

A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E ALGUNS DILEMAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI

Antônio Gomes¹, Cilene Maria Lima Antunes Maciel²

RESUMO

Este artigo é parte de uma investigação científica realizada durante o curso de Mestrado em Ensino na Universidade de Cuiabá-UNIC, Beira Rio em parceria com Instituto Federal de Mato Grosso, campus Bela Vista, (2016-2018). Este trabalho é um recorte da dissertação de Mestrado e tem como objetivo investigar junto aos coordenadores pedagógicos, no objetivo de descobrir quais são as atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico. É uma pesquisa de natureza qualitativa e perpassou pelo viés da triangulação, sendo os dados categorizados, codificação e analisados pelo método da análise do conteúdo. Utilizou-se da técnica de questionário semiestruturado. A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas de Mato Grosso, sendo duas em Cuiabá e duas em Pontes e Lacerda. Na pesquisa foi evidenciado que todos os entrevistados possuem formação de nível superior nas várias áreas do conhecimento e os mesmos tinham mais de dez anos de experiência no magistério. Também trouxe informações sobre o processo de eleição do coordenador, com vistas às melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica, Ensino e prática docente, Formação continuada de professores.

THE FUNCTION OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AND SOME DILEMMS OF TEACHING TRAINING IN THE XXI CENTURY

ABSTRACT

This article is part of a scientific investigation carried out during the Master's course in Teaching at the University of Cuiabá-UNIC, Beira Rio in partnership with the

¹ Licenciado em Pedagogia (UNEMAT); História (FATESF) e Mestre em Ensino (UNIC/IFMT). Professor da Educação Básica da rede pública de Ensino de Mato Grosso, Brasil.

² Doutora pela Universidade Autônoma de Barcelona - Espanha - Coordenadora do curso de Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá - UNIC - Beira Rio. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: cilenelamaciel@gmail.com.

Federal Institute of Mato Grosso, Bela Vista campus, and (2016-2018). This work is an excerpt from the Master's thesis and aims to investigate with the pedagogical coordinators, in order to discover what are the activities developed by the pedagogical coordinator. It is a qualitative research and has gone through the triangulation bias, with the data being categorized, coded and analyzed by the content analysis method. The semi-structured questionnaire technique was used. The research was carried out in four public schools in Mato Grosso, two in Cuiabá and two in Pontes and Lacerda. In the research, it was evidenced that all interviewees had higher education in the various areas of knowledge and they had more than ten years of experience in teaching. It also brought information about the election process of the coordinator, with a view to improving the teaching-learning processes.

Keywords: Pedagogical coordination, Teaching and teaching practice, Continuing teacher education.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas têm apontado que, ultimamente, está cada vez mais difícil encontrar profissionais que almejam o cargo de coordenador pedagógico nas escolas brasileiras. As mesmas pesquisas informam que a função do coordenador, na maioria das vezes, tem deixado a desejar, não que este profissional não tenha competência para tal, mas, pelo fato de que além dele desenvolver a função, para qual ele é eleito, ou indicado, ele acaba se envolvendo funções.

Tardif (2012) salienta que é de suma importância que a função do coordenador pedagógico seja exercida por professores e ainda que estes tenham tempo de exercício na profissão docente e conheçam a realidade escolar. Pois, tal conhecimento irá possibilitar a realização de seu trabalho com mais tranquilidade.

Ainda para o autor, é de grande importância que esse profissional seja professor, e, além disso, também devem ser consideradas as experiências adquiridas em outras ocasiões, as quais podem servir para auxiliá-lo numa nova empreitada.

No estado de Mato Grosso, tal função, não tem tido atrativos que impressionem o professor a se interessar para exercer a coordenação. Assim também é na rede municipal de educação de Pontes e Lacerda. No município, caso não haja profissionais nas escolas que tenham interesse para exercer a função de coordenador, o secretário municipal de educação, convidava outros profissionais de outras escolas,

para serem coordenadores nas escolas em que não houvesse candidatos e/ou não conseguiram ser eleitos pelos pares.

Sempre o secretário utilizava do contingente de inscritos e deferidos, porém, reprovados pelos pares na eleição e os nomeiam. Caso a escola manifestasse o interesse em ter alguém do seu quadro na função de coordenação, ela comunicaria a Secretaria de Educação e lavrava a ata e constituía-se o coordenador; e caso contrário, não houvesse interessados, essa função ficava sobre a responsabilidade do secretário de educação.

Para tanto, sempre os profissionais que aceitavam tais situações, era desconhecedor das realidades, fato que impossibilitam desempenhar suas funções como determinam a literatura, bem como acabavam simplesmente ocupando um cargo.

Contudo, o aceite de tal convite e ou da escola, ficava isento de passar por outro processo de seleção.

Na rede municipal de Pontes e Lacerda, nem sempre eram indicados, quem tinha curso superior. Bastava somente aceitar e na falta destes, eram indicados quem estivesse cursando ou se já esteve ou não trabalhado na instituição.

Na ocasião da pesquisa, constatou-se que nas escolas de Pontes e Lacerda todos os coordenadores pedagógicos eleitos pelos pares, enquanto que os coordenadores pedagógicos pesquisados de Cuiabá passaram pelo processo seletivo e prova escrita, sendo eliminado o candidato que não obtivesse nota mínima sete (7,0). A qual daria o direito de se candidatar e concorrer ao cargo de coordenação.

No período da pesquisa, tanto os coordenadores pedagógicos de Pontes e Lacerda, quanto os de Cuiabá, exerciam a função por um período de dois anos. Sendo permitido outro mandato com a mesma duração. E todos apresentavam curso de nível superior nas mais variadas áreas do conhecimento.

2. METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS, MATERIAIS E TÉCNICAS UTILIZADAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa que fora desenvolvida em quatro (4) escolas públicas de Mato Grosso, três (3) de Ensino Fundamental e uma (1) de Educação Infantil. Na ocasião foram entrevistados quatro (4) coordenadores, os quais responderam um questionário semiestruturado aberto contendo cinco (5) questões. A pesquisa perpassou pelo processo de triangulação de dados, em que se utilizará das informações obtidas no questionário semiestruturado a análise.

Para os autores, ora mencionados, entre outros, “um objetivo importante do pesquisador qualitativo é que ele se torne capaz de ver através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados e possam compreender e realizar as interpretações, que tais atores sociais possuem do mundo” (BAUER; GASKELL, 2012, p. 32) que os cercam; sendo que tais olhares podem tanto dizer, quanto trazer informações, que necessitam de vivências e experiências que possibilitem uma interpretação de forma satisfatória ou não.

Para Triviños (2015), a técnica de triangulação de dados pode ser utilizada para melhorar a percepção da pesquisa, fazendo com que tal processo possa potencializar o achado durante o processo de análise. Pode, portanto se dar início a uma nova pesquisa, que tanto pode ser qualitativa quanto quantitativa; nisto se evidencia que a triangulação se configura num processo dialético.

Segundo Bardin (2016), tal método tem configurado como um conjunto de técnica eficaz, que possibilita analisar as comunicações com o intuito de extrair elementos que permite estabelecer um julgamento. A autora ainda enfatiza que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 2016, p. 38).

Em relação ao método de análise de conteúdo, Bardin (2016, p. 31), o tem configurado como um conjunto de técnica eficaz, que possibilita analisar as comunicações com o intuito de extrair elementos que permite estabelecer um julgamento onde assevera que “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou seja, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por

uma grande disparidade de formas sendo adaptável a um campo de aplicação muito vasto”, neste caso, as entrevistas que também são classificadas de comunicações. A autora ainda enfatiza que:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, ou inferência que recorre a indicadores. (BARDIN, 2016, p. 38).

Dentro de tal perspectiva, o conjunto das técnicas da análise do conteúdo, se aplica a técnica de categorização que é considerada cronologicamente a mais antiga, sendo, portanto, na prática a mais utilizada.

Nisto “a análise categorial tem servido de base para descrever as principais fases de uma análise de conteúdo” (BARDIN, 2016, p. 153) as quais são caracterizadas codificação, classificação e categorização.

Para a realização do estudo dessa pesquisa, em primeiro momento, utilizou-se das categorias extraídas das gravações realizadas com os professores e, no segundo momento, foram utilizadas as informações obtidas via questionários semiestruturados respondidos pelos coordenadores, participantes dessa pesquisa.

Nessa fase da pesquisa, realizada com os coordenadores foram apresentadas as informações obtidas, na questão que buscava saber, fatores inerentes à formação continuada dos coordenadores na perspectiva de ser descobrir aonde, quando e como acontece essa formação, bem como, se a formação continuada ao ser realizada, satisfazia ou não aos seus anseios.

Para que conseguissem compreender tais indagações, realizou-se a análise do conteúdo nas respostas e em seguida, elas foram distribuídas por categorias, de forma que possibilitassem a trabalhar com os dados e achados, de cada indagação em suas devidas categorias.

Desta forma, buscou-se saber sobre as atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico; as principais dificuldades enfrentadas por ele, no tocante a

formação continuada dos professores, bem como conhecer quais intervenções, são realizadas pelo coordenador pedagógico para solucionar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula.

Quanto às categorizações, dos coordenadores foram subdivididas em categorias, sendo que dentro de cada categoria, para melhor compreensão realizou-se a codificação dos dados, como estão demonstrados nas figuras que seguem no próximo capítulo, destinado aos resultados e discussões.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a obtenção dos resultados utilizou-se do método da análise do conteúdo apresentado por Bardin (2016) e, posteriormente, se procedeu com a análise das informações pelo processo da codificação, seguida pela categorização, tendo por base as respostas dos coordenadores obtidas por meio questionário semiestruturado.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) salientam que é impossível o tanto o professor quanto o coordenador agir como pesquisador no contexto da escola, sem que desenvolva uma visão crítica sobre o contexto em que está inserido, questionando a sociedade, a escola, o ensino; porém ao mesmo tempo, sugerindo ou abrindo espaço para a discussão no ambiente escolar.

Os participantes da pesquisa foram chamados pelos seguintes pseudônimos: Sabedoria, Caridade, Paciência e Tolerância. Quanto às instituições, duas são de Cuiabá, uma será chamada de “Troia” e a outra de escola “Esparta”. As outras duas são de Pontes e Lacerda, uma será chamada de “Creta” e a outra de “Atena”.

Em todas as escolas, foram contatados mais de um coordenador, mas somente um coordenador por período contribuiu para a pesquisa. Quanto aos outros, que não puderam/não quiseram participar, alegaram vários motivos tanto de ordem pessoal quanto profissionais.

Todos os coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa tinham formação de nível superior com formação acadêmica nas mais diversas áreas do

conhecimento; estes eram efetivos e contratados com mais de dez (10) anos de experiência no magistério.

Considerando as respostas dos coordenares por meio do questionário é possível perceber que apesar das dificuldades encontradas e enfrentadas por eles, nas diferentes realidades institucionais eles realizam suas funções de forma a atender e satisfazer aos anseios dos professores.

3.1. INDAGAÇÃO E RESPOSTAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

O questionamento visava saber quais eram as principais atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico dentro da escola. Como resposta se obteve várias informações, no entanto, foram evidenciadas, somente as atividades de maiores relevâncias para a pesquisa. Entre as principais atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, depois de realizada a compilação e codificação dos dados utilizando-se Bardin (2016), obtiveram-se as informações que se seguem:

[...] a formação continuada [...];(Sabedoria, Caridade, Paciência e Tolerância-Troia, Esparta, Creta e Atena).

[...] análise dos resultados das aprendizagens dos alunos [...]; (Sabedoria, Caridade, Paciência e Tolerância-Troia, Esparta, Creta e Atena).

[...] acompanhamento do planejamento [...]; (Sabedoria, Caridade, Paciência e Tolerância-Troia, Esparta, Creta e Atena).

[...] acompanhamento da realização da hora atividade, entre outros (Sabedoria, Caridade, Paciência e Tolerância-Troia, Esparta, Creta e Atena).

Na visão dos coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário, tais funções só são desenvolvidas, pois eles desconsideram o tempo previsto para tal função e as atividades são realizadas, na maioria das vezes, fora do expediente de trabalho, ou seja, eles acabam ficando nas instituições fora do horário de trabalho.

Pois mesmo tendo uma carga horária de trabalho de trinta (30) e/ou quarenta (40) horas semanais, sempre há necessidade de mais tempo para realizar alguma atividade que ficara pendente.

Pendências essas que, além da falta tempo, também se atribui a pouca disponibilidade para formação com o intuito de poder possibilitar melhorias para o processo de ensinagem no processo educacional. Com isso, Libânio (2013, p.96) assevera que “ensino [...] é uma combinação adequada entre a condução do processo de ensino pelo professor [...] o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas de condições e meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos, [...]”. É perceptível que para ter dispositivos de qualidades no processo de ensinagem, o coordenador pedagógico deve estar um passo à frente.

Nesse sentido, Nõvoa (1992) enfatiza que todas as ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico são de grande valia, mas acima de tudo, a função primordial da ação, está em desenvolver a formação continuada de professores, pois é função direta do coordenador e serve para possibilitar aos docentes, sobretudo mecanismos que os levem a refletir tanto ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, quanto despertá-los para a importância da própria formação.

Pois, assim como Nõvoa salienta, dentre outras, a função primordial do coordenador pedagógico é de possibilitar aos docentes mecanismos e/ou possibilidades para a melhoria do processo de ensinagem, tendo como parâmetro o resultado da aprendizagem. Assim como foram apontados pelos coordenadores, quando disseram que entre as principais atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico está:

[...] análise dos resultados das aprendizagens dos alunos [...];
(Sabedoria, Caridade, Paciência e Tolerância-Troia, Esparta, Creta e Atena).

Para tanto, ao analisar os resultados das aprendizagens, “[...] é preciso pensar o que se vai fazer com os resultados obtidos [...]” (VILAS BOAS, 2008, p. 19) e, diante de tais elementos, algum posicionamento deve ser tomado, pois ainda na visão da autora ora mencionada “[...] avaliar é necessário. Ter indicadores de avaliação que

apontem a situação de cada aluno, de cada escola e de cada município é fundamental [...]”.

Mas ter possibilidades e condições de trabalhar tais indicadores é extremamente necessário. Pois, quando se tem um diagnóstico sobre tal situação o qual “[...] é sinônimo de transformação a favor de uma participação social de todos os cidadãos [...]” (MIZUKAMI, 2004, p. 98), o coordenador pedagógico no intuito de rever tais resultados, juntamente com os professores, iniciam um processo reflexivo. Dessa forma, o coordenador pedagógico é “[...] um formador de professor, e tem uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente [...]” (ALARCÃO, 2011, p. 49), os processos de ensinagens e aprendizagens.

Ao trabalhar com a formação de professores, o formador deve estar atento e se adequar a formação, com vistas a possibilitar informações e conhecimentos que sirva para melhorar a realidade. Contudo, faz-se necessário, que a avaliação aconteça, não depois, mas durante o processo designado para aprendizagem.

Contudo, deve ser entendido que a formação continuada, jamais pode ser concebida somente por meio de curso, mas, acima de tudo, por meio da ação-reflexão-ação, e que este seja o tripé fundante do processo de ensinagem (ANASTASIOU, 2014); o qual deve ser compreendido, não no final do processo, mas durante a sua realização. Dessa forma, percebe-se que o sucesso da educação, nesse novo século, depende sobremaneira, da valorização docente.

É mister, a compreensão de que “ensino e aprendizagem constituem unidades dialéticas no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 208). Papel esse que, diuturnamente, deve ser refletido, considerando os resultados inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, sem desconsiderar a função da formação pedagógica.

A formação pedagógica, ação desenvolvida pelo coordenador, nos últimos tempos deve ser vista e quista como elemento indispensável que possibilitará tanto a melhorias do processo de ensinagem quanto do processo de aprendizagem. Pois, na

fala dos coordenadores, tal dispositivo é entendido como atividades desenvolvidas por tal profissional:

[...] a formação continuada [...]; (Sabedoria, Caridade, Paciência e Tolerância-Troia, Esparta, Creta e Atena).

Para tanto, Freire (1976) versa que nenhuma ação e/ou formação pedagógica deve acontecer descontextualizada, caso isso se concretize, foge totalmente do perfil e das propostas de formação profissional que acaba ficando desconexa em relação ao princípio da criatividade e nega sobremaneira a curiosidade e a necessidade docente.

Nessa perspectiva, Tardif (2012) e Imbernòn (2016) salientam que a ação do coordenador frente aos dilemas do novo século, deve ser realizada simultaneamente ao fazer docente, sem jamais contradizer as características inerentes da função. Os autores ora mencionados coadunam com a ideia de que, atualmente, precisa-se entender que se está longe da profissão docente, se limitar somente ao ensino, ela deve perpassá-lo, por meio da formação, na busca de um conhecimento que sirva e surta os efeitos para o cotidiano real e local. Assim como também outras funções como:

[...] acompanhamento do planejamento [...]; (Sabedoria, Caridade, Paciência e Tolerância-Troia, Esparta, Creta e Atena).

[...] acompanhamento da realização da hora atividade, entre outros (Sabedoria, Caridade, Paciência e Tolerância-Troia, Esparta, Creta e Atena).

Tanto o acompanhamento do planejamento e a realização das atividades, são atividades essenciais que configuram arejamento pedagógico, que sem estas se torna impossível a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Que para sua concretização necessita de sobremaneira de cumprir rotinas, pois “[...] aprender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 211).

Com isso, acredita-se que tanto o ato de preparar e planejar, os quais são

realizados em momentos ímpares, aqui, no cumprimento das horas atividades, devem ser vistos como momentos destinados “[...] exatamente em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem [...]” (*idem ibid.*).

Pois, é nesse momento, que o professor preocupado com seu fazejamento que apresenta resultados indesejados na ensinagem, inicia um processo “[...] de escolhas e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdo do objeto de ensino [...]” (*idem ibid.*), sendo que é para este fim que existe tal proposta. Faz-se necessário salientar, que se o planejamento for realizado de forma contrária aos objetivos previstos para cada turma de aluno, bem como, se ele for pensado visando à homogeneidade da classe, correrá o risco de apenas ser mais instrumento que fará pouca ou nenhuma diferença.

Ainda de acordo as autoras, “ao professor caber organizar as atividades de ensino, de sua inteira responsabilidade, e as de aprendizagem. Elas deverão atender às características, contudo, [...] da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo, [...]” (p. 212). Nisto, por mais que ainda haja alguns professores que concordam com a dificuldade dos alunos em entender o conteúdo que ele ministra, e, atribui a essa dificuldade vários fatores, o professor deve mais do nunca também fazer uma auto avaliação sobre o seu processo de ensinagem.

Em relação ao acompanhamento do planejamento, este é um dispositivo previsto na portaria que determina as funções da coordenação no estado de Mato Grosso, tanto para as escolas municipais quanto para as estaduais. Pois quando o planejamento é acompanhado pelo coordenador, o professor durante a elaboração pode contar com a contribuição de um profissional “mais experiente”, e que poderá auxiliá-lo caso este demonstre dificuldade em determinada metodologia e atividades em sala de aula.

Dessa, o fazejamento pedagógico deve ser desenvolvido na perspectiva de que “ensinar deve ser um projeto coletivo. Embora cada professor, em sala de aula, possua autonomia para desenvolver sua disciplina [...]. Por isso, faz-se necessário pensar as disciplinas no contexto” (p. 217) sendo específico e/ou em geral.

Também, ao se tratar do ‘acompanhamento da realização da hora atividade’, sendo que tal acompanhamento aqui se refere ao trabalho do coordenador, o qual é realizado no intuito de poder realizar alguma intervenção.

Dessa forma, Charlot (2013) enfatiza que nessa contemporaneidade brasileira, novas exigências estão postas ao trabalho dos professores, no sentido de estes desenvolverem suas ações pedagógicas e se envolver com processo de aprendizagem dos seus alunos. O autor ainda salienta que:

O ensino, atividade é característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valores e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas, e por vezes, violentas das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares (CHARLOT, 2013, p. 15).

Dessa feita, evidencia-se que “o processo de ensinagem se efetivará [...] na parceria de professores e coordenadores [...] numa nova aventura do ensinar e aprender na sala de aula [...]”, (p. 218). Pois ações inerentes ao ensinar e aprender, devem ser compreendidas como as molas propulsoras do fazer pedagógico e quando estas apresentam dificuldades de ser encontrarem, algo precisa ser revisto, senão a escola perde seu foco principal, o ensino.

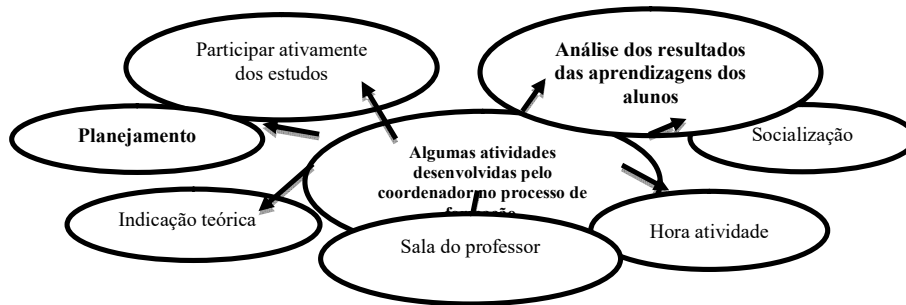
Como mostra na representação da figura 1, são muitas as atividades desenvolvidas pelo coordenador no exercício da função.

Nôvoa (1992) enfatiza que, acima de tudo, a função primordial da formação continuada de professores, acompanhada pelo coordenador pedagógico, é de possibilitar aos docentes mecanismos que os levem a refletir quanto ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, assim como despertá-los para a importância da própria formação.

De acordo com a categoria ora citada, há possibilidade de entendimento quanto aos apontamentos realizados pelos professores, em relação às ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico. Nisto eles disseram que nem sempre as ações realizadas pelo coordenador pedagógico, contribuem para a efetivação da

prática docente, devido aos vários fatores, assim como salientado por Almeida e Placo (2013, p. 12), quando versam que “no contexto do trabalho, o professor formador deve investir, instituir uma dinâmica formativa, visando à escola como um todo”.

Figura 1 - Representação da categoria: atividades desenvolvidas pelo coordenador



Fonte: da pesquisa.

Ao trabalhar com a formação de professores, o formador deve estar atento e se adequar a formação, com vistas a possibilitar informações e conhecimentos que sirvam para melhorar a realidade.

Contudo, deve ser entendido que a formação continuada jamais pode ser concebida somente por meio de curso, mas, acima de tudo, por meio da ação-reflexão-ação, e que este seja o tripé fundante do processo de ensinagem, (ANASTASIOU, 2014); o qual deve ser compreendido, não no final do processo, mas durante a sua realização. Dessa forma, percebe-se que o sucesso da educação, nesse novo século, depende sobremaneira, da valorização docente.

Outro fator interessante que fora apontado foi em relação às temáticas discutidas na formação continuada pelos professores, refere-se às temáticas estudadas e ou discutidas, sendo que nem sempre estas, são escolhidas pelos professores.

Dessa forma, percebe-se que pouco está se visando a melhoria da prática docente contribuindo para o sucesso no/do processo de ensino-aprendizagem. Isso acontecerá quando os processos formativos forem pensados como “processo de

intervenção nas organizações escolares, e dessa forma se concretizará a formação continuada de professores centrada na escola” (ALMEIDA, PLACCO, 2013, p. 12).

Nesse sentido, Nòvoa (1992) salienta que é inconcebível a ideia de se ter e se pensar uma formação alheia à realidade. Visto que, toda e qualquer formação só se concretiza na medida em que servir para possibilitar e/ou solucionar problemas existentes em determinados órgãos e ou instituições.

Isso se concretiza na fala de alguns professores, quando foram entrevistados e informaram que nem sempre a formação continuada acontece como eles gostariam. A justificativa apresentada é que os temas estudados, na maioria das vezes, não são selecionados pelos mesmos e tampouco, são discutidos por profissionais, ou seja, por formadores com experiência na função de formador.

De acordo com a representação da categoria ora apresentada, que aborda algumas das atividades desenvolvidas pelo coordenador, percebe-se que o coordenador pedagógico desenvolve várias atividades, durante a realização do processo de formação continuada.

As atividades de análise dos resultados das aprendizagens dos alunos, planejamento e sala do educador, são as atividades mais elementares, pois é a partir destas que ele obterá informações para realizar os trabalhos inerentes a formação continuada dos professores.

Na função de coordenador pedagógico, este não deverá ser apenas um mediador de conflitos, pois sua função está além. Como tal, a função deve ser realizada visando contribuir para que o professor possa se utilizar das informações adquiridas para solucionar e/ou poder sanar as dificuldades de alguns alunos.

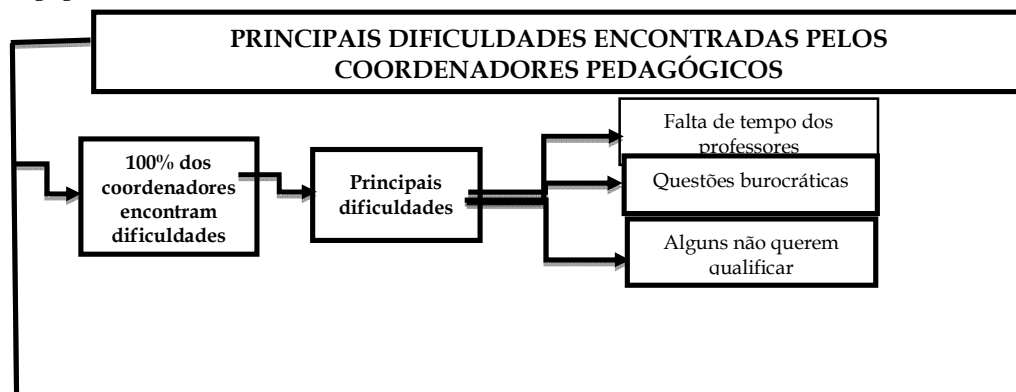
Tanto Nòvoa (1992) quanto Tardif (2012), salientam que são necessárias práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas institucionais que contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que seja autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

De acordo com a apresentação na figura 2, a seguir, estão apresentadas as principais dificuldades encontradas pelos coordenadores ao realizar o processo de

formação com os professores. As quais estão resumidas em situações como falta de tempo percebida pelos professores, tanto quanto nas questões burocráticas, como também pelo fato de que, na maioria das vezes, estes não dispunham de tempo para estar se capacitando, alegando que, devido ao fator econômico, bem como os dilemas vivenciados por eles no exercício da docência.

Fatores que, de certa forma, tem dificultado e impossibilitado aos coordenadores de realizar uma formação continuada que possibilitem aos professores desenvolver um trabalho com tranquilidade durante o fazejamento pedagógico.

Figura 2- Representação da categoria: principais dificuldades encontradas pelos coordenadores pedagógicos



Fonte: da pesquisa,

Na visão dos coordenadores pedagógicos entrevistados, uma das funções da coordenação é preocupar-se com a indisciplina dos alunos, no intuito de poder possibilitar apoio ao professor. Certo, que esse fator também pode ser determinante no processo de ensino-aprendizagem e acaba interferindo no trabalho docente. Ou seja, há momento que cabe à coordenação pedagógica se envolver com tais situações.

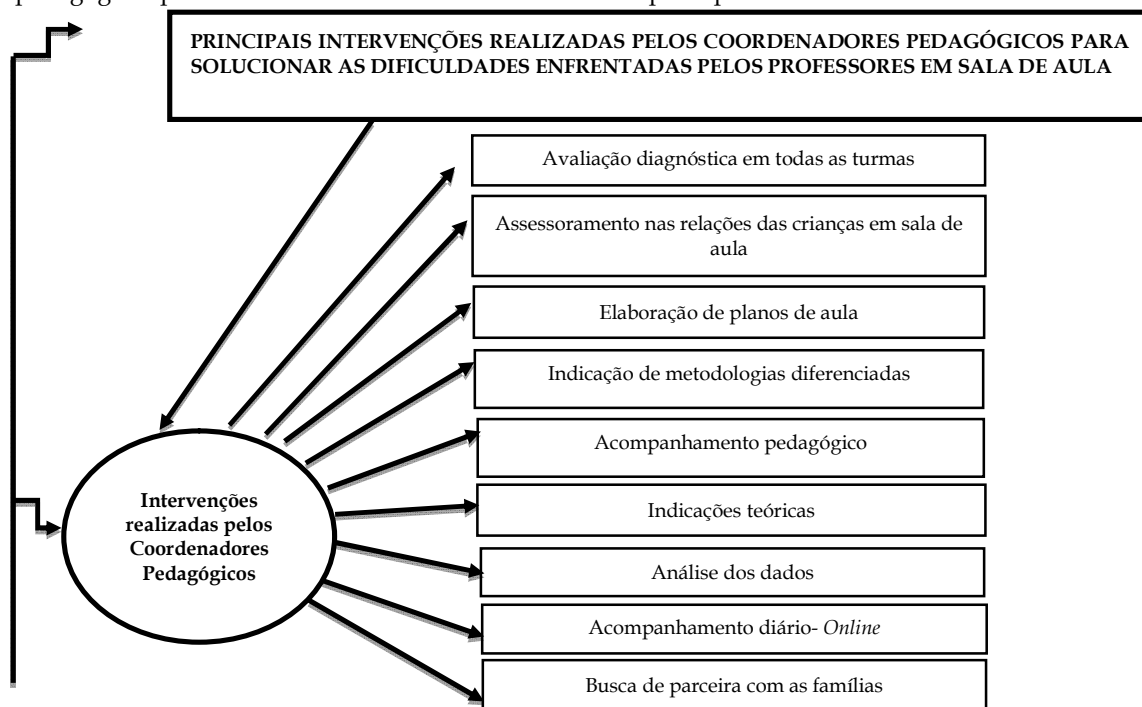
No tocante às dificuldades encontradas pela coordenação pedagógica, no que concerne ao impossibilitar a realização das atividades inerentes ao cargo, como já mencionadas, entre elas está a indisciplina da sala de aula. São situações que demandam tempo e isso na função de coordenação é primordial.

Também, de acordo com os coordenadores, alguns professores não querem se qualificar, alegando vários fatores, tais como, mencionado, se sentem desmotivados na docência.

Para esse grupo de coordenadores pedagógicos entrevistados, fatores também como as questões burocráticas, tem impossibilitando-os de realizar uma formação, bem como exercer suas funções de forma com que todos fiquem contentes. Pois, pelo fato deles terem que acompanhar os trabalhos em sala de aula e na plataforma *Online*, eles acabem tendo pouco tempo para se dedicarem com mais afinco sobre as questões inerentes à formação continuada dos professores.

De acordo com a figura 3, representação da categoria das principais intervenções realizadas pelos coordenadores pedagógicos, para solucionar as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula.

Figura 3 - Representação da categoria: principais intervenções realizadas pelos coordenadores pedagógicos para solucionar as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula



Fonte: da pesquisa.

Contudo, pelo fato de que todas foram percebidas de forma inter-relacionadas,

far-se-á comentários apenas sobre as intervenções que o autor considera pertinente para essa pesquisa.

Tanto Almeida e Placco (2002; 2013) quanto Imbernòn (2011) evidenciam que, dentre as habilidades que se espera do coordenador pedagógico para realizar suas funções, este deve ser alguém que observa, discute, propõe, busca formas, seleciona, decide e viabiliza a formação em um processo reflexivo cíclico e contínuo, estando sempre atento para com as atividades desenvolvidas pelos professores, não com a intenção de massacrá-los, de puni-los, mas com o respeito e compromisso de poder contribuir para o sucesso de sua prática docente.

Ainda os autores ora mencionados, salientam que o coordenador pedagógico, agindo com tal presteza e com envolvimento de forma direta na ação docente, acaba levando o professor a entender que ele pode contribuir de forma participativa com a gestão.

Ao agir dessa forma, o professor perceberá que o coordenador pedagógico, acima de tudo tem o papel de mediador. Pois é um agente da escola, com mais capacidade de apresentar e sugerir mecanismos em forma de atividades que visem a contribuir para os processos tanto de aprendizagem quanto de ensinagem (ANASTASIOU, 2014).

O coordenador pedagógico, no exercício da função, cria estratégias tanto para viabilizar as ações realizadas em sala de aula, quanto as que devem ser executadas no momento estabelecido para a formação continuada.

Nesse sentido, é de fundamental importância que ele planeje os momentos de formação continuada, “realize um levantamento de hipóteses que lhes possibilite enxergar possibilidades de atuação, e, a partir delas, proceder à análise do que será mais produtivo, tanto para a instituição, quanto para o seu grupo de professores” (ALMEIDA; PLACCO, 2013, p. 121).

Tardif (2012) salienta que para que o coordenador possa desenvolver seu trabalho nessa função, ele deve utilizar os saberes dos profissionais da instituição que são importantes para todas as ocasiões. Sendo, que tais saberes são adquiridos ao

longo da vida, da experiência e da docência, em diversos espaços, podem contribuir para um refletir na ação docente.

Contudo, mesmo o coordenador pedagógico com pouca ou muita experiência, poderá realizar esse trabalho na função.

Nisto, para que ele tenha mais e melhores possibilidades, em primeiro lugar, ele deve se pautar nas observações realizadas em sala de aula, pois estas podem servir de estratégias que possibilitem uma intervenção mais apropriada junto aos professores.

Ademais, como o professor realiza observações para poder intervir no processo de ensino junto com seus alunos, também da mesma forma, o coordenador pedagógico deve agir, primando por um trabalho que vise satisfazer e atender as reais expectativas dos professores e alunos.

Entre as atividades de intervenções elencadas pelos coordenadores, está inserida a busca de parcerias com as famílias que se configura um aliado importante e ao mesmo tempo um dispositivo nesse mundo globalizado. Em uma época em que vários dilemas interferem no processo de ensino aprendizagem.

4. CONCLUSÕES

De acordo com a pesquisa, o coordenador pedagógico na escola não desenvolve somente a função inerente à formação continuada, mas se envolve com outras funções. Nesse sentido, vários autores, salientam que, nesse século, que se inicia, se quisermos uma educação diferenciada, que produza os efeitos necessários, e que cumpra com seus objetivos, o coordenador pedagógico deve se preocupar, acima de tudo, em criar possibilidades diferenciadas tanto de aprendizagens quanto de ensinagens. Os quais podem ser adquiridos no momento destinado à formação, que repercutirá durante a ação pedagógica e se concretizará na obtenção dos resultados provenientes das/nas avaliações, as quais visam refletir, sobretudo a qualidade do sistema de ensino.

Parecer Consubstanciado do CEP da Universidade de Cuiabá - nº. 2.041.458.

REFERENCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: col. Questões de nossa época. Cortez 2011.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. N. de S. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. S. P. Ed. Loyola, 2013.

ANASTASIOU, L. das G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. 5. ed. Cortez. São Paulo. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. 70, Ltda. Lisboa. 2016.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Cortez. São Paulo, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMAIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa**. SP: Cortez, 2015.

GUEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. SP: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação de do professorado: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed, São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MIZUKAMI, M. das G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdFUSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal, Lisboa: Publicação Don Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÀN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. (Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 eds. Porto Alegre: Penso, 2017.

TARDF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Ed. SP: Atlas, 2015.

VILAS BOAS, R. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.