

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Luciana Mattos Gambino

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE ALUNOS ORIUNDOS DAS CLASSES POPULARES**

**Novo Hamburgo, RS
2018**

Luciana Mattos Gambino

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
ALUNOS ORIUNDOS DAS CLASSES POPULARES**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional (EaD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Dr.^a Débora Ortiz de Leão

**Novo Hamburgo, RS
2018**

Luciana Mattos Gambino

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
ALUNOS ORIUNDOS DAS CLASSES POPULARES**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional (EaD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Aprovado em 30 de novembro de 2018.

**Débora Ortiz Leão (UFSM)
(Orientadora)**

Joacir Marques da Costa (UFSM)

Eliane de Ávila Colussi (UFSM)

Carmen Damaris da Silva (UFSM)

Novo Hamburgo, RS
2018

RESUMO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO DE ALUNOS ORIUNDOS DAS CLASSES POPULARES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

AUTORA: Luciana Mattos Gambino
ORIENTADORA: Dr.^a Débora Ortiz de Leão

Este trabalho apresenta um estudo para uma compreensão do trabalho e identidade do coordenador pedagógico na escola, nos tempos atuais. Assim, esta monografia, através da pesquisa qualitativa, teve como objetivo pesquisar os desafios e as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico no cotidiano de uma escola municipal de alunos oriundos das classes populares. A pesquisa utilizou como referência o levantamento de dados feito por meio de questionário com os professores da escola, no período de agosto/2018 até outubro/2018, a fim de obter respostas que apontassem seus pontos de vista sobre as demandas das quais a escola apresenta dificuldade para dar conta e como eles entendem que deve ser a formação continuada na escola. Conjuntamente, foi realizado um Estudo de Caso para entender melhor o caráter subjetivo da cultura organizacional da escola e o estudo bibliográfico de referenciais teóricos pertinentes ao assunto. Com base nas respostas dos professores, na observação do contexto pesquisado e dos estudos teóricos, o resultado revelou que o processo de aprendizagem dos membros da referida comunidade escolar precisa ser cada vez mais aprimorado e contínuo, já que a realidade muda, e, portanto, os saberes precisam sempre ser construídos, revistos, ampliados e comprometidos com o meio social. Conclui-se, com este estudo, que a figura do coordenador na escola é fundamental para articular um processo no qual a instituição seja uma comunidade de ensino e aprendizagem, que coletivamente irão refletir, planejar e agir na busca de atingir os objetivos previstos de garantia de aprendizagem de todos e qualidade da educação.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Aprendizagem. Qualidade da educação.

ABSTRACT

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR THE EDUCATIONAL COORDINATOR: A CASE STUDY OF STUDENTS FROM LOW-INCOME CLASSES IN A LOCAL SCHOOL

AUTHORESS: Luciana Mattos Gambino

ADVISOR: Dr. Débora Ortiz de Leão

This paper presents a study to a understanding of the work and identity of the educational coordinator at the school nowadays. Thus, this paper, through a qualitative research, aimed to search the challenges and possibilities of the activities of educational coordinator in the daily life of a local school of students from low-income classes. The research used as reference data gathering done by means of a questionnaire given to school teachers from August/2018 to October/2018. This aimed to obtain answers that showed their point of views about the demands of which the school has difficulty in handling and as they understand that they should have a continued training at school. At the same, a case study was carried out to better understand the subjective character of the school organizational culture and the bibliographical study of theoretical references relevant to the subject. Based on the teachers' answers, when observing the context researched and theoretical studies the result showed that the learning process of the members of that school community needs to be increasingly enhanced and continuous. As the reality changes and therefore the knowledge always needs to be built, revised, enlarged and committed to the social environment. To sum up, this study shows that the coordinator at school is fundamental to articulating a process in which the institution is a community of teaching and learning. This collectively will reflect, plan and act in seeking to achieve the objectives provided for guaranteeing learning for everyone and quality of education.

Keywords: Educational Coordination. Learning. Quality of Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 METODOLOGIA	9
3 GESTÃO ESCOLAR E CULTURA ORGANIZACIONAL	11
3.1 ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	15
3.2 A CULTURA COMO EIXO CENTRAL DO PROCESSO CURRICULAR.....	19
3.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS ORIUNDAS DAS CLASSES POPULARES	22
4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	25
5 ANÁLISES E REFLEXÕES	30
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

Em 2009, a autora do presente estudo recebeu o convite e assumiu a coordenação pedagógica da escola municipal na qual atua há 22 anos, no município de Campo Bom, RS. Ficou muito feliz com o convite, mas, ao mesmo tempo, insegura, com medo de assumir a função, tendo em vista que, como profissional que iria desempenhar um novo trabalho, não recebeu nenhuma formação inicial ou orientação de um coordenador mais experiente. Era preciso atuar de forma imediata. Assim, coube a autora apropriar-se de conhecimentos durante o processo de constituir-se coordenadora, apoderar-se desta função, deixando de lado o trabalho como alfabetizadora, saindo do lugar de colega professora e ocupando a função de liderar as questões pedagógicas da instituição.

A partir das situações vivenciadas na prática, aprendeu-se que as atribuições do coordenador dizem respeito a todo funcionamento pedagógico da escola, como: formação continuada, conselho de classe, articulação com as famílias, acompanhamento e orientação do processo de desenvolvimento dos estudantes e do cumprimento da Proposta Curricular. Além disso, esse profissional deve garantir a qualidade de ensino da instituição, tarefa complexa e que envolve o todo da escola. Também é na prática que se percebe os desafios diversos que são apresentados a esse profissional no seu cotidiano, já que a função de coordenação escolar pertence à gestão escolar, e neste sistema de organização interno da escola, existem muitas demandas de trabalho.

Na gestão de uma escola, algumas funções administrativas, organizativas, determinações elaboradas pelo sistema e as urgências ocorridas (falta de funcionários, problemas de conduta, questões de negligência etc.) não são funções privativas de um gestor, mas sim precisam da atuação de toda a equipe gestora para realização. Frente a todas estas demandas, algumas vezes as funções se misturam. É preciso ter clareza das atribuições individuais da função de cada gestor para que não se invista tempo excessivo somente resolvendo as atribuições múltiplas e diversas relacionadas ao cotidiano da escola.

Com tantas frentes de trabalho, sempre surge a dúvida se realmente está se conseguindo priorizar as atribuições do cargo, haja vista que, aderindo às urgências

dos assuntos cotidianos, muitas vezes permanece-se imersa nelas, sem poder dedicar-se como gostaria ou deveria ao pedagógico da escola.

O grande desafio da coordenação pedagógica é sempre lembrar e atuar, tendo claro que o ponto de partida de suas ações é o pedagógico, e o objetivo maior do seu trabalho é a melhoria constante e permanente da aprendizagem. Nesse contexto, pesquisar-se-á quais são os principais desafios e as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico, com o intuito de refletir e melhorar a atuação da autora da presente pesquisa. Esta temática foi escolhida para que dúvidas e angústias surgidas no exercício do cargo sejam sanadas e para que seja possível a apropriação de conhecimentos claros e fundamentação teórica sobre as especificidades desta função.

Na gestão escolar, é relevante e urgente pensar sobre a necessidade de uma formação específica do coordenador pedagógico, já que, em todas as escolas, este profissional é tão importante para os processos de ensino e aprendizagem, sendo o articulador principal do trabalho pedagógico e da formação contínua dos professores. Nessa perspectiva, objetiva-se que os fundamentos teóricos adquiridos nesta pesquisa possibilitem reflexão, construção de conhecimentos mais elaborados e teoricamente fundamentados sobre a identidade da função de coordenação escolar, o que possibilitará uma atuação mais embasada, viva e exitosa no cotidiano da escola.

Frente a tais condições, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: quais os desafios e as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico no cotidiano de uma escola que atende alunos oriundos das classes populares? Para tanto, o trabalho tem como objetivo geral:

- Pesquisar os desafios e as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico no cotidiano de uma escola municipal de alunos oriundos das classes populares.

Nesse sentido, como objetivos específicos, propõe-se:

- indicar as atribuições do coordenador pedagógico no contexto escolar;
- identificar as demandas, as quais a escola está com dificuldade para dar conta atualmente;

- compreender os desafios e possibilidades de atuação do coordenador pedagógico frente às dificuldades da escola na contemporaneidade.

Considera-se relevante a abordagem desse tema para que o coordenador pedagógico tenha conhecimento teórico sobre as suas atribuições, bem como sintase preparado para atuar no dia a dia de uma escola contemporânea que apresente tantas demandas e desafios. Um profissional atualizado e consciente da sua responsabilidade poderá, na prática, demonstrar equilíbrio para dar conta das diferentes frentes de trabalho, articulando as questões pedagógicas de forma competente e contribuindo efetivamente para que se possa ter uma educação de qualidade.

2 METODOLOGIA

A partir de todas as demandas e desafios vivenciados na prática cotidiana da gestão escolar, escolheu-se realizar esta pesquisa com o intuito de entender melhor o caráter subjetivo da cultura organizacional da escola, suas particularidades, demandas e as dificuldades que encontra para dar conta no tempo e espaço atual contemporâneo, bem como traçar estratégias de atuação para o coordenador neste contexto.

A pesquisa iniciou-se com estudo bibliográfico de referenciais teóricos pertinentes ao assunto. A abordagem escolhida como metodologia de investigação foi a pesquisa qualitativa, já que, conforme Godoy (1995), através desta é possível estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. O foco é o caráter subjetivo do objeto analisado, que pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre a partir das perspectivas das pessoas envolvidas, considerando respostas subjetivas que apontem pontos de vista relevantes.

A abordagem qualitativa oferece diferentes possibilidades de realizar-se a pesquisa. Uma dessas é o estudo de caso, tipo escolhido para a presente pesquisa, tendo em vista que seu objetivo era pesquisar profundamente, em seu contexto real, a unidade em que a autora exerce a função de coordenadora pedagógica. Essa unidade é uma escola municipal de ensino fundamental localizada no município de Campo Bom, que atende 164 alunos atualmente, oriundos das classes populares.

Nas palavras de Godoy (1995), o estudo de caso caracteriza-se como um tipo de pesquisa que tem por objetivo proporcionar vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real. Este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. O contexto desta escola é onde a autora desse estudo atua há 22 anos, vivenciando sua realidade e percebendo seus problemas.

Um procedimento fundamental de pesquisa do estudo de caso é a observação. E observar a cultura organizacional, as necessidades, os interesses, modos de agir dos membros da comunidade escolar é essencial na função que a autora dessa monografia exerce, para o planejamento das ações e, por isso, foi utilizada nesta pesquisa. Um instrumento utilizado para coletar dados foi o questionário realizado com

os treze professores da escola, a fim de obter-se respostas que apontassem os seus pontos de vista sobre duas questões:

- 1) Na tua opinião, quais são os desafios e as demandas que a escola está com dificuldade para dar conta, atualmente?
- 2) Quais os aspectos que tu consideras desnecessários e os que tu reforçarias no projeto de formação contínuo da nossa escola?

Treze professores responderam a este questionário, entre eles um homem e doze mulheres. Quatro possuem curso de graduação, oito possuem especializações e uma possui somente o magistério. Dois destes professores lecionam Educação Física, uma atua como professora de Inglês, outra é professora de Informática, outra atua como auxiliar e oito professoras são titulares das turmas. As perspectivas e as respostas obtidas foram extremamente relevantes para estabelecer relações sobre as teorias estudadas e a realidade vivenciada.

3 GESTÃO ESCOLAR E CULTURA ORGANIZACIONAL

O dia a dia na gestão de uma escola não segue uma rotina fixa de trabalho: cada gestor possui atribuições específicas, mas as funções, muitas vezes, se misturam na busca de resolver o mais breve possível tantas demandas e desafios que surgem no cotidiano. Situações complexas e não planejadas acontecem diariamente, tais como: suprir falta ou insuficiência de funcionários; resolver problemas de conduta ou indisciplina; realizar encaminhamentos; atender, juntamente com o profissional assistente social ou do conselho tutelar, os casos de negligência, maus tratos, evasão escolar; entre outras questões complexas que envolvem alunos e suas famílias.

Existem também as normas, a estrutura, a Proposta Curricular, os Projetos, todas as atribuições que são recebidas da Secretaria de Educação, às quais o coordenador escolar está subordinado e precisa dar conta. Com tantas questões, o trabalho na gestão escolar fica, muitas vezes, sobrecarregado, o que dificulta uma organização eficaz do sistema interno da escola, a qual, segundo Libâneo (2007, p. 315) tem como objetivo:

As instituições sociais existem para realizar objetivos. Os objetivos da instituição escolar contemplam a aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes. O sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos.

Para se realizar os objetivos da instituição escolar, da gestão escolar precisa-se agir, planejar coletivamente e ter os recursos necessários para atingir o que foi proposto. O agir e o planejar exigem a participação de toda a comunidade escolar – professores, pais, alunos e funcionários –, o que nem sempre acontece na prática.

Segundo Vieira (2007), a gestão escolar refere-se à esfera da abrangência dos estabelecimentos de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), através do art. 12, incisos I a VII, atribuiu à gestão escolar as seguintes incumbências:

Elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para recuperação de alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Atualmente, fala-se em gestão democrática da escola pública, o que parece ser evidente que já aconteça plenamente em todas as escolas e que conte com a participação efetiva da comunidade escolar. Porém, na prática existe pouca compreensão, interesse e participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar neste processo.

Conforme Vieira (2007), a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) definiu a “gestão democrática do ensino público na forma de lei” como um de seus princípios (art. 206, inciso VI). A LDB detalha o caput do artigo da Constituição, que utiliza os termos “na forma desta Lei”, acrescentando as palavras “e da legislação dos sistemas de ensino” (art. 3º, inciso VII). O detalhamento da gestão democrática está na LDB, em seu artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Segundo Cury (2007), a escola é uma instituição de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como um bem público. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo de professores, pais, alunos e funcionários na busca de caminhos para garantia da qualidade da educação e do ensino. Nesta perspectiva, a gestão democrática implica o diálogo, a transparência, a impessoalidade, a autonomia, a participação, a liderança, o trabalho coletivo, a representatividade e a competência. A gestão democrática é um processo de decisão baseado na participação, que irá expressar um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática.

A autora do presente estudo trabalha em uma escola municipal de ensino fundamental e as famílias são convidadas constantemente a participar do processo de gestão escolar, mas a realidade mostra que um número mínimo de responsáveis – aproximadamente 3% – refere-se aos que participam ativamente. Um exemplo disso foi a última reunião mensal da Associação de Pais e Mestres (APM) da escola, realizada no dia 10/9/18: estavam presentes sete pessoas, das quais duas eram professoras e cinco eram pais de alunos, sendo que o total de alunos da escola atualmente é 164 (cento e sessenta e quatro).

Nas reuniões de APM e nas promoções para arrecadação de fundos é comum ter uma participação de professores do que de pais, o que faz com que:

A administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária. (PARO, 2006, p. 16).

Dessa forma, observa-se que o trabalho da escola jamais pode ser um arranjo entre funcionários. A gestão democrática implica a participação da comunidade em todo o processo. Pais, professores, alunos e funcionários devem, coletivamente, planejar, executar e avaliar todos os aspectos da organização escolar, dialogando sempre na busca de caminhos para garantia da qualidade da educação e do ensino. Este, então, é, atualmente, um grande desafio da gestão escolar: envolver, comprometer toda comunidade escolar para que realmente aconteça o controle democrático da escola e a partilha do poder. Paro (2016, p. 17) descreve a importância do processo democrático da escola:

A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola, já que, por todas as evidências, conclui-se que o Estado não se tem interessado pela universalização de um ensino de boa qualidade. Há, pois, a necessidade permanente de se exercer pressão sobre o Estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever. É neste contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido, anteriormente mencionado, de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade de ensino.

Buscar a participação da população na escola é um caminho que tem que ser percorrido. Para tanto, é necessário conhecer a cultura organizacional da comunidade usuária da escola, já que a gestão escolar é uma organização formal que sofre influência dos elementos informais, os quais, segundo Libâneo (2007, p. 318) são:

A organização informal, que diz respeito aos comportamentos, às opiniões, às ações e às formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os membros do grupo. Esses aspectos da organização informal têm sido denominados de cultura organizacional. A expressão corresponde, de certa forma, a clima organizacional, ambiente, clima da escola, termos já utilizados em textos de administração. Todavia o termo cultura indica uma abordagem antropológica, ao passo que clima organizacional tem enfoque mais psicológico.

Perceber a organização informal, as necessidades da comunidade escolar, seus interesses, como agem e quais os significados atribuem à educação é fundamental para que se possa pensar em ações que atinjam os membros dessa comunidade no sentido da compreensão e do comprometimento necessário, bem como da importância de cada um no processo de construção da escola democrática.

Na escola em que a autora da presente monografia atua, os alunos são oriundos das classes populares; seus responsáveis possuem baixo nível de instrução e renda. Para eles, a escola significa uma oportunidade para que seus filhos estudem, aprendam e tenham um futuro melhor.

A forma de agir da comunidade em questão mostra pouco envolvimento com a escola. Preferem participar apenas dos momentos festivos. Nas reuniões, assim como nas entregas de boletins, a participação é menor; nestes momentos, preferem escutar e pouco opinar, demonstram estar com pressa para ir embora, como se a escola não fosse seu lugar.

O mais grave são as famílias que não comparecem quando solicitadas, demonstrando distanciamento e negligência, características demonstradas também pelos seus filhos, como desorganização, infrequência, falta de cuidados básicos, higiene, o que acaba gerando dificuldades de aprendizagem ou até mesmo problemas de conduta. Assim, observa-se que a cultura de algumas famílias negligentes mostra descaso com a aprendizagem e a escola. Para conseguir a adesão destas famílias, o desafio da instituição é ainda maior.

É importante considerar que a cultura organizacional aparece de duas formas: como cultura instituída refere-se às normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, aos horários, às normas disciplinares etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam, em suas relações e na vivência cotidiana. Cada escola tem, pois, uma cultura própria que possibilita entender muitos acontecimentos do seu cotidiano. Essa cultura, porém, pode ser modificada pelas pessoas, pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda mais de perto aos interesses e às aspirações da equipe escolar, o que justifica a formulação conjunta do projeto pedagógico-curricular, a gestão participativa, a construção de uma comunidade de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2007, p. 320-321).

A gestão escolar, como já mencionado, utiliza muito do seu tempo para dar conta das atribuições que fazem parte da cultura instituída e dos imprevistos do cotidiano. Na correria diária, muitas vezes não é possível perceber-se as sutilezas da cultura instituinte: como estão as relações, quais são as reais necessidades e

dificuldades, o que os modos de agir e de se comportar de todos os segmentos da comunidade escolar demonstram. Assim, a cultura própria da escola deve ser priorizada para que as dificuldades e necessidades possam ser discutidas, planejadas e avaliadas, pois, de acordo com Libâneo (2007):

A bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização de que fazem parte. Isso significa que as organizações – a escola, a família, a empresa, o hospital, a prisão, etc. – vão formando uma cultura própria, de modo que os valores, as crenças, os modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender a dinâmica interna delas. (LIBÂNEO, 2007, p. 319).

No espaço escolar em que a autora desse estudo exerce a coordenação pedagógica, a relação entre a escola e a família é um dos aspectos a serem aprimorados. Precisa-se identificar quais são os fatores que determinam o pouco envolvimento familiar quando o assunto aborda questões pedagógicas. Baixa instrução, renda ou qualquer outro motivo não podem ser determinantes para que tal situação aconteça. Esse é um desafio e uma necessidade urgente de atuação da gestão pedagógica. Nos momentos de formação, é relevante refletir sobre a importância das famílias no processo de gestão democrática, já que, hoje, a ausência delas, sua falta de envolvimento e de participação efetiva em todos os aspectos da organização escolar é uma dificuldade vivenciada.

É necessário adotar uma postura de escola que observa e escuta a cultura da sua comunidade, percebendo as potencialidades da realidade, a fim de organizar ações que desencadeiem processos de participação social, garantindo uma educação política, qualificada e acolhedora.

3.1 ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao ingressar na função da coordenação pedagógica, como já mencionado anteriormente, não foi recebida nenhuma formação específica da função. Pesquisando sobre o assunto, encontrou-se a Lei Municipal Nº 3.538/2010 do município de Campo Bom (CAMPO BOM, 2010), que descreve as atribuições do cargo, as quais são:

Atividades de suporte pedagógico direto à docência na Educação Básica, planejamento, supervisão, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições: - coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes; promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; acompanhar e informar a direção sobre a frequência e rendimento dos alunos; acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias; elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos. (CAMPO BOM, 2010).

Na teoria, está claro que todas estas são demandas são necessárias e possíveis de serem realizadas pelo coordenador, mas, na prática, na complexidade cotidiana vivenciada em uma gestão escolar, dar conta de tudo ao mesmo tempo, de forma competente, é desafiador, já que as atribuições são inúmeras:

Subsidiar a equipe diretiva acompanhando o funcionamento da escola, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade do Ensino; acompanhar o processo de desenvolvimento e do ensino-aprendizagem, atuando junto aos alunos e pais, no sentido de analisar os resultados com vistas à sua melhoria; subsidiar a equipe diretiva com dados e informações relativos ao processo ensino-aprendizagem; promover e coordenar reuniões sistemáticas de estudo, bem como orientar e subsidiar os profissionais; elaborar, com o corpo docente os planos de estudos de recuperação; realizar a avaliação dos alunos recebidos sem escolarização anterior, oriundos de outros estabelecimentos de ensino, a fim de aproveitamento de estudos, emitindo parecer de classificação, reclassificação e avanço escolar; coordenar o processo de seleção dos livros didáticos; participar, de cursos, seminários, reuniões, encontros, grupos de estudo e outros eventos. (CAMPO BOM, 2010).

As demandas do cargo exigem atenção, organização e planejamento do coordenador, para que seja possível realizá-las. Com vista a avaliar o trabalho desenvolvido pela autora dessa pesquisa enquanto coordenadora escolar, esta consulta com frequência a listagem, a fim de perceber o que se está conseguindo realizar e o que precisa ser melhorado.

Detectar pelo acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, os alunos portadores de necessidades especiais e encaminhá-los à avaliação diagnóstica; estimular e garantir a participação efetiva dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais em todas as atividades escolares, destacando-se recreios, festas, passeios, competições e outros; coordenar, juntamente com a equipe diretiva, as atividades de planejamento, avaliação profissional dos docentes; elaborar estudos e levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento das atividades curriculares; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes e pela qualidade de ensino; realizar atendimento aos alunos, quando necessário, na sala de apoio pedagógico e exercer as demais atribuições decorrentes da legislação vigente. (CAMPO BOM, 2010).

As realizações destas atribuições necessitam de estudos, planejamentos, registros escritos bem elaborados e fundamentados, além de comparação de dados; ou seja, precisa-se de toda uma organização burocrática que demanda tempo para realização. Em meio ao cumprimento de tantas tarefas, surgem dúvidas se todas essas ações realizadas realmente atingem os objetivos principais da instituição, que é a aprendizagem escolar e a qualidade da educação.

Insatisfação e desgaste são palavras exatas para descrever o que sente um orientador pedagógico depois de um dia inteiro - oito horas -de trabalho envolto em um emaranhado de ações desconexas e burocráticas. Em meio ao cumprimento de tantas tarefas, o tempo passa e escorre pelas mãos. Aumenta a sensação de incapacidade, angústia e impotência em relação à infundável lista de supostas necessidades. E o maior problema ainda está no fato de que ao findar um dia tem-se a terrível impressão de que todas as ações realizadas não geraram mudança nenhuma no processo de constituição da escola. (CAMPOS, 2014, p. 43).

O processo de constituição da escola, bem como as questões pedagógicas, são as prioridades do trabalho da gestão escolar e não são responsabilidades exclusivas do coordenador. Um diretor tem suas funções, assim como o coordenador pedagógico. Ambos pertencem à gestão da escola e devem dar conta das suas atribuições específicas, mas o trabalho coletivo e as parcerias necessárias para atingir os objetivos propostos pela instituição precisam acontecer sempre. Placco e Souza (2012, p. 10) apontam que:

A relação que esse profissional tem ou deveria ter com os demais atores da escola, até mesmo com os pais, é uma relação de parceria e comunicação. No entanto, geralmente direção é vista como o “poder” em exercício, com uma função repressora e punitiva, representação construída ao longo da história e que persiste. Logo, ficar ao lado da gestão afasta o CP dos professores e alunos, prejudicando ou anulando o que poderia caracterizar como uma relação de parceria. O segundo problema, e talvez o mais complexo, é que ao assumir o papel de gestor o CP acaba por se apropriar de funções administrativas e organizativas que não são privativas de sua função. Esse fato traz consequências que em muito prejudicam a função do CP, tendo em vista o caráter pedagógico que deve ser central em suas ações, já que os problemas administrativos e organizacionais tendem a tomar grande parte do seu tempo.

A relação de parceria e comunicação é fundamental na relação do coordenador pedagógico com a comunidade escolar. Para existir tal relação, precisa-se de tempo para a aproximação e escuta, e isso não pode ser de forma atropelada, no meio do corredor ou da realização de funções burocráticas.

O coordenador não pode ser somente quem aponta as falhas ou dificuldades apresentadas. A conversa com professores e responsáveis não pode acontecer somente para mostrar que existem dificuldades; encontros devem acontecer também para salientar conquistas e progressos. Para tal, esse profissional deve estar atento e perceber, sim, as dificuldades, mas precisa estar junto, apontando caminhos e valorizando cada conquista para que o pedagógico da escola seja eficaz e demonstre a melhoria constante da aprendizagem. O caráter pedagógico deve ser priorizado, o coordenador não pode ser um profissional de “gabinete”, que passa a maior parte do tempo realizando funções administrativas, organizacionais e burocráticas. Nesse contexto, percebe-se o coordenador como o “coração” da escola, aquele que pensa na instituição como uma comunidade de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, apesar do cotidiano escolar estar repleto de atribuições para o coordenador pedagógico, esse profissional precisa fazer escolhas em favor da aprendizagem coletiva, tendo em vista que, na escola, não só os alunos aprendem, mas também os professores, por meio da prática diária e nos momentos de formação. Para Campos (2014), a formação docente deve auxiliar o professor a refletir sobre sua prática, a ressignificar suas teorias, tornando-se pesquisador de sua ação, sendo capaz de modificá-la com mais propriedade. E na escola é o melhor lugar para o professor aprender, pois é nesse local que ele organiza e exercita sua prática, num contexto sempre dinâmico que possibilita uma reflexão orientada a partir das vivências do cotidiano.

3.2 A CULTURA COMO EIXO CENTRAL DO PROCESSO CURRICULAR

Na introdução sobre o presente capítulo, que versa sobre gestão escolar e cotidiano, destacou-se que a cultura organizacional da escola deve ser priorizada para que as dificuldades e necessidades possam ser discutidas, planejadas e avaliadas. Retomando, segundo Fleury (2010), o conceito de cultura organizacional é o modo de ser, agir, funcionar, os valores, crenças, histórias que estão expressos nas pessoas e no funcionamento da própria organização. Mas conseguir perceber e fazer com que a cultura organizacional, que estas histórias sejam percebidas e priorizadas no cotidiano escolar nem sempre é uma tarefa fácil. A pesquisa de Moreira e Candau (2003, p. 156) confirma esta situação:

Em inúmeros momentos de trabalho com docentes de redes estaduais e municipais, em diferentes cidades do país, temos sido confrontados com perguntas que nos evidenciam a dificuldade presente entre o professorado, tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como conferir uma orientação multicultural às suas práticas. São frequentes, nesses encontros, indagações relativas ao (à) aluno (a) concreto (a) que usualmente está presente na sala de aula: como lidar com essa criança tão “estranha”, que apresenta tantos problemas, que tem hábitos e costumes tão “diferentes” dos da criança “bem-educada”? Como “adaptá-la às normas, condutas e valores vigentes”? Como ensinar-lhe os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola?

Na escola, convivemos com várias culturas, isto é, com crianças com hábitos, costumes, experiências, necessidades diferentes, fato que realmente traz dúvidas e desafios para a realização de um trabalho que consiga dar conta do caráter multicultural das sociedades contemporâneas.

Tais questões refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em uma sala de aula “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço. Não dão conta, acreditamos, do inevitável caráter multicultural das sociedades contemporâneas, nem respondem às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura. (MOREIRA E CANDAU, 2003, p. 156).

Os diferentes grupos sociais e culturais presentes na escola são os estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias, como também os alunos portadores de necessidades educativas especiais. Estes diferentes grupos presentes na escola possuem organizações familiares diversas. Um exemplo seria o

que se vivencia no espaço onde a autora deste estudo atua: alguns dos alunos vivenciam relações familiares estabelecidas com escassez de momentos de intimidade, carinho, cuidado, atenção, prevalecendo o desamparo, a indiferença e até mesmo a agressividade na forma de se relacionar. Na escola, essas crianças demonstram falhas nos vínculos primordiais, as quais refletem em seus modos de agir e se relacionar, como também na forma de aprender. Por isso, no contexto escolar, precisa-se um olhar atento para integrar, de modo coerente com a função específica da escola, as experiências e necessidades que estes sujeitos trazem. Sendo assim, faz-se necessária a clareza de que a função específica da escola não é somente transmitir conteúdos. No Brasil, segundo os autores Barbosa e Müller (2015, p. 589), as discussões sobre as funções da escola precisam ainda avançar:

Por mais que pareça termos avançado no campo das discussões das competências da escola e do professor, segundo Paro (2010), de uma forma ou de outra, de modo geral, é a concepção tradicional que prevalece e orienta a prática escolar no Brasil e, para confirmar a presença marcante dessa concepção não científica, basta atentar para todos os níveis de escolaridade para se observar que os métodos e procedimentos de ensino são basicamente os mesmos: professor explicando os conteúdos e um grupo de alunos sentados em uma sala, confinados à espera do conhecimento, como se este fosse propriedade do professor, cuja tarefa seria disponibilizá-lo a quem estivesse disposto a aprendê-lo.

A concepção tradicional de ensino na qual o professor explica e os alunos ficam todos sentados para aprender não pode mais acontecer. As práticas curriculares devem proporcionar uma educação social que vá ao encontro a atender a diversidade social e cultural presente na escola. Atualmente, os alunos não são passivos, não agem todos da mesma maneira; muitos demonstram barreiras no processo de aprendizagem, o que é diferente de não estar disponível para aprender.

Os alunos vivem em vários meios (família, escola, igreja etc.) que não podem ser conflitantes entre si. O professor deve perceber esta diversidade de conhecimentos e de necessidades diferentes, para, a partir desta realidade, realizar um trabalho que faça sentido a cada sujeito e proporcione a construção de conhecimentos cada vez mais elaborados.

É notório que a escola tem assumido papéis que antes não eram seus e que agora acabam sendo trazidos para dentro dela e nem sempre há um preparo de quem nela trabalha para assumir tarefas que não se cogitavam. O que é preciso entender e assumir é que essas transformações sociais ocorreram e que a escola não pode ficar alheia a essas mudanças, como se seus muros fossem intransponíveis e seus alunos ao adentrarem seus portões passassem por um processo de volta no tempo, um tempo do qual eles não fazem parte. Assumir papéis que antes não eram seus é inevitável, o que não pode ser considerado uma crise, “no caso da escola, haveria crise se o mundo escolar, que tem uma subcultura própria, permanecesse imobilizado num momento que é caracterizado por fortes mudanças sociais e culturais”. (BARBOSA; MÜLER, 2015, p. 589).

Concorda-se com os autores quanto ao fato de a escola estar assumindo papéis que não eram seus e que isso não é uma tarefa fácil. Observa-se, nas práticas pedagógicas, que existe uma preocupação para dar conta e trabalhar os conteúdos propostos, mas as transformações sociais e culturais presentes estão fazendo com que a escola se movimente na busca de novos conhecimentos e práticas.

Precisa-se avançar, ressignificar o papel do professor e da educação escolar. Assumir papéis que antes não eram da escola é inevitável, por isso precisa-se rever a maneira de pensar, desaprender velhos conceitos e aprender novos que estejam de encontro aos temas contemporâneos.

Segundo os autores Barbosa e Müller (2015), falar sobre formação docente e suas implicações para atuação na escola, como se configura hoje, é um assunto polêmico; existem, ainda, confusões no aspecto semântico do termo, tanto no senso comum como nos meios acadêmicos. A educação é associada à família, que deve ensinar aos seus filhos bons costumes; já à escola caberia o ensino de conhecimentos e informações.

Na escola, muitas vezes precisa-se retomar ou até mesmo ensinar formas de convivência social na atualidade. Como já mencionado, os alunos, ao adentrarem os portões da escola, trazem junto todas as suas experiências. Não pode-se privilegiar somente a dimensão intelectual, mas sim trabalhar com as questões individuais, acolhendo, reconhecendo as necessidades singulares e diversas, bem como os interesses e expectativas quanto ao que ainda precisam aprender.

O conteúdo precisa ser trabalhado de forma contextualizada e, por isso, a cultura deve ser o eixo central do processo curricular. Segundo Moreira e Candau (2003), a escola deve transmitir cultura, ou seja, oferecer o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Não se pode passar uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, tendo

em vista que, no universo escolar, convive-se com os diferentes, e tem que se permitir um espaço de cruzamento, diálogo e respeito entre as diferentes culturas.

3.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS ORIUNDAS DAS CLASSES POPULARES

Trabalhar a cultura como eixo central do processo curricular, reconhecendo e valorizando os diferentes sujeitos socioculturais presentes no contexto escolar, é o grande desafio que a escola está chamada a enfrentar.

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Mas lidar com toda esta pluralidade e diferenças exige um trabalho diferenciado, que olhe para cada sujeito como único. As características, necessidades e expectativas diversas não podem ser silenciadas ou neutralizadas. Não se trabalha com o “aluno ideal”, aquele que aprende com facilidade, que vem para a escola limpo, alimentado, com todo seu material escolar na mochila e que conta com o apoio da sua família. Vive-se em uma sociedade contemporânea em que existem diferentes crianças, famílias e culturas. Nessa sociedade, também presencia-se as contradições e demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura, os quais produzem cada vez mais pobreza, desigualdades sociais e minimização do Estado, que, por sua vez, automaticamente pressupõe prejuízo à garantia do direito de cidadão, previsto no art. 205 de Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988): “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”. Obviamente, um estado minimizado não poderá garantir um ensino qualificado que promova e incentive o pleno desenvolvimento da pessoa.

Infelizmente, a educação brasileira é caracterizada por não conseguir garantir uma educação qualificada a todos; existe certo elitismo e exclusão de alunos oriundos

de classes populares. Conforme a BNCC (2017), o Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado.

A preocupação com a escolarização das crianças oriundas de classes populares é bastante recente na sociedade brasileira. Segundo Marques (2000), o processo de escolarização no Brasil, de universalização da educação escolar para toda a população, começa a partir de 1930 com as transformações iniciadas pela implantação do capitalismo industrial. Antes a educação acontecia na família, e crianças eram incorporadas ao mundo do trabalho, este que era rural ou agrícola; não havia, então, utilidade da educação escolar para todos, mas somente para as famílias com situação socioeconômica dominante.

A partir da década de 70 e nos anos 80, houve a expansão quantitativa e desqualificada do sistema de ensino escolar brasileiro em decorrência da expansão econômica do período, já que a escolarização levaria a população a inserir-se neste processo. As unidades educativas existiam, mas não tinham condições mínimas de recursos materiais e humanos.

Se o processo de urbanização e industrialização do país impôs necessidades de escolarização ampla e irrestrita da sociedade, a educação oferecida, principalmente aos grupos populares, não correspondeu às aspirações e muito menos às suas reais necessidades. Pois as suas aspirações, em geral, estão fortemente marcadas pelas representações ideologizadas da sociedade, sendo a educação vista como meio de ascensão social. Mesmo para os grupos privilegiados, a escola oferecida não tem correspondido às suas necessidades concretas de humanização, principalmente quando os referenciais culturais transmitidos por ela, levam em conta apenas o mercado e o consumismo. (MARQUES, 2000, p. 67).

Vive-se em uma sociedade que prioriza o mercado e o consumismo; o modelo de Estado é o capitalista, e o mundo tornou-se um grande mercado, que tem como características a divisão de classes. As relações pautam-se pelos critérios do lucro, consumismo, competição e individualismo. A educação está sujeita às determinações deste contexto atual. Na escola, convive-se com famílias que sofrem os impactos deste modelo capitalista e são sujeitos vitimados pela pobreza. Há que se entender quem são esses sujeitos, e se a educação que está sendo oferecida contribui para uma mudança social, ou se, na verdade, se está reforçando as determinações do contexto atual, repassando referenciais culturais que priorizam o mercado, o consumismo, a competição e o individualismo.

A pedagogia é uma ciência humana e, logo, precisa promover o desenvolvimento humano de todos os alunos. Precisa-se saber se o processo de escolarização, no Brasil, atende às necessidades de todos os alunos, principalmente daqueles excluídos historicamente.

A educação escolar estará em função da transformação social, à proporção que for possível colocar as escolas a serviço das coletividades onde estão inseridas, possibilitando às comunidades resgatar a própria identidade, pela valorização de suas realizações histórico-culturais. Enfim, restituindo a esses grupos a crença nos desejos e nas possibilidades que possuem, de superação dos determinantes histórico-sociais a que estão submetidos. (MARQUES, 2000, p. 68).

A escola precisa mostrar, de forma competente, o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade e o caráter multicultural das sociedades contemporâneas. Precisa ampliar horizontes, rompendo totalmente com a visão homogênea e padronizada de conteúdos, possibilitando, assim, que os sujeitos excluídos historicamente resgatem e valorizem a própria identidade e possam crer nos seus desejos e nas possibilidades de superação dos determinantes histórico-sociais a que estão submetidos.

Marques (2000) traz que as funções básicas da escola pública seriam dar às classes populares condições de apropriação e valorização das características socioculturais próprias, ou seja, mais do que nunca, está posta a necessidade de uma educação intercultural, já que alunos de classes populares não podem encontrar, na escola, um descompasso entre a cultura escolar e a cultura social de referência. Os valores dos grupos dominantes não podem prevalecer; os grupos subalternos não podem sentir-se inferiorizados em relação aos grupos sociais hegemônicos. O autor enfatiza, também, a importância da educação como prática social: a escola precisa ter um papel ativo na sociedade. As práticas escolares não podem esquecer ou negligenciar seus objetivos sociais; o indivíduo precisa estar preparado para entender e integrar-se de maneira ativa e crítica no contexto social.

Que possamos ter uma escola qualificada, a qual garanta acesso e permanência de todos; que as desigualdades desse país e a situação de exclusão histórica que marginaliza “os diferentes, os excluídos” possam ser superadas através da educação.

4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Uma das principais funções da coordenação pedagógica é organizar e promover condições para a formação continuada dos professores, isto é, daqueles que formam os estudantes, haja vista a tamanha responsabilidade que os gestores e os professores têm ao formar sujeitos em uma escola que seja qualificada e proporcione o acesso e permanência de todos.

Nas últimas três décadas, o campo da formação dos professores tem tido sua importância intensificada e vivido inúmeras mudanças, quer seja no plano das políticas educacionais, quer seja nas proposições e práticas formativas. Tal movimento caminha em paralelo à justa conquista social apontada pelo IBGE, de que temos 96,7% das crianças brasileiras frequentando a escola. Mas também se depara com o fato de que o avanço quantitativo nesse atendimento está ainda longe de atender ao preceito constitucional que, além de estabelecer o direito ao acesso e permanência na escola, também aponta para a qualidade da educação. A escola que disponibilizamos à maioria das crianças e jovens brasileiros não tem dado conta de assegurar, como previsto na lei maior, um processo educacional que dê conta do pleno desenvolvimento da pessoa, do exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho. Segundo a Unesco, temos ainda, no Ensino Fundamental brasileiro, uma taxa de repetência de 18,7% e um percentual de 13,8% de evasão já no primeiro ano. (DOMINGUES, 2014, p. 9).

O campo da formação dos professores precisa ser intensificado, e as práticas formativas nos momentos de formação, reflexão e planejamento precisam criar instrumentos e estratégias eficazes e capazes de promover a aprendizagem dos alunos e garantir um processo educacional que dê conta do pleno desenvolvimento da pessoa, do exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho.

Esse movimento pela busca de novos fundamentos e modos de formação dos professores é também motivado pelas transformações que temos vivido nos últimos tempos e que chegam às salas de aulas com rapidez até assustadora. O reconhecimento dos avanços nos campos científicos; as vertiginosas transformações sociais e familiares, que plantam novos comportamentos e necessidades; as mudanças econômicas e tecnológicas, que permitem a contingentes maiores de brasileiros acesso a bens e informações e se deparam com as possibilidades, praticamente infinitas de uso e aplicação das novas tecnologias, dentre tantos outros fatores, acabam por colocar à escola demandas desconhecidas para as quais, muitas vezes a equipe escolar não está preparada. (DOMINGUES, 2014, p. 9 -10).

As transformações sociais e familiares, as mudanças econômicas e tecnológicas que se tem vivido nos últimos tempos colocam na escola demandas

desconhecidas, para as quais, muitas vezes, a equipe escolar não está preparada. Além deste despreparo, acrescenta-se que alguns membros da equipe demonstram medo, acomodação e resistência frente a essas novas demandas.

Para Benachio e Placco (2012), a formação continuada em serviço seria a atividade oferecida pela escola com o objetivo de preparar para novas tarefas ou melhorar o desempenho das ações educativas, ou seja, as novas demandas existem, e apesar do medo do novo, precisa-se sempre estar aprendendo, desaprendendo velhos conceitos e práticas, e reaprendendo, de forma que possa-se acompanhar as transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo.

Este constante aprender exige disponibilidade, vontade e interesse. No cotidiano da escola, as questões da contemporaneidade, como: dupla ou tripla jornada de trabalho dos professores; baixos salários; formação frágil; dificuldades do entorno dos alunos e suas famílias; turmas lotadas com muitas questões de indisciplina e limites; dificuldades de aprendizagem, interferem no desempenho dos professores, que muitas vezes estão cansados, desanimados e resistentes às propostas de formação continuada nas quais são discutidas novas tarefas, que muitas vezes refletem em mudanças nas suas ações educativas que hoje estão permeadas de tantos desafios. Por este motivo, o coordenador pedagógico deve ter um olhar atento e compreensivo, pois muitas vezes, o medo, a acomodação e a resistência frente a novas demandas, na verdade, podem expressar:

Ao serem indagados sobre tal situação, em seus discursos expressam saberem o que não é mais possível fazer no campo educacional, a necessidade de coerência, de um aporte teórico-metodológico, e que, no entanto, não sabem como fazer diferente. Alegam ainda, que, durante o curso, criticaram práticas e hoje acabam reproduzindo-as. E com isso vivenciamos, nesse processo, momentos de muitas dúvidas e angústias, momentos de total desconforto e confronto com os não-saberes, que emergem nos desafios da prática. (FERREIRA; CANCIAN, 2008, p. 262).

Os professores abordados na pesquisa de Ferreira e Cancian (2008) estavam iniciando sua vida profissional e relataram que a prática no campo educacional traz momentos de dúvidas, angústias, uma sensação de não saber frente aos desafios da prática.

Na escola em que a autora dessa pesquisa atua como coordenadora pedagógica, observa-se que as questões da contemporaneidade e a prática no campo educacional atual também trazem muitos questionamentos, assim como a sensação

de não saber o que fazer diante dos desafios da prática. Neste contexto, coordenador e professor precisam estar próximos, trocando ideias, experiências, refletindo, estudando, construindo vínculos de confiança e intencionalidade, que tornam os processos formativos espaços de construção de novos saberes.

Esse laço de parceria se constrói por meio de vínculos de confiança e intencionalidade, que tornam os processos formativos espaços de construção por meio de relações pedagógicas e pessoais cognitivas e afetivamente significativas. Devido ao fato de o coordenador exercer uma função na qual as relações interpessoais preponderam, pode-se afirmar que também é um profissional das relações, pois precisa estar próximo, trocar experiências, ser um aliado dos professores que estão sob seus cuidados profissionais. (ZUMPANO; ALMEIDA, 2012, p. 30-31).

Ser um profissional das relações interpessoais exige uma grande maturidade profissional do coordenador, já que tais relações precisam acontecer com respeito às histórias, aos sentimentos, às opiniões e aos modos de agir de cada um. Lidar com grupos implica lidar com as diferentes opiniões de cada membro da equipe.

Segundo Benachio e Placco (2012), cada docente possui sua história. São únicos, singulares, são sujeitos ativos e capazes de tomar decisões, e num processo de formação continuada, constituem-se quando imprimem características próprias ao seu ambiente de trabalho, e são constituídos quando afetados pelas marcas da instituição. Assim, a instituição vai estabelecendo a sua cultura organizacional.

A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, o assentimento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho, etc. Essa cultura organizacional, também designada como cultura da escola (pode-se falar também, da cultura da fábrica), diz respeito às características culturais não apenas de professores, mas também de alunos, funcionários e pais. (LIBÂNEO, 2007, p. 319 e 320).

A cultura organizacional não precisa ser definida como boa ou ruim. Muitas vezes, ela pode demonstrar resistência às inovações, às mudanças ou, ao contrário, pode demonstrar disponibilidade, vontade de mudar, de aprender e de inovar sempre. Por isso ela precisa ser observada, considerada para que se possa pensar, planejar o trabalho que precisa ser realizado. O coordenador deve liderar o grupo para enfrentar os desafios e, juntos, buscarem caminhos para superá-los. Esses caminhos devem ser percorridos em parceria.

Segundo o dicionário Houaiss (2001), a palavra parceria significa “reunião de indivíduos para alcançar um objetivo comum, companhia, sociedade”. Ao estabelecer uma parceria, tanto o professor como o coordenador pedagógico possuem objetivos em comum, entre eles o sucesso das ações pedagógicas, a execução prática do projeto político pedagógico, a busca de metodologias eficientes que respeitem o ritmo de aprendizagem e as particularidades dos alunos, entre outros. (ZUMPANO; ALMEIDA, 2012, p. 30).

O encontro de indivíduos com a finalidade de alcançar um objetivo comum acontece nas reuniões pedagógicas, nas formações continuadas com um grupo que é heterogêneo, no qual cada professor age de uma maneira, com os conhecimentos que possui e com o desejo ou não de produzir conhecimento. A formação contínua precisa ser uma decisão de cada sujeito, o qual precisa estar disposto a aprender sempre. O coordenador necessita conhecer o seu grupo de trabalho para planejar suas ações. Precisa estar ciente de que sua tarefa é complexa, nunca agradará a todos, mas que precisa ser respeitado e respeitar, entender a subjetividade de cada professor e as resistências que podem surgir.

Os depoimentos mostram que o coordenador pode enfrentar resistências por vários motivos: em virtude da chegada de um novo membro na equipe, em relação a crenças e valores dos professores envolvidos, relativas ao tempo de carreira do magistério (professoras mais ou menos experientes) e a heterogeneidade do grupo. Essas situações indicam uma demanda de trabalho e de considerações que deverão ser alvo de reflexão desse profissional antes de propor as discussões sobre as atividades formativas. É impossível agradar a todos, mas é possível ser respeitado pelo trabalho que faz. (DOMINGUES, 2014, p. 123).

Na pesquisa de Domingues (2014), os depoimentos mostram resistências enfrentadas pelo coordenador. Na prática vivenciada diariamente pela autora desse estudo, também se percebem resistências pelos mesmos motivos citados, acrescentando que as reuniões pedagógicas ou os cursos, principalmente quando acontecem à noite ou aos sábados, muitas vezes não são bem aproveitados, pois conversas paralelas, distrações, cansaço, críticas ao assunto ou como está sendo conduzido são empecilhos.

Os momentos de formação precisam ser bem aproveitados para a reflexão profissional, pois não são momentos de passar “receitas prontas de atividades”. Precisa-se estudar teorias, propostas de ações pedagógicas, metodologias eficientes, qualificadas, que respeitem o ritmo de aprendizagem, bem como as particularidades e necessidades dos alunos. É necessário o entendimento claro de que cada pessoa

tem seu caminhar, que pode fazer suas escolhas, mas que, em educação, o estudar faz-se necessário sempre, já que nunca se está pronto para a atividade profissional.

Eu sei que cada pessoa tem o seu caminhar. Eu sei que tem pessoas aqui que se arriscam mais no trabalho de pesquisa, outras em atividades culinárias, outras no artesanato, cada um tem a sua particularidade, mas nós não podemos deixar a escola ser do jeito que cada um trabalha individualmente. Tem um fio condutor que precisa ser o fio da escola: que é o NOSSO conceito sobre aprendizagem, criança, sobre o processo de aprendizagem. Se for individual, a gente perde a cara da escola. (CAMPOS, 2014, p. 37-38).

A formação continuada é um desafio que cabe ao coordenador conduzir, tendo claro que a escola tem um “fio condutor” que são os objetivos da instituição escolar, e que, apesar das contradições, das ansiedades vividas, do respeito ao caminhar individual de cada professor, a mobilização dos profissionais com ideias e ações, acreditando no potencial do trabalho a ser construído, precisa acontecer sempre nos momentos de formação.

5 ANÁLISES E REFLEXÕES

As perspectivas, as respostas obtidas dos questionários realizados com os professores em relação à primeira pergunta, que era sobre os desafios e as demandas das quais a escola apresenta dificuldade para dar conta atualmente, foram muito semelhantes e abordaram em suas respostas, basicamente dois aspectos, que são: possuem dificuldades para acolher e oferecer uma educação qualificada que atenda de forma eficaz a toda a diversidade presente em sala de aula e que precisam de momentos de estudo sobre metodologias e tecnologias atuais, as quais acompanhem as transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo. Alguns exemplos de respostas:

- Professor 1: “Compreendo que, cada vez mais, precisamos entender o processo de aprendizagem e algumas patologias, mas só entender não basta, precisamos intensificar, diversificar nossa prática com novas propostas”.
- Professor 2: “Dificuldades em trabalhar questões sociais, valores, avanços tecnológicos”.
- Professor 3: “A inclusão ainda é um desafio; é difícil ter conhecimento de tantas deficiências e como trabalhar”.
- Professor 4: “Dificuldades sobre inclusão, relação família e escola, diversidade de gêneros, como trabalhar uma educação realmente crítica e reflexiva”.
- Professor 5: “O uso da informática precisa ser intensificado. É necessário tornar-se mais conectado com o ambiente e o mundo; uma opção é aprender a trabalhar a partir da metodologia científica com os alunos”.
- Professor 6: “Dificuldades com questões de convivência, ética e novas tecnologias”.
- Professor 7: “Atualmente, a escola recebe tantas questões novas, que precisamos conhecer, aprender como agir”.
- Professor 8: “Não temos preparação para atender diferentes inclusões, as novas tecnologias e como usá-las na sala de aula, como também questões referentes às novas famílias e a percepção das crianças sobre a atual realidade social”.

No decorrer deste trabalho, abordou-se, no referencial teórico, justamente estas questões, buscando ter conhecimentos teóricos para que se possa ter um melhor preparo para atuar na escola. Os resultados desta pesquisa mostram que tais questões também precisam ser abordadas nos momentos de formação, para uma melhor compreensão de que a escola é uma organização formal que sofre influência direta dos elementos informais, que é a sua cultura organizacional. A cultura precisa ser o eixo central do processo curricular, e os conteúdos precisam ser trabalhados de forma contextualizada, para que se possa, de forma competente, mostrar o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade e o caráter multicultural das sociedades contemporâneas. As práticas curriculares devem proporcionar uma educação social que vá ao encontro a atender a diversidade social e cultural presente na escola.

A segunda pergunta era: quais os aspectos que tu consideras desnecessários e os que tu reforçarias no projeto de formação contínuo da nossa escola? Na pergunta anterior, ficou claro que se precisa aprender e estudar sempre, mas as respostas a esta segunda questão mostram algumas resistências e que se precisa avançar na compreensão do real significado e da importância da formação continuada na escola. Exemplos de respostas:

- Professor 1: “Desnecessário é saber das fofocas das famílias dos alunos, bem como da vida pessoal dos colegas. Acho importante palestras com profissionais externos”.
- Professor 2: “A formação deveria ser específica para cada professor”.
- Professor 3: “Acredito ser válido, desde que não seja obrigação do coordenador pedagógico ministrar as formações. Que possam vir profissionais com assuntos pertinentes as aprendizagens e não somente com reforço ao que já é aplicado”.
- Professor 4: “Há muitas coisas acontecendo na escola ao mesmo tempo, e algumas vezes visitamos um pouco de cada, isso não quer dizer que estamos aprendendo. Também não podemos cair em espaços de formação para recados”.
- Professor 5: “A formação deve ser em horário de trabalho, não podemos sobrecarregar o professor”.

Inicia-se uma reflexão sobre esta questão com a pesquisa de Domingues (2014), que constatou que, em algumas escolas, a formação não é bem aproveitada, tendo em vista que não há um aproveitamento sério deste momento para reflexão profissional. O espaço escolar deve ser um lugar de aprendizagem do aluno, mas também do professor, não se sabe tudo, e precisa-se, sim, mudar as práticas para acompanhar as transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo.

Nos momentos de formação, pode-se – e deve-se – trocar sugestões e compartilhar boas práticas, como também, em alguns momentos, é importante convidar palestrantes para abordar algum assunto específico, mas a reflexão, o estudo de teorias, metodologias e a discussão sobre as complexidades das demandas do espaço escolar devem ser feitos com muita seriedade e estudo, pelos membros da comunidade escolar.

Os autores Benachio e Placco (2012) apontam quatro tipos de reuniões que podem ser realizadas: as utilitárias (trata de assuntos práticos), de enfoque teórico (aborda aspectos teóricos), de enfoque prático (são discutidas questões do dia a dia da sala de aula) e as reuniões de apresentação de resultados. Todas estas são importantes de serem realizadas e os professores devem entender os objetivos de cada uma.

Ainda nas palavras dos autores anteriormente citados, a formação refere-se aos processos de aprender a ser professor: aprende-se na formação inicial, mas precisa-se continuar aprendendo, já que nunca se está pronto. Deve ser contínua porque a realidade muda, os saberes precisam ser construídos, revistos, ampliados e comprometidos com o meio social. Sendo desenvolvida na própria escola com seus professores, traz à tona valores, atitudes e a ideologia da própria instituição.

O trabalho de formação contínuo na escola precisa ser desenvolvido de forma consistente e essa é uma das atribuições do coordenador. Ele é responsável por articular essa formação. Para realizar essa atribuição de forma competente, o coordenador pedagógico precisa estar em formação contínua constante para seu desenvolvimento profissional reflexivo e crítico, tendo, assim, condições de promover, pensar e planejar a formação continuada dos professores na escola em que atua.

Retomando o problema da presente pesquisa, e considerando os dados obtidos, a formação é um dos grandes desafios da função, mas, se realizada de forma

competente, permite o protagonismo dos professores e promove caminhos para produção de conhecimentos reflexivos e pedagogicamente elaborados.

Com base nas respostas dos professores, nos estudos teóricos e nas observações do contexto, foi possível esclarecer algumas decisões a serem tomadas, tendo em vista o problema estabelecido, o que é uma tendência do estudo de caso. Com esta pesquisa, percebe-se que a autora desta está atuando sem tantas indagações, dúvidas, angústias, já que o conhecimento científico proporcionou-lhe atuar de forma mais consciente, embasada e fundamentada. Segundo Mendes (2013), a ciência produz um tipo de conhecimento mais sólido do que a opinião. O objetivo do trabalho científico é separar o que é opinião e o que é verdadeiro conhecimento, extraindo um resultado justificado, claro e adequado à realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a autora escreveu sobre sua experiência profissional, refletindo e reelaborando seus conhecimentos que, ao final dessa pesquisa, estão mais elaborados e teoricamente fundamentados sobre a identidade e o trabalho que precisa ser realizado na função da coordenação pedagógica.

O problema de pesquisa abordou os desafios e as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico em uma escola municipal de alunos oriundos das classes populares. Os desafios dizem respeito às inúmeras demandas da gestão escolar e às transformações que se tem vivido, as quais influenciam diretamente na escola, colocando, neste espaço, demandas desconhecidas para as quais, muitas vezes, a equipe escolar não está preparada. Quanto a esse fato, importante ressaltar que o preparo da equipe deve acontecer na formação contínua da escola, porém esta pesquisa apontou que a articulação deste processo se constitui como sendo o maior desafio do coordenador, já que existe pouca compreensão do real significado da formação continuada.

Para superar estes desafios, as responsabilidades do coordenador precisam estar voltadas para os aspectos pedagógicos, articulando para que a escola seja uma instituição aprendente. A aprendizagem, o acesso aos conhecimentos, conforme Leão (2010), permitem um maior desenvolvimento intelectual, ampliam a capacidade de interpretação dos fatos cotidianos, possibilitam melhores condições para solucionar problemas e para discernir sobre o que é bom para si mesmo e para os outros, competências fundamentais para que qualquer cidadão se integre e atue de maneira ativa e crítica no contexto social.

Sendo assim, a possibilidade de atuação do coordenador pedagógico que permite superar os desafios e atingir os objetivos da instituição de ensino referentes à aprendizagem escolar está diretamente relacionada ao trabalho formativo da escola, já que, quando realizado com seriedade, comprometimento e protagonismo de toda a equipe escolar, proporciona a reflexão entre teoria e prática, a construção de conhecimentos pedagogicamente elaborados, os quais, ao serem transmitidos aos alunos, principalmente os oriundos das classes populares, promovem o desenvolvimento destes.

Por meio desta pesquisa os objetivos propostos foram atingidos, já que existe a compreensão dos desafios e possibilidades de atuação do coordenador. As atribuições deste gestor dizem respeito à mediação das questões pedagógicas de forma competente, destacando a importância da formação continuada da escola como um espaço propício para estabelecer relações entre teoria e prática, compreendendo e buscando soluções coletivas para os desafios presentes no contexto escolar, consequentemente melhorando a qualidade educacional.

Quantos conhecimentos, aprendizagens a presente pesquisa possibilitou à autora! Ela atua no mesmo lugar, mas consegue compreender e atuar neste espaço com a expectativa de cada vez mais poder articular um trabalho de elaboração de um projeto local qualificado que atenda às necessidades da comunidade e contribuam para um processo de aprendizagem coletivo e para a transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ezequiel Ferreira; MÜLER, Maria Cândida. Formação docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 587- 606, set./dez., 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/55347>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: mec, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2018.

BENACHIO, Marly das Neves; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 4 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

CAMPO BOM. **Lei Municipal nº 3538, de 16 de março de 2010**. Cria cargos públicos municipais afetos à área da educação, e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/campo-bom/lei-ordinaria/2010/353/3538/lei-ordinaria-n-3538-2010-cria-cargos-publicos-municipais-afetos-a-area-da-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 10 set. 2018.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. **Ensinar e Aprender Coordenação Pedagógica e Formação Docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez., 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>>. Acesso em: 07 out. 2018.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Líliliana Soares; CANCIAN, Viviane Ache. Gestão do pedagógico e os processos de formação de professores: uma reflexão sobre o lugar dos estágios e práticas educativas em cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Madri, v. 48, 253-267, 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/699>>. Acesso em 13 ago. 2018.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Cultura organizacional e mudança. **Revista Debates GVsaúde**, [S.l.], n. 10, p. 11-12, jul. 2010. ISSN 2316-6657. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/debatesgvsauade/article/view/23258>>. Acesso em: 01 Dez. 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas – RAE**, São Paulo, v. 35, n. 3, mai./jun., 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004>. Acesso em: 5 set. 2018.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Estudar é preciso!** 27 ago. 2010. Disponível em: <<http://filosofarpreciso.blogspot.com/2010/08/estudar-e-preciso-por-debora-ortiz-de.html>>. Acesso em: 1 set. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Antonio Francisco. A educação escolar e o resgate da identidade cultural das classes populares. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 6, n. 1, p. 66-73, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132000000100007>. Acesso em: 19 set. 2018.

MENDES, Fábio Ribeiro. **Iniciação Científica para jovens pesquisadores**. 2. ed. Porto Alegre: Autonomia, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p.156-168, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>>. Acesso em: 22 set. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Porto Alegre, v. 23, n.1, p.53-69, jan./abr., 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044>>. Acesso em: 15 set. 2018.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile Zumpano; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.