



# PROFESSOR COORDENADOR NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: UM ESTUDO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA

*COORDINATING TEACHER IN THE  
CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS: A  
STUDY IN SCHOOLS IN THE CITY OF LIMEIRA*

Luciana Estessi Bento Antunes\*  
Maria Antonia Ramos de Azevedo\*\*

\*Coordenadora Pedagógica  
na Prefeitura Municipal  
de Limeira. Professora nas  
Faculdades Integradas Einstein  
de Limeira. Mestre em  
Educação pela Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de  
Mesquita Filho".  
E-mail:  
lubentunes@yahoo.com.br

\*\*Professora Assistente.  
Doutora na Área de Didática,  
na linha de pesquisa  
Formação de Professores e  
Trabalho Docente, Unesp.  
E-mail:  
razevedo@rc.unesp.br

Recebido para publicação  
em: 13.4.2015  
Aprovado em: 16.3.2016

## Resumo

O artigo discute o papel do professor coordenador pedagógico no cotidiano escolar frente à formação contínua de professores nos espaços de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Refere-se à pesquisa de Mestrado, realizada em 2013, em nove escolas do município de Limeira (SP), de cunho qualitativo em Educação. Possibilitou o maior entendimento de que a formação do professor é um processo inerente ao papel do coordenador pedagógico no espaço do cotidiano escolar, que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se como indispensável à formação contínua, para que práticas profissionais se tornem a base da formação.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. Formação de Professores. Escola como espaço/lugar formativo.

## Abstract

The paper discusses the pedagogical coordinating teacher role in the school routine in view of the teachers' continuous education in the spaces of Collective Pedagogical Work Hours (HTPC). This refers to the Masters research, developed in 2013, in nine schools in the city of Limeira (SP), with qualitative character in Education. It enabled a greater understanding that the teacher education is a process inherent to the pedagogical coordinator's role in the

school everyday space, which does not end with the initial education; on the contrary, it is imposed as indispensable to the continued education, so that professional practices become the education base.

**Keywords:** Pedagogical Coordination. Teachers Education. School as a formative space/place.

## Resumen

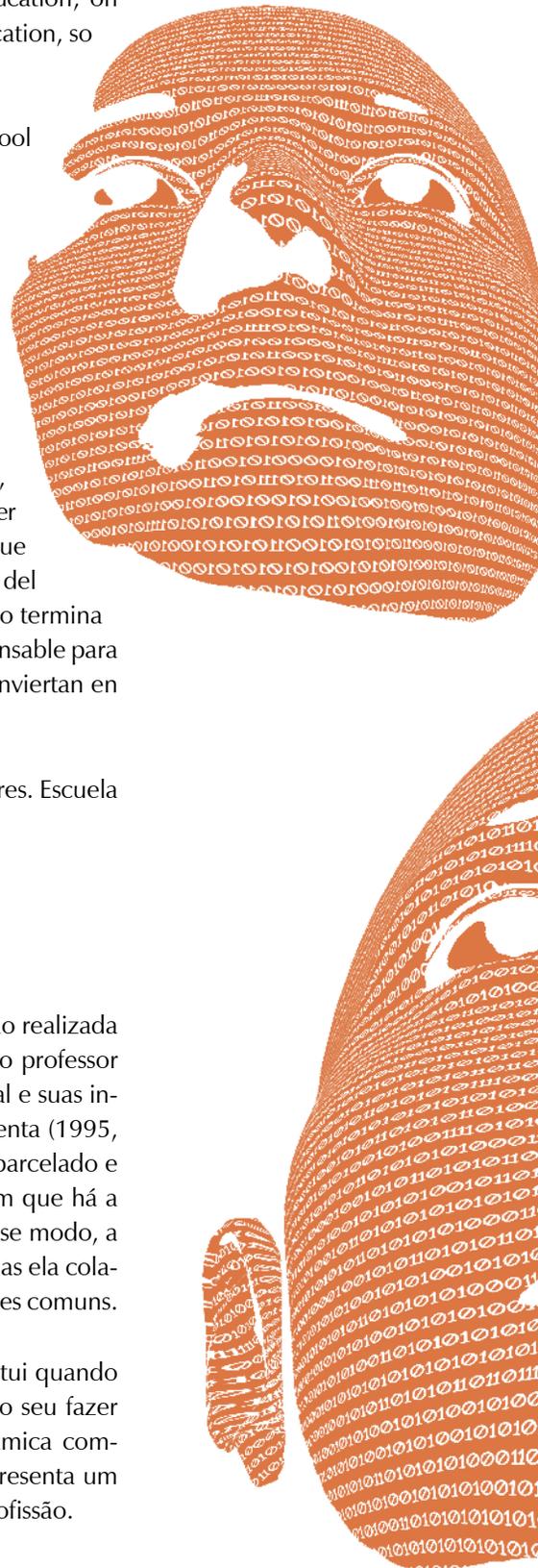
El artículo discute el papel del profesor coordinador pedagógico en la rutina escolar frente a la formación continua de profesores en los espacios de Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo (HTPC). Se refiere a la investigación de Máster, realizada en 2013, en nueve escuelas de la Municipalidad de Limeira (SP), con carácter cualitativo en Educación. Posibilitó una mayor comprensión que la formación del profesor es un proceso inherente a la función del coordinador pedagógico en el espacio de la rutina escolar, que no termina con la formación inicial; por el contrario, se impone como indispensable para la formación continua, para que las prácticas profesionales se conviertan en la base de la formación.

**Palabras clave:** Coordinación Pedagógica. Formación de Profesores. Escuela como espacio/lugar de formación.

## Introdução

Este trabalho resultou de uma pesquisa de Mestrado em Educação realizada no município de Limeira (estado de São Paulo) sobre o papel do professor coordenador no âmbito escolar e a importância desse profissional e suas intervenções na formação contínua dos professores. Segundo Pimenta (1995, p. 45), a formação continuada não se consegue com o trabalho parcelado e fragmentado da equipe escolar, mas com o trabalho coletivo, em que há a contribuição de todos para o todo e de todos para cada um. Desse modo, a especialização de um não é somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando finalidades comuns.

Cabe elencar que o professor coordenador pedagógico se constitui quando aprende a ler suas experiências. Ou seja, quando reflete sobre o seu fazer pedagógico e sobre as necessidades que vão surgindo na dinâmica complexa do espaço da coordenação pedagógica, o que de fato representa um indicador importante de sua transformação em sujeito de sua profissão.



O objetivo era investigar a dinâmica profissional do professor coordenador no contexto escolar, junto à equipe gestora e aos professores. Para tanto, foi analisada a rotina de trabalho desse profissional, a organização das HTPC e o Plano de Ação de Trabalho dos Professores Coordenadores. As autoras participaram de cinco HTPC, em cada uma das seis escolas pesquisadas.

Engloba-se, também, a reflexão sobre o papel da escola como espaço de aquisição de saberes, de interação social; e como se desenvolve a ação educativa do professor coordenador frente aos paradigmas institucionais. Lembra-se aqui que o trabalho do professor coordenador, no seu autêntico sentido, tem a ver com todos os sujeitos e com todas as instâncias formativas no interior da escola. Nesse rumo, conseqüentemente, deve-se dar a real importância em suas várias dimensões, ou seja, desde a prática mais singular em sala de aula até a efetivação do currículo, esclarecendo questões sobre a função desse especialista junto ao corpo docente, abordando elementos distintivos do processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se, ainda, a importância do trabalho coletivo como desencadeador de uma nova postura educativa, acreditando-se que é necessário e urgente ocorrer um redirecionamento na ação do professor coordenador.

Percebeu-se a necessidade de refletir sobre a atuação desse profissional como fio condutor da ação educativa; propiciar novas aproximações, articulações e novos enfoques no sentido de decifrar a tão complexa e fascinante atividade educativa. Do mesmo modo, buscar alternativas, de forma a colaborar com o avanço da prática no cotidiano da sala de aula. Na perspectiva do trabalho do professor coordenador, deve-se oferecer parâmetros para uma aprendizagem significativa e valiosa para os alunos, de modo que, no cotidiano vivenciado na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, ampliando e melhorando o alcance educacional.

## Um olhar sobre o trabalho do professor coordenador

A identidade do professor coordenador é construída a partir da sua personalidade docente. Para Fernandes (2008, p. 456), a coordenação pedagógica é vista “como inovadora, pois possibilita a democratização da escola, com a participação do docente na gestão, o que implicará numa ampliação do trabalho coletivo e de cunho pedagógico”.

De acordo com Garcia, Hipólito e Vieira (2005, p. 47-49):

[...] o coordenador pedagógico constitui a sua identidade resultante de suas habilidades como docente, negociada entre as múltiplas representações tecidas nas relações com o sistema escolar vindas dos discursos do que se entende por identidade do coordenador.

Deve-se entender como o professor coordenador constrói sua identidade no espaço coletivo, dentro do cotidiano escolar, como afirma Arroyo (2008, p. 19): “[...] o coordenador pedagógico, oriundo do ofício docente, faz a trajetória inversa: desconstrói a sua identidade coletiva docente para constituir-se de outra identidade, a de Coordenador Pedagógico”.

Nesse prisma, a função do professor coordenador pode ser compreendida: “como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, oriente outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ALARCÃO, 2003, p. 113). Passa da visão micro do chão da sala de aula para uma visão macro da escola e do sistema educacional no qual está inserido, estabelecendo relações de interação social, tanto afetiva quanto de possíveis conflitos que possam ocorrer no cotidiano escolar. No dialogar dos autores citados, o fazer e a identidade do professor coordenador implicam o envolvimento com práticas educativas, fatos, situações, investigação e atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educando e o educador. Ou seja, ao longo do exercício de sua função, constitui sua identidade como professor coordenador que é resultante de suas habilidades, tecidas ao longo de suas relações com o ambiente escolar em que convive.

Diante desse cenário apresentado, a função do professor coordenador exige um profissional que perpassa pelas relações sociais e promova vínculos afetivos com todos os membros da comunidade escolar. Sacristán (1999) ressalta que o professor coordenador está inserido em um espaço burocraticamente organizado, em que estão presentes diversas práticas, como:

[...] práticas institucionais, relacionadas ao funcionamento do sistema escolar ao qual o coordenador faz parte; práticas organizadas relacionadas ao funcionamento da escola, o trabalho com os professores, a divisão de tempo e do espaço escolar, abrangendo o coletivo da escola; práticas didáticas mais relacionadas à prática dos relacionamentos sociais ligados à comunicação interpessoal, somando-se às múltiplas tarefas desempenhadas na escola pelo coordenador pedagógico (SACRISTÁN, 1999, p. 72-73).

Percebe-se na fala de Sacristán que a escola, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, é um espaço de aprendizagem permanente, nele se deve promover o desenvolvimento das capacidades de todos os sujeitos que nela atuam. Sujeitos que são fundamentais no cotidiano escolar, inserido em





um tempo, espaço e momento histórico, que torna o coordenador sujeito ativo, capaz de provocar uma transformação desse espaço em um lugar de crescimento profissional permanente, em que o aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Consequentemente, para que essa ação ocorra, é necessário que o professor coordenador tenha a consciência de sua função e de sua importância dentro do contexto escolar. Segundo Placco e Almeida (2009), o professor coordenador tem na escola a função de:

Mediar, de revelar/ desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas e criar outras. Compete-lhe então, em seu papel de formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde transformando o seu conhecimento específico em ensino (PLACCO; ALMEIDA, 2009, p. 230).

Partindo desse pressuposto, pode-se identificar as funções formadora, articuladora e transformadora do papel desse profissional no cotidiano escolar, não se esquecendo de que cada escola apresenta características próprias e especificidades pedagógicas sociais. Sendo assim, o professor coordenador deve potencializar a construção, implementação e avaliação permanente do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, estimular a inter-relação entre projetos didáticos e assegurar a unidade da ação pedagógica, acompanhando o processo avaliativo escolar e institucional, cuidando dos aspectos organizacionais do ensino como:

- coordenação de reuniões pedagógicas;
- elaboração do horário escolar;
- organização das turmas;
- distribuição de professores;
- organização e conservação de material e equipamentos didáticos;
- planejamento e coordenação do conselho de classe.

● ● ● ● ● ● ● ●  
**Cabe ao professor coordenador pedagógico perceber as dificuldades e necessidades da sua equipe**  
 ● ● ● ● ● ● ● ●

Cabe ao professor coordenador pedagógico perceber as dificuldades e necessidades da sua equipe, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, permitindo que todos explicitem as suas opiniões e sugestões.

De acordo com Pimenta (2005, p. 116-117):

[...] o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

Desse modo, o fazer e a identidade do professor coordenador implicam o envolvimento com práticas educativas, fatos, situações, investigação e atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educando e o educador. Com essa visão, a atuação do coordenador pedagógico não pode ser entendida como atividade meramente técnica e burocrática, mas que se constitui em uma prática intelectual, complexa, que demanda condições de tempo para viabilizar a efetivação de suas atribuições, espaço para encontro com professores, alunos, gestores, pais e clima institucional.

Diante do cenário apresentado, a função do professor coordenador exige um profissional capaz de promover o processo de qualidade da prática docente. Nessa perspectiva, espera-se desse profissional o envolvimento com a construção coletiva do Projeto Político-pedagógico da escola, o compromisso com a formação contínua dos professores, além da promoção da convivência solidária e da intervenção na construção da humanidade e da sociedade.

## Os professores coordenadores frente às suas concepções

O enfoque dado à contribuição do trabalho do professor coordenador na formação contínua dos professores do município de Limeira envolveu observações em HTPC, entrevistas semiestruturadas com os professores coordenadores, assim como estudo documental da rotina e do plano de trabalho de cada professor coordenador participante. Os dados assim obtidos foram examinados segundo a análise de conteúdo de Bardin (2010).

Primeiramente, foram registradas e contrastadas as características das práticas nas HTPC, junto aos aportes teóricos que embasaram o estudo da referida temática, permitindo, assim, a identificação de três grandes eixos, visando conhecer e analisar as contribuições do professor coordenador na formação contínua de seus professores: equipe gestora; trajetória profissional; e ação do professor coordenador. A partir desses eixos, foi possível chegar às seguintes dimensões:

- concepção de gestão;
- rotina do professor coordenador pedagógico;



- organização das HTPC;
- concepção de formação; e
- dificuldades enfrentadas pelas coordenadoras pedagógicas.

## Concepção de gestão

Para a análise dos dados obtidos em observações em HTPC e entrevistas, em relação à concepção de gestão, pode-se buscar as contribuições de Luck (2006), Luckesi (1999) e Libâneo (2004). Portanto, é importante a identificação dos aspectos observados e destacados no trabalho do professor coordenador pedagógico participante da pesquisa, para desvelar as concepções de gestão implícitas na prática das mesmas. Para tanto, recorre-se ao conceito e às nomenclaturas utilizadas por Libâneo (2004), pois segundo o autor, as concepções acerca da organização de gestão escolar refletem em toda a dinâmica escolar, impactando a prática pedagógica de seus professores e, conseqüentemente, de seus alunos e comunidade. Toda instituição escolar, de acordo com Libâneo:

[...] precisa de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista em um regimento escolar ou uma legislação específica estadual ou municipal. O termo estrutura tem o sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo, no caso, a escola (LIBÂNEO, 2004, p. 127).

A função da equipe de gestores é, sem dúvida, importante para o desenvolvimento das atividades nucleares da escola. A participação ativa no âmbito pedagógico e não apenas no administrativo permeia, também, a garantia de construção de espaços coletivos de discussões e debates acerca de problemas comuns. Assim, a escola se reveste de uma dimensão política que lhe é própria, que é o compromisso com a democratização efetiva do saber

socialmente elaborado, apropriada para compreender e trabalhar as contradições presentes nas relações que ocorrem no cotidiano escolar.

• • • • •  
**A escola se reveste de uma dimensão política que lhe é própria**  
 • • • • •

Em conformidade com Libâneo (2004), na concepção de gestão técnica-científica, o poder está centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros. Nesse caso, a administração é regulada por um conjunto de normas,

regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades, descuidando-se das pessoas e dos objetivos institucionais, mas enfatizando o cumprimento de tarefas.

A concepção de gestão autogestionária se caracteriza pelo poder coletivo na escola, as decisões são deliberadas a partir de assembleias e reuniões, eliminando todas as formas de autoridade e poder individualizado. A gestão autogestionária tende a recusar o exercício de autoridade e formas mais sistematizadas de organização e gestão, atribuindo-se as responsabilidades ao coletivo.

Já a concepção de gestão interpretativa considera como elemento prioritário na análise de processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Nesse sentido, esse tipo de gestão prioriza mais a ação organizadora, que reflete as interpretações, percepções, experiências, os valores e o fazer dos agentes educacionais, minimizando os aspectos normativos, formais e estruturais e maximizando os valores e as práticas vivenciadas.

Na concepção de gestão democrático-participativa, o diretor se propõe a articular, pela proatividade, a participação dos agentes educacionais que se relacionam com ele. Nesse sentido, o gestor acompanha e avalia sistematicamente todos os trabalhos, diagnosticando os problemas e reorientando o rumo das ações e tomadas de decisões, e mais, nessa concepção de gestão todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados e a ênfase se concentra tanto nas tarefas quanto nas relações.

Com o exposto, foram analisadas e identificadas nas observações e entrevistas três concepções, que mostram o entendimento dos sujeitos da gestão percebida nas práticas observadas nas HTPCs.

Ao comparar a visão acentuada na prática das professoras coordenadoras pedagógicas, pode-se perceber que entre as nove entrevistadas duas apresentam características da concepção autogestionária, quatro apresentam com intensidade elementos da concepção técnica-científica e três tendem à concepção democrática.

A identificação se deu por observações em cinco HTPC coletivos, durante toda semana, de duas horas de duração cada um, totalizando dez horas de observação acompanhando a dinâmica das HTPC de cada professora coordenadora pedagógica em cada escola e, ainda, as entrevistas, coletando, assim, uma gama de dados.

A partir da análise de dados, fica notória a necessidade de que a equipe de duas das escolas participantes da pesquisa deve buscar potencializar espaços de formação que acolham o grupo de professores. Ações muitas vezes pautadas em livros, mensagens e filmes descontextualizados da





realidade e das necessidades formativas dos docentes são improdutivas. Essa ideia fica mais clara ao perceber que as gestoras pautavam suas ações em uma dinâmica de uso de vídeos de autoajuda, ou com um texto reflexivo de algum autor conceituado, com exigência da presença dos professores via controle de presença assinando o livro ata.

É preocupante o fato de que para muitos professores coordenadores haja confusões conceituais acerca do papel dessas atividades dentro dos encontros com os professores. O processo educativo necessita da valorização de uma educação humanizadora, na qual a relação com o outro é condição primeira pela busca de um espaço rico de trocas e aprendizagens mútuas, e não simplesmente mensagens descontextuais e desconexas que apontam o dever do professor como algo religioso, vocacional e doutrinal.

Em outra escola participante, foi notado que não há uma ação de interatividade e trabalho coletivo. A hierarquização de funções, desprovida de diálogo e de acordo prévio entre a própria equipe gerava conflitos, atrapalhando, assim, a organização do trabalho do professor coordenador pela falta de confiabilidade e autonomia frente à ação profissional a ser desencadeada junto aos professores.

Em duas das escolas, percebeu-se na fala das professoras coordenadoras entrevistadas uma perspectiva de gestão mais coletiva, havendo a participação de todos da equipe nas decisões da escola, o que caracteriza uma gestão democrática, na qual ocorre uma articulação entre o pedagógico, o administrativo e todos os segmentos da mesma.

Frente ao exposto, pode-se inferir que a atuação dos gestores é de fundamental importância. E que a autoridade, responsabilidade, decisão e iniciativa são fatores que estão relacionados com a forma que os gestores administram suas ações profissionais e marcam a dinâmica escolar.

Percebe-se que o gestor, quando consegue possibilitar a construção de uma equipe participativa, proporciona um ambiente envolvente de aprendizagem, promovendo o comprometimento com todos os setores da instituição escolar na relação com os professores, funcionários e com a comunidade. Ele acaba por se mostrar como um verdadeiro mediador, compartilhando suas ideias, sabendo ouvir, sendo aberto e flexível, a fim de que todos os profissionais da escola e a comunidade se sintam valorizados, reconhecidos e motivados para que alcancem um processo de ensino e aprendizagem de sucesso.

## A rotina das professoras coordenadoras pedagógicas

O professor coordenador pedagógico, em seu dia a dia e na diversidade de tarefas que redirecionam a sua ação pedagógica, vem desviando a identidade de sua função. Diante de tantas atribuições e da complexidade da escola, a gestão do tempo se torna um dos grandes desafios desse profissional. A organização e o planejamento estão intrínsecos no exercício de sua função, o ato de planejar abarca um conjunto de ações que podem evidenciar a análise de sua prática.

Em estudos realizados por Silveira (2012, p. 14), a autora enfatiza:

Somente quando o coordenador pedagógico tem clareza de sua função é que ele organiza o seu tempo de acordo com suas obrigações, evitando assim ser engolido pelas demandas do cotidiano e por atividades que não lhe competem. Reconhecer-se na sua função de formador docente e articulador do trabalho coletivo da escola é de fundamental importância para o coordenador pedagógico.

Na visão dessa autora, faz-se necessária uma ação em que o professor coordenador planeje e organize sua gestão pedagógica. É notório, em várias situações observadas durante a pesquisa (acompanhamento nas reuniões pedagógicas coletivas e individuais junto aos professores; atendimento aos pais; organização da dinâmica de trabalho dos coordenadores nas diferentes escolas; reuniões com a toda a equipe de gestão e ações administrativas vinculadas às secretarias de educação), que esse profissional fica diante de um enfrentamento entre as demandas pedagógicas e administrativas, gerando a dicotomização dessas ações e o enfraquecimento dessa intervenção profissional no âmbito pedagógico-administrativo.

As atividades que, hoje em dia, o professor coordenador se depara acabam focando o atendimento às inúmeras demandas de situações de urgência (problemas de professores com alunos, falta de diálogo no ambiente escolar, distanciamento dos pais no dia a dia da vida dos filhos e conflitos pessoais entre comunidade interna). Isso desvia uma ação profissional mais preventiva junto à comunidade interna e externa da escola, fazendo com que ele deixe de exercer a função como articulador das demandas e ações que necessitam ser realizadas e que constam em sua rotina para melhor administrar seu tempo de trabalho no cotidiano escolar.



Segundo Placco e Almeida (2003, p. 48):

[...] para que o trabalho do coordenador pedagógico vise o melhor planejamento possível das atividades escolares, faz-se necessário que seja capaz de analisar suas ações, no dia a dia, identificando quais aspectos e em que medida, podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor.

Para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, a autora destaca quatro conceitos criados por Matus (apud PLACCO, 2003, p. 47-59) que devem ser considerados no desenvolvimento das atividades de trabalho do coordenador pedagógico: a Importância, a Rotina, a Urgência e a Pausa.

Cabe ressaltar que o desempenho dessas atividades deve ser dosado. Cada uma tem sua importância. Assim, é preciso identificar, reconhecer e priorizar cada uma conforme as demandas do cotidiano escolar. Essa questão é fundamental na organização das ações do professor coordenador, para que suas intervenções tenham uma valoração mais significativa junto aos docentes e contribuam para que sua atividade profissional esteja verdadeiramente focada naquilo que é de seu direito e seu dever, pois a falta do entendimento das funções desses profissionais, no cotidiano escolar, tem causado uma série de problemas estruturais administrativos e pedagógicos.

Frente ao exposto, percebe-se que cada atividade é composta por especificidades que necessitam ser elucidadas para que se propicie uma compreensão mais ampla sobre elas. Essas especificidades se manifestam no fazer do cotidiano das professoras coordenadoras pedagógicas pesquisadas, por isso, em sequência, estão episódios ocorridos na dinâmica das HTPC observadas. A organização da rotina e do tempo do professor coordenador, nesse caso, acaba por gerar organização, também, no espaço escolar, gerando um clima de maior entendimento acerca da dinâmica de funcionamento dos sujeitos que lá coabitam, como também das pessoas que o buscam.

## A rotina dos coordenadores realizada em parceria com os professores

O trabalho pedagógico deve ser desenvolvido coletivamente com os professores que fazem parte de sua equipe. Nesse contexto, Placco e Almeida (2003) afirmam que a presença das professoras coordenadoras pedagógicas na escola desenvolve ações de parceria, articulação, formação, informação, ajuda e orientação. O ambiente escolar, para as três das professoras coordenadoras, acaba não se constituindo um espaço para que ocorra a mediação, que poderia propiciar vínculos de relacionamento entre toda equipe. Essa



falta torna o trabalho fragmentado, como observado nas reuniões de HTPC, pois não há o estabelecimento de um clima relacional em um espaço tumultuado de conversas paralelas, discussões sem foco e reflexões perdidas. Desse modo, há uma descaracterização da função de professor coordenador, isso é notório nas observações feitas durante a pesquisa nos momentos de HTPC.

Uma das professoras coordenadoras afirma que as atividades são realizadas somente quando solicitadas pelos professores. Esse aspecto é delicado, porque as ações dos coordenadores pedagógicos ficam vinculadas exclusivamente a uma ação isolada e pontual, não considerando outros elementos igualmente importantes, pautados nos processos de desenvolvimento profissional dos professores via possíveis contribuições da coordenação na formação continuada. Assim, pode-se correr o risco de que a escola acabe por não valorizar nem potencializar um relacionamento profícuo entre os próprios pares dentro do mesmo contexto escolar.

Ressaltam-se aqui as palavras de Placco e Almeida (2003, p. 19): “o coordenador é apenas um dos autores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá nesse coletivo”. Desse modo, o professor coordenador deve construir um ambiente facilitador, no qual sua equipe possa dividir seus saberes e práticas para articular mudanças acerca das reflexões que acontecerem nesse espaço formativo e inovador.

Imbernón (2010) também destaca a ideia de que a mudança nas práticas docentes é complexa e lenta, essa complexidade e lentidão são inerentes à necessidade dos professores de interiorização, adaptação e vivência das experiências da mudança. Com o intuito de ampliar essas reflexões, é preciso perceber a importância de que as HTPC podem e precisam ser resgatadas como lugar de formação, pois é nesse espaço coletivo que os docentes podem vir a criar propostas de ensino; potencializar reflexões coletivas de intervenção; e elaborar análises crítico-reflexivas acerca dos seus saberes e fazeres, frente aos desafios de suas unidades escolares.

## Atividades da rotina planejadas para a formação dos profissionais da escola

Adentrando as descrições mais específicas das observações realizadas em HTPC, constatam-se os encaminhamentos realizados pelas professoras coordenadoras nas atividades de sua rotina, as quais são planejadas para a



• • • • •

**A troca de experiências e partilha dos saberes consolidam espaços de formação mútua**

• • • • •

formação. Para cinco professoras coordenadoras, as atividades de rotina planejadas para formação estão salientadas em um Plano de Formação dos Professores elaborado para estruturar o processo formativo. Vale salientar que esse Plano de Formação dos Professores está inserido no Plano de Ação do Trabalho do professor coordenador em consonância com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, elaborado pelo professor coordenador pedagógico de acordo com a realidade da escola.

Percebe-se claramente que para uma das professoras coordenadoras entrevistadas a formação realizada pela Secretaria Municipal da Educação já é suficiente, não é preciso ser discutido por ano de escolaridade o que foi tratado em formação nos espaços de HTPC. Isso prejudica os professores contratados, pois os mesmos não participam dessa formação, que deveria ser repassada e discutida nesse espaço que é formativo.

Na observação das HTPC realizados em outras duas unidades escolares, nota-se em seus planos uma preocupação com a formação dos professores nos espaços do ambiente escolar. Eles consideram que há um Plano de Formação elaborado a partir das necessidades apresentadas pelo professor, percebendo que há uma busca de um ambiente coletivo junto aos professores.

## A organização das HTPC

A importância e necessidade semanal para discussões, reflexões e estudo no espaço institucional para a formação continuada dos professores dada na própria instituição é prevista em lei. O objetivo primordial estabelecido é criar um espaço de discussão e formação para fortalecer o projeto político-pedagógico da escola. Isso significa articular o currículo, estudar, atender a problemas enfrentados pelos docentes, trocar experiências, discutir planejamento e avaliação e estimular a reflexão sobre a prática docente. Para que isso se realize, é importante haver uma boa estrutura para o debate e diálogo, com metas a serem alcançadas.

Vale ressaltar que cada unidade escolar pesquisada apresenta uma forma de organizar suas HTPC, porém, o essencial é que a organização desse espaço possibilite discussão e reflexão sobre a prática docente no diálogo coletivo, frente às experiências e aos saberes profissionais dos professores. Ao negar esse espaço de trabalho coletivo, pode-se correr no erro de contribuir para a perda da cultura pedagógica desses saberes.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 26), “a troca de experiências e partilha dos saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formação”.

Corroborando essa ideia, Vasconcellos (2006, p. 120) afirma:

A escola deve perder o medo burocrático de perder tempo, deixar de pensar que o estudo é perder tempo, deixar qualquer instituição que necessita inovar, para e pensa as possíveis mudanças, pois, docentes que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão da prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo formativo e vivo dentro da escola.

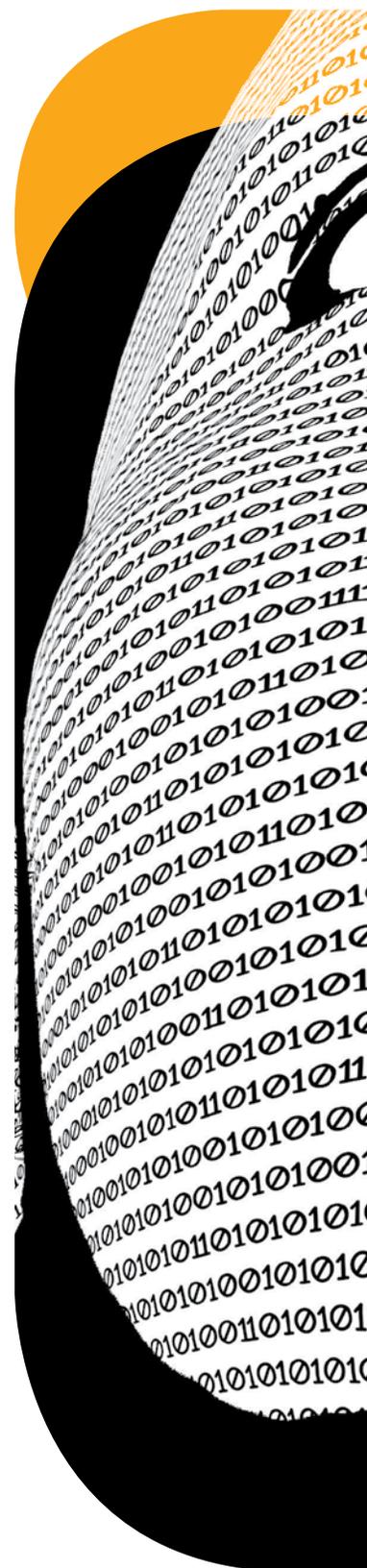
Nesse sentido, é oportuno destacar os pontos elencados no roteiro de observação da dinâmica das HTPC, tais quais: cuidado com o ambiente, planejamento dos encontros dos HTPC como espaço de formação, gerenciamento de tempo, encaminhamentos metodológicos e processos envolvendo estratégias e avaliação.

Nesta pesquisa foi constatado que, quando as professoras coordenadoras coordenam com competência, apresentam clareza no seu papel profissional junto ao grupo de professores, nos diferentes momentos formativos, buscando estratégias de formação que promovam discussão sobre a prática pedagógica, na perspectiva de solucionar uma dificuldade da equipe. Outro fator relevante é que sempre se deve buscar questionar os professores nos momentos de formação, construindo, juntos, atividades que possam contribuir para sanar as dificuldades pela equipe.

Percebe-se também que o comprometimento das professoras coordenadoras com o trabalho formativo junto aos docentes, nas HTPC, por meio de planejamento com estratégias diversificadas, possibilita a reflexão da prática sobre as questões pedagógicas, visando a uma ação significativa na sala de aula.

Durante as observações nos espaços de HTPC, pode-se notar que o tempo administrado com cuidado gerava um comprometimento maior por parte das equipes, pois tudo o que havia sido planejado fazia com que os encontros nas HTPC transcorressem de forma formativa e eficaz.

Enquanto isso, em outras unidades escolares, pode-se dizer que o ambiente não tinha preparação para acolher os professores nas HTPC, tudo acontecia de maneira tumultuada e desorganizada, o que ocasionava o prejuízo dos próprios encontros. É interessante constatar a ideia clara de que nessas reuniões o que imperava era um espaço simplesmente para o repasse de informações, de forma acrítica e instrumental, sem nenhuma discussão acerca das decisões já tomadas, sem a participação dos professores nos encaminhamentos dessas decisões.





## Os professores coordenadores quanto à concepção de formação

Pelos discursos das professoras coordenadoras, as concepções acerca do papel da formação apontam e determinam práticas formativas que acabam por desenhar o cenário do processo de desenvolvimento profissional balizado em determinados aportes teóricos e suas formas de manifestação, impactando exercício da prática, reflexão e ação de seus próprios professores.

Cabe ressaltar que em uma formação centrada na escola é por meio dessa concepção formativa que as práticas profissionais devem perpassar experiências, conhecimentos, habilidades, saberes que ocorrem no cotidiano escolar, levando-se em conta as especificidades e singularidades desse espaço. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Libâneo (2004, p. 189) afirma:

É na escola, no contexto de trabalho que os profissionais enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Nessa perspectiva, o processo formativo, mediatizado pelas ações das professoras coordenadoras, é relevante para a formação da sua equipe docente. Acredita-se, neste trabalho, que as vivências reflexivas dos docentes podem fundamentar as mudanças necessárias para a melhoria do processo de formação.

Pode-se observar que duas das professoras coordenadoras apontam uma concepção de formação pautada por um processo reflexivo. Porém, as ações de suas práticas, muitas vezes, não condizem com o discurso e as observações realizadas em HTPC. Percebe-se que não há um clima nas HTPC para o desencadeamento de uma ação reflexiva dos docentes, em um movimento de partir das práticas, correlacionando-as com as teorias, para ressignificá-las.

Um caminho para isso é a organização, por parte de duas das professoras coordenadoras participantes, dos espaços das HTPC em lugares de formação. De maneira que os coordenadores, junto aos docentes, construam um lugar que atenda às necessidades formativas dos professores, mediante demandas diagnosticadas nas prioridades de suas equipes, ou seja, uma ação formativa centrada na teorização da prática.

Nota-se também que a concepção de formação está focada apenas na busca pela qualificação profissional por meio de cursos de graduação e palestras. Nesse pensamento é evidenciado que somente os cursos de formação inicial, as palestras e os cursos esporádicos seriam capazes de suprir o panorama atual de necessidades formativas. Porém, dificilmente a formação inicial e essas atividades descontextualizadas conseguirão vencer os desafios da docência e contribuirão efetivamente com conhecimentos e competências que irão precisar ativar em algum momento de sua prática docente. É fundamental entender que a formação para a docência, segundo Alvarado-Prada (1997), é um processo em construção que vai ocorrendo durante toda a trajetória de vida do professor, que acaba por mesclar suas experiências pessoais e profissionais.

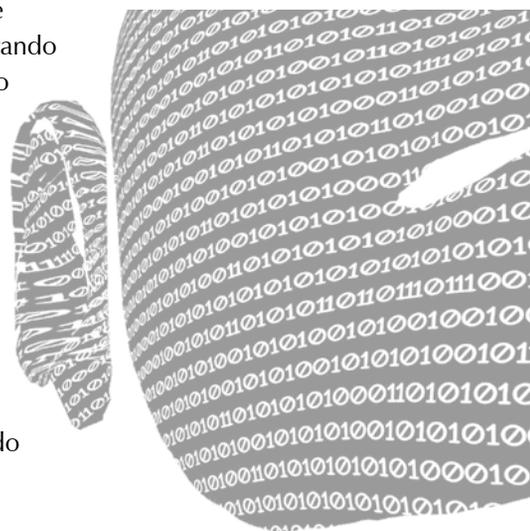
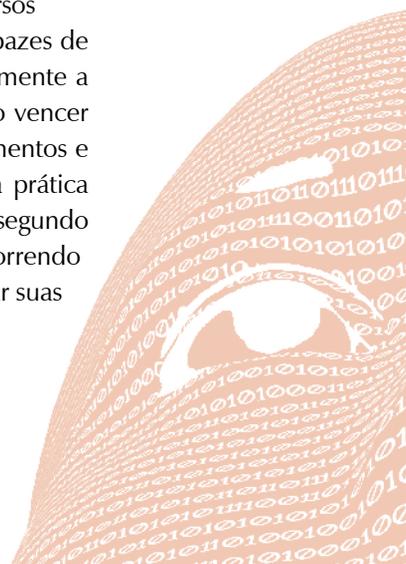
## As dificuldades enfrentadas em sua função

As dificuldades enfrentadas pelos professores coordenadores têm sido motivo de debates nos últimos anos. O campo de atuação e intervenção tem se mostrado nebuloso e confuso, gerando distorções das funções e problemas de identidade profissional no contexto escolar. Nesse contexto, Vasconcellos (2006, p. 86) afirma: “Há uma demanda pela definição do papel do professor coordenador; certamente essa busca reflete o desejo de redefinição da atuação do profissional”.

O professor coordenador pedagógico, muitas vezes, não tem clareza de sua função dentro do contexto escolar, nem de quais são as necessidades de sua equipe de docentes. Esses dois aspectos são pontos-chave na sua atividade profissional, e em função disso, poderá ser perdido o seu papel, não atendendo às especificidades de sua função.

De acordo com Imbernón (2010), a formação em serviço requer um clima de real colaboração entre os pares. Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações. É preciso também que a escola ou o centro de capacitação tenham

• • • • •  
**O professor  
 coordenador  
 pedagógico, muitas  
 vezes, não tem  
 clareza de sua  
 função dentro do  
 contexto escolar**  
 • • • • •



uma organização estável, baseada em alicerces como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos, e aceite que existe diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir.

Cabe ressaltar que as múltiplas atribuições exercidas pelos professores coordenadores pedagógicos e a falta de clareza em sua função acabam por elencar várias atribuições que não são condizentes com sua função. Deixam, portanto, brechas para a inserção de atribuições que não lhes são pertinentes, desencadeando um trabalho sem a presença de uma formação sólida, que propicie o conhecimento de suas competências.

Ressalta-se que o não fazer pedagógico é apresentado entre as dificuldades, há necessidade de repensar a formação docente, levando em consideração os cursos de formação de professores, que devem estruturar um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores da educação básica em suas práticas cotidianas.

Outro fator relevante é o aspecto referente à formação inicial. As professoras coordenadoras salientam que, muitas vezes, os professores não realizam bons cursos de formação inicial, trazendo para o contexto escolar enormes lacunas tanto no âmbito específico de uma determinada área do conhecimento como, também, falta dos conhecimentos pedagógicos acerca do ensino na referida área. Aliado a isso é apontado também desconhecimento sobre concepções de currículos e o uso desenfreado de conteúdos alheios à realidade da ação de ensinar. Esses aspectos acabam por gerar inúmeros problemas, que se repercutirão no exercício da profissão dos próprios professores coordenadores.

Os professores coordenadores, nesta pesquisa, acabaram tendo que refletir sobre a organização diária do seu trabalho nos diferentes espaços em que atuam no âmbito escolar. A partir disso, é perceptível que o próprio papel e a rotina de trabalho desses profissionais estavam intimamente ligados às suas concepções de profissionalização da carreira do professor coordenador. Cada vez que esses sujeitos desconhecem seu real papel e função dentro da escola, mais seus planos de trabalho e suas rotinas diárias ficam distanciados da real função do seu trabalho, impactando de forma muito negativa suas possíveis contribuições junto ao grupo de professores.

Essa questão é fundamental, porque é por meio das rotinas de trabalho e dos planos de intervenção que os professores coordenadores desenham, elaboram e implementam a proposta formativa de desenvolvimento profissional de seus professores, por meio de processos de formação continuada.

## Considerações finais

O estudo proposto foi analisar as contribuições da coordenação pedagógica para o processo de formação contínua do professor no espaço das HTPC. A realização da pesquisa possibilitou o aprofundamento do olhar acerca da complexidade desse profissional, pois os mesmos vivem em um fluxo intenso de constituição de sua identidade pedagógica mediante a intervenção que desenvolvem junto à instituição na qual estão inseridos.

A observação das dinâmicas ministradas pelas nove professoras coordenadoras que compõem o grupo de participantes desta pesquisa, junto ao estudo dos aportes teóricos do tema, possibilitou a identificação do enfoque dado ao papel do professor coordenador pedagógico como articulador e mediador da transformação da prática pedagógica.

Por meio da análise das informações provenientes dessas observações, constatou-se que o professor coordenador, para ser um articulador da proposta formativa da escola e do preparo pedagógico de seus professores, deverá desencadear uma atitude de acolhimento, mediação, respeito e competência na manutenção de saudáveis relações interpessoais. Desse modo, as ações precisam ser planejadas conjuntamente com sua equipe, promovendo estratégias inovadoras nos espaços formativos, nos quais ocorram estudos, reflexões e ações, articulando a ação coletiva e garantindo o desenvolvimento dos processos como agente de transformação.

No decorrer dessa investigação, com sustentação no aporte teórico, foram-se construindo aspectos emergentes da ação profissional do professor coordenador para atuar nos dias atuais. Pois a realidade social, as unidades escolares que atuam, assim como todo o sistema educacional evoluíram diante deste contexto histórico no qual está inserido hoje em dia o professor coordenador.

Nessa direção, é necessário que o professor coordenador apreenda funções específicas do seu ato profissional, tendo clareza da importância do seu autodesenvolvimento, de forma a contribuir para o avanço qualitativo de sua intervenção junto à equipe gestora, professores, alunos e pais como, também, na formação continuada de seus professores. Cabe ao professor coordenador ajudá-los a superar esses obstáculos e encontrar as saídas mais adequadas para cada desafio.

Só há uma mudança real quando os docentes encontram soluções para as situações-problemas que enfrentam na sala de aula.





No futuro, haverá mais demanda de professores coordenadores que contribuam para o diagnóstico de problemas em conjunto com suas equipes, do que solucionadores externos. Mudanças profundas só acontecerão quando a formação deixar de ser um processo de atualização, feito de cima para baixo, e se converter em um verdadeiro processo de aprendizagem. Isso implica ter uma visão diferente do que é o aperfeiçoamento e de qual é o papel docente, além de uma nova metodologia de trabalho. O professor coordenador pode transformar o cenário atual da busca por um ensino eficaz, mediante técnicas didáticas deduzidas de princípios gerais para uma reflexão que considere o desenvolvimento dos alunos e do professor e promova relações sociais igualitárias e justas em sala de aula.

Para reverter o quadro explicitado, faz-se necessário potencializar uma nova cultura formadora, que gere políticas públicas capazes de intensificar novos processos de formação em prol de tornar a escola real cada vez mais próxima da ideal.

Na investigação, pode-se entender com maior clareza o papel e a atuação da equipe gestora, como sendo de fundamental importância para a instauração de uma cultura institucional. A forma que a equipe gestora atua junto aos sujeitos que coabitam a escola poderá gerar um clima propício a um trabalho colaborativo e cooperativo, em que a autoridade, responsabilidade, decisão e iniciativa serão fatores relacionados à dinâmica escolar como um todo.

Percebe-se que o gestor, quando consegue possibilitar a construção de uma equipe participativa, proporciona um ambiente envolvente de aprendizagem, promovendo o comprometimento com todos os setores da instituição escolar na relação com os professores, funcionários e com a comunidade.

Outro fator a elencar é que o gestor, na concepção democrática, mostra-se como um verdadeiro mediador. Compartilha suas ideias, sabe ouvir, é aberto e flexível, a fim de que todos os profissionais da escola e a comunidade se sintam valorizados, reconhecidos e motivados para que a escola alcance um processo de ensino e aprendizagem de sucesso.

Acredita-se que o professor coordenador pode possibilitar a mudança dentro da escola, entretanto, suas ações precisam ser articuladas e organizadas com o intuito de desencadear um processo coletivo de transformação, desconstruindo relações opressoras, para construir relações humanas, democráticas e justas. Nesse processo de mudança, faz-se necessário que perceba a importância do seu trabalho, do seu fazer consciente e comprometido com a função que desempenha dentro da sua unidade escolar.

Outra conclusão que este estudo possibilitou é a análise sobre a importância que a formação contínua deva ser instituída e verdadeiramente estabelecida dentro do espaço escolar, como defendido por Libâneo (2004). A atitude formadora, articuladora e transformadora que as professoras coordenadoras exercem é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas, por isso são comprometidas com estudos e pesquisas que proporcionam criarem estratégias condizentes com a realidade de sua unidade escolar. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiras.

Mudar práticas formativas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas familiares que pareçam evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo ações e atitudes que constituem parte importante de identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda cultura organizacional, Garrido (2007).

Com o exposto, urge a necessidade de investir nesse espaço formativo, isso significa que é preciso investir na formação do professor coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que o professor coordenador tenha, também, um espaço coletivo e formador igualmente das HTPC, no qual possa apresentar suas dificuldades, partilhar suas angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências e crescer profissionalmente, para exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico. Como afirma Freire (1996), quem mais precisa aprender é aquele que ensina.

Os processos formativos dos professores devem assumir um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade, tornando a prática do professor coordenador um elemento fundamental na mediação da produção do conhecimento. Na formação é importante que esse profissional provoque a reflexão do professor sobre a sua experiência profissional, sua ação educativa e os elementos que o levam a pensar e agir. Aprende-se a fazer fazendo, mas, também, refletindo para uma ação renovada e transformada. É nesse processo de ação-reflexão-ação que o saber profissional se enraíza e se fortalece.



## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVARADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 1997.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

DUARTE, Rita de Cássia. **O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

FERNANDES, Maria José da Silva. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. Doutorado (Tese em Educação em Educação escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HIPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1 p. 45-46, jan./abr. 2005.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L.H.S (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GUIMARÃES, A. A.; VILLELA, F. C. B. O professor coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L.H.S (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 37-54.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiania: Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2006. (Série Cadernos de gestão, v. 1).

LUCKESI, Martha. O diretor da escola pública em articulador. In: PINTO, Fátima Cunha F.; FELDMAN, Marina G.; SILVA, Rinalva Cassiano (Org.). **Administração escolar e política da educação**. Piracicaba: Unimep, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995.

PIMENTA, S. G. **O coordenador na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995. (Coleção Educar, v.10).

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 47-48.

PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R.; TREVISAN, Vera Lucia. [**Coordenador pedagógico**]. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. p. 230.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1999.

SILVEIRA, Maria Aparecida. A organização da rotina e a gestão da aprendizagem. **Salto para o Futuro**: coordenação pedagógica em foco, ano 22, n. 1, p. 13-18, abr. 2012.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

