. 50-51) era de assistir os professores já treinados e, também, instituir um programa de treinamento em serviço em outros centros regionais e escolas elementares.

Os objetivos foram assim apresentados:

1º Treinar quadros de instrutores de professores, orientadores e administradores para várias das Escolas Normais mais importantes do Brasil;

2º Elaborar publicar e adquirir materiais didáticos tanto para as escolas normais, quanto para elementares no Brasil;

3º Fornecer treinamento em serviço através de demonstrações a outras escolas elementares e centros regionais do Estado;

4º prestar assistência através de demonstrações e treinamento em serviço, no planejamento e construção de edifícios escolares funcionais e econômicos e na produção de seu respectivo aparelhamento;

5º Fornecer assessoria e treinamento em serviço na organização de equipes nas comunidades, para um programa de construção de escolas, através da auto - ajuda;

6º Enviar aos Estados Unidos, na qualidade de bolsistas, grupos de professores de escolas elementares e normais, recrutados em regiões típicas do Brasil, os quais retornarão as suas respectivas escolas para, sob contrato, integrarem os quadros de instrutores de professores, pelo prazo mínimo de dois anos, e enviarem aos Estados Unidos autoridades governamentais de educação, para observação e treinamento, as quais estarão capacitadas a exercer uma atividade mais influente no ensino elementar do País, após o seu regresso.

Torna-se perceptível um crescimento das metas iniciais do programa, com a intenção de disponibilizar treinamento com o intuito de liderança educacional.

No período de 1964 o país sofreu o golpe militar, momento que a supervisão educacional perpassa por um momento delicado, pois os projetos vinculados à educação são modificados em benefício meramente econômicos onde o trabalho exercido pelo supervisor constrói firmeza no que se refere ao controle do exercício dos docentes de maneira a certificar a competência nas funções executadas, dessa forma o supervisor não foi um articulador do conhecimento e sim, um profissional autoritário que ditava ordens. O cargo de supervisor era de confiança do Estado, nomeando profissionais que tinham algum tipo de influência política.

A pedagogia começa a cobiçar novos horizontes e irá se transformar com o aspecto técnico, os cursos de pedagogia são modificados pelo Parecer nº 252/69 através do Conselho de Educação. O curso passa a ter um núcleo comum, centrado nos fundamentos da educação, seguindo de uma parte técnica, individualizada por funções: administração, inspeção, supervisão e orientação. Como afirma Saviani (2002, p.29) quando diz que é com este Parecer nº 252/69 que se dá a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional.

O Parecer nº 252/69 estabelece um padrão que perdurou até o final do governo militar. Sob o amparo de uma função técnica que ficou encoberta a função política da supervisão

escolar. Quanto mais se realçava os procedimentos técnicos, mais produtivo tornou-se a supervisão a favor dos interesses da elite.

Em 1970 o país é destacado pelo excesso de ideias desenvolvimentistas que cominam no milagre econômico. Inversamente a isso, vivemos com a violência, conflitos, repressões e greves, pois a ditadura eliminou com as ideais democráticas no Brasil. Desse modo, os docentes reivindicavam por melhores salários e por investimentos na educação. Os movimentos grevistas favorecem enormes debates sobre a importância da categoria profissional.

Atta (1975, p. 42) destaca algumas etapas do desenvolvimento inicial da profissão de supervisão, envolvendo os aspectos pedagógicos e políticos-administrativos, que englobavam desde a nomeação do inspetor até o coordenador:

ETAPAS	TIPO DE “CLIMA”	IMAGEM DO SUPERVISOR	PREOCUPAÇÃO DOMINANTE
I	Rígido	Inspetor	Avaliação do indivíduo em aspectos externos, como assiduidade, pontualidade
II	Rígido	Inspetor	Legislação e organização (ênfase em aspectos externos da administração)
III	Menos rígido	Coordenador de trabalho	Aspectos pedagógicos – planejamento – acompanhamento – avaliação
IV	Aberto	Facilitador de mudança	Criação de espírito de grupo e aperfeiçoamento de pessoal

Tabela 01 – Etapas Históricas do Supervisor, 1975.

Fonte: Atta (1975, p. 42)

O trajeto da Etapa I para Etapa II e da Etapa III para a Etapa IV da tabela 01 acima se processa com dificuldades, pois estão alinhadas na mesma direção de desenvolvimento. Segundo Atta (1975, p. 42) “a maior dificuldade encontra-se na transição da II para a III, já que aí há uma mudança essencial de qualidade, a passagem da rigidez para a fase da abertura”. É como se exigisse um saldo que provavelmente provocasse um desequilíbrio, admitindo no trabalho uma conotação de descontrole do próprio trabalho ou da pessoa.

Com a reafirmação de que Supervisão do tipo Etapa IV serão capazes de assumir a mudança no sistema. Prepará-lo é responsabilidade que se apresenta aos que, agora, detêm o poder decisório; parece que só esses poderão cumprir o grande objetivo da educação, hoje – a mudança – se tivessem a lucidez necessária a essa opção. (Atta, 1975, p. 46)

A nomeação para Supervisor começa a ser exercida nas escolas funcionando como uma ação direta sobre o currículo que coordena as atividades dos professores, que é uma profissional indispensável em diversos setores, órgãos escolares, exerce a participação na direção e nas atividades de integração com aos professores e a comunidade. As funções do supervisor eram seguidas através de quatro processos: assessoria, facilitação, treinamento e coordenação. Eram atribuições como planejamento, organização e avaliação.

No começo da década de 80 eclodiram as primeiras Associações de Supervisão nos diferentes locais do país. Logo, percebe-se a precisão de capacitar supervisores para inserção das reformas educacionais. Neste momento o Ministério da Educação e Cultura fornece o I Seminário de Supervisão Pedagógica que visava refletir sobre a supervisão, com a intenção de delimitar diretrizes nacionais voltadas para supervisão pedagógica, pensando sobre a regulamentação da profissão de supervisor.

1.1.1 Evolução do supervisor à coordenação pedagógica na Bahia

A origem da supervisão no estado da Bahia é semelhante ao resto do país. Simões (1975, p. 98) afirma que em 1895, a Lei Complementar de Educação, de Satyro de Oliveira Dias, atribuiu aos delegados escolares, sob dependência direta do Inspetor Geral do Ensino, a função de, ao lado da fiscalização das escolas, promover cursos e conferências pedagógicas. Percebe-se nesta lei uma preocupação com a melhoria e atualização do professor.

A supervisão inicia-se no estado da Bahia no final da década de 50, momento em que se destacam suas duas principais linhas:

A primeira linha é voltada para o padrão americano, que deu início no ensino primário e se centralizou na Secretária de Educação, denominado de Supervisor Escolar. Segunda Ivern (2002, p. 20) “O Supervisor era, à época, um funcionário alocado na Secretaria de Educação, que visitava as escolas, semanal, quinzenal ou mensalmente”. Desta maneira a exigência em relação à atuação dos docentes era grande em busca da melhoria da qualidade de ensino na escola. Os primeiros docentes foram especialização em universidades americanas através de Programa de Assistência Brasileira – Americana ao Ensino Elementar (PABAE).

A segunda linha adotava o modelo europeu com início primeiro com o ensino médio, que significava “as quatro últimas séries do atual Ensino Fundamental e as três séries do hoje Ensino Médio.” (IVERN, 2002, p.21). Diferente da primeira linha apresentada anteriormente, nessa linha não se nomeava de Supervisão, e sim Orientação, Assistência, Assessoria ou

Coordenação Pedagógica. Ainda não existia uma formação para se especializar em Educação, mas possuía uma formação para licenciatura em uma das áreas do currículo escolar.

No antigo primário, com o professor que ensinava várias disciplinas, o trabalho era constantemente individual, na relação que existia entre supervisor e docente. Ivern (2002, p.21) vai reforçar que “dava-se ênfase ao ensino, com o aprofundamento dos conteúdos escolares e a sua metodologia, quase sempre descolados dos problemas do alunado”.

Quando se tratava do Ensino Médio, o trabalho era realizado com os professores habilitados nos variados assuntos do currículo escolar. O objetivo principal seria o ensino/aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, eclode uma terceira linha que tardiamente iria ser introduzida nas escolas. De acordo com Ivern (2002, p.21) “a especialização de Supervisão Escolar no bojo do autoritarismo da reforma universitária que criou as Faculdades de Educação e, nelas, um novo currículo de Pedagogia com suas várias habilitações”.

O Parecer de 252/69 introduz nas escolas um novo tipo de Supervisor que não pertencia ao membro do corpo docente da escola, era ali colocado pela Secretaria da Educação. Este profissional inovador não possuiu vantagens, pois era visto como uma figura autoritária e por isso tinha dificuldades em exercer suas funções nas instituições.

Com referência a formação de Supervisores, só a partir de 1969, com a Reforma Universitária e, mais especificamente, após o Parecer 252/69 de C.FE., é que se estruturam os cursos regulares, nas Faculdades de Educação, para a qualificação desses e de outros especialistas em educação. (Simões, 1975, p.103)

Por volta da década de 70, as Faculdades de Educação do Estado da Bahia adotaram o padrão que é proveniente do antigo ensino médio que possuía sua linhagem na própria escola. Atualmente identificamos a profissão como supervisão escolar ou coordenador pedagógico, que teve influências das três linhas aqui mencionadas, mas a terceira linha tem uma maior abrangência, pois foi conhecida por todo Brasil pela Faculdade de Educação e por ser uma função conquistada pelos sistemas educacionais.

A nomeação do coordenador pedagógico surgiu com diversas modificações na educação por volta da década de 90, reconhecida então como indispensável para o desenvolvimento escolar no país. A educação começa a ser vista como instrumento político, interpretando a imagem do CP como mediador em inovadoras propostas curriculares, é o momento que se desenvolvem concepções progressistas, para o processo de ensino – aprendizagem.

2 METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo abordar os procedimentos metodológicos utilizados no estudo e apresentar os instrumentos utilizados na amostra dos sujeitos pesquisados na Escola Municipal São Marcos.

2.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O presente trabalho investigativo é resultando de um estudo de natureza qualitativa de análise, segundo Neves (1996, p. 2) “[...] os métodos qualitativos podem conferir redirecionamento da investigação, com vantagens em relação ao planejamento integral e prévio de todos os tipos da pesquisa”, com a busca da visualização do contexto para uma melhor compreensão do fenômeno.

A partir desse referencial buscou-se selecionar uma revisão bibliográfica por meio de identificação e localização dos dados levantados em livros, artigos, revistas entre outros. Após a pesquisa bibliográfica, utilizou-se análise dos documentos sobre o tema, segundo Gunther (2006, p.205) “a análise de documentos é a variante mais antiga para realizar pesquisa, especialmente no que diz respeito à revisão de literatura. Além de procedimentos tradicionais de leitura e resumo de ideias”.

Como a pesquisa qualitativa tem características de utilização de diversos tipos de instrumentos para sua validação, dentre esse instrumentos escolhi a entrevista informal, Pádua (2010, p.195) afirma que para realizar uma entrevista informal é preciso:

Organização de um roteiro inicial para introdução ao tema, mas não há uma preocupação com o controle rígido das respostas, pois seu objetivo é justamente ampliar as perspectivas de análise de um tema, ou ampliar o conhecimento sobre a relação teoria-prática de uma área específica.

Nesse sentido, apliquei uma entrevista informal com um coordenador pedagógico e com alguns professores da Escola Municipal São Marcos, onde foram levantadas questões voltadas a atuação do coordenador pedagógico frente à formação continuada dos professores em serviço.

2.2 REFERÊNCIA EMPÍRICA

A Escola Municipal São Marcos foi criada na gestão do prefeito Antônio Imbassahy e da secretária Dirlene Matos Mendonça, sob o Decreto de criação 269/01 D.O. de 22 de novembro de 2001 e autorização de funcionamento 037/82 do CEE, situada a rua São Marcos 273, bairro São Marcos, CEP 41253-160 Salvador - BA subdistrito de Pirajá, mantida pelo poder público municipal.

O imóvel dispõe de 13 salas de aula, três banheiro para alunos, um banheiro para funcionários e um banheiro para professores, uma cozinha, um depósito de merenda, uma diretoria-secretaria, um laboratório de informática, uma sala de professores, uma sala de leitura, uma pequena área coberta, outra de circulação.

Esta escola funciona nos turnos matutino, vespertino, atendendo a mais de 500 alunos da Educação Infantil a 5º ano do Ensino Fundamental, por uma equipe completa de um diretor, um vice-diretor, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, um assistente de secretária, treze professores, cinco funcionários de apoio e quatro seguranças.

A Escola Municipal São Marcos e parte integrante da CRE Pirajá, surgindo inicialmente como prédio anexo à Escola Manoel de Abreu em 24 de abril de 2000, com objetivo de suprir a grande demanda de matrícula da comunidade local, funcionando com 07 salas de aula em turno diurno. Ofertando Ensino Fundamental I e Educação Infantil.

Em 2001 passou a funcionar com mais 04 salas, perfazendo um total de 11 salas. Ainda no mesmo ano a Unidade se desvincula de até então sua matriz em virtude da sua tipologia. Ganha então a independência. No início de 2002 devido mais uma vez a grande demanda da comunidade a escola assume um prédio mais 2 salas de aula também com funcionamento em turno diurno.

Devido à distância de 1 km entre um prédio e outro, a carência de funcionários e de um gerenciamento satisfatório, tal prédio e outro se desmembra dando origem a outra instituição de ensino, hoje Escola Municipal Pau da Lima.

A Escola Municipal São Marcos está inserida em um bairro cuja população é formada na sua maior parte por pessoas com baixo poder aquisitivo, a maioria inserida no mercado de trabalho informal, muitas destas advindas do interior do estado em busca de melhores condições de vida, com baixo ou em alguns nenhum nível de escolaridade.

O objetivo da instituição é desenvolver um trabalho interdisciplinar articulando o conhecimento científico com as vivências individuais e coletivas, respeitando o tempo, espaço e a cultura, levando em consideração a idade, a transformação e as diferenças de linguagens

para uma educação integral que proponha mudança de atitude, habilidade no comportamento, construção e produção de conhecimento sistemático.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram três professores e uma coordenadora pedagógica:

Professora (A): 40 anos, ensino no 3º Ano (Ensino Fundamental) tem quinze anos trabalhando na prefeitura, ensina nesta escola por quatro anos. Fez magistério, se formou em pedagogia, tem pós-graduação em Educação Básica.

Professora (B): 42 anos, ensino no Grupo 4 (Educação Infantil), tem treze anos atuando na prefeitura e nessa escola. Fez magistério, graduada em Letras, fez pós - graduação em Cultura Afro.

Professora (C): 38 anos, ensina no 2º Ano (Ensino Fundamental), se encontra na prefeitura há cinco anos, atuando nessa escola por quatro anos. Formou-se em pedagogia e fez pós-graduação em Educação Infantil.

Coordenadora Pedagógica: 42 anos, é coordenadora pedagógica da escola há oito anos e funcionária da prefeitura no mesmo período. Fez magistério, formou em pedagogia e fez pós-graduação em Psicopedagogia.

3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ATUAL

O presente capítulo pretende descrever as funções pertencentes ao coordenador pedagógico, tanto gerais como as específicas. Abordando as influências da mediação em sua prática cotidiana para criação de uma escola transformadora e de qualidade para uma construção do espaço democrático participativo.

O 3º Capítulo também traz uma abordagem sobre a importância da formação contínua do professor, que pode acontecer tanto na sua própria jornada de trabalho como fora dela. Busca-se evidenciar a importância da participação do coordenador pedagógico como articulador dessa formação continuada dos professores.

3.1 O NOVO PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Segundo Rivas (2009, p.143) “A CP teve sua origem na concepção de inspeção e supervisão escolar, sendo apontada por alguns autores como um serviço que agrega valor à gestão educacional, sendo sua responsabilidade direta a dimensão pedagógica”.

No momento em que se elaborou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – nº 9.394/96 se ganha reconhecimento no cenário educacional, inclusive depois da certeza em relação das limitações da formação inicial dos professores e pela necessidade de uma formação contínua nas instituições educacionais, no qual é atribuído ao cargo de coordenador pedagógico.

A formação desse educador, responsável por mediar, unir e dar sentido as tarefas concretizadas nas instituições de ensino está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - de 20 de dezembro de 1996, artigo 64,

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação e critério da instituição de ensino, garantido nessa formação, a base comum nacional. (Brasil, 1996)

Logo, a formação do profissional de educação que venha a atuar na coordenação pedagógica mereceu atenção da Lei, que estabeleceu uma formação mínima em nível de graduação, admitindo-se a habilitação desse profissional em nível de pós-graduação que possua em seu currículo uma base nacional comum.

Libâneo (2008, p. 215) vai definir a coordenação pedagógica como sendo:

[...] um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.

Esse profissional é compreendido como um agente gestor que auxilia e participa juntamente com outros gestores e professores, em função de criar uma escola de qualidade e transformadora. Seu foco se concentra na assistência pedagógica ao professor, para alcançar um dos seus objetivos que é a qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos. Porém em algumas situações o coordenador não encontra espaço para por em prática sua ação supervisora. Existem instituições que possuem diretores que não respeitam o trabalho do CP, ou seja, não aceita a criação de um espaço para o trabalho de coordenação, nesses casos é mais complicado para que esse profissional realize seu trabalho.

De acordo com Medina (1997, p.15):

As posições de aceitação, não - aceitação, hostilidade ou indiferença por parte do diretor, assumidas diariamente em cada escola, fortaleciam os pronunciamentos feitos nas reuniões com as colaboradoras a respeito da convicção de que o trabalho do supervisor está na dependência de o diretor concordar que este atue nas escolas.

Atualmente encontramos a coordenação pedagógica convicta do encargo de apreender e interagir com os princípios que a escola escolhe para direcionar sua prática educativa, de coordenar as atuações do grupo, mediar e favorecer o progresso de desenvolvimento de saberes numa visão democrática, frente aos inovadores obstáculos enfrentada pela sociedade. O coordenador pedagógico possui a função essencial de articular e integrar todos os sujeitos da escola, a serviço da transformação nos aspectos pedagógicos e a construção de um espaço de democracia.

O coordenador possui a atribuição de facilitar a construção de um espaço democrático e participativo, que permita a integração de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, a atrair todos os sujeitos da escola, juntamente com sua comunidade, todos unidos para produção do conhecimento e a fortalecimento de boas relações humanas, focando no reconhecimento e respeito à diversidade. O coordenador pedagógico também tem o dever de acompanhar as atividades de ensino/aprendizagem, instituindo um espaço de trabalho conjunto buscando o desenvolvimento coletivo de um projeto pedagógico democrático.

A instalação da gestão democrática no ambiente escolar é provinda da Constituição Federal de 1988, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, no seu capítulo sobre educação determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

O artigo 206 acrescenta que o ensino será ministrado como base nos seguintes princípios:

I. igualdade de condições para o acesso permanência na escola; II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisa e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas do ensino; IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma de lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas de títulos, aos das redes públicas; VI. Gestão democrática do ensino público, na forma de lei; VII. Garantia de padrão de qualidade; VIII. Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2001).

Desse modo, esse Art. 206 traz os princípios que devem nortear o ensino a ser ministrado no país, incluindo, entre eles, a “[...] gestão democrática do ensino público na forma de lei”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no Art. 14, incisos I e II, indica os princípios da gestão democrática do ensino público na educação básica:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico das escolas;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996)

Com o intuito de por em ação às determinações da legislação e às orientações dos diversos estudos que mostram os impactos positivos da gestão democrática no processo educativo, é imprescindível a união e participação de todos os profissionais da educação. Também é função do coordenador, mediar o processo educativo com o foco na união do grupo escolar, dando espaço a reflexão, debates e planejamentos. Sendo assim, a coordenação pedagógica é um elemento impulsionador e de sustentação da gestão democrática na escola.

Como citado anteriormente, a gestão democrática na escola também se configura na construção e na execução do Projeto Político Pedagógico, pois é visto como um processo democrático de decisões, que desenvolve ações para instaurar uma maneira de organização do

trabalho pedagógico que, superado as dificuldades, desfaça as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. O papel do CP nesse processo é de articular os diversos segmentos da escola, responsável por fomentar e valorizar as ações coletivas, ações essas que devem estar atreladas ao eixo pedagógico da escola, proposto e realizado de maneira conjunta.

O coordenador pedagógico possui uma multiplicidade de tarefas, que podem ser entendidas como uma assessoria fixa e continuada do trabalho docente. O CP é responsável pela integração e articulação do trabalho pedagógico-didático juntamente com os docentes, sempre com o foco na garantia do processo de ensino - aprendizagem de modo saudável e proveitoso para os alunos. Desse modo, ele desempenha diversas atividades no seu cotidiano. Libâneo (2008, p. 219) registra uma lista de atribuições vinculadas ao coordenador pedagógico:

1. Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem.
2. Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração de projeto pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos.
3. Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
5. Prestar assistência pedagógica - didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades etc.
6. Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.
7. Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.
8. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
9. Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.
10. Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.).
11. Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
12. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras de avaliação institucional.

Dentre as doze atribuições descritas acima por Libâneo, é perceptível como esse profissional encontra múltiplos obstáculos em sua prática, pois sem o apoio e a colaboração dos professores o coordenador não consegue desempenhar suas atribuições de forma completa.

Segundo Libâneo (2008, p. 221) as atribuições do CP podem ser sintetizadas nesta formulação: “planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos”.

De acordo com Libâneo são atribuições específicas desse profissional:

1. Coordenar e gerir e elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e dos outros planos e projetos da escola.
2. Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, vista a aprendizagem dos alunos.
3. Prestar assistência pedagógica - didática direta aos professores, através de observação de alunos, entrevistas, reuniões de trabalho e outro meios, especialmente em relação a:
 - a) elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino;
 - b) desenvolvimento de competências em metodologias e procedimentos de ensino específico da matéria, incluindo a escolha a utilização do livro didático e outros materiais didáticos;
 - c) práticas de gestão e manejo de situações específicas de sala de aula, para ajuda na análise e soluções de conflitos e problemas de disciplina, na motivação dos alunos e nas formas de comunicação docente;
 - d) apoios na adoção de estratégias de diferenciação pedagógicas, de soluções a dificuldades de aprendizagem dos alunos, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão;
 - e) realização de projeto conjuntos entre os professores;
 - f) desenvolvimento de competências crítico-reflexiva;
 - g) práticas de avaliação da aprendizagem, incluindo a elaboração de instrumentos.
4. Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino: supervisão das atividades pedagógicas e curriculares de rotina, coordenação de reuniões pedagógicas, elaboração do horário escolar, organização de turmas de alunos e designação de professores, planejamento e coordenação do conselho de classe e equipamentos, e outras ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem.
5. Assegurar, no âmbito da coordenação pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação da gestão e organização da escola, mediante:
 - a) exercício de liderança democrática - participativa;
 - b) criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe;
 - c) identificação de soluções técnicas e organizacionais para gestão das relações interpessoais, inclusive para mediação de conflitos que envolvem professores, alunos e outros agentes da escola.
6. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes.
7. Apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, para integrar-se ao nível da turma.
8. Organizar formas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, identificando, articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, manifestem maior fragilidade, bem como a

natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas.

9. Criar as condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola mediante atividades para a socialização dos alunos, formas associativas e de participação em decisão etc.

10. Promover ações que assegurem o estreitamento das relações entre escola e família e atividades de integração da escola na comunidade, mediante programas e atividades de natureza pedagógica, científica e cultural.

11. Formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação da aprendizagem dos alunos, com a participação dos professores.

12. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas.

Percebe-se que a complexidade e a diversidade de atribuições do coordenador pedagógico ordenam que este profissional procure o apoio de outros componentes do ambiente escolar, e encontre nas relações de parceria com os docentes. Principalmente nas atribuições específicas, na avaliação do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, prestar assistência pedagógica - didática direta aos professores, através de observação de alunos entre outras importantes atribuições descritas acima.

Nesse sentido, essas atribuições são percebidas no cotidiano escolar, na organização do trabalho pedagógico, no seu planejamento e em toda estrutura escolar. Desse modo, o coordenador pedagógico responsabiliza-se pelas demandas administrativas, dando atenção aos alunos, docentes, pais e a própria comunidade e é visto como um agente articulador da realidade.

No espaço escolar não é difícil perceber como o coordenador pedagógico realiza atividades que na realidade não é sua função. Enquanto os outros membros da escola possuem atividades específicas, o CP se vê efetuando diversas tarefas que não lhe dizem respeito. São atividades como: preencher diários e colocação de notas e faltas, servir merenda aos alunos, responsabilizar-se pela entrada e saída de alunos, entre outras atividades do cotidiano escolar.

Compreende-se que a coordenação pedagógica possui a formação contínua dos professores como atribuição mais provocadora. Partindo do ponto que a qualidade do ensino está relacionada à qualidade da própria formação do professor, nesse sentido o papel do coordenador é direcionar suas atenções na mediação de um processo ininterrupto de formação que assegure momentos de estudo e análise em conjunto sobre as suas práticas pedagógicas em sala, dando oportunidade para troca de experiências e ideias, o que pode levar a possíveis mudanças necessárias para melhora do processo educativo.

O coordenador atua como mediador das particularidades dos profissionais e do trabalho coletivo para criação e o desenvolvimento de propostas pedagógicas que tenham uma

real capacidade de suprir as carências dos alunos e da sua comunidade. O CP deve compartilhar sua rotina e suas metas, decidir em conjunto prioridades, transmitir responsabilidades, esta sempre disponível para o diálogo com os membros escolares e comunidade. A mediação deve ser o principal objetivo de seu trabalho, pois diz respeito à gestão pedagógica propriamente dita, tratando da manutenção do trabalho teórico – prático permanente. RIVAS (2009, p.144)

Sendo assim, a função formadora evidencia o desenvolvimento da formação em serviço dos professores, à qual o coordenador pedagógico deve adquirir uma atitude reflexiva, fornecendo uma formação continuada dos docentes e materiais para auxiliar essa formação, de maneira que venha adequar uma elevação no nível de consciência do grupo docente. Segundo Rivas (*apud* Medina 2000) existem dois procedimentos de mediação pedagógica entre CP e docentes:

- a) Ação de cunho individual:
 - consiste em admitir que o professor na sua sala de aula tem sua própria produção;
 - a compreensão de que a escola é um local de trabalhos da mesma;
 - é assumir suas limitações como pessoa e como profissional.

- b) Ação de cunho coletivo:
 - é assegurar o processo participativo;
 - coerência entre o discurso e a prática pedagógica;
 - saber e conhecimento são predicativos de todos os seres humanos.

Ao coordenador são demandadas as competências necessárias para se avaliar os problemas que existem nas escolas e conseqüentemente a atuação dos docentes em sua prática, o educador precisa de uma determinada preparação que não se finaliza no curso de graduação, instituindo-se em um processo constante, por meio da formação continuada, efetiva, que acontece no espaço escolar e nos eventos de capacitação.

3.2 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

A educação passou por uma série de modificações que contribuíram para o processo de aprendizagem dos docentes, em diversos ângulos sociais, culturais, políticos, com o objetivo de semear uma educação de qualidade.

De acordo com o Artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 que assegurado aos profissionais da educação em diversos aspectos, formação, aperfeiçoamento seleção, remuneração.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – associado entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atitudes.

Como citado anteriormente, percebe-se a relação da teoria e da prática, evidenciando a necessidade da formação continuada dos professores em exercício, incentivando os docentes a participar ativamente na formação para um possível enriquecimento das suas competências.

“O termo formação continuada vem acompanhando de outro, a formação inicial. Formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos técnicos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios.” (LIBÂNEO, 2008, p.227) A formação continuada é o prolongamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Sendo assim, é nítido como muitos alunos que ingressam na faculdade com a intenção de graduar em licenciatura acabam não adquirindo uma preparação necessária para atuar em sala de aula. Afinal, esse profissional não é preparado para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que o professor desenvolva uma atuação crítica e reflexiva na sua prática no ambiente escolar, são atribuições essenciais para ser despertadas em um futuro professor.

Com isso, os docentes ficam impossibilitados de compartilhar prováveis dúvidas que acabam surgindo ao decorrer do processo de ensino, o professor apoia sua prática em ações que viveu quando era aluno, ou seja, reproduzindo a prática de seus velhos professores, o que acarreta na dificuldade na transformação na procura da atuação mais significativa e inovadora.

Existe a formação fora da jornada de trabalho que acontece quando o professor participa de palestras, minicursos, oficinas, seminários, congressos, cursos à distância e presenciais, estudos teóricos e pesquisas entre outros. Logo, essa formação pode ser realizada em diversas maneiras e em vários ambientes. A formação continuada é um dos passos de preparação do profissional da educação e, e como o próprio nome já evidencia, é contínua. A participação dos educadores neste processo pode favorecer ao diálogo com pessoas diferentes, com autores experientes, levando o educador a trocar experiências sobre suas práticas, esta troca leva ao enriquecimento pessoal e cultural.

Diante desse cenário, a formação continua também é responsabilidade do professor, pois o próprio docente tem que entender que a procura por novos conhecimentos podem favorecer bastante para uma melhora significativa na ação individual e conjunta da qualidade do ensino aprendizagem dos alunos. É importante entender a formação continuada como uma

condição pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas de educação. Sendo assim, cada educador tem a responsabilidade por possuir um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Não existe política ou programa de formação continuada que tenha o poder de aperfeiçoar um professor que não tenha interesse de avançar, ou que não consiga perceber o poderoso valor do processo de formação continua.

Quando se trata da formação dentro da jornada de trabalho do professor, é necessária a participação efetiva na elaboração e na atualização do projeto político da escola, com participação nas reuniões e encontros com o coordenador pedagógico, através da realização de pesquisas, com grupo de estudo conjuntamente com membros docentes, por cursos promovidos pelos órgãos de governo e por empresas, entre outras formas.

Essa formação continuada do professor, além de todas as opções citadas acima, pode e deve ocorrer no seu próprio espaço de trabalho, isto é, no espaço escolar, com o acompanhamento e a mobilização do coordenador pedagógico.

A formação realizada no espaço escolar se configura em encontros com todos os docentes da instituição, para debater, refletir e discutir possíveis problemas que o professor traz da sala de aula ou por problemas identificados pelo coordenador em suas observações. São encontros voltados à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com seus próprios alunos.

Um calendário escolar é de extrema importância para permitir momentos previamente determinados para oportunizar o encontro desses docentes, para que seja estabelecido um compromisso prévio. Com a utilização do diálogo na troca de experiência, ou seja, que aconteça uma reflexão continua na sua ação em sala de aula. Assim como afirma Libâneo, (2008, p. 228) “[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”.

Logo, formar o novo profissional em serviço implica dialogar com ele continuamente no cotidiano da escola, problematizando sua atuação, apontando os erros e as falhas para redirecionar a busca de uma prática inovadora e consciente.

De acordo com Vieira (2003, p.85) esse formação em serviço decorre também:

“[...] da construção de identidades profissionais e a formação de valores, atitudes e concepções de educação, de homem e de sociedade; um processo contínuo e complexo, visando mais do que treinar em novas técnicas e habilidades, mas sim, refletir sobre e reconstruir a prática cotidiana. Implica a ocorrência de mudança na instituição escolar, no processo de ensino-aprendizagem, sendo este, afinal, o objetivo último da formação do professor.”

Essa formação em serviço precisa estar diretamente conectada com a reflexão dos docentes sobre sua prática no cotidiano. O coordenador pedagógico precisa fazer o acompanhamento efetivo desse processo, juntamente com uma mobilização do coletivo.

A formação contínua na escola e fora dela dependem das condições de trabalho fornecidas aos docentes, dependendo também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. O ideal mesmo é que a formação continuada dos professores se realize num processo de articulação dentro e fora da escola, pois uma serve de complemento para outra.

3.2.1 O coordenador pedagógico como principal formador do professor em serviço

O coordenador pedagógico deve concretizar sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, pois isso lhe dá a oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente. Alguns estudos sobre a formação continuada de professores evidenciam a função do CP como monitorador sistemático da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação. LIBÂNEO (2008, p. 219)

A formação no espaço escolar nada mais é que uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico. Essa atribuição formadora, articuladora e transformadora é complexa, afinal não existem formulas prontas e serem desenvolvidas, precisando da criação de soluções adequadas a cada realidade docente.

Fornecer o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador pedagógico assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformação se efetiva no projeto da instituição, favorecendo condições para que ele perpetue sua prática com o foco na reflexão e pesquisa, incentivando transformação do seu espaço de trabalho. O coordenador pedagógico precisa reunir os professores, estabelecer um horário que seja cabível para todos. Posteriormente é necessário que o coordenador pedagógico marque encontros semanais ou quinzenais, é imprescindível que os docentes percebam que nesse horário o coordenador está totalmente envolvido com o trabalho em grupo.

Segundo Souza (2010, p.29):

O caminho, no início, pode ser o estudo de teorias sobre o tema escolhido, cujos textos também precisam estar adequados ao grupo naquele momento, demandando outra escolha do coordenado, que novamente, à semelhança do professor, terá de saber mais sobre o tema que seus alunos-professores, portanto terá que estudar muito sobre o assunto.

Desse modo, o coordenador deve possuir um planejamento para a formação continuada desses professores em serviço, que deve ser elaborada a partir das leituras das necessidades da equipe de professores. Através das observações que o CP realiza na sala de aula e no cotidiano do espaço escolar é organizada uma forma de ação que componha as necessidades prioritárias dos professores, com o objetivo de progredir na relação com os alunos, ou seja, avançar no processo de ensino-aprendizagem.

É preciso muito cuidado para discutir com os professores questões ligadas as suas atividades docentes, pois isso pode lhe parecer uma ofensa. Não é aconselhável apontar os erros diretamente aos professores, pois é necessário construir uma relação amigável com os mesmos. Somente quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor seus erros e dificuldades.

O coordenador pode utilizar estudos coletivos com teorias sobre um tema escolhido, por ele ou pelos professores, cujos textos também precisam estar adequados ao grupo naquele momento, o coordenador terá que saber mais sobre o assunto que deseja abordar, desse modo, terá que estudar bastante antes de aplicar os estudos. Segundo Libâneo (2008. p.229) “Uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a CP, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe etc. leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades”.

O coordenador pedagógico também necessita estar aberto a transformar-se de forma contínua, a partir das próprias reflexões e do diálogo com os demais componentes do processo educativo. Incluir a formação continuada ao cotidiano escolar é um desafio que significa identificar que o tempo utilizado pelos docentes para estudar é tão precioso quanto o empregado na sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho começa abordando o caminho percorrido pelo supervisor desde a chegada dos jesuítas no Brasil até a década de 90 quando surge a nomeação de coordenação pedagógica com o intuito de retirar a ideia de fiscalizador e controlador que o inspetor construiu ao longo da história. Nesse aspecto, descrevo as funções do CP, evidenciando as influências da mediação em sua prática no cotidiano para construção de uma escola transformadora, de qualidade e democrática.

No desenvolvimento desse trabalho, percebem-se análises em torno do objetivo estabelecido sobre a importância da coordenação pedagógica na formação continuada dos docentes. É nítido como o coordenador pedagógico entra no contexto escolar para somar, contribuindo com sua atenção, organização, orientação e mediação. Trata-se de um profissional que sempre busca auxiliar os docentes nas dificuldades do cotidiano escolar.

A partir das entrevistas realizadas na Escola Municipal de São Marcos percebe-se a existência da mediação desenvolvida pela coordenadora pedagógica, comprovando sua contribuição para uma possível reflexão por melhorias na prática dos professores. Configurando essa prática em formação continuada em serviço, o que leva ao desenvolvimento da possível melhoria do ensino – aprendizagem dos alunos.

Quando questionei sobre: como acontece à formação continuada na escola/ motivação em participar/ o que é preciso para melhorar nessa formação continuada no espaço escolar/ existe procura da formação fora da jornada de trabalho?

As três professoras entrevistadas afirmam que a coordenadora da escola consegue se organizar nessa formação diariamente. Segundo a professora (B) o professor de educação física chegou recentemente na escola para auxiliar ainda mais nesse processo de formação, pois no momento da formação *“ele fica com os alunos em sala”* (se referindo aos dias de CP individual). Esse encontro individual auxilia no planejamento semanal, direciona na criação de projetos futuros entre outros. Lembra ainda que *“a coordenadora é muito boa orientadora, pois passa todos os acontecimentos das reuniões que faltamos isso facilita bastante nossa compreensão”*. A coordenadora traz textos com temas atuais e interessantes, também são feitas oficinas com prática de jogos educativos entre outros temas.

A coordenadora é apontada como uma boa mediadora nesse processo de formação continua dos professores, as entrevistadas percebem o esforço que essa profissional

desempenha para transformação da escola. É perceptível também que apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar a coordenadora transmite respeito e carinho por todos.

A professora (C) relata que *“é um momento de tirar as dúvidas, fazer oficinas, abordar temas do cotidiano”*. Sendo assim, *“abre caminhos para um melhor olhar sobre a sala de aula.”* A professora (B) se mostra bastante interessada pelo assunto, pois percebe a importância em participar dos encontros para uma *“melhor comunicação com os colegas e busca de experiências e conteúdos”*. A professora (A) complementa ao dizer *“nem todos estudam os textos que são passados para formação, leem os textos de forma superficial, estão trabalhando muito com o senso comum”*.

O senso comum é um conhecimento adquirido pelo sujeito a partir de experiências, observações e vivência ao seu redor. Trata-se de um saber que não se sustenta em métodos ou conclusões científicas, mas em um método espontâneo de compreender informações e conhecimentos no seu dia a dia.

A professora (A) afirma que *“existem muitas dificuldades quando se trata de materiais didáticos e recursos tecnológicos.”* Assim como afirma Sarmiento (2003, p. 64) *“a entrada das novas tecnologias na educação alterará o paradigma educacional, mais cedo ou mais tarde, com as correspondentes consequências no perfil e na formação dos educadores.”* Essa relação tende a ser uma forma inovadora de informações e da própria comunicação. Segundo a professora (C), para que tenha avanços *“é preciso um envolvimento maior dos colegas, todos juntos precisam almejar pelo mesmo objetivo que é uma escola com um ensino de qualidade”*.

Quando perguntei se procuravam formação fora da jornada de trabalho e se acham necessário, professora (A) entende que *“só na escola pode acontecer uma formação continuada do professor, pois é o horário que tem tempo”*. A professora (B) diz ser *“importante e sempre que possível ela busca, mas é caro investir nisso”*. A professora (B) diz *“por vezes os cursos fora do ambiente escolar é representado de forma idealizada, acaba não ajudando, pois não passa a realidade da escola pública, sem contar a falta de acesso e diálogo com os mestres”*. Sendo assim, confirma que a formação dentro da jornada de trabalho ajuda mais em seu trabalho, pois a coordenadora e seus outros colegas buscam superar as dificuldades existentes. A professora (C) afirma *“participo quando tenho oportunidades gratuitas, pois não tenho recursos financeiros”*.

Com a coordenadora indaguei questões como: relação com os docentes/como é realizada a articulação na formação continuada na jornada de trabalho/ se os docentes possuem interesse em participar/ e se os docentes buscam formação fora da jornada.

A coordenadora pedagógica relata que *“com a grande maioria dos docentes a relação é ótima, com outros é complicada, pois percebo que não se pode cobrar muito”*. Informa que a escola ainda não possui o projeto político pedagógico, pois *“ninguém se interessa em produzir o PPP, eles não entendem a importância desse documento”*.

O projeto político pedagógico é um articulador dos segmentos da escola, responsável por valorizar as ações coletivas, ações essas que precisam estar relacionada ao eixo pedagógico da instituição. O projeto político pedagógico necessita ser construído em conjunto com os membros da escola, com responsabilidade e compromisso. Nesse contexto, o PPP desenvolve ações para aplicar uma forma de organização do trabalho pedagógico, por isso, é um instrumento que visa uma melhoria da qualidade na escola.

Segundo a coordenadora, a prefeitura esta disponibilizando um curso para aplicação do Programa Alfa e Beto na escola, esse curso acontece todos os sábados, a participação não é obrigatório, mas quem participa recebe uma ajuda de custo, a coordenadora complementa afirmando que *“a participação acontece mais pela ajuda de custo que é repassada para eles, pois se não tivesse esse dinheiro envolvido quase ninguém participaria”*.

Sendo assim, alega realizar uma reunião (AC) toda sexta - feita *“onde trago temas interessantes, discuto e analiso novas propostas para nossa prática, tiro dúvidas que possa existir entre os professores, produzo oficinas, entre outros”*. Também *“organizo um momento individual com cada docente, onde foco mais no planejamento semanal e nas novas propostas e projetos”*.

Assim como afirma Geglio (p.117, 2003):

Os momentos de atuação do CP como agentes da formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos.

A coordenadora conta que *“existem professores que são extremamente resistentes em se envolver com a proposta, mas realizo meu trabalho independente disso”*. *“Aos que participam tiram dúvidas, outros trazem temas interessantes, mas não recebo muitas propostas de modificações.”* De acordo com Fusari (p.23, 2003) não existe programa de formação contínua em serviço ou fora que prepare um docente que não tenho o desejo de crescer, que não perceba o valor do processo individual.

Segundo a coordenadora, os professores não se interessam em formação fora do ambiente escolar, relata ainda que *“muitos só fazem a pós – graduação para aumentar seu*

salário na prefeitura”. Compreende-se que alguns estudam sem intenção real de aprimorar sua prática na sala de aula.

As entrevistas permitiram que às interlocutoras se posicionassem, por meio de um diálogo com o pesquisador, possibilitando uma complementação e aprofundamento de alguns elementos. A entrevista com o coordenador pedagógico trouxe importantes esclarecimentos de alguns pontos essenciais, pois esse profissional é o grande responsável pela articulação do trabalho pedagógico da escola, portanto detentora da visão geral do trabalho pedagógico desenvolvido.

Desse modo, conhecer a concepção de formação continuada exercida pelo coordenador pedagógico é riquíssimo para entender a relação da teoria e prática nesse processo. De forma que se possam redirecionar as práticas dos docentes visando uma ação refletida contribuindo para a melhoria do ensino – aprendizagem dos alunos. Fusari (p.26, 2003) afirma que apesar de todas as dificuldades que assolam a educação brasileira, a formação contínua de educadores vem crescendo como proposta e, também, como área de conhecimentos. Percebendo a formação continuada na escola como lugar de aprender a aprender, nesse sentido, a prática de leitura com debates e reflexões, e conseqüentemente com trocas de experiências.

Enfim, o objetivo deste estudo se deu em investigar como ocorre a articulação do coordenador pedagógico para realização da formação continuada dos professores em serviço. Desse modo, o coordenador pedagógico articula essa formação continuada nos horários de coordenação (AC), que acontece toda sexta-feira, abrangendo todos os docentes da escola. No AC são discutidos temas atuais e inovadores, além da implantação de propostas para prática pedagógica dos professores. Os encontros individuais são em horários de aulas extras (aula de Educação Física) para auxiliar no planejamento e nos projetos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudanças**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ATTA, Dilza Maria Andrade; SIMÕES, Jandyra. **Supervisão educacional**. Salvador: Arco-Íris, 1975.

ATTA, Dilza. O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar. **Revista do CEAP**, Salvador, ano X, n. 36, p. 19-29, mar. /maio, 2002.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 jun. 2013.

BRUNO, Eliane Babini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** São Paulo: Papyrus, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 5ª Edição. Goiânia, GO. Ed. Alternativa.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Universidade Brasília. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai – Ago 2006, Vol. 22n. 2, pp. 201 – 210.

NEVES, José Luis; **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, V.1, Nº 3, 2º SEM./1996.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional: a questão política**. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. 2. Ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, Instituto de inovação educacional, 1995.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA. **Coletânea de artigos produzidos durante o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica na**

Universidade Federal da Bahia. Organizadores: Iracy Maria de Azevedo Alves e Ronaldo Figueiredo Venas.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Construindo o saber: Metodologia científica – Fundamentos e técnicas/** Maria Cecília Maringoni de Carvalho (org.). – 22ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papyrus, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

RIVAS, Selená Castelão. **A medição na prática cotidiana da coordenação pedagógica.** Revista FACED, Salvador, n.15, jan./jul. 2009.

SAVIANI, Demerval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia.** In FERREIRA, Maura Syria Carapeto (org.). Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade 3, ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

APÊNDICE A – FIGURAS

Figura 01 – Entrada principal da Escola Municipal São Marcos



Figura 02 – Pátio central da Escola Municipal São Marcos



Figura 03 – Sala dos Professores da Escola Município São Marcos