



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE TRABALHO: DO PRESCRITO AO EXECUTADO

### *CONTINUOUS FORMATION OF TEACHERS IN THE WORK CONTEXT: FROM PRESCRIPTION TO EXECUTION*

LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA<sup>1</sup>  
laurinda@pucsp.br

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO<sup>2</sup>  
veraplacco@pucsp.br

#### RESUMO

Esta comunicação refere-se a um recorte de pesquisa realizada em 2010-2011 sobre o papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores. Objetiva analisar a formação de professores em contextos de trabalho, confrontando o que é prescrito na legislação e na literatura pedagógica sobre o coordenador com o que é efetivamente executado nas escolas, conforme depoimento de coordenadores, diretores e professores de escolas estaduais e municipais das cinco regiões brasileiras. Questionários, entrevistas e análise documental foram as técnicas empregadas. Os resultados indicam que, embora a legislação e a literatura defendam que a formação continuada dos professores no contexto de trabalho é atribuição dos coordenadores pedagógicos – atribuição prescrita, esta não é considerada prioritária na maioria das escolas, não sendo concretizada em decorrência de inúmeras interferências.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico • Formação continuada • Formação em contextos de trabalho

#### ABSTRACT

This communication refers to a cut in a research carried out in 2010-2011 about the role of the pedagogic coordinator in the continuous formation of teachers. It aims to analyze teacher formation in work contexts, confronting what is prescribed in the legislation and pedagogic literature on the coordinator with what is effectively executed in the schools, in accordance with testimonies of coordinators, principals and teachers of both state and municipal schools from the 5 Brazilian regions. By the technical stand point questionnaires, interviews and documental analysis were used. Results show that although both legislation and literature state that the continuous formation of teachers in the work context should an attribution of the pedagogic coordinators – prescribed attribution which is not considered as a priority in the majority of the schools, thus not put in place due to several interferences.

**Key words:** Pedagogic coordinator • Continuous formation • Formation in work contexts

1 Docente - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

2 Docente - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Agência Financiadora: Fundação Victor Civita. Grupo de pesquisa: Processos psicossociais de formação de educadores.



## INTRODUÇÃO

Há um consenso, não só na literatura brasileira, como também na internacional, sobre a importância da formação de qualidade para o professor, tanto inicial como continuada. Igual importância é dada à coordenação pedagógica para a formação de professores, mesmo quando não é desenvolvida por um profissional em cada escola. Exemplificando, os sistemas educacionais da França, Canadá, Moçambique e Chile (Placco, Almeida, Souza, 2011) registram, em seu quadro de pessoal, um profissional para articular a formação na escola e, em alguns casos, responsabilizar-se por ela. Da conferência realizada em 2007, em Lisboa, proposta pelo Conselho da União Europeia, decorre uma recomendação explícita para a formação de professores: “manter e melhorar a qualidade da formação de professores ao longo de toda a sua carreira” (Canário, 2008), o que pressupõe um profissional para planejar e/ou articular essa formação.

No Brasil, a literatura pedagógica (que será focalizada em tópico posterior), aponta o coordenador pedagógico, ator que atua na escola, como responsável pela formação continuada de professores.

A maioria dos estados brasileiros, a partir da lei 5692/71, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, passou a definir funções relacionadas com a função supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar. Na última década, a coordenação pedagógica está presente na maioria das escolas brasileiras, oficiais e particulares, com diferentes atribuições para o ator que a desempenha, porém sobressaindo a de formação de professores no contexto de trabalho. No entanto, em que pese o fato de a literatura brasileira

defender a coordenação pedagógica nas escolas como locus privilegiado para formação continuada de professores, e a prescrição dessa atribuição para o coordenador pedagógico constar na legislação da maioria dos estados, uma questão se coloca: o prescrito é executado nas escolas?

É o que nos propomos a discutir nesta comunicação, fundamentados em dados da pesquisa realizada em 2010-2011, encomendada pela Fundação Victor Civita<sup>3</sup> à Fundação Carlos Chagas.

## ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa investigou a coordenação pedagógica nas cinco regiões do país, nos seguintes estados e cidades: São Paulo, São Paulo; Paraná, Curitiba; Acre, Rio Branco; Goiás, Goiânia; Rio Grande do Norte, Natal. Em cada uma das cidades, foram selecionadas duas escolas estaduais e duas escolas municipais, e um coordenador, um diretor e dois professores de cada escola, perfazendo um total de dezesseis informantes por região e oitenta informantes, abrangendo as cinco regiões. Como instrumentos para produção das informações, optou-se por questionários e entrevistas. Paralelamente ao trabalho de aplicação desses instrumentos, foi feito um levantamento da legislação presente nas cidades pesquisadas.

Questionários e entrevistas possibilitaram a caracterização dos coordenadores pedagógicos quanto a alguns aspectos do seu perfil:

- mulheres: 85%
- idade média: 42 anos
- formação: 60% em Pedagogia (como primeira formação)



- tempo na função: 6,2 anos
- um ano na função na escola atual: 50%

As entrevistas e questionários possibilitaram outras informações. Segundo os coordenadores, para o desenvolvimento de suas atividades, a idade é irrelevante; já a experiência é considerada muito importante, desde que haja reflexão sobre ela; a experiência na docência é importante, entretanto não suficiente; a formação continuada é necessária, porém com determinadas características.

- Quanto ao modo de ingresso na função:
- por concurso: 40% (oito citações)
- a convite do diretor: 30% (seis citações)
- por transferência de outra escola: 10% (duas citações)
- pela via da eleição pelos pares: 10% (duas citações)
- escolhido pelo Conselho de Escola: 5% (uma citação)
- escolhido pela Diretoria de Ensino: 5% (uma citação)

## O PRESCRITO

### a) Nas teses e dissertações

A consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério da Ciência e Tecnologia e ao Banco de Teses e Dissertações CAPES-MEC revelou que teses e dissertações sobre coordenação pedagógica, no período de 1981 a 2010, foram defendidas em 35 universidades, e que o maior crescimento se deu a partir de 2003. Esse incremento significativo nos

anos recentes revela certo consenso sobre a importância desse profissional nas escolas e, em consequência, a necessidade de adensar o conhecimento sobre suas atribuições e práticas.

### b) Na literatura pedagógica

Uma coletânea especialmente dedicada ao coordenador pedagógico apresenta seu 1º volume em 1998 (Edições Loyola), e hoje está com seu 10º volume no prelo. Nos textos nela apresentados são discutidas inúmeras questões referentes ao coordenador pedagógico, quanto ao papel, à identidade, aos saberes, às habilidades de relacionamento interpessoal, às relações de poder dentro da escola, às dificuldades de construir um trabalho coletivo que seja refletido no projeto da escola, à formação centrada na escola, entre outros.

Procuramos sintetizar os fundamentos que estão subjacentes em tais discussões, pelas falas de alguns autores da coletânea.

Almeida (2000) registra experiências bem sucedidas assumidas por coordenadores pedagógicos para elaborar projetos para a melhoria do ensino noturno em escolas estaduais paulistas, tendo alavancado seu trabalho nas especificidades de cada escola e afirma:

a formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais os projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes.” (ALMEIDA: 2000, p. 86)

Nessa mesma linha, Placco e Souza (2008, p.28) afirmam:



...é preciso que o projeto da escola seja um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas, que contribuem, a seu modo, para o trabalho da escola. Mas esse espelho, a um só tempo, reflete também a escola, como coletivo, com objetivos e finalidades que visem à formação do aluno e dos professores.

Bruno (1998), ao tratar dos desencontros de expectativas dos diferentes envolvidos na construção do trabalho coletivo das escolas, ao questionar qual seria o papel do coordenador, afirma:

Podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador: uma como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence [...], outra, como educador que tem a obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico. (BRUNO: 1998, p.15)

O que é recorrente nos textos da coletânea (que tem apresentado sucessivas reedições) é a defesa de que a função principal do CP é a formação continuada dos professores, seja na própria escola, em horários de trabalho pedagógico coletivo ou atendimento individual, seja estimulando a participação em cursos, congressos, seminários, orientações técnicas.

Os textos sugerem que as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola;

desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que reporta à necessidade de novas aprendizagens.

### c) Na legislação

A consulta aos documentos legais, parte integrante da pesquisa já referida, evidencia que todas as regiões do Brasil instituem a figura do coordenador pedagógico, em se tratando das redes municipal e estadual, embora com denominações diversas: pedagogo, supervisor, professor coordenador, coordenador pedagógico, em algumas redes como cargo, em outras como função.

Por que a opção por focalizar a legislação: porque entendemos (na pesquisa e nesta comunicação) que o coordenador pedagógico, como sujeito histórico, é determinado por diferentes configurações da função que exerce, e estas decorrem:

- da estrutura oficial: do que chega ao coordenador, do instituído legal, e como isso é absorvido por ele;
- da estrutura da escola: como a organização da escola interfere no trabalho da coordenação;
- do sentido que o coordenador confere, tanto ao instituído legal como à organização da escola; entra aí sua subjetividade.

Na última década, em todos os estados pesquisados, a coordenação pedagógica foi instituída para a escola como um todo, e não para projetos especiais, como se fazia anteriormente em algumas redes. O que



significa que é possível ter um coordenador para uma escola pequena, ou para uma de grande porte, o que, neste caso, o sobrecarrega. Com poucas exceções, é isto que revela a pesquisa. Mesmo porque, como profissional da escola, no âmbito da rede estadual e municipal, as atribuições dadas a esses profissionais são muitas, envolvendo desde a liderança do PPP (projeto político pedagógico), a funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores. Assim, uma análise da legislação das cinco regiões do país revela que estão previstas, como função do coordenador, atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização do material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino – municipal, estadual ou nacional, atendimento a pais etc.), além da formação continuada dos professores.

A análise das atribuições do CP pela legislação leva a concluir que há atribuições explicitamente formativas (que se referem ao papel do CP como formador de professores) e outras potencialmente formativas (referem-se a atribuições que tangenciam o papel formativo do CP, pois dependem do significado que o CP dê a elas), que são a maioria e, finalmente, atribuições que não se referem ao papel formativo do CP. No entanto, mesmo estas últimas, dependendo do sentido que se lhes atribua, apresentar-se-ão como formativas.

Exemplificando, a partir de atribuições prescritas na legislação sobre o coordenador pedagógico nas redes estadual e municipal de São Paulo: - “assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional” e “conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores” - são atribuições nas quais a ação formativa está em evidência.

As atribuições: – “assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador” e – “organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem” - são atribuições potencialmente formativas, pois: 1) a ideia de um trabalho produtivo e integrador sugere uma ação formativa por parte do CP; 2) para que se proceda à organização e seleção de materiais adequados, faz-se necessária a utilização de critérios que se estabeleçam no processo de formação.

As atribuições: – “participar das diferentes instâncias de tomada de decisão quanto à destinação de recursos financeiros, materiais e humanos da unidade escolar” e “organizar e sistematizar a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico junto aos responsáveis dos alunos” - são atribuições que não evidenciam o papel formativo do CP.

## O EXECUTADO NAS ESCOLAS

- Na visão dos coordenadores pedagógicos

Um ponto que é recorrente na fala dos



CPs refere-se à multiplicidade de atribuições que lhes são imputadas – atribuições que, na maioria das vezes, são assumidas por eles. Assim é que os CPs de todas as regiões identificam como atribuições suas na escola (mudando apenas de ordem de priorização nas regiões e redes de ensino): atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; atividades administrativas; organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvem os alunos. Em algumas regiões, ainda, aparecem: organização da entrada de alunos, acompanhamento dos alunos nos horários de intervalos, gerenciamento de conflitos na escola, organização de horários de provas com destaque para o atendimento às questões disciplinares, que são trazidas pelos professores.

Apenas na Região Sudeste aparece explicitamente, na fala dos coordenadores, a atribuição de formação de professores como sua responsabilidade (e também a realização de visitas às salas de aula). Ainda assim, essa formação é percebida apenas ocorrendo nos horários de trabalho coletivo. Esses coordenadores são os únicos que colocam a função formativa como prioridade.

Embora todos afirmem que sua função é acompanhar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos, ao listarem as atividades administrativas, as intervenções disciplinares, o acompanhamento dos projetos elaborados por órgãos centrais para serem executados nas escolas e até o encaminhamento de alunos para setores de atendimento específico, parece-nos que sobra pouco tempo para fazer o acompanhamento aos professores. Essa atribuição, que é potencialmente formativa, fica

esmaecida diante de outras atribuições.

Em síntese, a multiplicidade de fazeres é o eixo condutor da fala dos CPs.

A fala de uma CP retrata bem a multiplicidade de tarefas do seu dia a dia, e a justificativa para fazê-las:

Quando você cai na escola – e você cai em um setor pedagógico de uma escola grande como essa – você vê uma realidade muito difícil com uma comunidade muito difícil, com muita violência e essas crianças fazem parte dessa sociedade e dessa comunidade tão violenta. Quando isso acontece, você já começa a se deparar com outras coisas para resolver [...]. (CP da cidade de Curitiba, PR).

Concretamente, “outras coisas” se referem ao atendimento às ocorrências que acontecem na escola, na tentativa de proteger alunos e professores, organização de eventos para angariar fundos para suprir necessidades de recursos, atendimentos às demandas do diretor, deixando de lado as atividades formativas, a articulação do trabalho pedagógico dos professores em torno do projeto político-pedagógico da escola e atividades transformadoras e inovadoras, que provoquem a ampliação da aprendizagem dos alunos.

- Na visão de diretores e professores

Os diretores entendem que os coordenadores pedagógicos devem participar de tudo o que acontece na escola, pois consideram sua função como de gestão. Esperam que os coordenadores assumam, como responsabilidades, atribuições ligadas ao aluno, ao professor e à comunidade escolar. Em síntese, ratificam as atribuições declaradas pelos coordenadores, mencionando, com destaque, as atribuições que dão suporte a eles, diretores.

Com exceção da Região Sudeste, os



diretores não se referem explicitamente à função formativa dos CPs e reconhecem o volume de atividades que fica sob a responsabilidade do CP para justificar a inviabilização do processo formativo na escola.

...o coordenador tem que fazer N atividades. Como é que ele faz uma formação, se ele tem que sentar com o professor e, ao mesmo tempo, tem que estar atendendo o aluno, o professor, ao chamado de um pai que vem aqui, e assim vai...? Então, fica difícil estar fazendo esse trabalho. (Diretor da cidade de Natal, RN).

Analisando considerações como essa, percebe-se que os diretores aceitam que as atividades exercidas pelo CP devem atender às necessidades diversas que surgem na escola e que são priorizadas pela equipe escolar, em detrimento das atribuições que, de fato, são de sua responsabilidade, como é o caso da atuação formativa. Fica a impressão de que há uma inversão de prioridades nas funções exercidas por este profissional, pois seria mais adequado lamentar que não seja possível atender a tantas outras demandas existentes na escola, quando o CP precisa cuidar da formação dos professores.

Os professores, em sua maioria, nas diferentes regiões, compactuam com os diretores, considerando que os coordenadores exercem função de direção, porque suas atividades têm afinidades com as da direção. Enumeram, também, como principais atividades do CP: atendimento aos pais, aos alunos, orientação a alunos com dificuldades de aprendizagem, encaminhamento a médicos. Alguns se referem a atividades ligadas às questões pedagógicas e de planejamento; outros identificam o trabalho de CP como fiscalização, pois é ele quem verifica se o professor está cumprindo o planejamento e as rotinas da escola. Outros, ainda, identificam o trabalho

como de ordem burocrática.

## A TENSÃO ENTRE O PRESCRITO E O EXECUTADO

Os dados coletados nas cinco regiões brasileiras sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos permitem considerar que a maioria deles não tem como prioridade a formação de seus professores. Mas afirmam que esta é uma de suas atribuições e que deveriam dar conta dela. Eis o primeiro ponto de tensão. Gostariam de dar conta das atribuições prescritas na legislação e discutidas na literatura pedagógica, mas a rotina eletrizante da escola não lhes permite.

Acresce ainda que, se a legislação os favorece por dar-lhes um status profissional, estabelece, no entanto, um rol de atribuições difícil de ser cumprido. O CP tenta atendê-las, mas fica com o peso de não dar conta de suas responsabilidades. É impossível atender às demandas do sistema, do diretor, das famílias, dos alunos, da escola como um todo. As questões formativas aparecem na lista de prioridades, mas acabam sendo sugadas por outras emergentes.

O segundo ponto de tensão refere-se ao formato das formações. Informam os coordenadores que, na maioria das regiões do Brasil, quem planeja e organiza a formação de professores são as Secretarias de Educação (do Estado e do Município), isto é, as propostas de formação (muitas vezes com objetivos a atingir, conteúdos e modalidades de avaliação dos resultados) vêm dos órgãos centrais, sem a participação dos coordenadores. Eles passam a ser meramente executores das propostas do Sistema. Em poucos casos, há participação das escolas, no sentido de fazerem levantamento das necessidades de seus



professores quanto à formação e levarem-nas como sugestão para elaboração das propostas.

Como, na maioria dos estados, a formação é planejada pelas instâncias superiores, via de regra as formações se realizam nos momentos de reuniões ou permanências dos professores, ou nos momentos estipulados como horário de permanência coletiva, horário nem sempre condizente com as possibilidades dos professores.

O terceiro ponto de tensão, decorrente dos dois primeiros, refere-se à dificuldade da resolução da equação desejado versus executado.

Retomamos a colocação de Bruno (1998), que apareceu no tópico anterior, porque nos parece apropriada para os três pontos que optamos por discutir aqui:

Podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador:

uma como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (...), outra, como educador que tem a obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico. (BRUNO: 1998, p. 15).

A dificuldade quanto à primeira visão: "CP como representante de objetivos e princípios da rede escolar" já foi

esclarecida, quando se mostrou a multiplicidade de objetivos e princípios – muitas vezes contraditórios – presentes nas propostas legais. A proposição de "Formação de Professores" fica prejudicada pelas demandas também contraditórias dos participantes da própria escola. Como poderia o CP pensar "Tentar fazer valer suas convicções, impondo seu modelo"? Além de ser esta uma tarefa impossível, no quadro que os coordenadores apresentaram, sua validade é questionável. Na realidade, essas convicções e modelos precisam ser discutidos coletivamente, pois representam ideias e valores pessoais e sociais necessários à consecução de uma educação de qualidade. Não é fácil operacionalizar as ideias de Almeida (2000), de que "a formação deve estar centrada na escola" e de que "é no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz", que coadunam com as de Placco e Souza (2008): "é preciso que o projeto de cada escola seja um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas". Aceitá-las no discurso é bonito, mas executá-las na escola é tarefa complexa, dadas as determinações do sistema, das demandas que vêm de todos os lados e que interferem nos objetivos propostos. Acresce a isso a constatação que os dados evidenciam: a precária formação que é oferecida para os coordenadores exercerem suas funções.

## NOTAS EXPLICATIVAS

3 <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-2-2011.shtml>

4 As quatro primeiras atribuições foram retiradas da resolução SEE nº. 88/2007 e as duas últimas, do edital de concurso realizado na Rede Municipal, publicado no Diário Oficial em julho de 2009.



## REFERÊNCIAS

**ALMEIDA, L.R.** A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In: BRUNO, E.B.G; ALMEIDA, L.R. e CHRISTOV, L.H.S (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente.* São Paulo: Loyola, 2000.

**BRUNO, E. B. G.** O trabalho coletivo no espaço de formação. *In* autores coletivos. *O coordenador pedagógico e a educação continuada.* São Paulo: Loyola, 1998. p. 13-16.

**CANÁRIO, Rui.** Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. *in Conferência Desenvolvimento Profissional dos Professores. Para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida.* Lisboa: Universidade de Lisboa, 2008. p. 133-148.

**PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T.** O coordenador pedagógico e a formação de professores: Intenções, tensões e contradições. *In: Estudos e pesquisas educacionais.* São Paulo: FVC, nº2, nov/2011. p. 227-287.

**PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T.** Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In: PLACCO, V. M. N. S. e ALMEIDA, L.R. (orgs). O coordenador pedagógico e os desafios da educação.* São Paulo: Loyola, 2008.

**RECEBIDO** em 16/08/2014

**APROVADO** em 18/09/2014