

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7200>**AS PERCEPÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE AO SEU PAPEL
PROFISSIONAL**THE PERCEPTIONS OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN VIEW OF THEIR
PROFESSIONAL ROLELAS PERCEPCIONES DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO FRENTE A SU PAPEL
PROFESIONAL*Liliane Lima de Freitas Sessa Silva*Prefeitura Municipal de Volta Redonda – Brasil
Universidade Federal Fluminense – Brasil*Amanda Oliveira Rabelo*

Universidade Federal Fluminense – Brasil

Resumo: Este trabalho busca apresentar, através de relatos de experiências de coordenadoras pedagógicas, a compreensão destes sobre a importância do coordenador na escola. Tomamos como metodologia a abordagem qualitativa, que aconteceu a partir de grupos focais no intuito de obter profundidade nas questões trabalhadas, onde seis coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna/RJ participaram de três momentos em grupo, baseados em rodas de conversas direcionadas, objetivando colher dados focados a partir da discussão de tópicos específicos. Através dos relatos das coordenadoras pudemos comprovar que elas possuem uma boa percepção do seu trabalho, expressando através das suas falas o quanto consideram o seu trabalho essencial nas escolas, entretanto pudemos perceber sentimentos de angústia, imediatismo e incompetência por não dar conta de todas as demandas escolares.

Palavras chave: Coordenador Pedagógico; Experiências; Papel social.

Abstract: This work tries to present, through reports of experiences of educational coordinator, the understanding of these on the importance of the coordinator in the school. We took as a methodology the qualitative approach, which happened from focus groups in order to obtain depth in the questions worked, where six pedagogical coordinators of the Municipal Network of Teaching of Itaperuna / RJ participated in three moments in group, based on wheels of directed conversations, aiming to gather data focused on the discussion of specific topics. Through the reports of the coordinators we can verify that they have a good perception of their work, expressing through their statements how much they consider their essential work in schools, however we could perceive feelings of anguish, immediacy and incompetence for not meeting all the demands schools.

Keywords: Educational coordination; Experience; Social roles.

Resumen: Este trabajo busca presentar, a través de relatos de experiencias de coordinadoras pedagógicas, la comprensión de éstos sobre la importancia del coordinador en la escuela. En el caso de los grupos focales con el fin de obtener profundidad en las cuestiones trabajadas, donde seis coordinadores pedagógicos de la Red Municipal de Enseñanza de Itaperuna / RJ participaron de tres momentos en grupo, basados en ruedas de conversaciones dirigidas, con el objetivo de recoger datos enfocados a partir de la discusión de temas específicos. A través de los relatos de las coordinadoras pudimos comprobar que ellas poseen una buena percepción de su trabajo, expresando a través de sus palabras cuánto consideran su trabajo esencial en las escuelas, sin embargo, pudimos percibir sentimientos de angustia, inmediatez e incompetencia por no dar cuenta de todas las demandas escuela.

Palabras clave: Coordinador Pedagógico; Experiencias; Papel profesional.

Introdução

No presente artigo, através dos relatos de experiências de coordenadoras pedagógicas, apresentamos as percepções que elas possuem de si mesmas e da sua atuação no interior das escolas. O mesmo tem como objetivo investigar a figura do coordenador pedagógico e o papel que ele pode assumir, enquanto formador de professores e enquanto profissional que se inventa e reinventa diariamente partindo das relações existentes na escola.

Mas, afinal de contas, quais as razões levam o pesquisador a estudar um objeto em particular? Pode ser por um interesse particular, por uma razão teórica, por um problema social, no intuito de contribuir com uma solução.

Este trabalho em particular é fruto das nossas indagações enquanto profissionais da educação, visto acompanharmos diretamente a atuação de coordenadores pedagógicos nas escolas em que trabalham. Por ser uma atuação rodeada de imprevistos, demandas contemporâneas e imediatismos ele deixa de se perceber enquanto profissional imprescindível na formação docente e para o bom funcionamento da escola.

Compreendemos que muito do que se vê hoje na atuação do coordenador pedagógico e na percepção que os professores têm dele vem do contexto histórico da sua atuação. A compreensão do contexto histórico é necessária, conforme Franco (2006, p. 24), pois “[...] analisando o passado, podemos refletir sobre o nosso presente, ampliando nossa visão projetada do trabalho pedagógico em um processo que envolve reflexões centradas na prática e sobre a observação dessa prática”.

Segundo Domingues (2014) a função do coordenador pedagógico está ligada física, emocional e epistemologicamente aos professores e estudantes que coordena. Ele deve identificar as necessidades reais de formação dos professores, objetivando um trabalho de boa

qualidade, promovendo um trabalho coletivo, articulado e que favoreça a participação e, sobretudo, reflexão.

O coordenador pedagógico tem a responsabilidade de convergir esforços para que o sucesso dos estudantes seja contínuo, na lida diária com alunos, professores, pais, funcionários e direção escolar. Libâneo (2008, p. 219) diz que “[...] o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo, mediante procedimentos de reflexão e investigação”.

Vale ressaltar que, na realidade educacional, convive-se com profissionais que estão muito aquém do que se espera para o bom exercício da função. Para estes vale a reflexão sobre a importância da função que exercem e do seu papel fundamental, onde o coordenador pedagógico seria um profissional que se espera atuante, integrante e essencial ao ambiente escolar. Para os que se percebem como essenciais à formação docente e, principalmente, agem como tal, torna-se imprescindível o pensar sobre os professores, os alunos e toda a multiplicidade de relações que compõe a escola.

A reflexão sobre o seu papel profissional é importante, pois permite ao coordenador rever a sua atuação continuamente visando um processo de melhoria constante. Vale ressaltar que as percepções que ele tem da sua atuação perpassam pela forma como constrói sua identidade profissional. Libâneo (2008, p. 77) descreve que “a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa”.

Domingues (2014, p. 38), ao falar sobre a construção do eu-pedagógico, reforça da utilização das experiências pessoais seja na docência, seja na convivência com outros coordenadores, seja através de cursos de formação como “referências para sua atuação profissional inicial”.

É no próprio exercício da função que o coordenador pedagógico adquire os saberes técnicos necessários, vai estabelecendo relações, cria espaços de formação, estabelece vínculos e estreita relacionamentos. E a escola, sendo um ambiente vivo e dinâmico, permite essa construção diária e contínua. Nesse sentido, a coordenação pedagógica se fortalece, à medida que ela acontece.

Valendo-se da metodologia qualitativa, que trabalha “com um nível de realidade que não pode ser quantificável” (MINAYO 2002, p 21), através de discussões e análises em grupo, seis coordenadoras pedagógicas das escolas públicas municipais de Itaperuna relataram suas experiências nos encontros denominados “grupos focais”. O grupo focal é uma experiência de

caráter subjetivo, com foco nas particularidades dos indivíduos participantes, aprendendo e revelando modos de ser e estar nessa função.

É uma técnica de pesquisa que avalia um tema proposto por meio de dinâmicas de grupo e rodas de conversa. Busca envolver os participantes em torno do tema a ser estudado. “É uma entrevista baseada na discussão que produz um tipo particular de dados qualitativos gerados via interação grupal” (BREAKWELL et al, 2010, p. 280). O objetivo principal dos grupos focais é captar discursos, relatos e experiências que não poderiam ser expressos numericamente. A ideia de grupos focais baseia-se nas entrevistas grupais, através das rodas de conversas, onde o moderador atua como um facilitador da discussão.

Para que se possa iniciar o trabalho com grupos focais, o primeiro e importante passo é a definição da escolha do objeto de estudo. Sobre o assunto Breakwell et al (2010, p. 286), contribuem ao dizer que:

A abordagem epistemológica preferida combinada com a questão da pesquisa que estrutura a investigação influirá fortemente as decisões sobre como planejar e conduzir um estudo com grupo focal, incluindo o estilo da moderação que seja mais adequado para gerar a evidência que está sendo procurada. O primeiro passo no processo que constitui o projeto e o planejamento é definir e esclarecer os assuntos a serem investigados nos termos da natureza exata da evidência requerida. Considerações tanto teóricas, quanto práticas terão influência.

Para que se possa iniciar o trabalho com grupos focais, o primeiro e importante passo é a definição da escolha do objeto de estudo, neste caso as percepções que os coordenadores possuem das suas atribuições e atuação no interior da escola. O participante não irá somente emitir opiniões sobre o assunto. Ele será atuante no processo produtivo, visto estar ali para contribuir com as suas experiências e para discutir e interagir com os demais sobre o tema.

Neste trabalho teremos a narrativa como método de investigação e interpretação. A escolha da narrativa se dá pela possibilidade de obter profundidade nas questões trabalhadas no grupo. Mais do que ter pessoas dispostas para o trabalho, faz-se necessário ter-se pessoas com repertório que possam enriquecer a discussão.

A narrativa vale-se da habilidade de cada indivíduo de criar histórias, contar e recontar fatos. Podemos perceber, conforme afirmação da autora, que no ato de narrar, destaca-se a experiência de cada pessoa:

[...] a narrativa, significa, antes de tudo, adotar como horizonte teórico e filosófico a existência, compreendida na experiência vivida. E compreender a experiência humana representa uma tarefa de extrema complexidade, uma vez que o homem constitui-se numa subjetividade que pensa, sente e tem

na linguagem a expressão da sua existência. E esta é fluida, processual, semelhante e distinta de todos os outros, o que exclui a possibilidade de explicá-lo através de verdades estáticas e aplicáveis a todos os outros seres [...] (DUTRA, 2002, p. 377).

Cada um percebe a realidade em que vive de uma maneira muito peculiar. Nossas crenças e valores definem o nosso modo de ver, pensar e agir. Para Galvão (2005, p. 328) “a realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos.” Conforme Benjamin (1985, p. 205) “assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

A investigação narrativa é uma forma de dar voz aos coordenadores pedagógicos e, de compreender, sob o seu mundo vivido, sua experiência, a formação docente.

Vale ressaltar que “o mundo vivido” pelos coordenadores, depende do contexto em que se encontra. Se em uma escola ou se em outra, do comportamento de um grupo de professores ou de outro, de uma direção escolar ou de outra, de um grupo de alunos ou de outro. Cada contexto vai permitir um tipo de comportamento e de atuação e, conseqüentemente, de relatos.

O método de investigação narrativa é propício para se conhecer a experiência do outro, pois contar a sua experiência é mais do que falar, “[...] significa, além de tudo, uma forma de existir com-o-outro; significa com-partilhar o seu ser-com-o-outro” (DUTRA, 2002, p. 377). O objetivo é dar protagonismo a esses sujeitos, ouvindo suas histórias, suas escolhas, seus fazeres, encontros e desencontros, mas sem tirar a legitimidade do saber/fazer docente.

Em foco: 06 Coordenadoras Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna/RJ

Na Rede Municipal de Ensino de Itaperuna, cidade de aproximadamente 100 mil habitantes, localizada no noroeste do Estado do Rio de Janeiro, o profissional que realiza a coordenação do trabalho pedagógico na escola recebe o nome de orientador pedagógico. Vale ressaltar que “o nome adotado para essa função pode variar de acordo com o município, estado ou região: professor coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico” (PLACCO et al, 2012, p. 759), mas a essência do trabalho desenvolvido por eles é a mesma, o que muda é a nomenclatura utilizada.

Considerando que o trabalho busca histórias de experiências de formação continuada docente em serviço partindo do princípio de que é inerente ao ser humano contar e recontar

histórias e que cada um de nós percebe a realidade cotidiana “de um modo muito particular” (GALVÃO, 2005, p. 328), optamos por realizar os encontros com 06 coordenadoras pedagógicas, atuantes em escolas municipais de educação infantil ao 9º ano.

A pesquisa em questão aconteceu no período de agosto a outubro de 2017, em um total de oito horas de conversas nos grupos focais. As discussões propostas foram no sentido de colher as percepções que possuem das suas atribuições e do trabalho que desenvolvem nas escolas.

Os quadros a seguir apresentam quem são as coordenadoras pedagógicas que contribuíram com seus relatos de experiências. Vale ressaltar que os nomes são fictícios, no intuito de garantir a confidencialidade das participantes.

| COORDENADORA 01 | | |
|-----------------|--|--|
| Andréa | Formação. | Ciências Sociais, Direito e Pedagogia. |
| | Idade. | 53 anos. |
| | Tempo de atuação na rede municipal. | 26 |
| | Tempo de atuação como coordenadora pedagógica. | 22 |
| COORDENADORA 02 | | |
| Ana | Formação. | Pedagogia. |
| | Idade. | 52 anos |
| | Tempo de atuação na rede municipal. | 12 anos |
| | Tempo de atuação como coordenadora pedagógica. | 7 anos |
| COORDENADORA 03 | | |
| Gisele | Formação. | Letras e Pedagogia. |
| | Idade. | 37 anos |
| | Tempo de atuação na rede municipal. | 13 anos |
| | Tempo de atuação como coordenadora pedagógica. | Menos de 01 ano. |

| COORDENADORA 04 | | |
|-----------------|--|---------------------------------|
| Daiana | Formação. | Pedagogia. |
| | Idade. | 48 anos |
| | Tempo de atuação na rede municipal. | 23 anos |
| | Tempo de atuação como coordenadora pedagógica. | 09 anos |
| COORDENADORA 05 | | |
| Flávia | Formação. | Ciências Contábeis e Pedagogia. |
| | Idade. | 43 anos. |
| | Tempo de atuação na rede municipal. | 10 anos. |
| | Tempo de atuação como coordenadora pedagógica. | 04 anos. |
| COORDENADORA 06 | | |
| Elaine | Formação. | Pedagogia. |
| | Idade. | 39 anos. |
| | Tempo de atuação na rede municipal. | 10 anos. |
| | Tempo de atuação como coordenadora pedagógica. | Menos de 01 ano. |

Fonte: Dados investigados pelas autoras.

Percepções do coordenador pedagógico quanto as suas atribuições

As atribuições do coordenador pedagógico estão descritas em diversas literaturas onde são apresentadas uma grande quantidade de atividades que este profissional desempenha/deve desempenhar no interior das instituições escolares.

Libâneo (2008) lista uma série de atividades que são inerentes ao trabalho do coordenador. São atividades que passam por coordenar o trabalho pedagógico dos professores, garantir a aprendizagem dos alunos, auxiliar alunos com dificuldades, promover a integração família/escola, dentre outras.

Os depoimentos das coordenadoras pedagógicas demonstram claramente que todas, sem exceção, têm total consciência do seu compromisso e das suas responsabilidades frente ao grupo que coordenam. Dentre outras responsabilidades, foram citadas:

- ✓ Acompanhar o rendimento dos alunos, auxiliando-os no seu crescimento e aprendizagem contínuos;

- ✓ Promover a formação contínua dos professores;
- ✓ Auxiliar a direção escolar na gestão da escola;
- ✓ Atender com atenção e zelo pais, alunos e professores.

Andréa sintetiza os relatos das demais coordenadoras, onde demonstram conhecer as suas atribuições:

A principal função é mesmo articular direção, secretaria, professor, aluno, família. Então “a gente” lida com todos eles. Um pouco assim. A engrenagem. Tudo passa pelo orientador pedagógico (Andréa).

A compreensão de que “tudo passa pelo coordenador pedagógico” está presente na fala da coordenadora, bem como na fala de Libâneo (2008, p. 215) “[...] significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos”.

Sobre as suas atribuições no espaço escolar, bem como responsabilidades, percebe-se não haver dúvidas, visto que as atribuições elencadas no regimento da rede abrangem diversas e diferentes formas de atuação, fortalecendo o papel do coordenador nas suas diversas frentes de trabalho. Entretanto, uma preocupação quanto à atuação dos coordenadores são as diversas atividades que eles desempenham e que estão fora da sua área de atuação.

Há um imaginário comum de que o coordenador pedagógico é um “faz tudo”, um “bombeiro”, e ele acaba muitas vezes assumindo esse papel. Este imaginário baseia-se na crença de que, por lidar com alunos, pais e professores, ele consegue dar conta de todas as demandas escolares.

Sobre este imaginário que permeia a atuação do coordenador pedagógico, Lima e Santos (2007, p. 79 e 80) dizem que “deste imaginário construído, muitas vezes o próprio coordenador o encampa como seu e passa a incorporar um “modelo” característico forjado em crenças institucionais e do senso comum”. Lima e Santos complementam:

Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.

As atividades imediatistas, de improviso e emergência foram uma preocupação das coordenadoras participantes do grupo focal. Na série de depoimentos a seguir, elas foram entrelaçando suas falas e se percebendo como “tarefeiras”, em muitas ocasiões.

Cuidamos de crianças que se machucam. Por exemplo, uma criança se machuca. Você tem que abandonar tudo pegar essa criança e ir. Poderia ser qualquer pessoa. Quem estivesse ali para dar o socorro e tal, de certa forma, mas... (Andréa).

Um professor falta, a gente “cobre” ele na sala de aula. Falta material, a equipe nos cobra (Gisele).

Quem trabalha com alunos de 6º ao 9º tem que ouvir aluno todo dia, né? (Andréa).

Porque não tem o OE¹. Porque se tivesse o OE ele faria esse lado mais pessoal, psicológico. A gente por ter esse lado humano, a gente não deixa passar (Daiana).

A fala delas demonstra como são “tomadas” diariamente por outras atividades que não são de cunho técnico-pedagógico, mas que precisam ser feitas. Não estamos dizendo aqui que o coordenador pedagógico não deva envolver-se nas atividades da sua escola, visto compreendermos que situações imprevistas acontecem e precisam ser solucionadas. Geglio (2006, p.116) adverte, entretanto, que:

[...] não podemos concordar com que essas ações, alheias à função do coordenador pedagógico, sejam uma constante em sua rotina, de modo a se constituir em parte do seu trabalho, o que, conseqüentemente, resultará na redução do seu tempo destinado às atividades diretamente ligadas à sua função.

Não houve em nenhuma fala a demonstração de insatisfação na realização das tarefas citadas. A preocupação refere-se mais ao tempo e esforço que elas demandam. Uma fala de Ana, em especial, demonstrou que, apesar do trabalho e das inúmeras tarefas, há a satisfação no que se faz: “Eu na verdade gosto do que eu faço. Independente se eu faço além. Eu gosto!”

Nos depoimentos a seguir fica claro como as questões familiares enfrentadas pelos alunos impactam diretamente na atuação dos coordenadores e no tempo demandado para atender a tais questões. As coordenadoras deixam claro, através dos seus depoimentos, que não é possível não haver o envolvimento e sensibilização com essas questões.

Nós que trabalhamos em escola de periferia acabamos nos envolvendo com os problemas das crianças. Você leva isso para casa. Eu tive alguns casos

¹ Orientador Educacional.

assim com crianças que “a gente” entende que não tem comida em casa. Lá na escola eles chegam mais cedo para “gente” dar o almoço. Você acolhe aquilo e quando chega ao final de semana você pensa: E aí será o que aconteceu nesse final de semana? Como é que vai fazer? A “gente” começa a se envolver. Você começa a ouvir a família. Chamo a família e você vê que a realidade vai muito além e que ali você não pode fazer muito. Tem o problema do tráfico que é uma realidade muito próxima nossa. Uma realidade muito complicada (Gisele).

Às vezes “a gente” tem que intervir nos problemas da família. Lá no colégio onde trabalho têm problemas, tão sérios, mas tão sérios, que você tem que saber como vai lidar com isso sem comprometer a escola, o adolescente e você mesma. Mas você também não pode se omitir. Porque você precisa cuidar. (Andréa).

Exatamente. E nós temos que ter muito cuidado porque temos que nos resguardar e resguardar a escola. Porque os dias são muito difíceis, né? (Ana).

Em se tratando da questão de crianças pequenas, também tem a questão da frequência que temos que estar atentas. E isso é muito sério. Porque às vezes o pai está enfrentando um problema de não ter como levar a criança à escola. Mudou de bairro. A criança está parada e temos que ficar ali olhando as faltas. Então tudo tem que ser olhado. Nada pode ficar sem ser olhado e temos que saber como falar. Às vezes a pessoa está passando por um problema tão difícil e se você for fazer uma cobrança para ela é irrelevante naquele momento. O filho está doente, a mãe está doente, o pai está preso (Gisele).

Todas as falas apresentam a educação como, dentre outras coisas, um ato de cuidar. Cuidados especialmente relacionados às tarefas cotidianas que não foram contempladas e/ou que foram negligenciadas pelas famílias.

A compreensão desassociada, dos termos educar e cuidar, acontece há muito tempo, como se fosse possível realizar uma ação sem a outra e vice-versa. Cerisara (1999, p. 12) traz outras contribuições sobre a compreensão dos termos ao dizer que:

Para que se possa avançar na compreensão do uso destes dois termos -educar e cuidar - é preciso lembrar, mesmo que brevemente, a forma como creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram no Brasil. Durante as últimas décadas, foi possível constatar duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalhos realizados em creches e em pré-escolas: por um lado, havia as instituições que realizavam um trabalho denominado "assistencialista" e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado "educativo".

Forest e Weiss (2012, p. 3) dizem que “as instituições infantis, incluindo as brasileiras, organizavam seu espaço e sua rotina diária em função de ideias de assistência, de custódia e de higiene da criança”, sendo responsáveis pelo cuidado com a criança embasada em um modelo familiar/materno.

É importante ressaltar que o modelo maternal nas instituições infantis está mudando, frente aos estudos sobre a sua importância na formação da criança pequena e o papel das instituições no desenvolvimento das crianças. Os mesmos foram motivados por diversos fatores, dentre estes: “o desenvolvimento urbano, as reivindicações populares, o trabalho da mulher, a transformação das funções familiares, as ideias de infância e as condições socioculturais para o desenvolvimento das crianças” (FOREST e WEISS, 2012, p. 3).

Kramer *et al.* (2005, p. 60) enfatizam que as noções de cuidar e educar caminham juntas. Segundo elas, “só se pode educar se também se cuida”. Ela vai além ao afirmar que “cuida-se sempre, da educação infantil à universidade. Cuida-se de crianças, de jovens e de adultos”.

A visão de cuidar na educação precisa estar voltada para o entendimento e percepção da formação da pessoa como um ser humano no seu desenvolvimento integral. Educação e cuidado devem acontecer de forma integrada, indissociáveis. “Para cuidar é preciso um comprometimento com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades” (FOREST e WEISS, 2012, p. 5).

As coordenadoras deixam evidente que as tarefas relacionadas ao cuidar demandam muito do seu tempo e energia, impactando diretamente no seu trabalho e produtividade, sendo um dos principais fatores de intervenção do seu trabalho.

O que não se pode perder de vista, entretanto, é que o cuidar e o educar caminham lado a lado e que o ato de cuidar está diretamente ligado ao ato educativo. Compreende-se que as suas falas referem-se ao fato das escolas não terem pessoal em quantidade suficiente que possa suprir as demandas que o ato de cuidar exige.

A professora Nilba Clementi (2006) em artigo publicado no livro “O coordenador pedagógico e o espaço da mudança”, fruto de uma pesquisa realizada com coordenadores e educadores, escreve sobre fatores que intervêm na atuação do coordenador pedagógico, dizendo que as famílias, os professores, os funcionários, os alunos, a direção escolar, como atores integrantes da sua rotina, são os principais fatores de intervenção na atuação do coordenador.

A autora classifica como “vozes” as intervenções dos demais agentes do cotidiano escolar no trabalho do coordenador pedagógico e vai além ao dizer que:

Identificar essas “vozes” que se misturam no dia-a-dia e distingui-las significa entender que, embora sejam muitas as realidades construídas, em contextos educacionais diversos, é possível reconhecer o que interfere na atuação profissional do coordenador e, assim, redimensionar essa questão, partindo para uma reflexão sobre as possibilidades dessa profissão, sobre as implicações das solicitações feitas, das teorias defendidas e das ações realizadas (CLEMENTI, 2001, p. 54- 55).

Ela nos leva à reflexão de que é necessário que o coordenador pedagógico tenha maturidade para distinguir e reconhecer as interferências que possam afetar a realização plena do seu trabalho. O coordenador deve direcionar o seu trabalho levando em conta a realidade local, os atores que compõem aquele espaço, mas sem permitir com que interfiram na sua tomada de decisões.

O seu fazer pedagógico deve estar sensível à realidade local, no sentido de propor intervenções pedagógicas e de fazer com que aquela comunidade perceba que a escola não está à margem das necessidades locais, pelo contrário, é parte integrante daquela comunidade.

Percepções do coordenador pedagógico sobre a sua atuação na escola

Em nosso contato com as coordenadoras pedagógicas, percebemos que elas se propõem a atuar dentro das suas atribuições. Formar professores, coordenar o trabalho pedagógico, promover discussões pedagógicas, oferecer atendimento de qualidade aos alunos e pais, são algumas das tarefas às quais se dedicam a fazer.

Vale ressaltar que a visão para um trabalho de qualidade apresentada por elas não pode ser considerada uma visão globalizada. Clementi (2006, p. 56) diz que:

Essa visão ampla e diversificada da função de um coordenador não se identifica com a de alguns profissionais. A falta de clareza do que significa ser um formador de professores, a falta de conhecimento do que seja a construção e a vivência do projeto pedagógico são fatores que intervêm em sua atuação.

Elas apresentaram, em seus depoimentos, as percepções que possuem de si mesmas mediante o trabalho desenvolvido. Através dos relatos, percebemos que, quanto mais tempo possuem na função, mais segurança e tranquilidade possuem para lidar com as questões cotidianas. A fala a seguir expressa a realidade encontrada em uma escola, especificamente, e como a experiência na função pode ser um facilitador para lidar com essas questões:

Eu estou na mesma escola há muitos anos. Todos são muito novos. Novos de idade cronológica, novos na função e naquela comunidade. Naquele entorno ali. Pouquíssima experiência tanto na coordenação, quanto na função. As outras todas chegaram esse ano lá. Então de verdade, elas consideram que eu sou muito importante para essa equipe porque eu conheço os alunos. Nesse sentido eu faço uma articulação muito grande com todas elas. Eu gosto dessa articulação. Quando conversam com um pai e ele está muito alterado, elas me chamam e eu conheço, eu abraço. Hoje eu lido com os filhos dos meus alunos (que foram meus quando eu dava aula), quando eu trabalhava na EJA. Eu criei um vínculo. Eu saí por um ano porque eu queria sair da função de direção e eu precisava daquele tempo. Fiquei um ano fora em outra escola da rede. A equipe me chamou de volta e eu fui. Eu tenho um amor muito grande pela

escola, e pela comunidade. O que eu puder fazer por eles eu vou fazer. Principalmente os alunos com baixa auto-estima, baixíssima. Eles merecem isso! (Andréa).

Os relatos a seguir nos fazem perceber que a atuação dos coordenadores está muito relacionada à atuação docente. Passam boa parte do seu “fazer pedagógico” investindo neles e compreendem que são muito importantes para a formação docente.

Na escola que eu estou eu comecei a trabalhar em 2017, então eu não conhecia as pessoas, mas a minha postura é: eu quero ouvir as pessoas, eu quero ouvir os professores, como você trabalha, porque eu entendo que ao longo desses anos o professor quer ser ouvido. Porque se o orientador pedagógico chega e fala: o trabalho vai ser assim, assim, assim... ele já fechou uma possibilidade, já fechou uma porta. Ainda que seja uma coisa muito boa, as diretrizes. Mas se ele colocou e não ouviu, ali houve uma interrupção do trabalho. Então eu sempre coloquei assim. Como você trabalha? Como você faz? Vamos dividir? Vamos compartilhar? Vamos pegar aqui? Vamos ver como é que a gente faz para isso aqui sair bem feito, sair assim? E sempre ouvindo. Eu sou “toda ouvidos”. Nas oportunidades de formação continuada eu procuro ajudar a enxergar de onde vieram as coisas, para onde elas estão caminhando e onde nós estamos naquele processo. Então tem funcionado (Ana).

Acho que consigo “atingir” os professores. Eles conseguem ver que podem contar com “a gente”. Acho interessante isso. Eles podem contar com a gente. O professor tem que olhar para você e saber que pode contar com você. Que ele não está sozinho. Eu não estou sozinho no barco. Tem alguém comigo ali e esse alguém pode me ajudar naquilo que eu preciso. Tem funcionado bastante (Gisele).

Não é bom falar assim, parece que a gente está querendo assim... se sentir a melhor... Eu comecei lá na escola em janeiro. Eu ainda penso como professora. Então eu quero fazer e entregar tudo pronto para elas, como professora. Na nossa última discussão pedagógica, eu esbocei, dei caminho. E as meninas fizeram maravilhosamente bem. Eu vi, assim que se eu tivesse feito, não seria tão bom, não teria surtido tanto efeito, agora com o que elas fizeram. Ficou maravilhoso. Então agora, eu acho que agora, de agosto para cá, eu estou me percebendo como Coordenadora Pedagógica (Elaine).

A percepção de que a sua função é formar os professores é importante e essencial, pois um dos fatores que podem impactar negativamente na percepção de si e do seu trabalho é a imagem de que é “alguém que está ali somente para ensinar ao professor”.

Segundo Clementi (2006) essa visão pode tornar a relação coordenador/professor extremamente técnica e dar a impressão de que o papel do coordenador é somente “passar” conhecimentos técnicos. Esse é um cuidado que o coordenador precisa ter de si mesmo na percepção do seu trabalho.

Roldão (2007, p. 95) diz que “até finais da primeira metade do século XX – era socialmente justificada a associação da ideia de ensinar com a de passar conhecimento, de “professar” o saber, de torná-lo público, de “lê-lo” para os outros que o não possuíam”. Essa

visão não cabe, entretanto, nos dias atuais, quando o professor possui conhecimentos, técnicas e acesso a todo tipo de informação, possibilitados pelas tecnologias, inclusive.

Considerando-se que hoje um dos maiores desafios do professor é a prática reflexiva, visto o seu cotidiano ser intenso, dinâmico e sofrer influências externas: família, mídia, tecnologia, o ato de formar o professor, ao invés de ensiná-lo somente as melhores técnicas e estratégias de aula, perpassa por movimentos de investigação e reflexão coletivas. Essas reflexões, motivadas e fortalecidas pelo coordenador pedagógico, possibilitam que ele seja “um professor-pesquisador resiliente que domine uma prática pedagógica que favoreça a emancipação de seus aprendentes, para que possam exercer com plenitude a sua cidadania” (BRZEZINSZKI, 2007, p. 233).

Alarcão (2001, p. 6) diz que o professor precisa investigar a sua prática, questionando e refletindo sobre o insucesso de alguns alunos, questionando sobre as propostas de trabalho que lhe são apresentadas e que perceba a sua sala de aula como um laboratório. A autora complementa que “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”.

Consideramos que o coordenador pedagógico passa a ser, então, o ponto central da formação continuada no interior das escolas devido à possibilidade de se relacionar com todos os envolvidos no processo de formação contínua e a escola passa a ser uma comunidade, onde a ênfase da formação deixa de ser no professor, individualmente e passa a ser na equipe, como um todo.

Outra visão que pode impactar na percepção positiva que o coordenador pedagógico possui de si mesmo e do seu trabalho é o sentimento de insatisfação que ele pode vir a sentir por não conseguir realizar tudo o que sabe ser necessário.

Essa insatisfação pode se dar, em parte, pela consciência de que não consegue dar conta de tudo o que gostaria. O relato de Gisele expressa bem esse sentimento: “A gente tenta fazer o nosso melhor, mas sempre sentimos que algo está faltando. Que estamos em falta com alguém. Termina o dia com a sensação de que faltou fazer alguma coisa. Impressionante!”

Franco (2008, p. 123) complementa a fala da coordenadora ao dizer:

Esse sentimento de inadequação e incapacidade permeia todo o grupo. Sabem e reconhecem que um trabalho de capacitação docente deve ser planejado, gradual, contínuo e persistente. Mas sabem que não possuem condições – nem pessoais, nem profissionais, nem administrativas para tal fim. Daí sentem-se vulneráveis no trabalho com os docentes e acabam priorizando aquilo que de alguma forma sabem fazer.

Para que essas visões deturpadas de si mesmo e da sua atuação não se instalem, é necessário que o coordenador reflita constantemente sobre a sua prática e sobre o seu fazer pedagógico. Além da necessidade de reflexão, faz-se necessária autonomia para a execução do trabalho pedagógico e uma compreensão de que a dinâmica da relação professor/coordenador passa por relações e interações, marcada por experiências cotidianas, tentativas, erros e acertos.

Clementi (2006, p. 64) reforça que “na verdade, não existem modelos de estrutura ou de atuação ideais, mas há possibilidade de busca, de escolha que envolva as crenças e os ritmos pessoais de cada coordenador e das instituições em que trabalha”.

Afinal de contas, nunca é demais lembrar que a vida da escola é marcada por múltiplos processos, urgências, emergências e, também, por tarefas cotidianas. Daí vem a riqueza do cotidiano escolar!

Considerações finais

Compreendendo-se quem é este profissional, enquanto construção histórica, buscou-se delimitar quem seriam as pessoas que fariam parte do grupo de trabalho, considerando o nosso objeto de pesquisa ser a atuação de coordenadores pedagógicos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna.

Profissionais escolhidas, passamos para os encontros, os grupos focais, onde o foco era a ação da coordenação pedagógica nas escolas. As pesquisadoras como mediadoras das discussões, provocando-as com questões e como ouvinte. Elas como narradoras de suas próprias experiências.

Através dos relatos das coordenadoras pudemos comprovar que elas possuem uma boa percepção do seu trabalho, expressando através das suas falas o quanto consideram o seu trabalho essencial nas escolas, entretanto pudemos perceber sentimentos de angústia, imediatismo e, até mesmo, incompetência por não dar conta de todas as demandas escolares.

As demandas escolares surgem de todos os lados e, a todos os momentos, e elas precisam estar atentas para não serem “engolidas” pelas atividades cotidianas, especialmente às que se referem ao cuidado com os alunos, no sentido literal da palavra.

Não que educar e cuidar não devam caminhar juntos. Educa-se e cuida-se simultaneamente e em todas as faixas etárias: da educação infantil à universidade. As falas revelam angústia no sentido de que cuidar exige um tempo e um esforço que elas não possuem exclusivamente para esse fim, visto terem outras prioridades, dentre elas, a formação continuada dos professores.

O que o coordenador pedagógico não pode perder de vista, mediante as demandas de urgência que lhe são apresentadas, é que o ponto central do seu trabalho e da sua atuação é o professor, da mesma forma que o aluno é para o professor. Assim sendo, o coordenador poderá delegar tarefas, dizer “nãos” quanto estes forem necessários, negociar prazos e entregas com a gestão da escola, num movimento contínuo de articulação.

O que pudemos constatar é que os coordenadores pedagógicos, de uma maneira geral são pessoas comprometidas com o seu trabalho e sentem orgulho do papel que desempenham, reivindicando autonomia para que possam desempenhar melhor o seu papel profissional.

Consideramos que o maior ganho desta pesquisa foi no sentido de promover aos pares momentos de reflexão e trocas de experiências, visto por terem uma rotina tão atribulada não haja tempo para a troca e compartilhamento de saberes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação. **Formação profissional de professores no ensino superior**, v. 1, p. 21-31, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas - Magia e técnica, arte e política**; ensaios sobre literatura e história da cultura. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BREAKWELL, Glynis M. et al. Métodos de pesquisa em psicologia. In: **Métodos de pesquisa em psicologia**. Artmed, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 2, 2007.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**, v. 3, p. 53-66, 2006.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de psicologia**, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e Educar–Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. ICPG. Disponível em (www.icpg.com.br), Santa Catarina, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**, v. 3, p. 113-119, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Paulo Gomes; DOS SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 77-90, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Anelise et al. **Educar e cuidar: muito além da rima**. Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, p. 55-65, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, Dec. 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, Apr. 2007.

SOBRE AS AUTORAS:

Liliane Lima de Freitas Sessa Silva

Mestra em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora na EJA/Prefeitura Municipal de Volta Redonda. Coordenadora Pedagógica do Centro Educacional Tiradentes em Volta Redonda. E-mail: lilianefsessa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6676-4335>

Amanda Oliveira Rabelo

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro. Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do PPGEn do INFES. E-mail: amandaorabelo@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6488-3138>

Recebido em: 04 de agosto de 2020
Aprovado em: 17 de novembro de 2020
Publicado em: 01 de dezembro de 2020