



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMONE MOURA GONÇALVES DE LIMA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PROCESSO FORMATIVO:
Perspectivas e limites de trabalho**

Brasília – DF

2016

SIMONE MOURA GONÇALVES DE LIMA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PROCESSO FORMATIVO:
Perspectivas e limites de trabalho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre, sob a orientação da Profa. Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Brasília-DF

2016

SIMONE MOURA GONÇALVES DE LIMA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PROCESSO FORMATIVO:
Perspectivas e limites de trabalho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre, sob a orientação da Profa. Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana
Orientadora- UnB/FE

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga
Examinadora interna – UnB/FE

Profa. Dra. Maria Susana Vasconcelos Jimenez
Examinadora externa - UFC

Profa. Dra. Liliane Campos Machado
Examinadora suplente – UnB/FE

Trabalho aprovado em: ____/____/____

Em memória de minha mãe, Rose, que traduz
meu passado em saudade.

Aos meus filhos, Luisa e Gabriel, que ensinam
para o meu futuro esperança.

AGRADECIMENTOS

À minha família. Com seu apoio, paciência e incentivo encontrei um caminho para conciliar a pesquisa com as surpresas da gestação de mais um filho:

Francisco, você foi o companheiro das madrugadas de leituras, reflexões e debates.

Helena, você foi parceira e cuidadora dos meus preciosos Luisa e Gabriel. Uma sogra mãe que desafia cotidianamente o imaginário popular.

Luisa, minha linda guerreira, você com doçura e com impaciência soube me chamar de volta sempre que o papel de mãe precisou ser o mais importante.

Gabriel, meu raio de sol, você foi o presente que veio junto com um sonho, uma surpresa que me trouxe força e ânimo para chegar até aqui.

Aos meus irmãos Cris, Aline e Wagner, pelo respeito às minhas escolhas e pelo incentivo para continuar. À minha sobrinha Yngrid por compartilhar a rotina dos estudos na universidade. Seu amor também é combustível pra mim.

Ao meu pai querido, Altair, sempre um grande incentivador. Trabalhou muito para que os filhos estudassem. Proporcionou as condições necessárias para que eu fosse além da educação básica. De perto ou de longe, sempre demonstrou interesse e revelou admiração pelas minhas escolhas formativas e profissionais.

À minha orientadora, Cleide Quixadá, querida Cleidinha, que acreditou no meu compromisso com a pesquisa, mesmo diante do desafio de conciliar os estudos, a gestação e os cuidados maternos. Apresentou desafios e me incentivou a prosseguir. Encorajou, fez críticas, respeitou meus limites, acolheu minhas dúvidas e sempre mostrou que é possível viver sendo coerente com os seus ideais, mesmo quando isso tem um custo para si.

À estimada Profa. Ilma Veiga, pelas riquíssimas contribuições a este trabalho, desde o exame de qualificação. Ouvir diretamente de uma das referências teóricas desta pesquisa as possibilidades de análise a partir de uma perspectiva histórica foi fundamental para compreender o objeto além das suas aparências.

À querida Profa. Otilia Dantas, que participou da banca examinadora de qualificação da pesquisa. Suas ponderações e críticas indicaram aprofundamentos necessários, ideias a serem mais exploradas ou adiadas para outros contextos formativos.

À estimada Profa. Susana Jimenez, pela honra por ter aceitado participar da banca examinadora deste trabalho. Sua renomada densidade teórica esclarece muitas lacunas e torna ainda mais apaixonante minha trajetória formativa ainda incipiente na riqueza das obras de Marx e de Lúkács.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que ao ministrarem as disciplinas necessárias à conclusão do curso, sempre demonstraram respeito pelas ideias em suas potencialidades e limitações e provocaram reflexões necessárias para se pensar com maior profundidade nos aspectos que abrangem o complexo social da educação: Benigna Villas Boas, Carlos Lopes, Cátia Piccolo, José Vieira e Maria Lidia Bueno. Aos colegas queridos do mestrado, companheiros das descobertas, das alegrias, das dúvidas e angústias que nos levaram sempre a procurar mais, a ler mais, a pensar mais.

Aos amigos que eu levarei para a vida inteira, Alexandra e Luiz. Admiração e respeito nos aproximaram e deram a chancela para o que ainda virá para nós.

À “família Quixadá” e demais colegas do Grupo MarxEduca: irmãos - companheiros com quem discuti, aprendi e compartilhei sonhos e projetos de educação e de sociedade.

À querida amiga Marla com quem aprendi as potencialidades do trabalho de coordenação pedagógica e com quem compartilhei caminhos para o trabalho coletivo.

Às queridas Enilvia e Edileuza, grandes incentivadoras para que eu buscasse essa formação. As discussões sobre os caminhos da coordenação pedagógica e o trabalho pela sua valorização enquanto espaço formativo na Secretaria de Educação foram elementos que me indicaram por onde começar.

Aos participantes da pesquisa, dentro e fora das escolas, por sua colaboração, sua paciência e suas importantes contribuições para a análise e resultados encontrados.

Finalmente, à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal através da EAPE, pela concessão do afastamento remunerado para estudos durante o tempo necessário a esta pesquisa.

Eu sei de muito pouco.
Mas tenho a meu favor
tudo o que não sei.

Clarice Lispector

RESUMO

O presente estudo analisa a avaliação dos coordenadores de escolas de anos finais do Ensino Fundamental em relação às políticas de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do DF para a constituição de uma identidade para sua função e do seu campo de atuação na escola. De forma específica, procura-se analisar: (a) a trajetória histórica e conceitual do coordenador pedagógico na rede pública de ensino do DF e como esta influencia na constituição de uma identidade para sua função; (b) as políticas e ações de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do DF no período de 2011 a 2014 para os coordenadores pedagógicos e a concretização destas políticas em duas escolas de anos finais do Ensino Fundamental; (c) a avaliação de coordenadores pedagógicos sobre o papel da formação promovida pela Secretaria de Educação para sua atuação na organização do trabalho pedagógico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo, envolvendo duas escolas de anos finais do Ensino Fundamental situadas em uma mesma região administrativa de uma Regional de Ensino. Os sujeitos da pesquisa são quatro coordenadores das escolas, sendo dois de cada, uma coordenadora intermediária de anos finais da Regional de Ensino que acompanha o trabalho pedagógico das escolas, uma professora formadora da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da Secretaria de Educação do DF (EAPE) e uma professora que atuou na coordenação central de anos finais da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). Os instrumentos escolhidos para a produção dos dados são questionário semiaberto para os coordenadores das escolas, entrevistas semiestruturadas com os outros sujeitos participantes, análise documental e observações das coordenações pedagógicas realizadas nas escolas. O referencial teórico construiu-se a partir das contribuições de autores como Marx (2001, 2008, 2010); Engels (2008); Tonet (2005, 2012, 2013, 2015); Saviani (2012); Veiga (1996, 2009, 2009b, 2010); Quixadá Viana (2004); Placco (2001, 2003, 2008, 2013); Freitas (2012); Vasconcellos (2008); Garcia (1999), entre outros. Constatou-se que a identidade formativa do coordenador pedagógico ainda está em processo de construção e que apesar de compreenderem suas atribuições formativas, amparados por uma legislação que revela a mesma concepção, sua rotina está marcada por um processo de intensificação de trabalho, condição que contribui para sua alienação. Em relação às políticas de formação continuada, os coordenadores avaliaram como tendo atendido apenas em parte às suas necessidades. As iniciativas pesquisadas contemplaram mais a dimensão individual, sendo preciso fortalecer a dimensão coletiva da formação. A formação continuada dos coordenadores precisa ser pensada em num contexto maior de desenvolvimento da escola, de seu projeto pedagógico, de seu currículo e da sua comunidade escolar, assim como da realidade social concreta, que é capitalista e que possui múltiplas contradições. As determinações históricas a colocam como sendo parte de reformas para a reestruturação produtiva, que redesenharam o perfil docente, acrescentando para o seu trabalho mais tarefas, maiores responsabilidades, tendo como desdobramentos mais significativos os processos de intensificação, rotinização e esvaziamento teórico. A função coordenadora precisa estar consolidada nas escolas, para que, independente de quem assuma temporariamente a função, seja dada continuidade aos projetos elaborados coletivamente. Objetivos emancipatórios para a formação continuada e para as atividades educativas só podem ser construídos sobre novas bases conceituais, rompendo com as características do modelo escolar capitalista atual, que reproduz as desigualdades sociais, amplia a divisão social do trabalho, a fragmentação do conhecimento, a meritocracia e contribui para uma formação assentada na preparação de estudantes submissos, passivos e obedientes para servirem ao mercado de trabalho. É imprescindível outra concepção de sociedade, de homem, de educação e de trabalho em que as relações sociais se construam pela igualdade, justiça e colaboração, pautada na emancipação real dos homens. Isto só será possível para além do capital!

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador pedagógico. Políticas de formação continuada. Identidade formativa. Trabalho docente.

ABSTRACT

This is a study that analyzes the evaluation of the coordinators of the final years of schools of primary education in relation to continuing education policies promoted by the Federal District Secretary of Education for the establishment of an identity for their function and their field in school. Specifically, it seeks to analyze: (a) the historical and conceptual trajectory of pedagogical coordinator in the public schools of the Federal District and how this influences the formation of an identity for their function; (b) the continuing training policies and actions promoted by the Federal District Secretary of Education in the 2011-2014 period for the coordinators and the implementation of these policies in two schools in the final years of elementary school; (c) the evaluation of coordinators on the role of training organized by the Education Department for its role in the organization of the pedagogical work. This is a qualitative research study of multiple case type, involving two schools in the final years of elementary school located in the same administrative region of a Regional Education. The research subjects are four coordinators of schools, two of each, an intermediate coordinator of the final years of the Regional Education accompanying the pedagogical work of schools, one teacher educator Improvement School of Education Professionals of the Federal District Secretary of Education (EAPE) and a teacher who worked in the central coordinating final years of the Basic Education Secretariat (SUBEB). The instruments chosen for the production of the data is semi-open questionnaire to the coordinators of schools, semi-structured interviews with other participants subject, document analysis and observations of pedagogical coordinations conducted in schools. The theoretical framework was built from the contributions of authors such as Marx (2001, 2008, 2010); Engels (2008); Tonet (2005, 2012, 2013, 2015); Saviani (2012); Veiga (1996, 2009, 2009b, 2010); Quixadá Viana (2004); Placco (2001, 2003, 2008, 2013); Freitas (2012); Vasconcellos (2008); Garcia (1999), among others. It was found that the formative identity of the pedagogical coordinator is still in the building process and that despite understand their training assignments, supported by legislation that reveals the same design, your routine is marked by a process of intensification of work, a condition that contributes for its sale. Regarding continuing training policies, engineers assessed to have met only in part to their needs. The initiatives surveyed more beheld the individual dimension, being necessary to strengthen the collective dimension of training. The continuing education of engineers needs to be considered in a larger context of school development, its educational project, your resume and their school community, as well as the concrete social reality, which is capitalist and has many contradictions. Historical determinations place as part of reforms to the restructuring process, which redrew the teacher profile, adding to their work more tasks, more responsibility, with the most significant developments the intensification of processes, routinization and theoretical emptying. The coordinating role must be consolidated in the schools so that, regardless of who temporarily assume the function, be continued to elaborate projects collectively. emancipatory goals for continued training and educational activities can only be built on new conceptual bases, breaking with the characteristics of the current capitalist school model, which reproduces social inequality, increases social division of labor, the fragmentation of knowledge, meritocracy and contributes to a seated education in preparing students for the job market, being submissive, passive and obedient. It is essential to another conception of society, man, education and work where social relations are built for equality, justice and cooperation, based on the real emancipation of men. This will only be possible in addition to the capital!

KEYWORDS: Pedagogical coordinator. Continuing education policies. Formative identity. teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Formação em rede

LISTA DE TABELAS

- QUADRO 1: Dissertações que abordam a temática do coordenador pedagógico e seu trabalho produzidas em instituições superiores brasileiras (2005-2015)**
- QUADRO 2: Teses que abordam a temática do coordenador pedagógico e seu trabalho produzidas em instituições superiores brasileiras (2005-2015)**
- QUADRO 3: Formação continuada docente: concepções subjacentes às políticas públicas**
- QUADRO 4: Perfil dos coordenadores pedagógicos locais (escolas)**
- QUADRO 5: A organização da coordenação pedagógica na escola de anos finais**
- QUADRO 6: Perfil das participantes da Regional de Ensino, EAPE e SUBEB**
- QUADRO 7: As categorias da pesquisa e seus elementos de análise**
- QUADRO 8: Políticas e ações de formação continuada da Secretaria de Educação do DF para professores e/ou coordenadores pedagógicos de escolas de anos finais (2011-2014)**

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CP – Coordenador Pedagógico

CRE- Coordenação Regional de Ensino

DF – Distrito Federal

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDBEN – Lei de Diretrizes Básicas de Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto político-pedagógico

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica

SUMÁRIO

BREVE INTRODUÇÃO	14
1- O ENCONTRO COM O OBJETO E AS TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	16
2- TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA	35
3-COORDENADOR PEDAGÓGICO: trajetória conceitual, trabalho e políticas	42
3.1 Uma perspectiva histórica e conceitual do coordenador pedagógico.....	42
3.2 Discutindo a profissão docente e o trabalho do coordenador	50
3.3 O coordenador e seu trabalho na produção acadêmica recente.....	55
3.4 As políticas públicas para a formação continuada	63
3.4.1 Concepções.....	63
3.4.2 Políticas no plano federal.....	65
3.4.3 Políticas no plano distrital	77
3.4.4 Políticas educacionais para a emancipação humana?	87
4. O COORDENADOR E SEU PROCESSO FORMATIVO: trajetórias incertas	90
4.1: Os contextos escolares e os sujeitos	91
4.2: Alargamento da função coordenadora	100
4.3 Trabalho alienante	107
4.4 Descompasso das políticas	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE 1.....	141
APÊNDICE 2.....	143
APÊNDICE 3.....	146
APÊNDICE 4.....	147
APÊNDICE 5.....	148

BREVE INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica é um espaço/tempo de planejamento e de organização de todas as atividades educativas que fazem parte da rotina escolar. Historicamente foi uma conquista dos profissionais de educação para melhorar suas condições de trabalho. Na rede pública de ensino do Distrito federal está consolidada desde a década de 1990, mas ainda não é uma realidade em todos os estados do país. O coordenador pedagógico é aquele que tem a função de organizar este espaço/tempo de modo que se configure como um efetivo espaço de formação continuada docente. Nas últimas décadas, estudos acadêmicos têm sido elaborados a partir de experiências do trabalho desenvolvido por professores e coordenadores e políticas públicas também têm sido elaboradas para normatizar o funcionamento da coordenação pedagógica.

Esta pesquisa é resultado de inquietações e de questionamentos sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos que atuam na rede pública de ensino do Distrito Federal. Minha própria experiência como professora e como coordenadora reforçou esse interesse. A literatura acadêmica e a legislação apresentam uma série de atribuições para o cumprimento dessa função no ambiente escolar. Tais atribuições formam um conjunto de tarefas que direcionam seu trabalho para a organização de atividades de formação continuada docente na escola. No entanto, o contexto real vivido e observado demonstra que existem limitações importantes para a efetivação plena dessas atribuições formativas. Compreender as causas dessas limitações se torna indispensável para a análise da questão. É preciso analisar a realidade dessa formação e buscar desvelar as mediações entre o que prescrevem as políticas, o que acontece de fato na escola e as próprias necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos.

Buscando analisar a avaliação dos próprios coordenadores sobre o alcance das atuais políticas de formação promovidas no âmbito do DF, o estudo se organiza em quatro capítulos. No primeiro apresento o caminho percorrido pela pesquisadora para definir o objeto da pesquisa, assim como as escolhas metodológicas feitas para a realização da análise dos dados empíricos.

O segundo capítulo se organiza a partir da discussão das articulações entre o trabalho como categoria ontológica marxista, a educação e a formação docente.

No terceiro capítulo, discorro, sob uma perspectiva histórica, sobre a trajetória, o trabalho e as políticas para a formação continuada docente e do coordenador pedagógico no sistema de ensino brasileiro e no contexto educacional da rede pública de ensino do DF. Apresento, também, como estão estruturadas as políticas públicas brasileiras para a formação continuada docente a partir das reformas educacionais sob a égide da agenda neoliberal na década de 1990 até a atualidade, bem como identifico as políticas no plano distrital para a formação continuada do coordenador pedagógico, propondo uma análise em que se considerem os processos produtivos do capitalismo contemporâneo em suas relações com o complexo da educação.

O capítulo quatro, por sua vez, se estrutura a partir da apresentação dos contextos da pesquisa e dos elementos de análise de como alguns coordenadores, em sua maioria, atuantes em escolas de anos finais, avaliam as políticas educacionais promovidas pela SEEDF nos anos de 2011 a 2014 para a constituição da identidade de sua função e do seu campo de atuação na escola. Por último, nas considerações finais, identifico no processo formativo dos coordenadores as perspectivas e limitações existentes para seu trabalho.

1- O ENCONTRO COM O OBJETO E AS TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O desejo de realizar uma pesquisa sobre a formação continuada do professor que atua como coordenador pedagógico na educação pública do Distrito Federal foi alimentado pelas escolhas que fiz desde o início da minha trajetória profissional. A profissão docente nasceu ainda no período em que fui aluna de escola pública e convivi com vários educadores comprometidos com um trabalho que estimulasse a compreensão e a reflexão sobre as desigualdades sociais do Brasil. Escolhi estudar História e construir uma carreira docente. Ingressei na Universidade Federal de Minas Gerais, concluindo o curso na Universidade de Brasília.

Em 1996, fui aprovada no concurso público para professor de História da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e comecei a atuar em escolas de anos finais do Ensino Fundamental distantes do centro do poder político e das belezas postais dos monumentos de Brasília, deparando-me com muitos adolescentes que estavam na escola sem compreender seu sentido e sem adquirir conhecimentos significativos para a continuidade de seus percursos educativos. Havia algo de errado no processo de aprendizagem e isso me causava angústia por imaginar que, mais cedo ou mais tarde, parte deles abandonaria a escola. Nesse tempo eu entendia a escola como instrumento para a transformação social daqueles estudantes. Percepção ingênua, incapaz ainda de compreender com profundidade a totalidade social, as determinações históricas das desigualdades sociais e o lugar real da educação enquanto complexo social no contexto desse modelo capitalista.

Vivi o período de implantação da chamada “jornada ampliada” na rede pública de ensino do DF que intencionava garantir a organização da coordenação pedagógica nas escolas, colocando a maior parte dos professores com dedicação exclusiva para atuarem em uma mesma escola em um turno de regência e outro de planejamento pedagógico. De acordo com o estudo de Pires (2014), a jornada ampliada foi regulamentada pela Instrução n. 395, de 12 de fevereiro de 1992 (DISTRITO FEDERAL, 1996) e definiu a coordenação pedagógica como “momento primordial para a organização do trabalho pedagógico” (p. 11). De fato, mesmo trabalhando em uma escola, ao assumir a regência de tantas turmas nos dois períodos de trabalho (manhã e tarde) eu não conseguia realizar articulações pedagógicas significativas com os demais colegas. O trabalho se realizava em uma perspectiva individualizada. Assim, começar a vivenciar um período da jornada de trabalho exclusivo para o planejamento

pedagógico junto com meus pares, me permitiu conhecer melhor a comunidade escolar, favoreceu maiores oportunidades de troca de experiências e de construção de vínculos entre os colegas e com os próprios alunos.

Enquanto espaço para a formação continuada docente, a coordenação pedagógica se concretizou na política educacional do Governo do Distrito Federal a partir de 1995 por meio do programa Escola Candanga, uma proposta de organização da escola em ciclos de desenvolvimento humano do governo de Cristovão Buarque, à época filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Reivindicação histórica dos profissionais da educação, o espaço-tempo da coordenação pedagógica pretendia representar para os profissionais da educação a possibilidade de se organizar melhor o trabalho pedagógico a partir das necessidades de cada escola e do seu grupo, com vistas a melhorar as aprendizagens dos estudantes. O tempo de planejamento das atividades pedagógicas destinadas ao professor passaria a ser maior dentro de sua jornada semanal de trabalho. Além disso, o objetivo era que ele não trabalhasse mais isoladamente ou dialogando apenas com colegas que também estavam na escola para aquela finalidade no dia da semana específico de sua agenda de trabalho. A partir da gradativa implantação da chamada jornada ampliada, o trabalho do professor com dedicação exclusiva foi organizado de modo que tivesse um período de regência de classe e outro para a coordenação pedagógica. Ampliava-se, assim, seu tempo de trabalho para estudo, planejamento e discussão das necessidades dos seus estudantes.

Naquele momento político, difundia-se que o enfoque do trabalho educativo estava em fortalecer os grupos docentes, a coletividade, em um modelo de gestão escolar democrática. Era tempo de promover a formação continuada no espaço da própria escola. Entretanto, um exame mais profundo deste fenômeno indica que, apesar da orientação político-ideológica no DF à época indicar diretrizes educacionais mais participativas e democratizantes, o real contexto das reformas educacionais para a formação de professores alinhava-se a interesses econômicos globalizantes e neoliberais recomendados por organismos internacionais, tais como Unesco e Banco Mundial, pautados na reestruturação produtiva e reforma do Estado, de acordo com análises como as de Fonseca (2001), Maia e Jimenez (2013) e de Rabelo *et al* (2013), conforme se pretende abordar ao longo do texto.

É possível identificar que os governos posteriores mantiveram a previsão do espaço-tempo de coordenação para os professores, nem sempre com propostas claras de ações para garantir seu enfoque formativo na perspectiva da coletividade, o que contribuiu para aumentar

a burocratização do espaço, quando as pautas das reuniões se tornaram mais administrativas e menos pedagógicas.

Com respeito à função do coordenador pedagógico, as pesquisas confirmam que sua origem está vinculada à função da supervisão escolar que, segundo Saviani (2010), no Brasil, acompanha a ação educativa desde que a escola institucionalizou-se, ainda no período colonial, com a educação jesuítica. Mas, foi somente no século XX, a partir da década de 1920, por meio de algumas reformas educacionais de âmbito nacional, que a função supervisora foi se consolidando como categoria profissional, assumindo uma dimensão menos administrativa e mais técnica de acompanhamento sistemático do trabalho docente. Nesse sentido, me disponho a analisar o percurso histórico da função do supervisor escolar, ora de controle, ora de articulação pedagógica, até se definir a presença do coordenador pedagógico, delimitando seu espaço de atuação no ambiente escolar.

O coordenador pedagógico da rede pública de ensino do DF, que antes da implantação da jornada ampliada realizava um trabalho mais caracterizado pela inspeção, voltado para a verificação da presença do professor na escola ou para a cobrança de suas avaliações e notas bimestrais, teve sua função redimensionada, uma vez que, passaria a realizar um acompanhamento sistemático das atividades dos professores em uma perspectiva integrada, porque todos estariam na escola para realizar seus planejamentos, discutir as aprendizagens e construir coletivamente as estratégias de ação para o trabalho pedagógico. Na condição de articulador, o coordenador deveria promover encontros de estudo e debate de questões necessárias a uma nova organização da escola. Entretanto, o que foi definido pelas normatizações da Secretaria de Educação não se efetivou automaticamente nas escolas. As transformações fazem parte de um processo e este vem marcado por contradições, por avanços em alguns espaços e por recuos em outros. A ausência de uma reflexão a respeito da função do coordenador em alguns espaços reforçou a manutenção de práticas anteriores de controle e fiscalização do trabalho docente e, da mesma maneira, a ausência de um plano de trabalho que promovesse a formação continuada dos professores manteve a perspectiva individualista do fazer docente.

Minha experiência mostrou que apesar de alguns colegas externarem preocupações relativas às dificuldades de aprendizagem dos estudantes durante as reuniões de coordenação pedagógica, eu sentia que pouco avançava a reflexão sobre como garantir que esta aprendizagem se efetivasse em sala de aula. Era uma reflexão para além da questão da

aprovação ou reprovação dos alunos. Parecia que aquele espaço docente contribuía pouco para mudar esse quadro. E a presença do coordenador não fortalecia o movimento necessário a esta mudança. Seu trabalho ficava cada vez mais circunscrito a demandas de indisciplina de alunos, apoio à administração da escola e atendimento aos pais.

A percepção da dificuldade em construir um trabalho pedagógico interdisciplinar me fez buscar a formação continuada fora do espaço escolar. Voltei à Universidade de Brasília em 2008 para fazer uma especialização em “Ensino de História com Ênfase no Ensino Médio”. Tratava-se de um programa de formação continuada para professores numa parceria entre o Ministério de Educação, a Secretaria de Estado de Educação do DF e a Universidade de Brasília. O estudo que desenvolvi revelou a fragilidade do processo de aprendizagem de uma turma de alunos em situação de defasagem idade e série e as dificuldades do grupo docente em articular um trabalho pedagógico que compreendesse as reais necessidades daqueles estudantes e as melhores intervenções para seu sucesso escolar. Pude retomar o contato com a produção acadêmica sobre questões específicas da área de História, assim como sobre as discussões mais recentes de temas pertinentes à Pedagogia. Mas foi um processo formativo individual, com reflexos bastante limitados no meu contexto de trabalho naquele período. Não foi capaz de promover maior compreensão da totalidade social, das contradições que marcam as relações entre os homens e que interferem nas políticas pensadas para a educação, assim como estas se concretizam nos contextos escolares.

A partir de 2012 passei a vivenciar uma nova experiência profissional: assumi a coordenação intermediária de anos finais do Ensino Fundamental da Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante. Meu principal desafio passou a ser o de apoiar o trabalho pedagógico de coordenadores locais de 13 escolas. O trabalho em uma perspectiva formativa mostrou ser fundamental para qualquer planejamento ou ação que eu desejasse realizar com aquele grupo. Naquele momento senti que precisava de novos conhecimentos e recursos profissionais e decidi participar de um novo programa de formação continuada da já referida parceria institucional (Ministério da Educação, Universidade de Brasília e Secretaria de Educação do DF). Voltei à pesquisa agora com uma especialização em Coordenação Pedagógica. Encaminhei um estudo sobre a avaliação da aprendizagem na escola de anos finais a partir do contexto de duas escolas e uma das categorias de análise que emergiu durante o trabalho investigativo foi o papel da formação continuada na construção e reconstrução de concepções e práticas docentes.

Pude confirmar, naquele momento, por meio de apoio teórico que a própria escola pode se constituir em espaço de formação continuada dos professores, através da coordenação pedagógica, entendida como um ambiente de favorecimento à pesquisa que saiba, a partir dos desafios e dificuldades evidenciados em seu contexto e com a mediação de teorias pedagógicas, ressignificar práticas, adequando-as às expectativas e necessidades educativas do grupo docente e dos seus estudantes. Essa concepção de formação do professor dava grande destaque às práticas docentes e às necessidades do cotidiano escolar. Havia descoberto a teoria do professor reflexivo e agora acreditava que mudar as práticas responderia melhor às situações incertas da rotina escolar. Essa formação parecia contribuir pouco para as necessárias transformações da realidade social concreta. As necessárias mediações entre o contexto da escola e as contradições sociais não foram compreendidas e analisadas com profundidades naquela oportunidade de formação.

Meu interesse pela formação continuada do coordenador pedagógico surgiu a partir dessa experiência como coordenadora intermediária. O contato permanente com os coordenadores pedagógicos das escolas provocava em mim a mobilização de saberes que nem sempre eu possuía. Havia discussões sobre a necessária gestão pedagógica mais integrada na escola, as possibilidades de lidar com a indisciplina escolar, com os conflitos, como realizar a articulação entre a teoria e a prática, como trabalhar com um currículo integrado ou em uma perspectiva ética, entre outros tantos temas. Eu precisava estudar todo o tempo, indicar aprofundamentos ao grupo através do estudo de uma bibliografia atualizada e aprender com eles como encontrar possibilidades de ação a partir do conhecimento da realidade das escolas.

Nas visitas regulares que realizei às escolas entre os anos de 2012 e 2013, encontrei espaços em que os coordenadores conseguiam realizar bem o trabalho de mediadores e articuladores das necessidades pedagógicas daquela comunidade escolar. Em algumas escolas, havia o apoio dos gestores e dos professores e isso imprimia qualidade ao espaço-tempo da coordenação pedagógica. Em outros, os coordenadores realizavam funções mais administrativas do que pedagógicas, não eram referência para o trabalho dos professores, algo que gerava tensão permanente nas relações. Verifiquei que a coordenação pedagógica não estava fortalecida enquanto espaço formativo para alguns grupos.

Como instância intermediária de organização do trabalho pedagógico, eu discutia como seria possível atuar junto aos coordenadores para apoiar seu trabalho. Passei a realizar encontros regulares, quinzenais, com os coordenadores para discutir ações que dariam maior

qualidade ao seu trabalho formativo. Estes encontros foram ganhando importância para debater, deliberar e encaminhar propostas de atuação para o trabalho desses coordenadores para o nível central, a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). Nas discussões, as dificuldades mais recorrentes dos coordenadores foram: a necessidade de se delimitar o campo de sua atuação junto a gestores e professores e a dificuldade em lidar com resistências dos professores à revisão de conceitos e práticas para promover as aprendizagens dos estudantes. A grande preocupação de todos estava em buscar caminhos para promover mudanças dentro da escola, mas este intento estava desvinculado de análises que considerassem a reprodução das contradições da sociabilidade capitalista nas relações entre as pessoas, no processo avaliativo, no planejamento pedagógico coletivo, na divisão do trabalho escolar e também nas determinações normativas oficiais que sempre chegavam à escola.

Verifiquei que alguns coordenadores não acreditavam na importância de pessoalmente se qualificarem para promoverem ações formativas na escola e, ao invés de se sentirem apoiados, sentiam-se ainda mais sobrecarregados. Também ficou claro que ao invés de ouvir como fazer ou como realizar, o que mais queria a maioria era a escuta de suas angústias, compartilhar suas dúvidas e saber como os outros lidavam com as dificuldades. Por isso, fui deixando de lado aquela preocupação em trazer respostas prontas para o grupo, naquela perspectiva de trabalho de que eu detinha o saber ou de que eu deveria indicar as soluções, o grupo passou a construir coletivamente possibilidades para o enfrentamento dos desafios. Ingenuamente, queríamos construir espaços formativos que discutissem apenas as questões pedagógicas. Sendo assim, percebi ser necessário pensar em uma formação para o coordenador, porque sua visão é a de um professor quando assume sua função, mas as necessidades de atuação extrapolam esses conhecimentos que ele possui. Outra constatação foi a existência de especificidades da escola que atendem a estudantes de anos finais do Ensino Fundamental que precisam ser consideradas no desenvolvimento do trabalho do coordenador e dos professores.

Era preciso pensar sobre o funcionamento da escola de anos finais. Passei a procurar elementos de análise que me ajudassem. Logo verifiquei, por um lado, que políticas públicas específicas para esta etapa de ensino permanecem escassas no âmbito federal e, ainda, insuficientes no âmbito distrital. Por exemplo, entre os quarenta e dois programas e projetos pedagógicos voltados para a Educação Básica, promovidos pelo Ministério da Educação até aquele ano (2012), apenas dois eram específicos para esta etapa: o GESTAR II e a Coleção

Explorando o Ensino¹. Tratava-se de programas de capacitação continuada de professores, no caso do Gestar II para professores de Língua Portuguesa e Matemática, e no caso da Coleção Explorando o Ensino, para professores de todas as disciplinas, disponibilizando material científico-pedagógico. Já no plano distrital, os projetos elaborados para os anos finais encontram-se em fase de implantação nas escolas². Não houve tempo hábil para que fosse possível verificar mudanças expressivas no funcionamento das mesmas.

Por outro lado, parecia haver pouco interesse nas pesquisas acadêmicas para com as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental. Apesar de a Educação Básica se constituir em um campo fértil de interesse de pesquisa, foram encontrados poucos estudos cujos temas contemplassem os anos finais, especialmente quando comparados com a vastidão de material acadêmico produzido a partir da realidade dos anos iniciais, do ensino médio e da educação infantil.

Assim, meu interesse sobre o tema da formação continuada do coordenador pedagógico da escola de anos finais do Ensino Fundamental cresceu e me motivou a buscar maior entendimento sobre como esses profissionais estão realizando seu trabalho e o papel da formação continuada para qualificar o exercício profissional de uma função tão importante na organização do trabalho pedagógico.

Partindo da concepção de que a análise do objeto de pesquisa não pode se concentrar apenas no que acontece no interior da escola, mas que precisa estar articulada com a realidade social maior, compreendida em sua totalidade, pretendi, ainda, promover a discussão de como os coordenadores pedagógicos das escolas recebem, incorporam ou rejeitam as políticas públicas relativas à formação continuada da Educação Básica. Nesse sentido, me dispus a analisar a formação continuada além das aparências, identificar categorias que me permitissem analisar a realidade concreta dessa formação encontrando as mediações entre as políticas de formação e as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos que atuam em escolas de anos finais do Ensino Fundamental.

¹ Dados do relatório “Todos pela Educação 2012”: Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia-/noticias/26116/aprendizagem-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental-e-no-ensino-medio-se-distancia-das-metas/> Acesso em: 06/10/2013.

² Um exemplo são as Diretrizes Pedagógicas para o Terceiro Ciclo de Aprendizagem, documento elaborado pela Subsecretaria de Educação Básica em 2013, com ampla participação dos Coordenadores Intermediários de Anos Finais das Gerências Regionais de Ensino, dos Coordenadores Locais, Professores e Formadores da EAPE. Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

No plano federal, por exemplo, analiso como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 define e indica a estrutura da formação continuada docente para a educação pública nacional. Além disso, considere a aplicação da Lei 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso Salarial dos Professores, objeto de inúmeras contestações judiciais por parte dos Estados, e que definiu na composição da Jornada de Trabalho do Professor, o mínimo de 1/3 do tempo destinado às atividades de planejamento, correção e estudo (Art. 2º §4º), correspondendo ao tempo de coordenação pedagógica. Discuti, ainda, as implicações do Decreto n.6755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, no fomento a programas de formação inicial e continuada.

No plano distrital, desde 2011, a Secretaria de Educação do DF, através da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), vem elaborando documentos e orientações específicas com o propósito de qualificar o espaço-tempo da coordenação pedagógica nas escolas. Assim, foi importante fazer um levantamento deste acervo documental no período compreendido de 2011 a 2014, daí a delimitação do período a ser estudado por esta pesquisa, analisando seus fundamentos e sua inserção no cotidiano escolar. Este é o caso do “Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota” (2012), também da “Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas” (2014), da Lei 5.105 de 2013, referente à “Reestruturação da Carreira Magistério Público do DF” (2013) e do próprio Regimento Escolas da Rede Pública de Ensino do DF” (2014). Nesse contexto, analiso como estes documentos tratam a função da coordenação e as atribuições do coordenador pedagógico, considerando se os referidos documentos atendem à necessidade de formação específica dos coordenadores pedagógicos. Além disso, será considerado também o que tem sido oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da Secretaria de Educação do DF (EAPE³) para a formação do coordenador pedagógico que atua na rede pública de ensino.

É relevante destacar, também, que o trabalho docente e a formação continuada precisam ser compreendidos no contexto do mundo do trabalho. A escola é o *lócus* onde a educação dissemina as exigências deste mundo do trabalho historicamente determinado pelo modo de produção capitalista. A política neoliberal, implantada no Brasil a partir da década de 1990,

³ De acordo com a Portaria da Secretaria de Educação do DF n. 28 de 18/02/2010 ocorreu uma alteração no nome da EAPE, que passou a ser designada como Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal. No entanto, optou-se por manter a designação anterior no texto, tendo em vista que os dados empíricos foram produzidos em período anterior.

trouxe desdobramentos diretos para as políticas educacionais, direcionando suas ações para adequar docentes e estudantes às necessidades do mercado de trabalho, reforçando dentro do espaço escolar valores como individualismo, competição e meritocracia. No caso da formação docente, as políticas se configuraram muito mais para a concepção de atualização, de capacitação e de “desenvolvimento de competências” para que os professores pudessem adequar suas práticas educativas às necessidades deste mercado. Esse quadro foi determinante nas políticas educacionais implantadas na rede pública do DF desde a década de 1990. Vale a pena investigar como essa concepção se faz presente nas políticas e nas relações construídas dentro da escola hoje, desvelando como é entendida a escola, seu lugar social, a formação dos seus educadores e o tipo de homem que se pretende formar.

Nos últimos quatro anos identifiquei um esforço da Secretaria de Educação via Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) para promover a formação continuada docente nas coordenações pedagógicas. Em cada escola, de acordo com o quantitativo de turmas formadas e conforme normatização da Secretaria de Educação são escolhidos por seus pares os professores que atuarão como coordenadores pedagógicos, tendo suas atribuições especificadas no Regimento Escolar. Sendo assim, considero importante a seguinte indagação: como acontece a formação do coordenador pedagógico?

A partir desta questão, outras se colocam:

- Quais são os conhecimentos necessários para cumprir as demandas de trabalho?
- Como este profissional busca sua formação para a realização de sua função de articulação do trabalho pedagógico?
- Existe uma formação específica pensada para o principal formador dos professores que atua na rede pública de ensino do DF?
- É possível definir uma identidade formativa para o coordenador pedagógico, considerando a transitoriedade da função que ele exerce na escola, ao ser escolhido a cada ano um novo coordenador pelos docentes?
- Caso existam ações formativas institucionalizadas pela Secretaria de Educação, essa formação atende às expectativas e necessidades dos coordenadores pedagógicos?

Entre a vasta produção sobre formação docente no Brasil desde a década de 1990, é possível identificar que o interesse a respeito da formação daquele que organiza este espaço formativo dentro da escola, o coordenador pedagógico, tem aumentado nos últimos anos, o

que pode se constituir em um indicador de que sua presença e atuação no espaço escolar já estão consolidadas. Em levantamento realizado no banco de teses da Capes e em *sites* das principais universidades brasileiras sob os descritores “coordenação pedagógica” e “coordenador pedagógico” foi possível encontrar 32 (trinta e duas) dissertações e 9 (nove) teses no período de 2005 a 2015. Dentro deste contexto de pesquisa pretendo conhecer como os próprios coordenadores avaliam as ações formativas promovidas pela Secretaria de Educação do DF no período de 2011 a 2014 para a constituição de uma identidade para sua função. Nesse sentido, analiso a visão de coordenadores pedagógicos que atuam em escolas de anos finais sobre seu próprio processo de formação, especificamente sobre como avaliam as políticas formativas elaboradas e implementadas pela Secretaria de Educação do DF para definir seu campo de atuação dentro da escola. E mais, pretendo desenvolver com maior profundidade o entendimento de que a formação do coordenador pedagógico precisa ser compreendida como estando inserida em uma totalidade histórica que faz o projeto educativo em todos os seus níveis voltar-se para a reprodução da ordem capitalista. Acredito que os resultados poderão trazer alguma contribuição para o direcionamento de ações formativas que atendam melhor às necessidades e interesses destes profissionais, provocando-os a refletirem sobre as insuperáveis contradições da realidade social atual e os possíveis caminhos para a sua superação.

Diante do exposto, aponto como questão central desta investigação *Qual é a avaliação de coordenadores de escolas de anos finais do Ensino Fundamental sobre as políticas de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do DF para a constituição da identidade de sua função e do seu campo de atuação na escola?* Além desta questão mais ampla, outras se fazem necessárias para ser possível respondê-la:

- Qual é a trajetória histórica e conceitual do coordenador pedagógico na rede pública de ensino do DF e como esta influencia na constituição de uma identidade para sua função?
- Quais são as políticas e ações de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do DF no período de 2011 a 2014 para os coordenadores pedagógicos e como estas contribuem para sua atuação na escola?
- Qual é a avaliação dos coordenadores pedagógicos sobre as políticas de formação promovidas pela Secretaria de Educação do DF para sua atuação na organização do trabalho pedagógico?

A partir das questões relacionadas, apresento como objetivo geral da pesquisa:

- Analisar a avaliação de coordenadores de escolas de anos finais do Ensino Fundamental sobre as políticas de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do DF para a constituição da identidade de sua função e do seu campo de atuação na escola.

De forma específica me disponho a analisar:

- A trajetória histórica e conceitual do coordenador pedagógico na rede pública de ensino do DF e como esta influencia na constituição de uma identidade para sua função;
- As políticas e ações de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do DF no período de 2011 a 2014 para os coordenadores pedagógicos e como estas contribuem para sua atuação na escola e sua concretização em duas escolas de anos finais do Ensino Fundamental.
- A avaliação dos coordenadores pedagógicos sobre o papel da formação promovida pela Secretaria de Educação do DF para sua atuação na organização do trabalho pedagógico.

Pensar no processo formativo dos coordenadores pedagógicos envolve saber o que tem sido feito em termos institucionais e também o que acontece na escola, seu campo concreto de trabalho. A intenção é entender a formação continuada além das aparências e alcançar a essência do fenômeno, por meio de uma leitura mais ampliada da realidade. O ponto de partida foi produzir os dados empíricos presentes na realidade de trabalho dos coordenadores pedagógicos que atuam em escolas de anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do DF e o que pode ser captado a partir do trabalho realizado em termos institucionais para a formulação de ações e políticas formativas. Assim, se alcança o ponto em que os próprios sujeitos revelam as articulações entre as políticas pensadas e a realidade com todas as suas contradições.

No campo das ciências humanas e sociais a **pesquisa qualitativa** já tem seu espaço consolidado há algumas décadas. Bogdan e Biklen (1994) discutem este conceito apresentando algumas características básicas. A primeira revela que o investigador busca o contato direto e prolongado com o ambiente a ser analisado a fim de identificar os dados relevantes, compreendendo o fenômeno em seu contexto. Assim, para o entendimento das questões da pesquisa é necessário compreender o meio como uma realidade ampla, complexa

e historicamente determinada. Outra característica é o predomínio de dados descritivos para auxiliarem na tarefa de compor um quadro detalhado da questão social a ser analisada a partir de uma totalidade. Triviños esclarece que esta descrição “intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também a sua essência” (TRIVIÑOS, 2008, p. 129). Há grande interesse na compreensão do processo em suas continuidades e rupturas, assim como na tentativa de usar a indução para a análise dos dados. Isso significa “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN, R; BIKLEN, S, 1994, p. 50). Por fim, Lüdke e André explicam que se deve considerar a “tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (2012, p.12).

Entendo que o estudo de caso é a forma da pesquisa qualitativa que melhor se adequa aos interesses deste estudo acadêmico, porque consiste na análise detalhada do contexto educacional da formação do coordenador pedagógico e suas implicações para a identidade de sua função e de sua atuação na organização do trabalho pedagógico. Para Yin (2010) esta é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o como e o porquê, ou seja, quando a perspectiva é analítica e se pretende utilizar de diferentes fontes de dados no processo investigativo. O estudo de caso pode ser múltiplo, segundo o mesmo autor, quando o objetivo é estabelecer similaridades entre diferentes unidades de análise para, a partir daí estabelecer uma base para generalização.

Gil (2009) indica algumas vantagens do estudo de caso para a pesquisa qualitativa. Entre elas destaca-se a possibilidade de se aprofundar a análise do objeto escolhido em suas múltiplas dimensões. Além disso, por nem sempre serem conclusivos, podem gerar inquietações nos pesquisadores, estimulando-os a desenvolverem novos estudos. O autor, ao definir os estudos de caso múltiplos, explica que as evidências obtidas são mais convincentes (GIL, 2009), seja por possibilitarem comparações, aperfeiçoarem teorias ou por estabelecerem contrastes que podem contribuir para o melhor entendimento do contexto educacional analisado, com todas as suas contradições.

A proposta inicial era realizar esta pesquisa no primeiro semestre de 2015, contatando os coordenadores das escolas em meados de abril. No entanto, a publicação da Portaria n.284 da Secretaria de Educação publicada no Diário Oficial do DF número 275 de 31 de dezembro de 2014 acabou dificultando o contato inicial com os coordenadores. Esta portaria determinou que os coordenadores pedagógicos escolhidos nas escolas da rede pública neste ano letivo de

2015 apenas poderiam atuar a partir do segundo bimestre, o que, entre outras implicações, poderia comprometer a qualidade da produção de dados para esta pesquisa. Lamentavelmente, os gestores públicos atuais parecem tratar como pouco importante o trabalho de organização pedagógica que o coordenador realiza e o quanto isso é indispensável desde os primeiros dias do ano letivo. Por mais que a alegação seja a de garantir que os alunos tenham o quadro docente completo nas escolas no início do ano letivo, esta medida certamente não pode imprimir maior qualidade ao espaço/tempo da coordenação pedagógica e representa a continuidade de uma concepção de trabalho docente pautada no individualismo, dificultando aos professores a oportunidade de elaborarem melhores projetos interdisciplinares ou discutindo com profundidade as necessárias intervenções para garantir a aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, para garantir que a pesquisa nas escolas iniciasse ainda durante o primeiro semestre de 2015, foram contatados os professores que atuaram como coordenadores nas referidas escolas até o ano letivo de 2014, tendo, portanto, vivenciado a experiência durante pelo menos um ano letivo dentro do período cronológico que se definiu para esta análise, ou seja, o correspondente aos anos de 2011 a 2014. Em visita à Regional de Ensino expliquei à coordenadora intermediária de anos finais os objetivos da pesquisa e a necessidade de convidar os coordenadores das escolas para participarem do trabalho. Ela, então, disponibilizou uma lista de *e-mail* dos coordenadores pedagógicos das escolas de anos finais. O contato foi feito por meio deste recurso tecnológico, esclarecendo os objetivos da pesquisa e enviando aos dezoito coordenadores constantes na listagem fornecida o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e o **questionário semiaberto** (ANEXOS 1 e 2), sendo garantindo que o anonimato dos participantes seria mantido. Após diversos contatos, foram obtidos os questionários respondidos de seis coordenadores, sendo dois de escolas distintas de uma mesma Região Administrativa. Isso foi determinante para a escolha dessas escolas para a pesquisa. Os outros dois coordenadores que enviaram suas respostas, por atuarem em escolas de diferentes Regiões Administrativas, tiveram suas contribuições reservadas para estudos futuros.

Também contatei as pessoas que atuaram na formação continuada nas instâncias mais centrais da Secretaria de Educação do DF no período estudado. Aceitaram participar da pesquisa a coordenadora de formação para os anos finais da EAPE e a professora que atuou no Núcleo de Anos Finais da Subsecretaria de Educação (SUBEB), totalizando 7 (sete) sujeitos participantes, incluindo a coordenadora intermediária de anos finais da Regional de

Ensino. Assim, foram agendadas e realizadas três **entrevistas semiestruturadas** (ANEXOS 3, 4 e 5).

Uma vez feita a opção pelo estudo de caso múltiplo para analisar a avaliação dos coordenadores pedagógicos de duas escolas de anos finais sobre as políticas para sua formação implementadas pela Secretaria de Educação do DF, senti necessidade de buscar diferentes procedimentos para a produção de dados relevantes à pesquisa. Conforme explicado por Gil (2009), o estudo de caso requer essa variedade de fontes de dados. “Para garantir a qualidade das informações obtidas no estudo de caso, requer-se a utilização de múltiplas fontes de evidência” (GIL, 2009, p. 9).

Sendo assim, os dados deste estudo foram produzidos a partir da aplicação de **questionário semiaberto** aos coordenadores das duas escolas escolhidas para o estudo, de **entrevistas semiestruturadas** realizadas com a coordenadora intermediária de anos finais da Regional de Ensino responsável pelo acompanhamento das atividades dos coordenadores das escolas, bem como com outras duas professoras que assumiram funções nas instâncias centrais da Secretaria de Educação do DF, voltadas para a formulação e implementação de políticas de formação continuada para professores e coordenadores: na EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF) e na SUBEB (Subsecretaria de Educação Básica). Conforme já apresentado, a **análise documental** também se constituiu em instrumento relevante para os objetivos deste estudo. Por fim, ressalto, também, o valor da contribuição da **observação** do cotidiano dos coordenadores das escolas com o objetivo de compreender o seu contexto de trabalho e as possibilidades e limitações de sua atuação na organização do trabalho pedagógica em cada unidade escolar. Apesar de o foco da pesquisa estar em se analisar a avaliação dos próprios coordenadores sobre as políticas de formação para sua atuação, considero que as observações trouxeram contribuições importantes sobre o ambiente em que cada coordenador participante trabalha e as relações com os grupos docentes e com a gestão escolar.

A entrevista semiestruturada, conforme Triviños (2008), tem como ponto de partida um conjunto de questionamentos básicos, construídos a partir do referencial teórico já estudado pelo investigador, que oferece amplo campo para novas interrogativas na medida em que surgem as respostas do sujeito participante da pesquisa. Deve haver, portanto, um roteiro inicial que guarde uma flexibilidade capaz de extrair informações mais profundas do informante. Isso é bem explicado por Rosa e Arnoldi (2008) quando justificam que a escolha

por esta técnica de coleta de dados deve ser feita quando o pesquisador “precisa valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna” (p.16). Assim, não se trata de um “mero diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido” (p.17).

As autoras acima citadas apresentam algumas vantagens e limitações para o uso da técnica da entrevista. Entre as vantagens é possível considerar a riqueza informativa que é capaz de oferecer ao pesquisador. Este, também, tem a oportunidade de esclarecer respostas vagas ou prolixas diretamente com seu informante. Por outro lado, vale considerar, também, algumas de suas limitações. Uma é sem dúvida o fator tempo, porque o entrevistado pode não ter a disponibilidade para esclarecer termos, crenças e conceitos que enriqueceriam mais o material do pesquisador. Outro elemento é a relação que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado. A confiança pode ser quebrada se houver falta ou excesso de questionamentos ou se houver excessivo direcionamento por parte do entrevistador. Essas são algumas circunstâncias que poderiam afetar a validação dos dados produzidos.

As três entrevistas foram realizadas após diversas tentativas em locais reservados no próprio ambiente de trabalho das participantes entre os meses de abril e agosto de 2015. Imprevistos como afastamentos de licença para o tratamento de saúde ou para o usufruto de período de férias ocorreram e alteraram o cronograma inicial. Durante a realização das entrevistas, procurei manter um ambiente tranquilo, com o esforço de não fazer interrupções nas respostas dadas por cada uma. Fiz, também, a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, explicando os objetivos da pesquisa e o tratamento ético da não identificação pessoal das participantes.

Outra técnica escolhida foi a do questionário semiaberto aplicado aos coordenadores pedagógicos, enviado por *e-mail* a partir de uma listagem oferecida pela coordenação intermediária de anos finais da Regional de Ensino de origem das escolas pesquisadas. Vieira (2009) define questionário como sendo um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões abertas e/ou de ponto de vista sobre determinado tema. Ele deve ser construído depois de se definir as características dos respondentes. Quando organizado por temas contribui para que os respondentes compreendam melhor os questionamentos e produzam respostas pertinentes e relevantes para a pesquisa. Os questionários foram precedidos de uma apresentação com breves explicações sobre a natureza e os objetivos da pesquisa.

No que se refere às fontes documentais, estas são importantes fontes de dados quando associadas com outras técnicas, tais como entrevistas e questionários. Gil (2009) pondera que suas informações podem ser muito úteis para auxiliar o pesquisador na elaboração das pautas para entrevistas e planos de observação, por exemplo. Os documentos podem, também, complementar informações obtidas mediante outros procedimentos. Os documentos oficiais utilizados para a análise deste estudo foram pesquisados pela *internet* nos *sites* da Secretaria de Educação do DF (SEEDF), do Sindicato dos Professores do DF (SINPRO-DF) e do Ministério de Educação (MEC).

Enfim, a respeito da observação é importante ressaltar o que explica Triviniños (2008): observar é destacar de um conjunto algo específico, prestando atenção em suas características, sendo, portanto, um exercício de individualizar ou agrupar fenômenos dentro de uma realidade, “essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc” (TRIVINIÑOS, 2008, p. 153).

Para realizar a observação como técnica metodológica o autor apresenta dois aspectos importantes. Um deles é a amostragem do tempo e o outro as anotações de campo. Em relação à amostragem do tempo, o pesquisador precisa considerar a viabilidade de passar um tempo expressivo no seu espaço de pesquisa, em um processo de escolha de dias e jornadas de trabalho durante semanas, meses ou mesmo um ano sem que haja interrupções. No caso das anotações de campo são registros contendo informações descritivas e impressões analíticas do pesquisador sobre a totalidade da situação em estudo.

Triviniños (2008) pondera que os dados que emergem do campo empírico, ao serem interpretados, podem originar a necessidade de novas buscas. O autor explica que isso pode ocorrer porque o pesquisador “não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas *a priori* cuidando de todas as alternativas possíveis [...]” (TRIVINIÑOS, 2008, p. 131). A partir da percepção da realidade concreta, suas reflexões podem estimulá-lo a buscar novas informações, seguindo até por outros caminhos. A análise e a compreensão do contexto da pesquisa vão se constituindo no andamento do estudo.

Posso afirmar que isso ocorreu durante este estudo. Inicialmente, eu pretendia confrontar as informações presentes nos documentos oficiais publicados pela Secretaria de Educação do DF sobre as políticas de formação do coordenador e de valorização da coordenação pedagógica com as avaliações dos coordenadores das escolas e as entrevistas

com os sujeitos participantes representantes das instâncias centrais. Durante as entrevistas, percebi que era importante trazer contribuições do trabalho de acompanhamento da instância intermediária ao trabalho dos coordenadores, realizado pela Regional de Ensino. A coordenadora intermediária de anos finais foi, portanto, convidada a participar do estudo através de uma entrevista semiestruturada, e ela prontamente aceitou o convite.

Em relação às observações ocorreu algo semelhante. Mesmo que o foco da pesquisa não fosse o aprofundamento da compreensão das relações entre os coordenadores com os demais profissionais da escola, ou entender as diferentes percepções sobre a importância da coordenação pedagógica enquanto espaço formativo, decidi pela realização de algumas visitas às escolas para a observação das coordenações pedagógicas, encontros dos grupos docentes, para verificar a organização dos espaços formativos, a atuação dos coordenadores, suas contribuições, suas possíveis dificuldades, ou outros elementos que pudessem ser relevantes para as reflexões necessárias à pesquisa.

As visitas de observação às escolas ficaram quase inviabilizadas durante o primeiro semestre de 2015 por causa da determinação normativa da Secretaria de Educação que não autorizou que os coordenadores exercessem sua função até meados de maio do ano letivo. Aliás, medida que evidencia o quanto a atual administração pública encara como pouco importante o trabalho do coordenador pedagógico e o alcance da coordenação pedagógica na organização escolar.

Assim, até que os coordenadores fossem substituídos por professores em regime de contrato temporário, o segundo bimestre avançou e, em algumas escolas, eles nem puderam atuar antes de julho. Foi necessário replanejar a programação das visitas de observação às escolas. Alguns encontros com os coordenadores foram realizados em espaços de formação organizados pela coordenação intermediária da Regional de Ensino no primeiro semestre do ano letivo e a presença nesses encontros foi positiva no sentido de contribuir para a aproximação com os coordenadores das escolas, para conhecer as dificuldades enfrentadas e o que estavam planejando e realizando em seus espaços de trabalho. Mas, as visitas propriamente ditas foram agendadas a partir do mês de julho até meados de setembro. Após esse período, à medida em que aprofundava minha reflexão sobre o referencial teórico e sobre os próprios dados iniciais, verifiquei a necessidade de retornar aos espaços para compreender melhor a dinâmica dos planejamentos das reuniões de coordenação, a participação real dos coordenadores nas atividades avaliativas, ou seja, buscar mais elementos que contribuíssem

para o entendimento de como ocorre a formação continuada realizada na escola. No entanto, uma dificuldade que se impôs foi a deflagração da greve da categoria dos professores em outubro de 2015. E, mesmo com a tentativa de retomar algumas visitas em novembro, após o final da greve da categoria, percebi a grande tensão e fragilidade no diálogo entre os grupos, uma vez que os ânimos ainda estavam bem exaltados em decorrência dos desdobramentos do movimento grevista, quando há os que não participam do movimento decidido pela maioria. Verifiquei, também, que as reuniões estavam muito tomadas pelos temas da definição dos calendários de reposição das aulas. Por fim, percebi que não havia mais a mesma disponibilidade dos grupos e nem dos próprios coordenadores, muito sobrecarregados, em aceitarem a presença de uma pesquisadora no período de intensificação das atividades docentes para a conclusão do ano letivo.

Por essas razões, imprevistas no início dos trabalhos de busca de informações por meio da observação, verifiquei a limitação das possibilidades de maiores informações pelo uso deste instrumento. Não havia mais tempo hábil para isso. Apenas estudos futuros poderão trazer mais elementos a partir do citado instrumento. De qualquer forma, a observação contribuiu para delinear como estão organizados os espaços de atuação dos coordenadores das escolas em estudo.

Assim, para alcançar o objetivo de analisar a visão de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio processo de formação, optei por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo tendo como instrumentos para a produção dos dados empíricos a pesquisa documental, o uso de entrevistas semiestruturadas, de questionário semiaberto e da observação, contando com a contribuição de sete participantes, sendo quatro coordenadores pedagógicos de duas escolas, uma coordenadora intermediária de anos finais da Regional de Ensino, uma professora formadora da EAPE e uma coordenadora central de anos finais da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação. Ficou evidenciado que o caminho que se construiu até a definição do objeto desta pesquisa se concretizou a partir de escolhas, de buscas e de encontros. Quanto às trilhas metodológicas, estas se mostraram em suas potencialidades e limitações, dando maior sentido à real aventura de uma investigação de cunho científico.

Foi o entendimento de que o processo formativo do coordenador pedagógico precisa ser analisado além dos limites do que ocorre dentro da escola, seu espaço concreto de trabalho, que se insere em uma totalidade histórica marcada por muitas contradições de ordem

econômica e social sob o jugo do capitalismo visando sua permanente reprodução, que me aproximei da construção teórica de Marx. Sua teoria entendida como sendo aquela que melhor explica a realidade social concreta, articula a crítica radical com a transformação radical do modelo capitalista (TONET, 2013), elaborando uma concepção nova de mundo e indicando o caminho para a real emancipação humana para além dos marcos do capital. Nesses termos, passo a discorrer a seguir sobre essa abordagem ontológica.

2- TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA

*“Veja bem meu patrão
Como pode ser bom
Você trabalharia no sol
E eu tomando banho de mar
Luto para viver, vivo para morrer
Enquanto minha morte não vem
Eu vivo de brigar contra o rei”
(Caxangá – Fernando Brant e Milton Nascimento)*

As relações de trabalho existentes no sistema capitalista vigente são marcadas pela exploração e extrema desigualdade entre os homens, divididos em classes sociais antagônicas, com interesses inconciliáveis. Esta epígrafe chama atenção para o desequilíbrio de forças entre os que possuem os meios de produção e os que só podem vender sua própria força de trabalho. E o capital não faz concessões ao imenso contingente que concentra todas as suas energias para sobreviver em condições injustas. “Brigar contra o rei” se configura, portanto, no único caminho para a superação desta realidade: romper com toda a estrutura do capital e construir uma nova forma de sociabilidade humana.

A educação tem sido um campo em que as desigualdades deste sistema se manifestam. Para Frigotto (2010, p. 27), quando ela é “apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte dessas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica”. Esta sempre foi uma questão que me inquietou. No entanto, meu entendimento dos problemas da escola estava muito circunscrito ao que acontecia dentro dela. Faltava fazer as mediações com a realidade social mais ampla, mesmo reconhecendo a existência de contradições. Frigotto propõe que a análise dos fenômenos educativos ocorra a partir da articulação entre as concepções, a organização dos processos educativos na escola e, mais amplamente, aos interesses de classe. Isso requer uma escolha metodológica que dê conta dos fenômenos em sua totalidade histórica, o entendimento de que a realidade social é resultado da interatividade humana (TONET, 2013)

e que revelar suas contradições é compreender um movimento dialético entre continuidade e possibilidade de superação das desigualdades entre os homens⁴.

A partir desta compreensão busquei percorrer o caminho metodológico inaugurado por Marx, cuja genialidade, conforme Tonet, lançou “os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de mundo e, conseqüentemente, também de fazer ciência e filosofia” (2013, p. 68). O autor explica que a produção intelectual de Marx ocorrida durante o século XIX se deu no contexto de plena maturidade da lógica de acumulação do capital. As classes sociais haviam atingido as condições de plena compreensão de seus interesses antagônicos. O projeto de sociedade, de educação e de formação humana da burguesia estava claro e o conhecimento científico contribuía para reproduzir seus interesses. Era necessária a elaboração de uma teoria que possibilitasse a articulação da crítica radical com a transformação também radical do modelo social capitalista, como uma resposta da classe trabalhadora para sua condição. Tonet explica:

Esta classe, que produz a riqueza e que é objeto de exploração do capital, necessita, para poder ter acesso à riqueza que ela mesma cria e da qual é expropriada, superar completamente toda exploração do homem pelo homem. Para isso, porém, ela demanda uma explicação acerca da origem do ser social, da natureza do processo histórico e da desigualdade social (2013, p. 68).

O autor então situa o pensamento de Marx como tendo nascido a partir das demandas da classe trabalhadora, o proletariado. “Ele parte da gênese do ser social, do ato que funda a sociabilidade” e a partir da análise desse ato que se pode descobrir “a origem, a natureza e a função social essenciais do conhecimento científico” (TONET, 2013, p. 74). É o trabalho o elemento fundante, a atividade vital que vai distinguir o homem dos demais seres vivos e realizar o intercâmbio com a natureza. “A categoria trabalho, além de revelar a essência do ser humano em sua característica imanente de viver em comunidade e de ter uma existência genérica, é o fundamento da própria comunidade humana [...] em suas relações produtivas, sociais, culturais” (COSTA; PAULA; MORAES, 2013, p. 31). Portanto, é pelo trabalho que ocorre o desenvolvimento do ser social, porque os homens transformam a natureza para

⁴ Tonet é um crítico da chamada teoria da via democrática para o socialismo, que entre outros elementos, defende ser possível, dentro dos marcos do capital, a democratização do Estado para a construção de uma sociedade mais autenticamente humana. Em sua tese *Educação, cidadania e emancipação humana*, Tonet discute as ideias de autores como Freire, Arroyo, Libâneo e Frigotto como estando entre aquelas que manifestam a influência muito clara dessa concepção para a concretude histórica do socialismo. Obra disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf.

satisfazer suas necessidades e desejos, e ao fazerem isso, são também transformados por ela quando desenvolvem novas habilidades e novos conhecimentos. “O trabalho é o fundamento da sociabilidade humana” (COSTA; PAULA; MORAES, 2013, p. 43), uma necessidade humana, faz parte de sua existência. O que os homens produzem é deixado para seus descendentes que não precisam reinventar tudo a cada nova geração.

Para Marx, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (2008, p. 47). Assim, é a partir do mundo real, concreto, onde os homens vivem e agem sobre a natureza, transformando-a e sendo transformados por ela através do trabalho, que o conhecimento pode ser construído. Jimenez *et al* acrescentam que

Marx instaura uma nova relação dos homens com sua história. Com efeito, o lineamento ontológico do pensamento marxiano tem no processo de autoconstrução do homem seu fio condutor, cujo ato ontológico-primário é o trabalho, revelando, contra todo o filosofar anterior, que o indivíduo é essencialmente ativo por um imperativo ontológico-prático. Tendo, então, seu momento fundante no ato do trabalho, o ser social não se esgota nele, pois os atos de trabalho, como bem explicitou Lukács (1978, 1981), com e a partir de Marx, impulsionam sempre e necessariamente para além deles mesmos, fazendo emergir outros momentos específicos da atividade humana (2011, p. 157).

Assim, o conhecimento na perspectiva marxiana se dará a partir da tradução teórica do processo histórico real, das condições concretas da atividade humana. As classes sociais são o sujeito fundamental da história e o sujeito fundamental do conhecimento (TONET, 2013). Trata-se de uma abordagem ontológica porque se pretende apreender as determinações mais gerais e essenciais do que existe, da realidade do próprio objeto do conhecimento (TONET, 2013). O autor ainda apresenta os elementos balizadores para orientar essa busca:

Saber que o ser social é radicalmente histórico e social, que é uma totalidade e não uma soma aleatória de partes, que é composto de essência e aparência, que é resultado da interatividade humana, que é permeado por contradições e mediações, que seu movimento implica sempre a existência de um momento predominante [...] Não basta apreender a processualidade através da qual determinado objeto se configurou. Além disso, e como parte integrante deste processo de captura da lógica do real, é absolutamente imprescindível apreender a relação entre essência e aparência. Sem distinção em termos ontológicos, elas mantêm entre si uma articulação íntima e uma determinação recíproca (TONET, 2013, p. 114, 116).

O próprio Marx assim define o ponto de partida para a busca pelo conhecimento nessa perspectiva teórica:

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via puramente empírica (MARX; ENGELS, 2001, p. 10).

Como o objetivo é tornar o objeto do conhecimento conhecido em sua totalidade, deve-se começar pelo real, pelo concreto, pelos dados empíricos desordenados para então se realizar a análise através da abstração (JIMENEZ *et al*, 2011). Progressivamente, emergem dos dados diferentes categorias de análise que formarão conceitos, remetendo a determinações mais simples. Assim, torna-se possível encontrar o sentido de cada parte como um elemento que adquire sua especificidade. Depois disso, deve-se voltar a encontrar o concreto, agora como uma síntese das múltiplas determinações, o concreto pensado, que dá condições de se compreender a estrutura da totalidade (NETTO, 2011, p.43).

Revelando-se como elemento fundante e predominante para o desenvolvimento do ser social, o trabalho é capaz de impulsionar os homens a alcançarem níveis cada vez mais complexos de sociabilidade (COSTA; PAULA; MORAES, 2013), seja por meio do desenvolvimento dos complexos da linguagem, da política, da cultura ou da própria educação. Todos os complexos sociais guardam com o trabalho uma relação de dependência ontológica e uma autonomia relativa, conforme Jimenez *et al* (2011). De fato, o trabalho existe para que o homem satisfaça suas necessidades e realize seus desejos. Mas, também, tem em sua natureza a condição de produzir além do que o homem precisa para se satisfazer. Por isso, ocorre o processo de complexificação cada vez maior do ser social.

Sendo assim, o trabalho pode ser tanto um fator que humaniza quanto um que desumaniza o homem (LIMA, 2014). Quando promove o intercâmbio do homem com a natureza, produzindo os meios para sua existência e para a reprodução humana atende à sua humanização. Do contrário, quando o homem deixa de ser sujeito do processo de trabalho, este, por sua vez, deixa de se constituir instrumento de libertação para se transformar em instrumento de alienação (MENDES, 2006, p. 15). Marx, ao analisar a sociedade capitalista e seu antagonismo de classes entre burguesia e proletariado explicou que o trabalho se subordina ao capital, pois

Com a extensão do maquinismo e da divisão do trabalho, o trabalho perdeu todo caráter de autonomia e, assim, todo atrativo para o operário. Ele torna-se um simples acessório da máquina. Só lhe exige o gesto mais simples, mais

monótono, mais fácil de aprender. Portanto, os custos que o operário gera limitam-se aproximadamente apenas aos meios de subsistência de que necessita para manter-se e reproduzir-se (MARX; ENGELS, 2001, p. 35).

Assim, o trabalho na sociedade capitalista perde sua dimensão emancipadora e se limita a uma obrigação, é o que o trabalhador vende ao capitalista para sobreviver (MENDES, 2006, p. 15). Mesmo que certas capacidades humanas continuem se desenvolvendo através da divisão do trabalho, “essas são estimuladas para atender aos interesses do capital, a partir de sua lógica perversa alicerçada na exploração e na degradação humanas”, assevera Lima (2014, p. 174).

Ao admitir completamente o marxismo como uma ontologia do ser social, a obra de Lukács amplia o entendimento das relações entre o trabalho e os demais complexos sociais. Sua obra se apresenta como referência para os autores aqui apresentados. Estes nos auxiliam a compreender que historicamente ocorreu a complexificação do trabalho enquanto categoria fundante do ser social, produzindo a divisão do trabalho e a divisão de classes sociais, passando a atuar sobre a educação modificando sua constituição inicial. Assim explica Lima (2009), acrescentando que

A Educação é um complexo universal, comparecendo em todas as formas de sociedade constituídas pelo homem. A educação é imprescindível em todos os modos de organização social porque sua função consiste em articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social (LIMA, 2009, p. 110).

Moreira (2011) contribui com essa análise quando apresenta sucintamente o papel desempenhado pela educação em diferentes modelos de sociabilidade humana que existiram historicamente, identificando no trecho abaixo a função da educação na organização social anterior à propriedade privada e à divisão de classes:

Nos diferentes modos de produção em que os homens engendram sua existência, a educação ocupou funções e lugares distintos, conforme a necessidade dessa esfera social na reprodução de um tipo de sociabilidade. O homem, em sua organização primitiva, fundamentava-se no trabalho coletivo, no qual, tanto as atividades laborativas como as distribuições de seus produtos eram comunitariamente divididas. A educação desse homem não se restringia a um momento específico, pois sua vida era limitada à luta diária na manutenção de sua existência pelo trabalho. Toda a comunidade participava das atividades produtivas que eram organizadas numa divisão sexual das funções. A educação se configurava, então, pelo próprio processo de vida ativa, ou seja, era pelo e no trabalho que as novas gerações

adquiriam a cultura necessária à manutenção dessa forma de vida (MOREIRA, 2011, p. 8).

Portanto, esse trecho foi ilustrativo para demonstrar o sentido lato do complexo da educação, que se explica a partir da necessidade humana fundamental de dar continuidade aos seus elementos culturais, de linguagem, seus valores, transmitindo às gerações subsequentes os conhecimentos acumulados historicamente. Para Lima (2009), a complexificação do trabalho impõe transformações para a educação sendo por força da divisão de classes sociais, que surge a educação em sentido restrito, sendo cada vez mais influenciada pelos interesses de classe. Na mesma perspectiva de análise, outro autor discorre sobre o que ocorreu com o complexo da educação a partir do capitalismo. Costa (2007) destaca que

A partir do capitalismo, houve uma extensão parcial e seletiva do patrimônio histórico-cultural da humanidade às classes exploradas, transmitindo a organização, as tradições, os métodos de trabalho e as regras de comportamento necessárias à manutenção e desenvolvimento da reprodução do capital e da sociabilidade burguesa (COSTA, 2007, p. 145).

Portanto, a educação em sentido restrito, a educação formal, passou a cumprir o papel de “naturalizar” para a classe trabalhadora as desigualdades sociais e econômicas, mantendo a reprodução do capital nas políticas públicas, nos currículos, nos métodos de ensino, na didática, na estruturação dos espaços educativos, nos programas de formação de professores (COSTA, 2007). Dessa maneira, a consideração do objeto deste estudo, analisar como os coordenadores pedagógicos avaliam as políticas institucionais de formação continuada para a constituição da identidade de sua função e do seu campo de atuação, requer que se trate este fenômeno educativo no contexto maior da formação de professores. Compreender os condicionantes históricos dessa formação no Brasil e a constituição da função de coordenador pedagógico no contexto educacional da rede pública de ensino do Distrito Federal é fundamental para o entendimento do objeto, sendo necessário desvelar a relação ontológica entre trabalho, educação e as políticas atuais de formação continuada docente. O marco histórico central para a análise das políticas situa-se no contexto das reformas educacionais neoliberais empreendidas no Brasil a partir da década de 1990.

O estudo de Jovino (2011) dá destaque para o que aconteceu em termos de políticas públicas para a educação básica no Brasil a partir da década de 1990. A sociedade capitalista realizou um acordo mundial, conduzido pelo Banco Mundial e outras agências financiadoras

ligadas às Nações Unidas, colocando a educação básica como destaque para a promoção do desenvolvimento dos países. A partir de uma série de recomendações e orientações, que serão analisadas com maior profundidade à frente, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, ofereceu os elementos necessários para a efetivação de reformas educacionais, tais como as ocorridas no Brasil (JOVINO, 2011).

O discurso dos idealizadores das reformas se construiu a partir da afirmação de que havia “ineficiência do sistema educacional em dar resposta às novas exigências da propalada sociedade do conhecimento”, decorrente principalmente “da baixa produtividade, da inadequada formação de professores, da escassez de recursos e, ainda, da baixa qualidade do ensino e da má gestão dos recursos” (JOVINO, 2011, p. 16). A educação foi então chamada a contribuir para a superação destes problemas, a partir da edificação de um novo paradigma, com uma visão empresarial para sua gestão, atendendo às necessidades da formação de trabalhadores mais flexíveis, promovendo a reprodução dos saberes e valores capitalistas, especialmente para os filhos da classe trabalhadora, ajustando-os ao seu lugar na divisão social do trabalho, pela submissão, superexploração e precarização do trabalho na sociedade capitalista contemporânea, para ser possível a promoção da reestruturação do capital. O Estado, por sua vez, passou a se desresponsabilizar cada vez mais do seu compromisso econômico com o social em diferentes setores da sociedade, entre os quais, a saúde e educação, abrindo cada vez mais as portas a instituições privadas, exercendo para si apenas a função de controle, adotando, assim, a política do Estado mínimo.

É fácil identificar que as políticas educacionais atendem às necessidades reprodutivas do capital. Dessa forma, torna-se necessário realizar uma aproximação com o objeto desta pesquisa para identificar como isso acontece concretamente. Nesse sentido, parto de uma análise da trajetória histórica e conceitual do coordenador pedagógico no cenário educativo brasileiro, para então conhecer as políticas educacionais atuais para a formação continuada docente e suas articulações com o ideal neoliberal.

3-COORDENADOR PEDAGÓGICO: trajetória conceitual, trabalho e políticas

O que define o trabalho do coordenador? Como a trajetória histórica e conceitual da sua função permite compreender as possibilidades e limitações do seu trabalho? Como as políticas educacionais tratam a formação do coordenador? É possível pensar que a coordenação pedagógica se configure como espaço/tempo de formação continuada docente? Para quais objetivos? Essa formação serviria para ajustar o perfil do professor e do próprio coordenador aos padrões de reestruturação da acumulação capitalista das últimas décadas? Ou seria para promover outra perspectiva, outro modelo? Essas são algumas questões que serão consideradas a seguir.

3.1 Uma perspectiva histórica e conceitual do coordenador pedagógico

A proposta de apresentação da trajetória histórica e conceitual do coordenador pedagógico no contexto da educação formal no Brasil não pretende esgotar a análise de todos os fenômenos e períodos da história da educação brasileira. As informações apresentadas serão discutidas a partir de elementos históricos que estejam diretamente relacionados com a construção conceitual do coordenador pedagógico.

A educação escolar surge no Brasil a partir de 1549 com a vinda dos jesuítas e seu projeto de catequização dos nativos da colônia, os povos indígenas, servindo aos interesses da Coroa portuguesa de dominação e submissão das nações ameríndias para o pleno uso de sua mão-de-obra na exploração das riquezas da terra, sob a justificativa ideológica da salvação desses povos por meio da disseminação dos ensinamentos católicos em um momento histórico no qual a Europa fortalecia a Reforma Protestante.

Segundo Saviani (2002), a função supervisora de acompanhamento e controle das atividades pedagógicas dos docentes já está identificada no Plano de Ensino formulado pelo padre Manuel da Nóbrega. Com sua morte em 1570, passou a ser adotado no Brasil o *Ratio Studiorum*, método pedagógico jesuíta. A ideia de supervisão já se faz presente neste Plano Geral de ensino ao prever a figura do “prefeito geral de estudos” que era “assistente do reitor para auxiliá-lo na boa ordenação dos estudos, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer (regra n. 2 do Provincial)” (SAVIANI, 2002, p. 21).

Já é possível identificar uma função específica, destacada das demais funções necessárias à organização das atividades pedagógicas da escola. Entretanto, as grandes reformas administrativas realizadas na colônia pela Coroa portuguesa pelo Marquês de Pombal, a partir de 1759, modificaram a estrutura do ensino no Brasil. Mais uma vez, o contexto histórico da Europa interferia nas relações entre Portugal e Brasil. Uma grande crise econômica decorrente da dependência de Portugal para com a Inglaterra levou à necessidade de reformas do funcionamento do Estado português. Com o objetivo de modernizar a administração pública e ampliar ao máximo os lucros provenientes da exploração colonial em uma frustrada tentativa de adequar a economia portuguesa aos pressupostos capitalistas já em pleno desenvolvimento em outras partes da Europa, o Marquês de Pombal, entre outras decisões, expulsa os jesuítas do Brasil. A proteção dos jesuítas aos povos indígenas entrava em conflito permanente com os interesses dos colonos que queriam usar sua mão-de-obra para ampliar a exploração de novas regiões do território da colônia. Os jesuítas naquele momento representavam um entrave aos interesses econômicos da Coroa.

Com a extinção do sistema de ensino jesuíta foram criadas as *aulas régias* a serem mantidas pela Coroa. O alvará de 28 de junho de 1759, conforme assinalado em um minucioso estudo sobre a educação no Brasil de Saviani (2013), ateu-se “à reforma dos estudos menores, que correspondem ao ensino primário e secundário” (2013, p. 82) e tinha em seu texto a previsão do cargo de diretor geral dos estudos, cujas atribuições eram “supervisionar o ensino e advertir e corrigir os professores que não cumprirem com suas obrigações” (2013, p. 83), assim como a designação de comissários responsáveis para realizar, no âmbito local, o levantamento do estado das escolas. Neste contexto, a supervisão abrangia os aspectos político-administrativos e os de direção, coordenação e fiscalização do ensino.

O início do século XIX representou para Portugal e para o Brasil um período de mudanças políticas e econômicas. O projeto napoleônico de expansão territorial gerou um bloqueio continental à forte resistência da Inglaterra, que passou a pressionar Portugal para a manutenção de seus acordos econômicos. Pressionada pelos franceses e ingleses, a Coroa portuguesa decide pela sua transferência para sua principal colônia em 1808, o que vai reconfigurar as relações com o Brasil. Houve a aceleração do processo de **independência política do Brasil**, com suas elites bem sintonizadas com os interesses portugueses e tendo como seu primeiro líder político, o herdeiro da Coroa portuguesa. A dependência econômica em relação a Portugal e à Inglaterra ganhara ainda mais força depois de 1822.

A nova configuração política do Brasil concretiza no país a organização autônoma da instrução pública através da lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu as “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império” (SAVIANI, 2002, p. 22). Utilizando o método do “ensino mútuo”, baseado “no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2013, p. 128), o docente assumia o papel de supervisor dos monitores. Entretanto, pode-se dizer que o propósito de dar origem a um sistema nacional de instrução acabou não dando muito certo. O Ato Adicional à Constituição de 1834 em um de seus artigos desobrigou o governo central de cuidar das escolas de primeiras letras, transferindo a função para os governos das províncias, que ao votarem várias leis incoerentes e até contraditórias, diluiu a força da lei das Escolas de Primeiras Letras.

A atribuição de supervisionar os estabelecimentos educacionais através de um inspetor geral apareceu em um regulamento de 1854 no âmbito das reformas Couto Ferraz. Saviani explica, também, que cabia ao inspetor geral ou a delegados designados por ele “presidir os exames dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los” (2002, p. 23). Os debates em torno da necessidade da organização de um sistema nacional de educação eficaz permanecem durante todo o período monárquico, todavia, o enfrentamento desta questão só será retomado com profundidade nas primeiras décadas do século XX, já no contexto de um Brasil republicano, conforme abordo a seguir.

Tal como aconteceu durante o período da independência política, a **república brasileira** foi uma invenção das elites, agora sob o comando dos militares, sem participação popular. Ideais liberais, positivistas e federalistas ganharam força nos meios políticos e nos arranjos econômicos. Após a experiência do autoritarismo dos governos dos marechais, o século XX dá início ao período dos governos oligárquicos, especialmente das elites do Centro-Sul. Sob forte influência do modelo norte-americano, o federalismo aumentou o poder dos governos provinciais, que mantiveram a responsabilidade de cuidar da instrução pública nas escolas primárias.

A década de 1920 representou um período de mudanças. O mundo ocidental saía da chamada Grande Guerra (1914-1918) com os países europeus dilacerados e em grave crise econômica. Os Estados Unidos em forte expansão econômica, tiraram amplo proveito das misérias da guerra e surgiu em 1917, após um período revolucionário, um novo país: a União

das Repúblicas Socialistas Soviéticas. As décadas seguintes se configurariam em cenário para o crescimento de uma disputa ideológica entre dois modelos de Estado, o capitalista e o socialista⁵. No caso do Brasil, até o final desta década, o poder político das oligarquias paulista e mineira entra em crise.

Do ponto de vista das políticas educacionais, Saviani (2002) identifica a relevância do surgimento dos técnicos em educação, em um movimento geral de profissionalização daqueles que trabalhavam com a educação. A Reforma Luís Alves de 1925 cria o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional do Ensino. Por sua vez, os estados passaram a criar órgãos próprios de administração do ensino, separando de modo cada vez mais nítido a esfera administrativa da técnica na gestão das escolas, o que foi definitivo para o surgimento do supervisor educacional. Pernambuco e São Paulo foram pioneiros nessas medidas. Na divisão técnica do trabalho nas escolas, caberia ao diretor cuidar das questões administrativas e ficando o supervisor com a parte técnica. “É quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor” (SAVIANI, 2002, p. 26).

A Revolução de 1930 coloca no poder um político que marcará profundamente a História do Brasil Republicano: Getúlio Vargas. Fortalecido por alianças políticas liberais, seu governo provisório apresentou entre as primeiras medidas a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Parecia que a orientação do novo governo era tratar como questão nacional a educação. A partir daí, com o desenvolvimento do capitalismo através da industrialização e urbanização, verificou-se a adoção da racionalidade no trabalho educativo através da valorização da atuação dos especialistas em educação, entre os quais o supervisor.

Reformas como as de Francisco Campos (1931), Capanema (1942 a 1946) com forte influência do movimento escolanovista, implementaram diversas Faculdades de Educação

⁵ Há autores que fundamentam uma crítica à denominação de Estado socialista ao que ocorreu em alguns países a partir da Revolução Russa de 1917. Contesta-se que o regime que se instituiu na antiga União Soviética e em outros países, tais como China ou Cuba, tenha de fato sido uma experiência socialista, tal como defendida na teoria marxiana. Tonet, entre outros autores, apresenta a sólida argumentação de que o socialismo na perspectiva da autoconstrução humana e do trabalho como fundamento ontológico do ser social **não ocorreu** em nenhuma das tentativas historicamente realizadas. Não ocorreu uma efetiva quebra do poder do Estado burguês, nem tampouco a mudança na raiz da sociabilidade, que é a forma de trabalho, que no socialismo é o “trabalho associado, caracterizado pelo controle livre, consciente, coletivo e universal dos trabalhadores sobre o processo de produção” (TONET, 2008, p. 233). Maiores aprofundamentos desta análise encontra-se em: TONET, Ivo. Socialismo: obstáculos a uma discussão. *CLIO: Série Revista de Pesquisa Histórica*, n.26-1, 2008. Disponível em: www.revista.ufpe.br/revistaclio/index.php/revista/article/viewFile/65/60.

para formar professores e técnicos ou especialistas em educação (SAVIANI, 2002). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser analisado como documento doutrinário, de política educacional e como instrumento político, uma vez que “expressou a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país” (SAVIANI, 2013, p. 254).

Demonstrando feições autoritárias e centralizadoras e flertando com o fascismo, Getúlio Vargas, através de diversas alianças, permanece no poder até 1945. O final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) trouxe o aprofundamento da polarização do mundo entre capitalistas e socialistas, mas a aliança democrática que se formou para derrotar o nazifascismo enfraqueceu internamente nosso presidente autoritário, que abandonou o poder em 1945, só retornando em 1951 por meio de eleições diretas. Os anos de 1950 ficaram historicamente conhecidos como período democrático, com destaque para os governos de JK e João Goulart, este último, interrompido bruscamente pelo golpe civil-militar de 1964.

No novo contexto de crescente repressão aos movimentos sociais, a educação passou por reformas para promover maior controle do trabalho dos educadores. Algumas medidas importantes foram tomadas e reformas do ensino fundamental e superior se concretizaram para desarticular, por exemplo, o ensino de história e geografia, núcleos clássicos de resistência política e a indicação de profissionais para exercerem dentro da escola o controle sobre atividades educativas que apresentassem características “subversivas”, entre os quais o supervisor. A função de vigiar o trabalho docente marcou na cultura escolar a figura do supervisor e, mais tarde, do coordenador pedagógico, que, conforme será visto mais adiante, passou a interferir nas relações entre esses profissionais e os professores.

Os cursos de Pedagogia foram reformulados de acordo com o Parecer n.252 de 1969, de modo a se organizarem na forma de habilitações. “Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação” (SAVIANI, 2002, p. 29). Essas habilitações representaram uma concepção tecnicista para a educação, aplicando ao trabalho educativo uma sistemática divisão do trabalho, desarticulando as ações pelo distanciamento das práticas entre professores, meros executores de propostas curriculares, e os demais técnicos da educação. “Em suma, o que se buscou foi aplicar a taylorização no trabalho pedagógico visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas” (SAVIANI,

2002, p. 30). Com o discurso da qualidade da educação baseada na eficiência, houve na escola a desarticulação das ações pedagógicas, tendo o supervisor a função de controlar o trabalho dos professores, fiscalizando o cumprimento de diretrizes e metas de trabalho definidas pelos órgãos representantes dos interesses do Estado. Nesse período ocorreu uma especificação da função supervisora e uma consequente profissionalização.

A partir da Lei 5.692/71 foi possível verificar a regulamentação da organização do trabalho pedagógico em atividades docentes e não docentes, estando o supervisor entre os que exerciam as atividades não docentes dentro da escola, segundo os preceitos tecnicistas em um modelo político autoritário que reprimia movimentos de caráter democrático e participativo na educação.

Vasconcellos (2008), ao apresentar a questão da necessidade de se definir um perfil profissional para o coordenador pedagógico, explica que esta busca reflete a associação da sua imagem à do supervisor pedagógico que se desenhou na década de 1970.

A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a se expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico (VASCONCELLOS, 2008, p. 86).

Concordando com esta análise, Mello (1989) explica como a divisão social do trabalho se constitui nas relações que se constroem no interior da escola, demonstrando que o processo de democratização do acesso à escola pública ocorrido na segunda metade do século XX fez o sistema educacional crescer muito, burocratizar-se, sendo necessário criar instâncias intermediárias entre o professor e a administração central, basicamente para formalizar o controle sobre as etapas do planejamento e do trabalho docente. O trabalho intelectual, teórico, ficaria, então, sob a responsabilidade do supervisor escolar, cabendo ao professor a execução das propostas centrais, alienando-o do controle total sobre o seu próprio processo de trabalho:

Procedimentos para definir objetivos, planejar, estabelecer estratégias e conteúdos e avaliar, tornam-se rituais obrigatórios e formais, copiados de ano para ano. Deixam de fazer parte do processo vivo de ensinar e aprender. Aliás, o próprio professor não os percebe enquanto parte desse processo e sim como exigências burocráticas. Ou seja, o próprio professor não percebe a expropriação que foi feita de atos e processos que são inerentes à sua função (MELLO, 1989, p. 58).

Com o fortalecimento do movimento de redemocratização política no país a partir da década de 1980 foi possível verificar o amadurecimento do movimento sindical e do debate sobre a reformulação do modelo político, com a promoção de eleições diretas e promulgação de uma nova Constituição. Os profissionais da educação participaram ativamente deste contexto de mudanças. O milagre econômico era uma farsa, a crise econômica se acentuou, a oposição ganhou novo fôlego. A luta por um regime político democrático e participativo ganhou força, sendo preciso levar para dentro das escolas novas configurações dos papéis dos seus diferentes profissionais.

Ocorreu, então, a pressão para que a função de controle e fiscalização do trabalho docente fosse substituída no ambiente escolar pela função de acompanhamento das atividades pedagógicas de planejamento e avaliação. Em alguns Estados, o supervisor redimensionou suas atribuições para cumprir com essa função. Em outros, começou a ser usado o termo “coordenador pedagógico” para designar o professor que passaria a exercer esta função de apoio e organização do trabalho docente em colaboração com o supervisor. Assim, a partir da década de 1980, passa a ser possível encontrar em documentos oficiais o uso da expressão coordenador pedagógico. A ação supervisora se altera de atuação pautada no controle e fiscalização para a função específica de organização das atividades coletivas, buscando integrar os docentes, em uma perspectiva de trabalho de articulação das ações pedagógicas, mediando as orientações dos sistemas de ensino com as demandas internas das comunidades escolares. Mate (2012) explica que a função do coordenador pedagógico é historicamente recente, mas está carregada de concepções e referenciais que se conectam com práticas antigas.

Vale considerar que essa redefinição de função profissional para o acompanhamento das atividades docentes, seja por um supervisor licenciado em Pedagogia ou por um professor especialista escolhido por seus pares, assinalou as dimensões política, técnica e pedagógica para sua atuação. Em alguns estados do país houve a criação do cargo de professor coordenador pedagógico, em outros se manteve a função do supervisor pedagógico. Fernandes (2010) assinala uma descontinuidade na trajetória profissional do coordenador pedagógico e um reconhecimento ainda limitado nas políticas públicas educacionais, afetando diretamente na constituição de sua identidade profissional. A autora destaca ainda que

Na década de 1980, com a possibilidade da gestão escolar democrática, a coordenação pedagógica se fortaleceu. A partir dessa década, o coordenador

pedagógico, enquanto cargo ou função (há diferenças nas formas de ingresso e escolha dos coordenadores nos estados brasileiros) passou a fazer parte de uma forma mais incisiva da organização escolar, atendendo a uma reivindicação antiga dos movimentos docentes organizados que há vários anos lutavam para ter nas escolas sujeitos capazes de desenvolver ações de articulação do trabalho coletivo em torno de um verdadeiro projeto pedagógico. O coordenador pedagógico tem forte relação com a gestão democrática das escolas, representando uma possibilidade de superação da rígida estrutura hierárquica que predominou nas escolas brasileiras por vários anos e na qual se situaram em pólos opostos especialistas e docentes. (FERNANDES, 2010, p. 1)

Assim, a diferenciação na nomenclatura entre *cargo* e *função* para o trabalho do coordenador pedagógico passa a ser verificado na organização pedagógica das escolas em diferentes estados brasileiros. O caso de São Paulo é bem ilustrativo. Fernandes (2004) explica que na rede estadual paulista há uma distinção entre os *cargos* de supervisor e coordenador e a função do PCP (Professor Coordenador Pedagógico). Os *cargos* de supervisor e de coordenador são ocupados por pedagogos admitidos por concurso público e que atuam em instâncias intermediárias e centrais da rede de ensino. Seu trabalho está voltado para o controle das atividades pedagógicas, em uma aproximação maior com a função tecnicista dos especialistas de ensino ainda atuantes na década de 1980, conforme vimos anteriormente. Já o professor coordenador pedagógico (PCP) é uma *função* exercida por um docente, sem a obrigatoriedade de possuir formação técnica em pedagogia e, em tese, com condições de trabalhar em uma perspectiva menos controladora e mais articuladora das atividades pedagógicas exercidas pelos professores.

Portanto, o coordenador pedagógico se configurou historicamente no espaço escolar como aquele que contribuiria para fortalecer aqueles princípios para efetivar a gestão democrática na escola, tais como a construção horizontalizada das relações entre as pessoas, a primazia pelo diálogo e respeito pelas decisões construídas coletivamente, entre outros. Certamente esse era um modelo de educação perseguido pelos docentes naquele momento político de lutas pela redemocratização do país. Entretanto, uma análise que pretende avançar para se compreender não apenas o fenômeno, mas a essência em relação à construção conceitual do coordenador pedagógico permite que se verifique que a totalidade social marcada pela racionalidade técnica e pela reestruturação produtiva do capital, especialmente após a crise mundial do petróleo em 1973, aumentou a contradição entre o ideal das lutas dos movimentos docentes e a concretude das relações de trabalho e das políticas para a educação no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Uma análise mais profunda sobre esta

questão se fará mais à frente na pesquisa, no entanto, já se pode afirmar aqui que, baseado em estudos importantes de vários autores, tais como Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009), em âmbito mundial se determinou um “novo” papel para a educação e para seus profissionais, para fazer frente à crise de natureza estrutural do capital, onde

Neste contexto, a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital.

O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 4).

Atribuições importantes foram se construindo historicamente para o trabalho do coordenador pedagógico, entre elas a de articular as ações pedagógicas dentro da escola, fazer as mediações entre as determinações legais e as necessidades da comunidade escolar, mobilizar o grupo docente, estabelecer vínculos, fortalecer a confiança coletiva, entre outras (FERNANDES, 2010). A grande responsabilidade de promover a formação continuada do grupo docente se consolidou nas políticas e na literatura. Mas, o contexto real das contradições do sistema capitalista contemporâneo acima descrito permite que se perceba que tem havido limitações importantes para a efetivação plena dessas atribuições do coordenador pedagógico. O acúmulo de tarefas diante da precarização das condições de trabalho docente, a dificuldade de se constituir uma identidade para seu trabalho, a desvalorização social da própria carreira docente fazem com que o ideal proclamado para a função da coordenação pedagógica seja muito esvaziado no confronto com as condições reais de seu trabalho, ainda pouco consideradas pelas políticas públicas.

3.2 Discutindo a profissão docente e o trabalho do coordenador

Cabe nesse momento uma reflexão sobre quais são as condições atuais de trabalho do coordenador. Historicamente sua presença como responsável pelo acompanhamento das atividades pedagógicas veio como resposta dos movimentos sociais pela redemocratização

política do Brasil, entre o final da década de 1970 e os anos 1980, à presença externa do supervisor que fiscalizava e controlava o trabalho docente. O coordenador, portanto, firmou-se como um professor da própria escola, conhecedor de sua realidade. É possível demarcar um território de atuação para o coordenador nas relações entre os docentes? Até que ponto o ser coordenador o aproxima ou o distancia da função docente? Por que o coordenador vai assumindo tantas atribuições dentro da escola que o distanciam da função formadora?

Ensinar, ainda, é uma das atribuições principais do exercício da docência. Mas, conforme explica Veiga (2010), atualmente vivenciamos um processo de ampliação do seu campo profissional. Desde a década de 1990, a formação docente tem sido redesenhada mundialmente para atender às recomendações de organismos internacionais, para promover reformas no Estado, minimizando as políticas sociais, e em relação à educação ajustando o perfil do professor à lógica do mercado de trabalho e aos interesses de acumulação do capital.

No Brasil, as reformas educacionais neoliberais, sob o pretexto de promoverem inovações tecnológicas, “foram legitimadas por um discurso que atribuiu a crise da educação à ineficiência da gestão, da má formação dos professores e de currículos inadequados” (MALANCHEN; VIEIRA, 2006, p.6). Colocando os professores como os principais responsáveis pelos resultados dos estudantes, pela qualidade da escola e pelo sucesso do sistema de ensino, tornava-se imperativo o desenho de um novo perfil para os docentes. O novo professor precisaria ser flexível às mudanças nas relações de trabalho e nos processos produtivos. Verifica-se, assim, um alargamento das funções docentes, conforme explicado por Oliveira (2004, p.1132):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001). Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.

É possível observar, portanto, uma reestruturação do trabalho docente. Seu trabalho passou a ser definido para além das atividades pedagógicas concernentes à sala de aula. O professor agora precisa participar da gestão da escola, da coordenação pedagógica, realizar o planejamento, a elaboração de projetos, a formação continuada. Um quadro que poderia, a princípio, significar que a autonomia docente seria fortalecida. Entretanto, o que ocorreu foi a

ampliação da divisão do trabalho, a hierarquização das relações, a fragmentação das atividades e a legitimação do controle externo, determinando o que e como os professores deveriam realizar suas atividades educativas.

A intensificação do trabalho docente teve desdobramentos significativos. Conforme considero ao longo deste trabalho, retirou do professor o controle sobre o seu processo de trabalho, alienando-o do saber pedagógico. Sua identidade ficou esvaziada de sentido. Ocorreu também o isolamento e a desqualificação intelectual (CONTRERAS, 2012). As muitas atribuições cotidianas afastaram os professores de um processo de desenvolvimento profissional. O mesmo fenômeno pode explicar o que vem acontecendo com os coordenadores. Assim, o contexto histórico precisa ser considerado para compreender o processo de ampliação das funções docentes.

Entender o que define o trabalho do coordenador, a perspectiva da formação continuada dentro do contexto da sociedade capitalista e o papel da coordenação pedagógica para a organização da escola será decisivo para entender o que pensam os coordenadores a respeito das políticas formativas e como estas interferem no seu contexto de trabalho.

Ao definir a função do coordenador pedagógico, Vasconcellos (2008, p. 87) afirma que

antes de mais nada, a coordenação deve ser exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola [...] o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente, a discriminação social na e através da escola etc.

Portanto, a escolha deste profissional entre os professores da escola requer que nele se identifique um conjunto de conhecimentos que extrapolam o da sua formação inicial. São saberes construídos a partir de reflexões sobre a função social da escola e de concepções de homem, de educação e de sociedade que representam uma postura política e ideológica, ao compreender que sua atividade não é meramente a de controlar a rotina dos colegas, manter a organização dos estudantes durante o funcionamento das aulas ou de informar aos pais os resultados bimestrais.

Partindo da dimensão da totalidade do fenômeno educativo da formação docente, esta precisa ser compreendida como processo contínuo, progressivo e permanente, conforme Veiga e Quixadá Viana (2010). A formação está relacionada com a história de vida, a identidade pessoal e profissional, assim como com o contexto social no qual este sujeito se

formou e onde ele atua como educador. O sentido dessa formação como ação humana precisa se articular com a prática pedagógica. A reflexão sobre a prática pedagógica se torna um exercício importante para que o professor identifique fragilidades e potencialidades do seu trabalho, assim como as possibilidades para imprimir maior qualidade ao seu fazer pedagógico. Esta é a dimensão individual da formação docente.

A dimensão coletiva da formação docente, constitutiva desse processo, pode se materializar dentro da escola, no espaço-tempo da coordenação pedagógica. “É preciso fortalecer o desenvolvimento de atitudes de colaboração, solidariedade pela descoberta do outro para consolidar um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios”, como defendem Veiga e Quixadá Viana (2010, p. 21). Quando o coletivo se fortalece, a realidade educativa é compreendida e discutida com a seriedade que isso requer, os encaminhamentos orientam a construção do projeto político-pedagógico e a organização do trabalho da unidade escolar, estando o processo de aprendizagem como foco permanente dos debates.

Placco e Silva (2012) têm desenvolvido pesquisas sobre formação docente e, como o objeto desta investigação se delimitará a partir do que ocorre ao longo da carreira docente de professores que assumem, em um determinado período, a função de coordenador pedagógico, é importante considerar a definição que as autoras dão para a formação continuada como sendo

um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favoreceu a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACO; SILVA, 2012, p. 27).

Conforme explicado por Fernandes (2012), a formação continuada se realiza em tempos e espaços diferenciados. Nessa perspectiva, “coloca os professores em contato com outros professores e estudiosos de uma área, por meio de cursos, palestras, seminários, entre outras possibilidades. Outra se realiza no ambiente da escola em que atua o professor” (FERNANDES, 2012, p. 90) nas coordenações pedagógicas. Nesse sentido, estas precisam se constituir em espaços qualificados para que esta perspectiva formativa se concretize. Para a realização deste trabalho, a figura do coordenador pedagógico é fundamental para organizar os temas de reflexão, promover e mediar discussões e articular os encaminhamentos

construídos a partir do encontro de diferentes concepções e práticas pedagógicas do grupo. Assim, é preciso pensar no conjunto de saberes que esse profissional precisa ter para concretizar tal tarefa. É preciso pensar em uma formação que considere saberes específicos para a função do coordenador pedagógico. De acordo com Vasconcellos (2008, p. 85), alguns podem ser descritos como: currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, recursos didáticos, entre outros.

Discorrendo mais a respeito do campo de atuação do coordenador pedagógico, ao discutir a questão da identidade do coordenador, Mate afirma que percorrer este caminho “pode significar rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em combates, enfrentar diferenças” (2012, p. 19). A autora apresenta dois aspectos que precisam ser levados em consideração para percorrer esse caminho. O primeiro é que há riscos de definir a função de coordenador porque há diferentes estilos de atuação profissional que se constroem no interior das relações que acontecem no cotidiano das escolas. O segundo aspecto se refere ao significado histórico da definição de funções que se institucionalizaram para o funcionamento da escola. É importante analisar como alguns códigos e normas regularam e produziram relações pedagógicas hierarquizadoras entre diretores, professores, coordenadores, estudantes e até mesmo famílias, e como essas relações se “naturalizaram” na escola e interferem hoje nas possibilidades de pensar e fazer o trabalho do coordenador pedagógico (MATE, 2012).

Garrido (2012) reconhece a importância da atuação do coordenador para a formação continuada dos professores na escola, mas apresenta alguns obstáculos para que sua atividade se realize. O coordenador é muitas vezes atropelado pelas inúmeras urgências do cotidiano. Como figura ainda sem tradição na estrutura da instituição, suas funções vão ficando mal compreendidas e mal delimitadas. Quando sua função não está clara para si mesmo e tampouco para os gestores e professores, o coordenador pode permanecer na escola realizando inúmeras tarefas sem conseguir encontrar um sentido para o seu trabalho.

Estas análises são relevantes porque tratam o trabalho do coordenador pedagógico inserido no contexto da formação continuada docente. Entretanto, suas limitações se revelam quando aborda a questão apenas do ponto de vista do que ocorre dentro da escola. Ao se definir a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico, estudos acadêmicos passaram a ser realizados para se compreender seu campo de atuação, suas limitações e possibilidades, assim como a constituição de sua identidade formativa. Por isso, a seguir serão

apresentados os resultados de algumas pesquisas acadêmicas recentes realizadas nas principais universidades brasileiras cujo objeto tenha sido o coordenador pedagógico e seu trabalho. Posteriormente, analiso a trajetória do coordenador na realidade educativa da rede pública de ensino do DF em sua relação com as políticas de formação continuada docente. Aprofundarei essa perspectiva histórica ao tratar das políticas públicas do DF para a formação continuada.

3.3 O coordenador e seu trabalho na produção acadêmica recente

Existe interesse acadêmico a respeito da realidade profissional do coordenador pedagógico na escola e da própria coordenação pedagógica como espaço formativo há vários anos, sendo, portanto, importante apresentar inicialmente o estado do conhecimento a respeito do tema. Conforme já apresentado, o levantamento foi realizado a partir do banco de teses da Capes e em *sites* das principais universidades do país, usando como descritores as palavras “coordenação pedagógica” e “coordenador pedagógico”, no período de 2005 a 2015. Foram localizadas 32 (trinta e duas) dissertações e 9 (nove) teses, sendo 7 (sete) o número de estudos realizados em instituições superiores do DF. Para uma melhor organização deste estado de conhecimento, optei por apresentar os estudos em quadros separados entre dissertações e teses, conforme apresentados abaixo.

QUADRO 1: Dissertações que abordam a temática do coordenador pedagógico e seu trabalho produzidas em instituições superiores brasileiras (2005-2015)

Dissertações que abordam a temática do coordenador pedagógico e seu trabalho produzidas em instituições superiores brasileiras (2005-2015)			
Ano	Autor/Título		Instituição
1	2005	PIRES, Ennia D. P. B. A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas.	Unicamp
2	2007	ARAÚJO, Sâmara C. L. G. de. Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia.	UFMG
3	2007	FERNANDES, Rosana C. de A. Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadores.	UnB
4	2007	TOLENTINO, Maria A. H. Educação continuada e trabalho docente no Bloco Inicial de Alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do DF.	UnB
5	2009	LOPES, Tania M. R. Gestão do trabalho pedagógico na escola: análise das repercussões do PROGESTÃO na formação docente.	UECE

6	2010	CAMPOS, Patricia R. I. A orientadora pedagógica, a atuação e a formação docente: um encontro com Alice e o Pequeno Príncipe.	Unicamp
7	2010	CARVALHO, Debora M. R. C. A coordenação pedagógica: do imaginário dos alunos do curso de Pedagogia da UFMG à atuação deste profissional.	UFMG
8	2011	COITÉ, Simone L. S. A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática.	UCB
9	2011	GOMES, Regina G. Ajustando e perseguindo o foco, aprendendo a priorizar, traduzindo-se no tempo, encontrando em equipe o seu lugar: concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo.	UFRS
10	2011	MINGARELI, Regina F. A. Políticas de formação continuada da rede municipal de educação de Rondonópolis – MT (2004 a 2008) e suas contribuições para a formação continuada na escola: dos cursos propostos à visão da coordenação pedagógica.	UFMT
11	2011	MUNDIM, Elisangela D. A. A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações.	UnB
12	2011	SANTANA, Poliana M. M. A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo em representação social.	UEBA
13	2011	TAMASSIA, Silvana A. S. Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades.	PUC/SP
14	2012	BLOS, Neiva. Coordenador/Supervisor do Colégio Militar de Campo Grande/MS.	UFMS
15	2012	BULDRIN, Juliana C. C. Formação do coordenador pedagógico na construção do projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história.	Unicamp
16	2012	GOIS, Maria G. O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança.	UECE
17	2012	GOUVEIA, Beatriz B. Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas.	PUC/SP
18	2012	LAGAR, Fabiana M. G. Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011): a percepção docente.	UnB
19	2012	MORGADO, Nilce M. da G. Coordenação pedagógica, cotidiano escolar e complexidade.	UCB
20	2012	OLIVEIRA, Rosiane C. M. A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil: um estudo em Barreiras – BA.	UnB
21	2012	PIMENTA, Claudia O. Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista.	USP

22	2012	SILVA, Girlene F. O perfil do professor coordenador de laboratório de informática: a práxis na rede pública municipal de Juazeiro- BA.	PUC/SP
23	2012	VOGT, Grasiela Z. Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar.	PUC/RS
24	2013	COSTA, Evanilda F. de N. da. Entre angústias, dilemas e realizações: constituindo-se coordenador pedagógico.	UFRJ
25	2013	PATTARO, Rita de C. V. O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral.	PUC-Campinas
26	2013	SANTOS, Islei S. O. dos. Coordenação pedagógica e gestão democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na rede pública de ensino do estado de São Paulo.	Unesp
27	2014	DUTRA, Priscila P. O “pulsar pedagógico”: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professores.	PUC-Campinas
28	2014	PASSAGLI, Tatiana S. G. A autonomia na formação de educadores na perspectiva da coordenação pedagógica.	UniCEUB
29	2014	PIRES, Edi S. Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar.	UnB
30	2015	MACHADO, Vivian de A. T./ A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das escolas municipais de educação infantil de São Paulo.	PUC/SP
31	2015	ARAÚJO, Osmar H. A. Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis.	UFC
32	2015	XAVIER, Josimara. A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica	UnB

FONTE: LIMA, dissertação de mestrado, 2016.

QUADRO 2: Teses que abordam a temática do coordenador pedagógico e seu trabalho produzidas em instituições superiores brasileiras (2005-2015)

Teses que abordam a temática do coordenador pedagógico e seu trabalho produzidas em instituições superiores brasileiras (2005-2015)			
Ano	Autor/ Título		Instituição
1	2006	CUNHA, Renata C. O. B. Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas.	Unicamp
2	2007	ALVES, Nancy N. de L. Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia.	UFG
3	2008	GARCIA, Marilene. Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?	PUC/SP
4	2009	DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.	USP
5	2012	LEITE, Vania F. A. A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro.	PUC/RJ
6	2013	VENAS, Ronaldo F. Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico na rede estadual da Bahia (1950-2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos.	UFBA
7	2014	MIZIARA, Leni A. S. A função do coordenador de área no Programa Além das Palavras.	Unesp
8	2015	OLIVEIRA, Jane C. de. Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares.	PUC-RJ
9	2015	ROGERIO, Rosa M. de F. Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada do trabalho pedagógico no CEU.	USP

FONTE: LIMA, dissertação de mestrado, 2016.

Os objetos das pesquisas podem ser agrupados em quatro grupos de abordagem: a formação específica do coordenador pedagógico, o papel do coordenador na formação continuada dos professores, a constituição de representações sociais dos coordenadores e as relações entre os coordenadores e outros profissionais da escola e seus efeitos para o processo de ensino. O interesse de muitos pesquisadores se concentrou em analisar as questões a partir da perspectiva dos próprios coordenadores. Verifiquei, também, que outras análises se estruturaram a partir das percepções do coordenador e de outros profissionais da escola, como professores, gestores e psicólogos. Os resultados apontam, de modo geral, que os coordenadores compreendem que o trabalho de formação é sua principal função dentro da

escola, que são necessárias diversas estratégias facilitadoras para sua atuação profissional e que dar atenção a sua própria formação é importante para o desempenho do seu trabalho dentro da escola.

Entre as estratégias apontadas como necessárias para a melhor atuação profissional do coordenador pedagógico estão:

- melhorar as relações com a gestão e com os professores;
- garantir o funcionamento na escola de espaços coletivos de atuação e de tempo de trabalho para afinar estratégias de ação com os professores;
- aumentar a autonomia de coordenadores e professores na escola e assumir sua corresponsabilidade na elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola.

Em relação à formação, alguns estudos sinalizaram:

- a necessidade de definir políticas públicas para a formação específica do coordenador pedagógico;
- que a qualidade da sua atuação depende em parte da formação que possui para o exercício da função;
- que são necessários conhecimentos específicos distintos daqueles que o professor tem para que o coordenador desempenhe suas tarefas de organização do trabalho pedagógico;
- que alguns cursos de formação não consideram seus interesses e necessidades e que os conhecimentos adquiridos em cursos são apenas parcialmente compartilhados na escola.

Visto que o objeto desta pesquisa se situa na realidade do trabalho do coordenador pedagógico que atua na rede pública de ensino do DF, considero relevante discorrer mais longamente sobre os estudos que foram realizados neste contexto educativo, por meio dos Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Católica de Brasília (UCB).

O estudo de Fernandes (2007) analisou a articulação entre a coordenação pedagógica, o processo de educação continuada e o trabalho docente, a partir do estudo de caso de uma escola de anos iniciais da rede pública do DF. Com uma sólida fundamentação teórica, a dissertação sinalizou como resultados a identificação de um trabalho coletivo consolidado, com aulas compartilhadas e estudos coletivos, mas apontou fragilidades como as

descontinuidades dos estudos, o espaço físico inadequado e fragilidades no aprofundamento teórico entre os docentes. A pesquisa apontou a necessidade de engajamento de todos os profissionais na escola para que a coordenação pedagógica se constitua como espaço/tempo de educação continuada.

Tolentino (2007) procurou analisar como o espaço da coordenação pedagógica se articulou às propostas de educação continuada do bloco inicial de alfabetização em uma escola da rede pública de ensino do DF. O principal resultado encontrado foi que a formação de grupos de estudos fortaleceu a reflexão coletiva no espaço/tempo da coordenação pedagógica, articulando o trabalho docente e a formação continuada.

Algumas pesquisas realizadas no DF buscaram identificar a realidade da coordenação pedagógica e do trabalho dos coordenadores em outros estados do país. Este é o caso da pesquisa de Coité (2011), que apresentou a contribuição do coordenador pedagógico para a formação continuada do professor segundo a realidade de uma escola pública municipal de Barreiras (BA). O estudo confirmou a importância da coordenação pedagógica para os processos formativos na escola, mas apontou a indefinição de políticas educacionais como elemento que dificulta a existência de uma rotina para essa formação nas escolas.

Outro caso de pesquisa realizada a partir de um contexto externo ao DF foi o de Oliveira (2012), que discutiu a qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil. Tratou-se de um estudo de caso do contexto de uma escola municipal também de Barreiras (BA). As considerações apontam que a atuação do coordenador pedagógico é constituída por especificidades que envolvem todos que estão na escola e as famílias. Por isso, a qualidade de sua atuação depende de ações pedagógicas articuladoras dessas dimensões para que se alcance a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

O estudo de Mundim (2011) teve como objetivo compreender a constituição do sujeito coordenador pedagógico em processos de subjetivação produzidos pelas interações ocorridas na coordenação pedagógica. Tendo como concepção teórica a Teoria da Subjetividade de González Rey, o estudo foi realizado com coordenadores vinculados a três escolas e sinalizou a valorização do espaço da coordenação como espaço fornecedor de processos de construção de conhecimento.

A pesquisa de Araújo (2011) apresentou a constituição da ação conjunta entre docentes nos momentos da coordenação pedagógica e sua relação com a prática pedagógica. Este

também foi um estudo com base na Teoria da Subjetividade. Um dos resultados encontrados foi a ausência de clareza do coordenador em relação às suas atribuições, considerando sua formação como fundamental para uma ação efetiva junto ao grupo docente. Um elemento muito interessante presente neste trabalho é a reconstituição histórica do espaço/tempo da coordenação pedagógica nas escolas públicas do DF.

O estudo de Morgado (2012) buscou reconhecer nas ações da coordenação pedagógica aquelas que explicitam uma visão da realidade complexa, através dos dados produzidos a partir da participação de quinze sujeitos da pesquisa atuantes em três escolas particulares de anos finais do DF. O principal resultado da pesquisa foi confirmar que os operadores cognitivos para o pensar complexo estão presentes em várias ações do cotidiano escolar, especialmente na coordenação pedagógica, entretanto, os dados também revelaram contradições em termos de discurso e práticas.

A pesquisa de Lagar (2012) procurou analisar como os professores da rede pública do DF perceberam a formação continuada no período de 2009 a 2011, buscando identificar a relação entre a formação inicial e a continuada, a partir das concepções de professores e coordenadores cursistas da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF). A pesquisadora identificou motivações e necessidades apontadas pelos docentes em relação à formação continuada, entendendo o espaço/tempo da coordenação pedagógica como importante para o processo.

Passagli (2014) desenvolveu uma pesquisa sobre a autonomia na formação docente na perspectiva da coordenação pedagógica. Analisou a formação promovida pela EAPE para toda a rede pública de ensino do DF através do curso “Currículo em Movimento”. O estudo sinalizou que novas diretrizes devem ser pensadas e novos caminhos traçados na coordenação pedagógica de modo a promover uma formação continuada em que sejam alcançados os objetivos educacionais para a formação de um cidadão autônomo.

Pires (2014) propôs compreender a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico buscando identificar aspectos de sua legitimidade e fortalecimento no contexto escolar. A partir das concepções de coordenadores, professores e diretores, foram identificados como aspectos para o fortalecimento do coordenador: seu protagonismo ao assumir a função, a importância do diálogo na construção das relações, o planejamento e a articulação das ações e sua atuação no processo avaliativo.

A pesquisa de Xavier (2015) procurou analisar as contribuições que a formação continuada docente desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos oferece aos professores a partir da realidade de duas escolas de anos iniciais. Foram apresentadas as concepções de formação continuada de professores e coordenadores, identificadas estratégias de formação empreendidas pelos coordenadores e quais concepções orientadoras dessas estratégias. Entre os resultados relevantes do estudo encontram-se a pouca valorização da conquista do espaço da coordenação pedagógica, a fragilidade na formação continuada dos próprios coordenadores e a ainda real condição de falta de reconhecimento da função formadora do coordenador no espaço escolar.

Conforme visto, as dissertações produzidas nas universidades do DF sobre a coordenação pedagógica apresentaram diferentes enfoques. Não foi identificado um estudo que focalizasse a realidade da coordenação pedagógica em escolas de anos finais do ensino fundamental, nas quais atuam em cada unidade de ensino pelo menos três coordenadores não pedagogos, de áreas de formação inicial distintas, sejam as das ciências da natureza, dos chamados códigos e linguagens e das ciências humanas. Nesse sentido, torna-se importante compreender como atuam esses coordenadores em relação à organização do trabalho pedagógico. Todos estão envolvidos com a formação continuada do grupo docente? Como ocorre a articulação do trabalho? Como pensam a questão de uma formação continuada voltada para a sua atuação? Como lidam com as contradições e ambiguidades de pertencerem à gestão pedagógica sem fazerem parte da gestão administrativa da escola? Esses papéis estão claros para os próprios coordenadores ou contribuem para a indefinição de sua identidade como formador? Esses são alguns questionamentos que justificam a relevância desta proposta de pesquisa que pretende contribuir para o melhor conhecimento de como se constituem a coordenação pedagógica e os coordenadores nas escolas de anos finais da rede pública de ensino do DF.

Após a breve apresentação do panorama da produção acadêmica no DF sobre a coordenação pedagógica, o que sempre converge para a atuação do coordenador pedagógico, foi possível compreender que apesar da coordenação ser entendida e analisada nos textos como espaço para a formação continuada docente, os estudos identificaram que a compreensão do campo de atuação do coordenador pedagógico nem sempre parece clara para ele mesmo ou para seus interlocutores dentro do espaço escolar. Uma das pesquisas indicou como razão disso a própria história da constituição da função do coordenador no sistema de ensino do Brasil. Acrescente-se a isso a ausência quase total de políticas claras de formação

continuada para esse professor que atua como coordenador para discutir objetivamente as necessidades e perspectivas de seu trabalho para a organização pedagógica da escola. Faz-se importante, então, entender como a formação continuada docente está colocada nas políticas educacionais e se existe um encaminhamento para a formação do próprio coordenador pedagógico neste contexto.

3.4 As políticas públicas para a formação continuada

Os profissionais da educação têm lutado historicamente por políticas públicas de valorização do magistério, que incluem as que promovam a formação continuada. Se as políticas educacionais a partir da década de 1990 tiveram como objetivo, por um lado, ajustar o perfil do professor “e a formação docente às demandas do novo mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista” (NOGUEIRA, 2003, p. 22), por outro, também, são resultado das pressões dos movimentos sociais e sindicais por maior qualidade e acesso e permanência dos estudantes da educação básica. Essas políticas se concretizam em documentos oficiais e ações que revelam concepções, uma vez que são resultado do debate mais atual sobre a temática. Nesse sentido, discutirei a seguir diferentes concepções sobre a formação continuada.

3.4.1 Concepções

Candau (2011) apresenta uma proposta de análise para as tendências atuais a respeito da formação continuada de professores baseada em modelos que explicam diferentes concepções sobre a temática. O primeiro, considerado pela autora como clássico, é aquele cuja ênfase está na “reciclagem” dos professores, ainda presente em várias políticas de âmbito federal, estadual e municipal. Segundo esta concepção, os professores retornam à universidade para fazer cursos ou participar de simpósios, congressos e seminários.

Nessa perspectiva, a partir dos desafios de sua prática, o professor busca no ambiente acadêmico os referenciais teóricos para resolver suas dificuldades. Assim, o papel da universidade é produzir o conhecimento que o professor vai aplicar, transpor ou socializar em sua realidade de trabalho.

Nos últimos anos, como reação a essa concepção, várias pesquisas se orientaram no sentido de construir novas concepções da formação continuada. Candau (2011) apresenta três teses que analisam caminhos distintos para o aprimoramento profissional docente: 1) a valorização do saber docente; 2) a escola como *lócus* de formação e 3) o ciclo de vida dos profissionais.

A valorização do saber docente refere-se, especialmente, aos saberes da experiência que “se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (CANDAU, 2011, p. 59), que se incorporam à vivência do indivíduo e do grupo e que servem como referência para que os professores julguem a formação que adquiriram ou a validade de projetos ou reformas que lhe são propostos.

Esta concepção, entretanto, ainda parece reforçar a dicotomia teoria-prática, supervalorizando a prática, nem sempre com um direcionamento teórico claro, quando esses elementos são indissociáveis. Outra questão é a ênfase no indivíduo, enfraquecendo a perspectiva social, não identificando os profissionais da educação como sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, o que pode reforçar a alienação.

A segunda tese desloca o *lócus* privilegiado da formação continuada dos professores da universidade para a escola. Nesta perspectiva, os professores precisam desenvolver uma “prática reflexiva, capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, [...] uma prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar” (CANDAU, 2011, p. 57).

Reconhecer a escola como espaço de aprendizagem do professor favorece a discussão, a reflexão coletiva a partir das necessidades reais de cada unidade escolar, valoriza e atribui qualidade ao tempo de coordenação pedagógica e ao papel articulador do próprio coordenador ou supervisor.

A terceira tese desenvolvida por Candau é a que se refere ao ciclo de vida dos professores. Principalmente a partir dos estudos de Hubermann (2000), tem-se buscado aprofundar o sentido da docência a partir do ciclo da vida profissional dos professores, em uma análise que aproxima do que na Psicologia se chama de ciclo de vida do adulto. O objetivo é tomar consciência de que “as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional” (CANDAU, 2011, p. 63). Esta concepção apresenta o desafio de criar mecanismos em que os professores

trabalhem os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional a partir de suas necessidades específicas. É um campo recente que propõe a interação entre as dimensões pessoais e profissionais dos professores.

Vale ressaltar, porém, que a análise dessa autora se aproxima muito da epistemologia da prática, estando a formação docente muito demarcada aos fenômenos e ao que ocorre no interior da escola, sem vinculações mais profundas com a totalidade histórica e as contradições do modo de produção capitalista. De qualquer forma, essas concepções de formação docente têm influenciado a elaboração e a execução de políticas públicas mais atuais para a formação continuada, daí se justificar sua apresentação. Vejamos, então, como se compreende a formação continuada docente a partir da análise de alguns documentos oficiais de âmbito nacional e estadual ou distrital e quais são as concepções de formação que eles podem revelar.

3.4.2 Políticas no plano federal

O estudo de Behring e Boschetti (2009) analisa como surgiram as políticas sociais entre os países capitalistas. O caso do Brasil é considerado em profundidade. Um ponto crucial da análise é reconhecer que foram os movimentos de organização e pressão dos trabalhadores que conduziram os Estados capitalistas a desenvolverem políticas sociais. O final do século XIX tem sido apontado como o período em que as políticas sociais se definiram, inseridas no contexto do Estado liberal, como garantia de direitos mínimos para as classes trabalhadoras para desarticular os movimentos que buscavam grandes transformações políticas.

As especificidades da formação política e econômica do Brasil definiram como as políticas sociais se configuraram por aqui. O histórico de dependência e ajuste a interesses econômicos externos, somado à formação de uma classe política reacionária representante dos interesses das oligarquias colocou o Brasil no lugar de periferia do desenvolvimento capitalista. Por isso, foi somente na primeira década do século XX, a partir das primeiras lutas e greves operárias, sob a pressão da aprovação das primeiras leis trabalhistas, que as políticas sociais surgiram no Brasil.

As políticas públicas são elaboradas para realizar as intenções de determinados grupos sociais (BONETI, 2007), são ações intencionais do Estado, respostas para garantir direitos

que se almeja conquistar e revelam uma determinada concepção de sociedade, de homem e, em relação às políticas educacionais, de professor e de estudante que se deseja formar. “O perfil de professor que se quer formar atende aos interesses dos legisladores das políticas públicas” (LAGAR, 2012, p. 74). Para se compreender as políticas públicas é importante levar em consideração que elas estão inseridas em uma totalidade social, sendo influenciadas pelos interesses dos grupos que as elaboram. Historicamente, no Brasil, os legisladores das políticas são, em sua maioria, representantes das elites e trabalham para atender especialmente a esses interesses. E mais. As elites internacionais também são atendidas. Por isso, especialmente a partir da década de 1990, foi possível observar mundialmente uma série de medidas tomadas a fim de superar a crise de acumulação do capital, sob a orientação de agências internacionais:

Com efeito, de acordo com Mészáros (2002), o capital vem cavando, desde os últimos 30 a 35 anos aproximadamente, uma crise que se teria alojado na própria estrutura do sistema de acumulação, portanto, uma crise de natureza estrutural e, por conseguinte, significativamente mais complexa e severa do que as crises cíclicas que pontuaram a evolução desse modo de produção da existência dos homens. Por conta da natureza mais problemática e renitente da crise atual, o sistema precisou empreender uma profunda reformulação no âmbito do seu tripé de sustentação metabólica, ou seja, nas relações trabalho-capital-Estado. No sentido de fazer frente à crise, impõe regras a toda a sociedade globalizada sob a coordenação de organismos internacionais, tais como FMI, Banco Mundial, Bird e outros. (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 9)

A reformulação do sistema capitalista se definiu a partir do projeto neoliberal que preconizava o modelo do Estado mínimo, ou seja, a privatização de empresas públicas, a livre circulação de capitais internacionais e a diminuição de gastos sociais, atingindo diretamente as políticas para a educação. No Brasil, essas medidas passaram a ser tomadas no sentido de conter os gastos sociais, associadas a reformas fiscais e redução de impostos. Estes princípios foram assumidos a partir da década de 1990, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O argumento da necessária reforma do Estado brasileiro, com ênfase para as privatizações e para a reforma da previdência social, se fortaleceu. Em uma política interna claramente voltada para o alinhamento às medidas econômicas dos países centrais, o Estado foi retirando cada vez mais de si o papel de promover políticas sociais:

A reforma, tal como foi conduzida, acabou tendo um impacto pífio em termos de aumentar a capacidade de implementação eficiente de políticas públicas, considerando sua relação com a política econômica e o *boom* da dívida pública. Houve uma forte tendência de desresponsabilização pela

política social, acompanhada do desprezo pelo padrão constitucional de seguridade social (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 155).

As políticas educacionais do período apresentaram o mesmo caráter reformista, buscando alinhar as ações do Estado de acordo com as orientações externas de reajuste às novas diretrizes capitalistas neoliberais. O movimento foi o de mercantilizar a educação, privatizando cada vez mais o ensino médio e a educação superior. A escola pública passou por um processo de maior desqualificação, um sinônimo de má qualidade. E em relação às políticas de formação docente o que se verificou foi a crescente valorização da mera capacitação técnica do professor.

Para ampliar a discussão dos modelos de formação continuada de professores que se desenharam no âmbito das políticas educacionais do Brasil a partir da década de 1990, proponho uma breve análise de elementos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96, da Lei 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso Salarial dos Professores e do Decreto n.6755/2009, que instituiu a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica e que disciplinou a atuação da Capes no fomento de programas de formação inicial e continuada. Para isso, apresentam-se, a seguir, os principais modelos de formação verificados a partir de um entendimento mais crítico das políticas educacionais elaboradas no Brasil a partir da década de 1990:

QUADRO 3: Formação Continuada Docente: concepções subjacentes às políticas públicas

DENOMINAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	IMPLICAÇÕES IDEOLÓGICAS
Reciclagem	Desconsidera os saberes dos professores. Considera os professores como recurso humano que pode ser modificado à mercê das políticas públicas de educação.	Toma o professor um receptor de receitas prontas. Forma para a adaptação. As ações são rápidas, imediatas, descontextualizadas, distantes da realidade da escola. Modelo de formação imposto de fora para dentro. Geralmente realizado através de cursos, palestras, encontros e seminários eventuais, esporádicos e que abordam o conhecimento de forma superficial.
Treinamento	Busca a destreza, o desenvolvimento de aptidões, habilidades. Implica exercício repetitivo, condicionante. Remete à ideia fabril, trabalhador da fábrica, trabalho braçal.	As ações de treinamento devem ser usadas com consciência do que se quer atingir em nível de educação. Pode gerar a alienação, passividade, individualismo, competitividade, mecanização do trabalho docente etc. Modelo da racionalidade técnica. Não são consideradas as contradições que permeiam o espaço escolar. Preocupa-se com a dimensão técnica do trabalho docente.
Capacitação	Possibilidade de desenvolver habilidades e competências; Promoção de condições para o desempenho de funções.	Se compreendido como forma de converter ou persuadir, corre-se o risco de promover atitudes acríticas dos professores. Pressupõe o acúmulo de conhecimentos teóricos para posterior aplicação. A formação continuada vem para suprir deficiências da formação inicial.
Aperfeiçoamento	Dá ideia de completude, aspectos completos, findos, fechados, acabados. Melhoramento de ações, busca de melhoria nas práticas.	Pode gerar um distanciamento entre o professor e os homens comuns, pois ele pode assumir sua postura de dono do saber, deus do conhecimento. Formação vista como meio de promover ações capazes de concluir o processo, como se este tivesse fim.
Formação	Constitui-se como ações em processo, inacabadas. Mostra a ideia de constituição, disposição, organização, fundamentação.	Promove a consciência deliberada de mudança em processo. Pressupõe o levantamento das necessidades formativas. As ações são partes de um todo. A formação continuada é vista como parte do desenvolvimento profissional docente.

FONTES: Adaptado de ARAÚJO, 2000, p. 33-4; LAGAR, 2012, p.119-121.

A década de 1990 foi um período marcado por muitas mudanças nos cenários internacional e nacional no que diz respeito às questões educacionais. Na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, Pnud e tendo o Banco Mundial como um dos seus principais financiadores, os países participantes se comprometeram em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, realinhando, na verdade, suas políticas educacionais para o atendimento das necessidades do mercado mundial que contava com a alocação de mão-de-obra melhor qualificada para seus postos de trabalho.

Sobre esta questão, é importante pontuar as análises feitas por Fonseca (1998, 2001) a respeito do papel do Banco Mundial ou Bird, enquanto agência financiadora da agenda educacional dos países mais pobres ou periféricos, incluído entre estes o Brasil. A incursão na educação foi identificada pela autora como ocorrendo a partir da década de 1970, quando se verificou o progressivo abandono do modelo do Estado provedor (*Welfare State*). Até esse período, a relação com os países credores ocorria através de cooperação técnica e financeira para setores de infraestrutura e energia porque se acreditava que o crescimento econômico poderia ser mais linear, através de políticas de pleno emprego e acúmulo de capital e promovendo benefícios sociais (FONSECA, 2001).

A autora ainda explica que “a decisão de incluir os setores sociais, entre elas a educação, na política de créditos do BM tinha como objetivo controlar os riscos que a concentração de pobreza e seu corolário de tensões sociais poderiam representar para a estabilidade dos países centrais” (FONSECA, 2001, p. 87). Essa mudança na política de concessão de créditos foi resultado de um conjunto de fatores: desequilíbrios econômicos ocorridos após a Segunda Guerra Mundial, intensificação do processo mundial de industrialização com o crescente risco de esgotamento das fontes naturais de energia e destruição das reservas naturais, além do crescimento da pobreza extrema nos países periféricos. Portanto, não se tratava de um esforço internacional para proporcionar mais justiça social aos países marcados pelas extremas desigualdades sociais a promoção de políticas públicas para fomentar a educação, ao contrário, tratava-se de uma manobra econômica e política para controlar a pobreza extrema, usar a educação como instrumento para qualificar os indivíduos para o mercado de trabalho, com uma escolaridade mínima, para a ocupação de postos da economia informal e para o setor de serviços, atendendo às

populações mais afetadas pelos ajustes econômicos. Ampliando a análise, a autora ainda pontua que

O ponto crucial da política de racionalização do BIRD é a redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como a diminuição dos custos do ensino. Algumas estratégias, como a descentralização, a flexibilidade da estrutura do ensino e a avaliação externa, são coerentes com a diminuição da carga financeira dos governos (FONSECA, 2001, p. 93).

Esse fenômeno foi identificado no Brasil, quando se passou a promover na década de 1990 uma série de reformas que privilegiaram o ensino fundamental e implicaram em uma nova regulação educativa, pautada em gestão local, financiamento por aluno e avaliação dos resultados escolares. Influenciado pelo movimento internacional que procurava redefinir as bases do processo de exploração dos trabalhadores através do uso das novas tecnologias e de novas formas de organização do trabalho, novas exigências são feitas para a organização do Estado, das relações de trabalho, da educação, portanto, da escola e da própria formação dos professores, conforme assinala Freitas (1992). A chamada “década da educação” aprofundou as políticas neoliberais no Brasil. Esta é a avaliação de Freitas ao afirmar que

O processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adequem aos princípios das reformas sociais em curso. Configuram-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado (2003, p. 1097).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/1996) foi elaborada em substituição à lei geral da educação vigente desde 1961. E veio para consolidar as diretrizes da Conferência Mundial de Jomtien (1990) para o “novo” papel da educação aqui no Brasil (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009). Reformas foram realizadas a partir desta lei: mudanças na política do livro didático, nos recursos para o financiamento da educação, na criação de um sistema de avaliação em larga escala para os diferentes níveis de educação, tais como Saeb, Enem e o chamado PROVÃO do ensino superior. Também houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. Extrapola aos objetivos dessa pesquisa avançar na análise de todos esses documentos, mas sua apresentação aqui revela a preocupação governamental em elaborar um conjunto de ações para garantir o alinhamento da educação brasileira aos mecanismos da

agenda neoliberal, uma vez que todos compuseram um mosaico de fortalecimento da privatização do ensino, da desresponsabilização crescente do Estado para com as demandas educacionais públicas e de uma tese sobre a formação docente que defendia que a melhoria da educação se daria principalmente por meio da qualificação de seus docentes.

A LDBEN n.9394/96, em diferentes artigos, apresenta termos para designar a formação continuada que revelam uma concepção de formação de caráter compensatório, entendendo que houve um *déficit* na formação inicial e tratando os professores como meros executores de ações pedagógicas planejadas por especialistas oriundos do ambiente acadêmico. Como exemplos, é possível citar o Artigo 61, Inciso I, em que a formação continuada é considerada como “capacitação em serviço”. No Artigo 67, Inciso II, é tratada como “aperfeiçoamento profissional continuado”. Já o Artigo 87, indica a denominação de “treinamento em serviço”. Portanto, no mesmo documento oficial temos três abordagens com características próprias para definir as políticas para a formação continuada docente. Essa proposta de formação fica circunscrita à perspectiva do indivíduo, dissociando-o da totalidade.

Gatti (2008), ao analisar algumas iniciativas públicas de formação continuada, esclarece que tais programas apresentam um caráter muito mais compensatório do que propriamente de atualização e de aprofundamento de conhecimentos para as necessidades presentes no cotidiano de trabalho dos professores. “O dispositivo da lei que privilegia a formação em serviço parece ter mais o propósito de certificar do que realmente promover um processo de formação” (GATTI, 2008, p. 58). Nesta mesma linha de raciocínio, Freitas (2003) aprofunda a questão defendendo que mais que uma certificação, a formação continuada precisa se constituir em requisito para a superação intelectual e profissional do professor.

Freitas (2003) aponta, também, que a recuperação do termo “formação em serviço”, muito importante na década de 1960, pareceu revelar a ênfase na experiência e nas práticas como elementos definidores da qualidade da formação docente, diminuindo a importância de uma sólida formação teórico-epistemológica, reforçando a visão dicotômica entre a teoria e a prática. Afirma, também, que ao regulamentar a certificação de professores como mecanismo de avaliação e premiação dos professores, a LDBEN reforçou a noção de competência individual e não a do trabalho como “totalidade rica de múltiplas e complexas relações” (p. 1099). Assim, constata-se o crescimento do oferecimento da modalidade de educação à distância. Gatti explica que

A educação à distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias hoje disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação à distância ou a mista (presencial/à distância) tem sido o caminho para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal (2008, p. 65).

Freitas (2007) aprofunda a análise quando discute que este modelo desenvolvido à distância se organiza em cursos que partem do trabalho dos professores, enfatizando a dimensão prática, reduzindo a mediação pedagógica necessária ao processo de ensino, e que pouco se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola. Assim, a formação continuada que poderia oferecer condições de ampliação intelectual, humana e profissional aos professores permanece reduzida à dimensão meramente técnica.

Como se configuraram as políticas públicas para a formação continuada docente nos governos seguintes de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef? Havia grande expectativa de grupos sociais, de entidades e de movimentos de profissionais ligados à educação de que as políticas educacionais rompessem com os ditames neoliberais. “Apesar da vasta produção de conhecimento sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites, produzida no campo da formação de professores, o que se esperava era que pudesse ser apropriada pelas políticas públicas do governo Lula” (FREITAS, 2007, p.1207). Entretanto, o que se verificou foi que apesar de algumas melhorias, houve a continuidade das políticas do governo FHC. A formação continuava subordinada ao projeto de reestruturação do capital com o crescimento da privatização do ensino superior, do modelo de educação a distância e de programas de formação docente em serviço.

As concepções de formação continuada precisam ser entendidas inseridas no contexto histórico em que ocorrem, fazem parte dos movimentos que constituem as relações humanas e sociais. Essas abordagens não estão engessadas, podem se mesclar e isso fica evidenciado na consideração das políticas públicas que são elaboradas neste contexto. Nas décadas de 1960 e 1970 percebe-se claramente no Brasil a prevalência do modelo tecnicista para a formação docente, colocando os professores como técnicos, meros reprodutores do conhecimento produzido pelos especialistas, sem conhecerem os fundamentos da sua profissão. Para Veiga

(2009), nessa perspectiva o professor se torna um “tecnólogo do ensino” porque é “aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla” (2009, p. 17). Em um processo de formação alienado, o professor é ensinado a ensinar, recebendo receitas prontas, universais que desconsideram os diferentes contextos escolares (LAGAR, 2012).

Na década de 1990 passa a ser difundida no Brasil a concepção de formação docente que ficou conhecida como epistemologia da prática. Questiona-se a desvalorização dos saberes práticos dos professores e vincula-se a elaboração teórica do professor reflexivo a partir das necessidades e desafios da realidade da escola. Esta vai se configurando como o principal *lócus* para a formação docente. Autores como Nóvoa, Schön, Zeichner, Pérez Gómez, Garcia e Alarcão são referenciais importantes para essa concepção que passou a influenciar as políticas públicas para a educação (LAGAR, 2012).

Esses autores defendem que o professor seja um investigador de suas próprias práticas e que no seu local de trabalho, a escola, as soluções sejam buscadas. Canário (1998), por exemplo, defende que a escola seja o principal lugar em que deve ocorrer a aprendizagem do professor. É na escola que se constrói sua identidade profissional. Todavia, esse quadro teórico não consegue romper com a perspectiva individualista da formação docente. Mesmo defendendo a criação de espaços coletivos de reflexão e debate, as mudanças recaem sobre os indivíduos e estes não estão inseridos em seus contextos sociais. Falta a perspectiva da totalidade e de como esta determina as limitações para as relações que se constroem no espaço escolar. Esses teóricos reforçam as ações reformistas para o complexo educacional.

Outro autor importante nessa abordagem é Maurice Tardif, que apresenta uma definição para a epistemologia da prática:

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2012, p. 255).

A defesa dessa verdadeira exaltação da prática docente acaba por conduzir a formação do professor para o campo da adaptação da educação aos problemas sociais, tirando-lhe a perspectiva de mudança da realidade social e de enfrentamento das suas contradições. Seu

objetivo é, por um lado, o enfrentamento dos problemas cotidianos vividos no contexto escolar e, por outro, promover certa negação da relevância do papel do conhecimento acadêmico para a formação docente (JOVINO, 2011, p. 80).

Neste contexto, é possível avançar para a consideração da Lei 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso Salarial dos Professores. Esta ainda tem sido objeto de inúmeras contestações judiciais por parte dos Estados, porque define na composição da jornada de trabalho do professor o mínimo de 1/3 do tempo destinado para atividades de planejamento, correção e estudo (Art. 2º §4º), correspondendo ao que no contexto da educação pública do Distrito Federal como tempo de coordenação pedagógica. A proposta é de ampliar o tempo de planejamento do professor e de qualificação da escola como *locus* de formação continuada.

O impacto de uma política como esta não parece ser tão representativo quando o espaço/tempo da coordenação pedagógica já garantido na jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino do DF desde os anos 1990, apesar de certamente se configurar como ponto importante para garantir a permanência da coordenação pedagógica no âmbito das políticas educativas distritais. Mas, se for levado em consideração os impactos que esta lei pode ter sobre os outros Estados da Federação, é possível verificar a possibilidade de proporcionar melhores condições de profissionalização do trabalho docente, demanda de lutas sindicais de muitos anos dos professores brasileiros. Algumas questões que se colocam são em quais condições estão os professores para qualificarem esse espaço formativo dentro da escola? Quais são as condições de trabalho, os recursos na escola e as alternativas de formação para os próprios coordenadores pedagógicos? O Estado oferece condições para que a escola se configure como espaço para a formação continuada? Serão as parcerias público-privadas chamadas a cumprir esse papel? Ou se comprarão pacotes prontos de cursos para aperfeiçoamento do professor, reforçando a sobrevivência do tecnicismo? Apesar de se reconhecer a importância de os professores terem em sua jornada de trabalho a garantia de tempo para reflexão e planejamento de ações educativas junto com seus pares em seu local de trabalho, os caminhos que se desenham continuam tortuosos e de difícil travessia.

Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)⁶ em 2013 apontou que apenas Acre, Amazonas, Mato Grosso, Rondônia e Distrito Federal cumprem integralmente o que determina a lei. Garantir que o professor tenha parte de seu tempo de trabalho para o planejamento de suas atividades docentes só se traduzirá em

⁶ Dados disponibilizados em www.cnte.org.br. Acesso em: 02/07/2015.

melhoria das aprendizagens no espaço escolar se sua organização superar a perspectiva de um trabalho individualizado, onde os grupos nas unidades escolares desenvolvam momentos de trocas de experiências e discussão de referenciais teóricos que estimulem os projetos interdisciplinares e as intervenções educativas a partir das necessidades de cada comunidade escolar. O principal argumento dos estados contestadores da aplicação da referida lei está em não ter condições de aumentar a contratação de professores para garantir que eles tenham parte do tempo de sua jornada para o planejamento sem ferir as limitações impostas pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Assim, para a realidade de milhões de professores brasileiros permanecem as condições de precarização e intensificação do trabalho, na perspectiva do trabalho fragmentado, individualizado e desvinculado das questões sociais, dissociado da totalidade, o que contribui sobremaneira para a continuidade da condição de alienação, sobre a qual se falará com maior profundidade à frente.

Os documentos analisados apresentam uma vinculação entre a formação continuada, o processo de atualização do professor e o ajuste à reestruturação produtiva do capital. As ações formativas decorrentes das leis parecem ainda cumprir apenas o papel de certificar os docentes ou preencher lacunas de uma formação inicial deficiente. É preciso avançar em políticas de formação continuada que se desdobrem em ações políticas de valorização do magistério e que ofereçam aos educadores condições de trabalho condizentes com uma proposta de educação pública de qualidade.

O Decreto n.6755, de 29 de janeiro de 2009 também traz alguns elementos importantes para esta análise. Este documento veio para instituir a política nacional de formação docente, defendendo que esta seja organizada em regime de colaboração pelos entes federados, apresentando como direcionamento teórico a articulação entre a teoria e a prática no processo formativo, defendendo a perspectiva da formação como um processo para o desenvolvimento profissional docente, articulando a formação inicial e continuada, devendo esta estar integrada ao cotidiano da escola e considerando os diferentes saberes docentes (Art. 2º). O decreto também disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na tarefa de fomentar programas de formação inicial e continuada. A formação continuada deve se dar através de cursos presenciais ou à distância, havendo fomento para cursos de especialização, mestrado e doutorado ofertados por instituições públicas (Art.3º).

A Capes foi confirmada como a agência reguladora da formação (EVANGELISTA, 2012). Foi uma medida que procurou dar resposta à grande necessidade de qualificação docente, tendo em vista a existência de uma parcela significativa de professores sem habilitação para o exercício de sua função. Pode-se dar como exemplo o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), responsável por ofertar licenciatura para os que não têm formação superior ou para licenciados que atuam em área distinta de sua formação inicial. Dados disponibilizados pela Capes⁷ informam que estavam sendo atendidos pelo programa em 2014, 29.104 profissionais na Região Norte e 17.427 da Região Nordeste. Os números das demais regiões não são muito expressivos, o que parece indicar melhores recursos para a formação docente.

A atual política de formação ainda possui como característica ser uma política emergencial, não superou o problema estrutural do ensino no Brasil no que se refere à baixa qualificação de seus docentes. Percebe-se a proliferação de cursos a distância e formações aligeiradas, e a atuação da Capes tem imposto aos que atuam na docência das instituições de ensino superior uma produção acadêmica intensa, expondo-os a uma condição cada vez maior de intensificação do seu trabalho. Mantém-se, portanto, a subordinação da formação aos ditames do capital, aumentando as exigências sobre os professores, inclusive por responsabilizá-los pelos resultados.

Assim, a perspectiva individualista permanece subjacente às políticas analisadas. Ao se colocar a escola como local importante para ocorrer a formação continuada docente ganhou forças o argumento de se valorizar o espaço/tempo da coordenação pedagógica. Em textos da literatura e no plano do discurso se incorporou a ideia da necessária atuação articuladora do trabalho desempenhado pelos coordenadores pedagógicos, com o fortalecimento da coletividade, de decisões “democráticas” e da valorização do respeito à diversidade e pluralidade de ideias. Mas, o que parece ser resultado de uma escolha da postura profissional dos próprios coordenadores, é na realidade uma condição de trabalho limitada. Essa leitura é possível quando se considera que eles estão inseridos em um contexto histórico marcado pelos valores e princípios capitalistas, que vão se refletir nas relações de trabalho que se constroem na escola.

A tarefa de promover uma formação que caminha no sentido contrário a isso extrapola o campo de atuação do coordenador. Ter a real dimensão disso e trabalhar para a superação de

⁷ Dados disponibilizados no site www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor. Acesso em: 25/03/2016.

valores como a meritocracia, o individualismo e a competitividade requer a escolha de se defender outra concepção de mundo, de sociedade e de educação. E esta não é uma tarefa simples e tampouco de um só indivíduo. Requer uma condição de superação do estado de alienação. É preciso superar o trabalho que vise apenas o enfrentamento das dificuldades pedagógicas com soluções imediatistas, mas trabalhar na construção de mecanismos concretos de enfrentamento das contradições sociais que se reproduzem no ambiente escolar e que são obstáculos para o avanço das aprendizagens de todos. Essa é uma tarefa coletiva, de escolha intencional e articulada com os movimentos sociais da classe trabalhadora, em que certamente se incluem os profissionais da educação.

Empenhar-se pela qualificação da coordenação pedagógica enquanto espaço de formação continuada docente na escola pode contribuir para alterar o modelo preponderante que privilegia a formação individualizada e fragmentada do professor, muitas vezes desarticulada de sua realidade escolar. Mas, as limitações são evidentes porque se esbarram na estrutura de um Estado que existe para garantir interesses dos que defendem a continuidade do *status quo*, as elites nacionais e internacionais. A administração do sistema de ensino, no caso, as Secretarias de Educação, podem até desenvolver políticas que sinalizem para um caminho mais crítico para a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos ao garantirem espaços para que os próprios grupos, a partir das demandas pedagógicas das unidades escolares, elenquem as necessidades de temas para sua reflexão e estudo, atribuindo a instâncias intermediárias e centrais a busca por referenciais teóricos consistentes em parcerias com as universidades, sindicatos, grupos de pesquisa, entre outros. Mesmo assim, a luta pela transformação deste modelo posto para a educação e para a formação docente extrapola o campo da educação. É uma luta maior porque envolve a superação da exploração entre os homens, porque requer a ruptura das estruturas da divisão entre as classes sociais, do modelo econômico e institucional, é aquela que pretende superar os marcos do capital.

Até aqui foi considerado o contexto das políticas de formação continuada docente para todo o país. A seguir, ao tratar do contexto educativo da rede pública do DF, passo a analisar as políticas mais específicas para a formação continuada do coordenador pedagógico.

3.4.3 Políticas no plano distrital

As políticas para a formação continuada docente instituídas no contexto da rede pública de ensino do DF estão relacionadas à atuação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais

de Educação (EAPE), da própria Secretaria de Educação através de suas subsecretarias, especialmente a Subsecretaria de Educação Básica e a convênios entre o governo do DF, o Ministério da Educação e a Universidade de Brasília. Como exemplo, temos o Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica do MEC e cursos de especialização *lato sensu* em convênio com a UnB através do Cform (Centro de Formação Continuada para Professores).

Um elemento interessante para este estudo é apresentar a informação de que os profissionais que atuam na rede pública de ensino do DF contam com uma instituição para promover sua formação continuada: é a EAPE. Esta escola atende também aos profissionais da carreira Assistência que dão apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. O estudo de Lagar (2012) apresenta um histórico da constituição dessa escola. A EAPE foi criada através da Lei n.1619/97. No período anterior, era uma unidade dentro da Secretaria de Educação responsável pela promoção da formação continuada desde 1988, à época conhecida como EAP (p.85). Atualmente, seu corpo docente é formado por professores do quadro efetivo da SEEDF que possuem pós-graduação. Promove cursos presenciais e semipresenciais para os professores da rede em dias de sua coordenação individual, conforme normatizado em portaria da Secretaria de Educação. Algumas ações importantes fazem parte de sua competência, tais como:

Coordenar e implementar a formação continuada dos profissionais da educação do DF; disseminar, na rede pública de ensino, pesquisas e experiências educacionais significativas; realizar ou coordenar pesquisas com foco na formação continuada dos profissionais da educação; propor parcerias com instituições públicas ou privadas para a promoção da formação continuada ao seu público-alvo; elaborar, acompanhar, executar e avaliar seu plano de ação; aprovar e acompanhar propostas de cursos e eventos oriundos das instituições educacionais vinculadas à SEEDF, bem como de outras instituições parceiras (LAGAR, 2012, p. 86).

Como se pretende conhecer o processo formativo do coordenador pedagógico da rede pública de ensino do DF, é preciso analisar como as políticas públicas têm atendido a essa necessidade, como tratam a coordenação pedagógica e qual é a intencionalidade dos seus formuladores a respeito da atuação do coordenador pedagógico na organização da escola. Pesquisas acadêmicas realizadas a partir dessa realidade contribuirão para a análise das políticas de formação no âmbito do DF. Em relação à EAPE, durante o período de levantamento de dados para esta pesquisa foram identificados, através de entrevista junto a chefe do Núcleo de Formação de Educação Básica – Anos Finais da EAPE, realizada em

2014, alguns cursos em andamento com a participação de professores e coordenadores pedagógicos e, em 2015, um curso específico para a formação de coordenadores intermediários das Regionais de Ensino e de coordenadores das escolas. Portanto, em termos institucionais, verifica-se que a Secretaria de Educação reconheceu a necessidade de promover uma formação específica para os coordenadores pedagógicos através de sua escola de formação continuada.

Em 2012 foi organizado através de convênio entre o governo do DF, o MEC e a UnB um curso de especialização *lato sensu* em coordenação pedagógica, disponibilizando 400 vagas para professores que atuavam como coordenadores pedagógicos. Uma segunda turma foi formada em 2014. É mais um exemplo de formação vinculada ao entendimento da necessidade de uma formação específica para o coordenador. Sabe-se, entretanto, que nem todos os coordenadores participaram dessas oportunidades formativas oferecidas pela Secretaria de Educação. Apesar de se reconhecer a importância de garantir um meio para que os coordenadores busquem maior compreensão de seu papel formativo dentro da escola através da formação, essas ações refletem que as políticas ainda se direcionam para a perspectiva da individualidade. Portanto, é uma formação que pode não interferir muito na realidade cotidiana vivenciada pelos professores, especialmente no que se refere à coordenação pedagógica enquanto possibilidade de espaço formativo. Vejamos como o surgimento do próprio espaço da coordenação pedagógica na rede pública do DF foi limitando a atuação do coordenador para o fortalecimento de uma perspectiva de trabalho coletivo.

O estudo de Fernandes (2007) contribui para essa compreensão. Os registros mais antigos encontrados são datados de 1969. A educação pública ainda estava em processo de organização, assim como toda a administração pública da nova capital, Brasília, fundada no último ano do governo de Juscelino Kubistchek. O documento intitulado “O ensino primário no DF” (FERNANDES, 2007, p. 74) apresenta as normas para a organização do sistema educacional do grau primário. A coordenação da educação primária aparece prevista e sob a responsabilidade da direção e de um coordenador assistido por especialistas intermediários e centrais, chamados de assessores. Neste caso, o coordenador cumpria o papel de controle do trabalho docente para garantir a qualidade do ensino, função perfeitamente de acordo com a orientação tecnicista do período. O professor cumpria uma carga horária de 20 horas de regência por semana e mais 4 horas do chamado “horário complementar”, conforme especificado por Fernandes (2007), cumprido em um único dia da semana no horário contrário ao da regência do professor.

A partir da década de 1970 e com maior intensidade na década seguinte, os movimentos organizados pelos professores que avançaram para a constituição dos futuros sindicatos passaram a pressionar o governo do DF para promover mudanças educacionais. “A ação coletiva foi sistematicamente enfatizada, nos discursos e proposições governamentais, como necessária tanto para a efetivação de mudanças, quanto para o alcance de melhores resultados no ensino” (ARAÚJO, 2010, p. 14).

Em 1975, em uma parceria entre o MEC, a Secretaria de Educação e Cultura do DF e a extinta Fundação Educacional do DF (FEDF) foi criado o projeto ABC (Estudos Experimentais em Alfabetização) com o objetivo de encontrar alternativas para os problemas de evasão e reprovação nos primeiros anos de escolaridade da rede. De acordo com o estudo de Araújo (2010), esse projeto resultou em uma nova organização do ensino em ciclos, denominada CBA (Ciclo Básico em Alfabetização). A partir de 1986, os professores alfabetizadores passariam a compor uma comissão, tendo a participação do diretor, de um coordenador e do orientador ou psicólogo, que se reuniria em dias pré-definidos para discutir o trabalho pedagógico.

Como a maior parte dos alunos atendidos pelo projeto não conseguiu avançar até a última etapa da alfabetização, essa estratégia foi descontinuada no final da década de 1980. Em 1990, o sistema seriado foi gradativamente retomado na rede para os anos iniciais. A pesquisa de Araújo (2010) identificou que conforme avaliação dos professores participantes foram encontrados registros que dão conta de que o coordenador pedagógico foi apontado como sendo um dos benefícios da experiência.

A mudança no regime de contratação dos professores, ocorrida principalmente na década de 1980, também pode ser apontada como importante para a constituição do espaço/tempo da coordenação pedagógica nas escolas da rede pública do DF. Também resultado de lutas da categoria junto ao governo, o professor que trabalhasse no regime de 40h/semanais, teria sua jornada dividida entre 32h/semanais para a regência e 8h/semanais para seu planejamento, o dia da coordenação. “Para o acompanhamento do trabalho pedagógico, previu-se a existência de um professor-coordenador” (ARAÚJO, 2010, p. 18). É interessante observar que este não cumpria integralmente seu horário de trabalho para o acompanhamento das atividades dos professores, sua carga horária era de 20h/semanais para regência em um turno e outras 20h/semanais para a função coordenadora.

Nesse contexto de trabalho chega-se à década de 1990. O coordenador não tinha condições de realizar um trabalho que articulasse as ações pedagógicas, havia o predomínio de ações individualizadas e desarticuladas, o que foi bastante criticado no período da implantação da Escola Candanga (1995) na rede, que defendia a superação desta realidade para a coordenação pedagógica.

A progressiva implantação da Escola Candanga previa um período maior de tempo para o trabalho de planejamento e estudo dos professores na escola em cada semana de trabalho. Em alguns espaços escolares verificou-se maior articulação das ações pedagógicas. Houve ganho para o espaço/tempo da coordenação. O governo seguinte de Joaquim Roriz, com contorno claramente populista, garantiu a obrigatoriedade da jornada ampliada do trabalho dos professores, algo importante para fortalecer a coordenação pedagógica como espaço de trabalho coletivo, mas não promoveu medidas efetivas para a continuidade de ações que promovessem melhor articulação do trabalho pedagógico. Apesar da descontinuidade de muitas ações de caráter democrático implantadas na gestão anterior, o governo Roriz definiu que a coordenação pedagógica seria de responsabilidade da direção das escolas e dos coordenadores pedagógicos, escolhidos entre os professores e que deveriam cobrar a participação permanente dos professores. De acordo com a pesquisa de Pires (2014), o papel do coordenador pedagógico do DF sofreu interferências das concepções historicamente marcadas pelo autoritarismo e se enfraqueceu pela ausência de políticas que fortalecessem o caráter primordialmente formativo do espaço/tempo da coordenação.

Como o foco desta pesquisa está em se analisar as políticas de formação dos anos mais recentes e seu impacto na atuação dos coordenadores pedagógicos, pretendo dar atenção ao que foi feito em termos institucionais na rede para este fim, a partir de 2011, abrangendo todo o período de uma proposta de educação vinculada a um período de governo, o de Agnelo Queiróz, do Partido dos Trabalhadores. É possível identificar na Secretaria de Educação algumas ações no sentido de promover condições para a formação continuada docente nas coordenações, sinalizando concepções e intencionalidades dos seus formuladores. Alguns documentos orientadores das políticas educacionais apresentaram esse direcionamento. Vejamos alguns.

O *Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota* (DISTRITO FEDERAL, 2012) com o encaminhamento de projetos e ações para a rede pública de ensino definiu a coordenação pedagógica como “um espaço/tempo vivo, dinâmico, fundamentado na dialogicidade entre a

comunidade escolar e a extraescolar, entre o real e o prescrito, entre a teoria e a prática, na busca de concretização do projeto político-pedagógico da escola” (p.112), destacando sua importância para a organização pedagógica das escolas. A respeito do coordenador pedagógico, o documento destacou que sua função seria a de “articular a reflexão do pensar e do fazer pedagógico. Para tanto, precisa assumir o protagonismo no apoio ao trabalho pedagógico, à formação continuada, ao planejamento [...] sempre visando a aprendizagem de todos os estudantes” (p. 112).

Neste documento é atribuído à coordenação um papel relevante para a organização do trabalho pedagógico, estando entre seus principais propósitos o de concretizar o projeto político-pedagógico da escola e o de assegurar que a formação continuada seja realizada. O coordenador, por sua vez, é chamado a assumir o protagonismo no trabalho de articulação das ações pedagógicas. Defende-se, portanto, uma perspectiva de educação crítica que coloca o professor e também o coordenador como *agentes sociais*, conforme Veiga (2010). Para a autora, é requerido dos professores o domínio dos saberes da docência, a unicidade entre teoria e prática, a ação coletiva para a melhoria do trabalho pedagógico, a busca pela autonomia e o entendimento de que a escola é um eixo central para a formação continuada.

O coordenador está perfeitamente inserido neste quadro sendo necessário que assuma sua função formadora. No entanto, suas condições de trabalho são bem limitadoras para as tantas tarefas que lhe são atribuídas, conforme já comentado. Os contextos escolares apresentam um quadro de sobrecarga de atribuições e necessidades emergenciais cotidianas que o afastam bastante dessa função formadora. A escola pública do DF não tem quadro de apoio administrativo suficiente, conta com um grupo de direção reduzido e um quadro de professores insuficiente para garantir que todos os alunos tenham suas aulas diariamente. E apesar dessa situação muitas vezes ser colocada como um problema de gestão das próprias escolas, na realidade revela uma falta de planejamento público e um alinhamento às políticas do plano macro neoliberal de redução de trabalhadores no serviço público, intensificando o trabalho para os que nele se encontram. Essa condição adversa afeta diretamente a qualidade do trabalho do coordenador que, assim como os professores, é convocado a ser “multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendente ao longo da vida e acrítico às determinações de sua própria condição de professor” (TRICHES, 2010, p. 150). Essa realidade de alargamento da função docente e do coordenador está inserida no quadro da reestruturação produtiva do capital. O modelo de educação

defendido no documento não consegue romper com o caráter reformista da educação. Não há reformas que deem conta das contradições desse sistema irreformável (MÉSZÁROS, 2011).

Avançando para a consideração da *Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas* (DISTRITO FEDERAL, 2014), este é outro documento da Secretaria de Educação que apresenta a importância da coordenação para a organização do trabalho pedagógico e os elementos que definem a função do coordenador. Deve-se considerar sua importância para o contexto de organização do trabalho pedagógico das escolas da rede pública de ensino do DF. Até sua publicação, não se contava com um documento que orientasse a organização do espaço/tempo da coordenação pedagógica e de como estruturar o trabalho pedagógico de modo a se elaborar seu projeto político-pedagógico. Suas orientações puderam contribuir bastante para direcionar melhor o trabalho realizado em muitas escolas que apresentavam fragilidades em sua organização pedagógica.

Sobre o coordenador pedagógico, o documento destaca que sua competência está em “articular a equipe escolar para elaborar, desenvolver e avaliar o Projeto Político-Pedagógico, sempre com o apoio da equipe gestora e pedagógica da escola” (p. 33), promovendo a articulação entre a teoria e a prática, estimulando as discussões e os estudos entre os docentes, bem como identificando boas experiências para serem socializadas no grupo. Certamente esse é um conjunto de atribuições que deve contribuir para o aperfeiçoamento profissional individual e do próprio grupo. Por isso, é tão necessária a articulação entre as políticas e as ações formativas. O coordenador precisa de apoio institucional para se apropriar de suas atribuições. Certamente ele precisa desejar individualmente buscar esses conhecimentos teóricos para dar sustentação ao seu trabalho. Mas, ele precisa de condições de trabalho que lhe permitam se apropriar de referenciais teóricos que direcionem seu trabalho em uma perspectiva de formação. E são necessários espaços formativos coletivos que favoreçam a troca de experiências entre coordenadores, que considerem as especificidades de sua função para o debate articulado com as questões relativas à realidade do contexto da crise mundial capitalista e seus reflexos para a educação.

Ao definir a função do coordenador pedagógico, Vasconcellos (2013, p. 87) afirma que “antes de mais nada, a coordenação deve ser exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola [...] o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente, a discriminação social na e através da escola etc.”. Portanto, a escolha deste profissional entre os professores

da escola requer que se identifique nele um conjunto de conhecimentos que extrapolam o da sua formação inicial. São saberes construídos a partir de reflexões sobre a função social da escola e de concepções de homem, de educação e de sociedade que representam uma postura política e ideológica, ao compreender que sua atividade não é meramente a de controlar a rotina dos colegas, manter a organização dos estudantes durante o funcionamento das aulas ou de informar aos pais os resultados bimestrais.

Por isso, defendo que haja uma política pública que promova a formação continuada do coordenador. É importante esclarecer aqui que não se entende que o coordenador seja o responsável pela superação do processo de burocratização e esvaziamento pedagógico a que tem sido submetida a coordenação ao longo dos anos. Esta é uma responsabilidade de todos os trabalhadores da educação que buscam melhores condições de trabalho.

A coordenação pedagógica foi uma conquista para o trabalho docente, contribui para uma melhor organização do trabalho pedagógico. Pode ser um espaço para o fortalecimento coletivo dos professores, enquanto categoria profissional, onde as mobilizações devem começar e serem amadurecidas, pode se configurar como espaço para o diálogo. Seria ingenuidade entender esse espaço como capaz de transformar a educação. Não se pode esquecer o lugar em que o projeto de reforma da educação neoliberal coloca a formação dos seus professores. O objetivo principal, conforme afirmam Rabelo *et al* (2013, p. 147) é “jogar sobre a educação a responsabilidade da construção de um mundo melhor”, o que leva a “responsabilizar os professores pela tarefa de pôr em prática a construção de uma sociedade com os valores destinados pela lógica do capital”. De acordo com Triches (2010), o sentido de ser do chamado *superprofessor* envolve o cumprimento de um duplo papel: “objeto da reforma, dado que ela atua modificando seu papel, e instrumento da reforma, posto que será por meio dele que a reforma será implementada” (TRICHES, 2010, p. 164).

Pode-se também considerar a *Lei 5.105 de 2013* que reestruturou a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e identifica em seu Capítulo II, Artigo 2º, o coordenador pedagógico como sendo um professor efetivo para o exercício de uma função e a coordenação como “o conjunto de atividades destinadas à qualificação, à formação continuada e ao planejamento pedagógico que, desenvolvidas pelo docente, dão lugar à atividade de regência de classe”. É possível identificar neste documento mais um exemplo que dá destaque à coordenação enquanto espaço/tempo de formação continuada na escola. Ao apresentar o coordenador como professor que temporariamente exercerá a *função*, garante-se que este seja

alguém que faça parte da comunidade escolar, que tenha condições de promover as relações pedagógicas com profundo entendimento das questões mais importantes para aquele grupo, algo diferente do que poderia ocorrer caso a função de coordenador fosse transformada em um *cargo*. Que implicações isso poderia trazer para a rede de ensino? O coordenador poderia se tornar um especialista, reforçando a divisão social do trabalho dentro da escola, descontextualizado do grupo docente, retomando ações e concepções autoritárias e de controle sobre o trabalho docente, o que certamente representaria um retrocesso à educação pública.

Por fim, é importante considerar, ainda, o *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino* (DISTRITO FEDERAL, 2014), que tem em seu Artigo 120 as atribuições do coordenador pedagógico. Identificado entre os profissionais responsáveis pela organização pedagógica da escola, o coordenador tem o seu trabalho acompanhado pelo supervisor pedagógico devendo participar da elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e articular as ações pedagógicas entre professores, direção e instâncias regional e central da Secretaria de Educação. Ele deve “estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente [...] por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a coordenação como espaço de formação continuada”.

Diferente do que ocorre na maioria dos estados brasileiros em que a função e/ou o cargo de articulação do trabalho pedagógico cabe a um professor coordenador ou a um supervisor escolar, este documento especificamente revela que no caso da rede pública do DF atuam os dois profissionais (supervisor e coordenador) e que há muitas proximidades entre suas atribuições. O supervisor é um professor que, convidado pela direção, assume um cargo comissionado na escola, compondo a equipe e respondendo por questões administrativas ou pedagógicas da instituição. Por outro lado, o coordenador, que não compõe a equipe gestora apesar de sua função fazer parte da gestão pedagógica, é escolhido por seus pares, os professores, no início do ano letivo, conforme especificações de Portaria de distribuição de carga horária, sempre publicada em Diário Oficial⁸. Por isso, o coordenador pedagógico pode muito facilmente cair na armadilha de confundir seu papel no trabalho de organização pedagógica, desviar-se de sua função de articulador do trabalho docente e absorver tarefas que são de responsabilidade da direção, o que pode provocar a desconfiança entre os professores, gerando tensões nas relações.

⁸ Portaria n. 12 de 24 de janeiro de 2014, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal de n. 21.

A falta de uma identidade profissional do coordenador pedagógico contribui para que esse equívoco aconteça em vários espaços escolares. Não compreender a real dimensão do seu trabalho dentro da escola, desqualifica o potencial formativo do espaço/tempo da coordenação e desarticula os projetos educativos em sua potencialidade. Garantir que o professor tenha parte de seu tempo de trabalho para o planejamento de suas atividades docentes pode se traduzir em melhores relações com o conhecimento se sua organização superar a perspectiva de um trabalho individualizado, no qual os grupos nas unidades escolares desenvolvam momentos de trocas de experiências e discussão de referenciais teóricos que estimulem os projetos interdisciplinares e as intervenções educativas a partir das necessidades de cada comunidade escolar. Entretanto, reconheço que essa é uma tarefa desafiadora para o coordenador, visto estar o individualismo na essência das relações capitalistas e se refletir, por exemplo, na própria fragmentação existente entre as ciências. O trabalho do professor reflete isso e qualquer discussão precisa partir do esforço de se compreender os problemas da escola inseridos na totalidade social, considerando suas contradições e as limitações para o alcance de mudanças dentro dos marcos do capital.

Refletindo sobre o alcance dos objetivos dos documentos analisados, foi possível verificar algumas ações de caráter formativo que foram realizadas nos últimos anos pela Secretaria de Educação do DF com o objetivo de dar suporte ao trabalho dos coordenadores pedagógicos. Uma delas foi o já mencionado curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, oferecido através do Programa Nacional Escola de Gestores do MEC em parceria com a Universidade de Brasília em 2012. Apesar de ainda não terem sido identificados estudos que apontem os impactos desta formação para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos coordenadores cursistas em suas escolas, entendo que foi uma medida que atendeu em parte aos professores que exercem a função coordenadora.

Em 2013, através da EAPE, a Secretaria de Educação organizou uma formação em rede para todas as escolas para discutir seu currículo e a possibilidade de se reorganizar as escolas em ciclos de aprendizagem. Os coordenadores intermediários das 14 Regionais de Ensino junto a professores formadores da EAPE reuniram-se quinzenalmente com os coordenadores pedagógicos para realizarem encontros de formação, para que estes repassassem os temas discutidos aos professores de suas escolas durante as coordenações pedagógicas. Apesar de representarem a preocupação dos dirigentes da Secretaria em melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, este modelo de formação hierarquizado em que os temas foram repassados aos professores reforçou focos de resistência no ambiente escolar às necessárias

mudanças de práticas pedagógicas entre coordenadores e professores e não foi capaz de superar o modelo de racionalidade técnica da formação, pois não tinha como garantir que houvesse uma apropriação mais crítica dos temas estudados em todos os espaços escolares. A condição de sobrecarga de trabalho dos coordenadores contribuiu para que repassasse o “conteúdo do curso”, sem condições concretas de maiores aprofundamentos dos temas.

3.4.4 Políticas educacionais para a emancipação humana?

O sistema capitalista marcado pela desigualdade e exclusão não poderia desenvolver uma política de formação continuada de professores genuinamente emancipadora. Ao contrário, ela revela suas contradições quando no discurso defende o desenvolvimento da autonomia e da intelectualidade do professor, mas suas ações conduzem a práticas desarticuladas, individualizadas e desvinculadas da realidade escolar.

Ao discutir a questão, Freitas (2007) aponta algumas perspectivas interessantes para as políticas de formação continuada, entre elas, as que fomentem a capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas desenvolvendo o trabalho coletivo e interdisciplinar; o fortalecimento da gestão democrática com a participação dos estudantes e de suas famílias; a redução do número de alunos por sala; a revisão dos currículos; o estudo e a avaliação das experiências pedagógicas que favoreçam as aprendizagens de todos os estudantes, entre outros.

Nesse sentido, as políticas precisariam garantir aos professores condições reais de desenvolvimento profissional, ampliando seu tempo de jornada de trabalho para os estudos e reflexões sobre as necessidades pedagógicas de seu espaço escolar, permitindo melhor articulação entre teoria e prática; fortalecendo o trabalho das direções, garantindo a permanência do profissional que articule os tempos de formação dentro da escola, aqui no DF correspondendo aos coordenadores pedagógicos, que também precisam de uma formação específica para contribuir para o trabalho docente; que as ações formativas sejam ampliadas para as demais áreas do conhecimento, não se restringindo às áreas de Português e Matemática; que as universidades tenham condições de promover maior interação com as unidades escolares, para que ao conhecerem suas necessidades e demandas possam contribuir para construir novos caminhos para a educação básica; por fim, que amplas discussões sejam organizadas para que os professores que atuam na educação básica possam contribuir para a

elaboração de novas políticas de formação continuada. Mesmo assim, essas mudanças não alcançariam as determinações gerais do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2011). Sem romper com a estrutura do capital, não se promove plenamente a transformação da educação e das políticas de formação docente. Mas há um campo em que se pode agir.

Um estudo de Tonet (2005) elucida esta questão ao colocar as limitações das mudanças no campo da educação dentro dos limites do capital. O autor defende que existem ações capazes de indicar uma perspectiva emancipadora para a educação e enumera alguns requisitos para a realização de atividades educativas com esse caráter emancipador, que podem ser sintetizadas como sendo aquelas capazes de desenvolver a apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e das contradições da sociedade capitalista, que promovam o conhecimento da natureza específica da educação, em que os objetivos mais significativos sejam os de se atingir a emancipação humana e que promovam a articulação entre a educação e as lutas de todos os trabalhadores.

A emancipação é entendida pelo citado autor, conforme pressupostos do marxismo, como sendo uma nova forma de sociabilidade, para além do sistema capitalista, na qual os homens vivenciarão relações sociais marcadas pela igualdade, justiça e liberdade, em que o trabalho e a educação estarão plenamente articulados para a promoção do trabalho colaborativo entre os homens. Assim é colocada a questão por Marx (2010, p. 54):

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato, quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política.

Como sinalização do que ainda precisa ser realizado para promover uma formação continuada de professores que se desdobre em resultados concretos de avanços para o enfrentamento dos desafios da educação pública, é preciso que se construam novos caminhos formativos, capazes de responder às necessidades e exigências das complexas e contraditórias relações sociais contemporâneas, na perspectiva de ações emancipadoras que apontem para uma nova configuração de sociedade, capaz de superar as desigualdades e injustiças.

Existem modelos de sociedade que se colocam de forma antagônica. Um é o capitalista, traduzido nas atuais políticas educacionais brasileiras, que tem promovido para o campo da formação de professores uma perspectiva ainda tecnicista, com a evidente dicotomia teoria e

prática, que reforça a responsabilização individual do professor para o sucesso ou o fracasso da educação pública e que se apoia em ações que desvalorizam a profissionalização do magistério.

O outro é o modelo que se desenha a partir das ideias de Marx e continuadas nos estudos de Lukács, o qual defende para a educação um caminho de emancipação para seus profissionais e seus estudantes. Este é pautado nas relações sociais horizontais, na promoção do trabalho colaborativo, no fortalecimento da coletividade e das ações educativas que alcancem todos os estudantes. A educação formal não será a responsável pela superação do Capital, porque este lugar pertence à classe trabalhadora em suas lutas sociais por justiça e igualdade. Mesmo assim, a importância da educação se coloca como estando na mediação capaz de aprofundar o debate em torno da necessidade de uma nova sociabilidade que supere a condição atual dos homens.

No próximo capítulo, apresento os dados empíricos desenvolvendo uma análise sobre a realidade de trabalho dos coordenadores e o que eles pensam sobre o alcance das ações formativas realizadas para sua formação continuada, para em seguida compor novamente um quadro do alcance real das políticas para o contexto de trabalho dos coordenadores que atuam na rede pública de ensino do DF, em escolas de anos finais do Ensino Fundamental.

4. O COORDENADOR E SEU PROCESSO FORMATIVO: trajetórias incertas

Como parte da totalidade do sistema capitalista, o complexo da educação tem sido convocado a cumprir a função social de preparar os indivíduos para o trabalho. Tonet (2012) explica como a educação formal se ajustou aos interesses de elaborar uma formação que atendessem ao modelo produtivo vigente. Até a década de 1970, o modelo fordista-taylorista caracterizado pela produção em série e em larga escala, necessitava de trabalhadores capazes de executarem tarefas simples, sem pensamento crítico ou capacidade inventiva. Por isso, as políticas educacionais focalizaram a escolaridade mínima para que a classe trabalhadora pudesse se inserir no mercado.

Nas últimas décadas, porém, conforme analisado pelo autor, ocorreu uma revolução informacional que tem provocado profundas mudanças no mundo do trabalho. Um novo modelo produtivo está em andamento, caracterizado “pela incorporação cada vez maior da ciência e da tecnologia à produção, pela flexibilidade, pela descentralização, pela necessidade de um giro muito rápido dos produtos e por uma produção voltada ao atendimento de uma demanda mais individualizada” (TONET, 2012, p. 13). Certamente este novo modelo produtivo, designado toyotismo, exige uma formação que vai além do domínio das novas tecnologias. Agora o trabalhador precisa de uma formação polivalente, saber pensar, resolver problemas, mediar conflitos, lidar com situações imprevistas, realizar diferentes tarefas e estar preparado para transitar entre tipos diferentes de emprego. Mais uma vez, nesse caso, a educação formal se apresenta para cumprir seu papel de preparar para este mercado.

Assim, é possível compreender como as políticas de formação se adéquam a reestruturação produtiva. Agora, a formação em serviço se coloca como mecanismo eficiente para habilitar os professores para se adequarem às exigências desse mundo produtivo atual e para assumirem mais tarefas e funções dentro do espaço escolar. Uma contradição insolúvel se apresenta entre o discurso e os textos oficiais e a realidade objetiva da escola. Recorrendo mais uma vez a Tonet (2015), verifica-se que enquanto a universalidade do direito à educação e a necessidade da formação integral do ser humano são tão enfatizados, o processo histórico real e concreto impede “o acesso universal à educação e desmente a possibilidade de uma formação integral” (TONET, 2015, p. 211).

É chegado o momento de confrontar o que está prescrito nas políticas educativas a respeito da formação continuada docente em geral e o processo formativo dos coordenadores

pedagógicos, conhecendo o contexto real das escolas em que atuam os coordenadores participantes da pesquisa. Além disso, os coordenadores e demais participantes serão convocados a expressarem sua avaliação sobre as políticas e como estas se concretizam no seu espaço de trabalho, a escola.

4.1: Os contextos escolares e os sujeitos

As duas escolas escolhidas para a pesquisa recebem alunos de anos finais do Ensino Fundamental sendo atendidas por uma Coordenação Regional de Ensino da rede pública de ensino do Distrito Federal. Apesar de ser esta uma das Regionais de Ensino na qual eu trabalhei, essas escolas não são locais em que eu tenha conhecido em detalhes a organização pedagógica, as condições de trabalho dos coordenadores, as relações entre os profissionais ou mesmo a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos, algo que poderia interferir na análise ou interpretação dos dados.

Esta Regional de Ensino é responsável por 32 (trinta e duas) escolas, entre as quais 12 (doze) com atendimento a estudantes dos anos finais. As escolas escolhidas estão localizadas geograficamente em uma mesma Região Administrativa, com características socioeconômicas semelhantes. Para preservar o anonimato de todos os participantes da pesquisa, escolhi nomes fictícios para as escolas e para os sujeitos. Assim, este estudo envolveu a participação das Escolas Bela Vista e Pouso Alegre.

De acordo com dados disponibilizados nos projetos político-pedagógicos das escolas⁹, é possível identificar algumas de suas particularidades. A **Escola Bela Vista** foi inaugurada em 1997 e funciona nos três turnos, possuindo cerca de 1000 (um mil) alunos matriculados nas modalidades de ensino fundamental anos finais e educação de jovens e adultos. Estão atuando na coordenação pedagógica três professores no período diurno, sendo um deles separado para a organização das atividades da educação integral. Há uma sala específica interligada à sala dos professores que funciona como sala para a coordenação pedagógica. Nela se encontram materiais pedagógicos auxiliares, tais como mapas, livros, formas geométricas, entre outros. No entanto, não foram encontrados para pronta consulta o currículo da rede pública de ensino do DF ou o seu projeto político-pedagógico. Um dado importante verificado pela observação

⁹ No *site* da Secretaria de Educação do Distrito Federal, www.se.df.gov.br, estão disponibilizados, desde o ano de 2014, os projetos político-pedagógicos de todas as escolas da rede pública de ensino.

da escola é que a coordenadora que atua diretamente com os professores em suas atividades pedagógicas tem como espaço de trabalho uma sala separada dos mesmos. É uma sala na entrada da escola dividida com a supervisora pedagógica e que permite o acesso da comunidade à escola. Isso significa que representantes da Secretaria de Educação, fornecedores de material, pais ou responsáveis, alunos em horário diferente ao da entrada do turno ou outros são recebidos primeiramente pela supervisora ou pela coordenadora pedagógica, para depois terem o acesso liberado aos demais espaços da escola. Mesmo entendendo ser o trabalho de contato com pais e alunos parte das atribuições de trabalho do coordenador pedagógico, sua prioridade de trabalho devia ser a de acompanhar as atividades pedagógicas dos professores, discutindo estratégias, dificuldades e elaborando projetos. Sendo assim, o melhor espaço de trabalho para o coordenador deve ser aquele que possibilite o contato direto e permanente com os docentes. Essa organização da escola Bela Vista já revela a concepção que a gestão escolar e o próprio grupo docente têm sobre o que seja prioritário no trabalho do coordenador pedagógico.

Nesta comunidade escolar, as mulheres são em sua maioria chefes de família. Muitas trabalham como empregadas domésticas, autônomas ou comerciárias. As famílias em geral já vivem uma segunda união, havendo ainda um número significativo de estudantes que moram com avós e outros tendo pais cumprindo penas em instituição prisional. Outros cujos pais são dependentes químicos.

A outra escola, aqui denominada **Escola Pouso Alegre**, foi fundada em 1994. Atende às modalidades dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Possui cerca de 1400 (um mil e quatrocentos) alunos organizados em 45 (quarenta e cinco) turmas. A sala da coordenação pedagógica se localiza em um corredor separado daqueles usados para as salas de aula. É um ambiente bastante acolhedor e agradável de trabalho. Possui computadores, materiais pedagógicos e lúdicos, legislação educacional, cópias do projeto político-pedagógico e do currículo da rede pública. A escola conta com quatro coordenadores pedagógicos, sendo dois para o atendimento dos anos finais. Está situada em uma comunidade de baixa renda, cujas crianças e jovens estão em situação de grande vulnerabilidade social para o uso de drogas. A coordenadora pedagógica que realiza as atividades de formação tem como espaço de trabalho a sala dos professores e a de reuniões da coordenação pedagógica, estando em contato permanente com os professores e atuando diretamente no planejamento de todas as atividades e projetos pedagógicos do grupo.

Verifiquei, neste caso, coerência entre o que dispõe o projeto político-pedagógico da escola e a realidade de trabalho naquele espaço educativo.

Assim, como as escolas, os sujeitos da pesquisa receberam nomes fictícios, a fim de que seu anonimato fosse preservado. Seus nomes foram escolhidos pensando em lugares e em espécies da vegetação do bioma Cerrado (árvores, flores ou frutas), referência à nossa localização geográfica no país e, também, uma homenagem à força, vitalidade e capacidade de regeneração que homens e mulheres que escolhem a profissão docente precisam ter para encarar os desafios do modelo atual da escola que nominalmente é democrática e inclusiva, mas que tem contribuído para reforçar as desigualdades sociais tão combatidas no discurso político e pedagógico. Assim, tivemos as contribuições dos coordenadores pedagógicos Jatobá, Jussara, Acácia e Ravena.

Entre os coordenadores pedagógicos das escolas foi possível conhecer as seguintes características pessoais e de formação:

QUADRO 4: Perfil dos coordenadores pedagógicos locais (escolas)

PERFIL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS LOCAIS (ESCOLAS)				
	JATOBÁ	JUSSARA	ACÁCIA	RAVENA
GÊNERO	Homem	Mulher	Mulher	Mulher
IDADE	36 anos	45 anos	38 anos	31 anos
FORMAÇÃO (ÁREA)	Educação Física	Biologia	Física	Artes Visuais
TEMPO DE MAGISTÉRIO NA SEEDF	5 anos	18 anos	14 anos	7 anos
TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA COORDENAÇÃO	2 anos	2 anos	2 anos	2 anos
PÓS- GRADUAÇÃO	Especialização em Gestão em Política Pública de Gênero e Raça	Especialização em Inclusão e Altas Habilidades	Especialização em Coordenação Pedagógica	Não possui

FONTE: LIMA, dissertação de mestrado, 2016.

Primeiramente, é perceptível o predomínio do gênero feminino entre os coordenadores pesquisados, o que reflete bem a realidade da profissão docente no Brasil. Não pretendo aqui discutir com profundidade esta questão, mas vale considerar os elementos históricos presentes na profissionalização docente no Brasil, marcada pela representação da vocação e da extensão de cuidados familiares e femininos, por isso, de uma profissão de menor prestígio e relevância social.

Em relação à idade e ao tempo de magistério, existem coordenadores participantes em uma faixa etária de pleno desenvolvimento profissional, com boa experiência docente. Um deles com metade desse tempo de experiência na rede pública de ensino em coordenação

pedagógica: cinco anos de docência e dois na coordenação pedagógica. Vale destacar que todos apontaram dois anos de experiência na coordenação, porque este pode ser considerado um tempo em que se tem condições de avaliar bem as limitações e as potencialidades do trabalho, assim como o que institucionalmente tem sido feito para a sua formação enquanto coordenadores.

Os dados revelam, também, que os coordenadores têm formação inicial em diferentes áreas do conhecimento. Para a organização das escolas que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental isso é prerrogativa para o exercício da função. De acordo com a normatização da coordenação pedagógica, os professores são organizados para o cumprimento de sua jornada de trabalho em três dias de coordenação semanal: um dia de coordenação coletiva, um dia de coordenação por área de conhecimento e um dia de coordenação individual, sendo este o dia que cada um pode cumprir fora do ambiente da escola em outros espaços de formação continuada. O quadro abaixo esclarece a questão:

QUADRO 5: A organização da coordenação pedagógica na escola de anos finais

A ORGANIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE ANOS FINAIS	
DIA DA SEMANA	ÁREA DO CONHECIMENTO
SEGUNDA-FEIRA	TODAS (INDIVIDUAL)
TERÇA-FEIRA	CIÊNCIAS DA NATUREZA: Matemática e Ciências
QUARTA-FEIRA	COLETIVA
QUINTA-FEIRA	LINGUAGENS E CÓDIGOS: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte
SEXTA-FEIRA	CIÊNCIAS HUMANAS: História e Geografia

FONTE: LIMA, dissertação de mestrado, 2016.

Assim, os coordenadores, que não possuem formação em Pedagogia, habilitados em áreas diferentes, precisam acompanhar as atividades pedagógicas de todos os colegas, tendo papel importante a organização de encontros por área de conhecimento. O único dia da semana em que todos estão na escola é a quarta-feira quando acontece a coordenação pedagógica coletiva. Considero uma perda a separação dos demais dias em áreas de conhecimento. A experiência com o trabalho realizado nos últimos anos com turmas de defasagem idade-série indica que o ganho pedagógico em manter todos os professores coordenando juntos em todos os dias de trabalho é muito maior. São melhores as condições de articulação entre as atividades planejadas em cada área do conhecimento. A separação dos dias de coordenação por área de conhecimento não representa melhor articulação pedagógica, aliás, o que se observou nas duas escolas é que em termos práticos, os professores realizavam seus planejamentos individualmente.

Um dos dados apresentados no quadro é o referente às especializações relatadas por três dos quatro coordenadores. As especializações revelam seu interesse em buscar formação continuada, mas também outro dado importante: apenas uma participante buscou uma especialização voltada para o seu trabalho como coordenadora. Ela estava cursando no período da produção dos dados desta pesquisa a segunda turma de especialização *lato sensu* em coordenação pedagógica promovida pelo convênio Universidade de Brasília (Cform), Secretaria de Educação do Distrito Federal e Ministério da Educação. Os demais relataram que os cursos de especialização se voltaram para temas relativos à docência em suas respectivas áreas de conhecimento.

Em relação às coordenadoras da Regional de Ensino e da instância mais central da SEEDF, também participantes da pesquisa, foram informados os seguintes dados:

QUADRO 6: Perfil das participantes da Regional de Ensino, EAPE e SUBEB

PERFIL DAS PARTICIPANTES DA REGIONAL DE ENSINO, EAPE E SUBEB			
	REGIONAL DE ENSINO (Amora)	EAPE (Pitanga)	SUBEB (Mangaba)
ÁREA DE FORMAÇÃO	Educação Física	Matemática	Língua Portuguesa
TEMPO DE MAGISTÉRIO NA SEEDF	14 anos	16 anos	18 anos
PÓS- GRADUAÇÃO	Especialização em Educação Física Escolar	Mestrado em Educação UnB	Especialização em Leitura, Escrita e Análise de Texto

FONTE: LIMA, dissertação de mestrado, 2016.

É possível identificar que são profissionais experientes, provenientes de áreas bem distintas, sem formação em Pedagogia e que, também, buscaram formação continuada durante seu percurso profissional. Foram convidadas a comporem as equipes de trabalho em suas respectivas instâncias e participaram diretamente na formulação das atuais ações e políticas formativas no âmbito da Secretaria de Educação do DF.

Analisar a avaliação que os coordenadores fazem sobre as políticas de formação continuada elaboradas pela Secretaria de Educação do DF (2011 a 2014) representa entender como está organizada a coordenação pedagógica nas escolas de anos finais e como cada grupo atua naquele espaço, envolve compreender as limitações e as perspectivas do trabalho dos coordenadores em sua relação com a reprodução do sistema capitalista.

Vimos que os documentos que orientam as políticas e as ações da Secretaria de Educação para a formação e para a atuação do coordenador pedagógico afirmam que a

formação continuada pode ocorrer na própria escola. Esta concepção de formação tem como princípio entender a escola como “uma unidade de mudança e de desenvolvimento profissional dos professores” (GARCIA, 1999, p. 171), entendendo que ali surgem e podem ser resolvidos muitos problemas do ensino. No espaço/tempo da coordenação pedagógica todas as questões pertinentes ao ensino, à aprendizagem, ao contexto socioeconômico e suas implicações na comunidade escolar atendida, às políticas educacionais e seus desdobramentos podem ser discutidos, interpretados e traduzidos para alcançarem as reais necessidades dos estudantes e dos profissionais daquela escola. O autor também entende que cada unidade escolar faz parte de uma rede pública de ensino que tem suas diretrizes, princípios de trabalho e ação educativos. Esse espaço pode cumprir bem o papel de dar maior coesão às políticas pensadas. Assim, a coordenação pedagógica se configura, então, como um espaço de contradições onde coexistem forças de controle, de burocratização e de possíveis mudanças.

É preciso, porém, refletir sobre a sustentação dessa concepção de formação que supervaloriza os saberes construídos no próprio espaço cotidiano de trabalho dos professores conduzindo o conhecimento teórico a um processo de desqualificação. Na epistemologia da prática a ação docente tende a se individualizar, os problemas discutidos na escola tendem a ser descontextualizados das questões sociais mais amplas, de uma perspectiva histórica e tratados como casos pontuais, o que fragiliza o entendimento da totalidade. Ou seja, o caráter contraditório das relações sociais capitalistas deixa de ser compreendido “no âmbito das relações entre a sociedade e os processos educativos, ou destes como processo produtivo”, conforme análise de Frigotto (2010, p. 35).

Buscando trabalhar na perspectiva de uma análise que considere a totalidade e a contradição da sociedade capitalista e seus desdobramentos na escola, do campo empírico emergiram três categorias de análise para esta pesquisa: *alargamento da função coordenadora*; *trabalho alienante*; *políticas em descompasso*. Antes de discorrer sobre elas, cabe justificar a escolha pela abordagem das categorias marxistas para uma compreensão do real que se dê além das aparências, mas que revele dos fenômenos estudados na sua essência.

Para Cury (1985) as categorias marxistas são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais da realidade histórica e social concreta. A totalidade não é “um todo já feito”, algo acabado, inerte, a-histórico, mas “um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (CURY, 1985, p. 35). Uma análise que se limita a compreender um fenômeno isoladamente de seu contexto, não dá conta das múltiplas

determinações do real, ou seja, cada fenômeno precisa ser compreendido em relação a si e em relação aos outros fenômenos que compõem a totalidade. Portanto, a totalidade na perspectiva dialética é dinâmica, está em processo permanente de desenvolvimento.

Tonet (2015) ao se referir sobre o que caracteriza mais acentuadamente a teoria marxista, explica que não é a ênfase na importância da economia, conforme pensam muitos, mas na categoria dialética da totalidade:

Essa categoria dignifica que a realidade social se configura como um conjunto de partes, articuladas, em processo permanente de constituição, em determinação recíproca, e que, além disso, tem o trabalho como sua matriz fundante. Por isso mesmo, é impossível conhecer efetivamente uma parte sem capturar as relações que ele mantém com a totalidade (TONET, 2015, p. 206).

Em relação à categoria da contradição, Cury explica que esta não é apenas uma possibilidade interpretativa do real, mas como sendo ela própria parte do movimento do real, uma oposição inerente de forças antagônicas, uma vez que “cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro” (CURY, 1985, p. 30).

Diante disso, apresento a seguir o quadro com as categorias de análise dessa pesquisa encontradas a partir dos dados, assim como os elementos para sua análise que serão desenvolvidos ao longo deste capítulo.

QUADRO 7: AS CATEGORIAS DA PESQUISA E SEUS ELEMENTOS DE ANÁLISE

CATEGORIAS	ELEMENTOS PARA ANÁLISE
Alargamento da função coordenadora	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade formadora incorporada na literatura e nos documentos. - Alargamento das atribuições e intensificação do trabalho do coordenador.
Trabalho alienante	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina no contexto da precarização do trabalho. - Divisão técnica do trabalho e organização pedagógica da escola.
Descompasso das políticas	<ul style="list-style-type: none"> - “Formação em rede” e formação em serviço. - Idealização e situações concretas de trabalho.

FONTE: LIMA, dissertação de mestrado, 2016.

As três categorias serão consideradas a seguir separadamente para que se aprofunde melhor sua análise, mas se entendendo que as mesmas estão articuladas entre si e relacionadas diretamente com a compreensão do objeto deste estudo acadêmico.

4.2: Alargamento da função coordenadora

Já foi mencionado que a função coordenadora é historicamente recente no contexto educativo brasileiro (MATE, 2012). Referenciais de controle e fiscalização do trabalho docente ainda sobrevivem e as condições atuais de alargamento das atribuições docentes e dos coordenadores revelam, por um lado, a fragilidade na constituição de uma identidade formativa e, por outro, os reflexos nos contextos escolares das ações que configuraram o quadro de reestruturação produtiva do capital determinando novas funções aos trabalhadores com acúmulo crescente de tarefas e desvalorização do trabalho. Por isso, é importante analisar o marco conceitual de identidade docente.

O entendimento que se defende para identidade docente refere-se “a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções” (GARCIA, 2010, p.1). Discutir a questão da identidade do coordenador implica considerar o tema da identidade e da profissionalização docente. A autora explica que a preocupação com a temática da identidade docente no campo da pesquisa educacional no Brasil remonta especialmente ao final dos anos 1980. Privilegiou-se uma abordagem sociológica, analisando as situações de trabalho em suas relações com os processos sociais mais amplos. Nos anos de 1990 em diante, o gênero surge como categoria de análise importante para entender a profissionalidade docente. “O processo de feminização do magistério e sua construção social como trabalho de mulher, somados ao caráter pastoral e vocacional que historicamente caracteriza o magistério marcam a identidade e as formas de profissionalismo docente” (GARCIA, 2010, p. 1).

Os estudos mais recentes no enfoque histórico e sociológico tratam a identidade docente no embate entre os discursos oficiais e as transformações do trabalho, especialmente decorrentes das reformas neoliberais dos anos 1990. A mesma autora comprova que as pesquisas desvelam a questão da desprofissionalização e a intensificação do trabalho do professor e “a emergência de uma identidade centrada no domínio de competências muito específicas relativas à instrução na performatividade e na autorresponsabilizada pelo desenvolvimento profissional” (GARCIA, 2010, p. 2). A identidade pode ainda ser estudada sob o aspecto de saberes dos professores elaborados em seus contextos de trabalho. Ela é construída a partir de experiências diversificadas e saberes mobilizados ao longo da vida pessoal e profissional do professor.

Conforme verificado nos textos documentais e na literatura acadêmica mais recente referente à temática da coordenação pedagógica, foram apresentadas as principais atribuições do coordenador: articulação e mediação. Isso se confirma no estudo de Domingues (2009) realizado com coordenadoras no qual é constatado que mesmo desenvolvendo diferentes concepções e modos da condução da formação na escola, elas se autodeterminaram responsáveis pela formação docente centrada na escola. No entanto, “denunciaram a necessidade de empregar esforços na construção de uma *identidade formativa* que possibilite legitimar, junto às equipes escolares e ao sistema [...] a compreensão do papel do coordenador não como técnico, mas como pesquisador do seu fazer, numa perspectiva reflexiva e crítica” (DOMINGUES, 2009, p. 203). Assim, a dimensão de controle do trabalho docente ainda é uma representação que paira sobre as relações entre os docentes e o coordenador pedagógico,

sendo necessário que aquele que assume a função dentro da escola construa as bases de uma nova relação em que todos reconheçam como tarefa principal a de promover um ambiente de aprendizagens. Isso é o que defende Vasconcellos (2013, p. 115):

Entendemos que o supervisor [ou coordenador] deve ter uma sólida formação em termos de uma concepção de educação e de seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos, aliada a um conhecimento dos conceitos fundamentais de cada área do saber, bem como uma cultura geral que lhe permite ter uma visão de totalidade da prática educativa. Assim, a coordenação pedagógica não precisa entender em profundidade de todas as áreas do conhecimento. A dificuldade de mudança em algum aspecto indicará a necessidade de uma formação mais concreta.

Assumir uma identidade formativa requer que se promova um ambiente de reflexão docente, exigindo de quem assume o trabalho de organização pedagógica o compromisso de buscar conhecimentos, de buscar aporte teórico, aproximar-se da academia, do que tem sido pesquisado sobre os temas que interessem ao grupo, assim como o compromisso com o projeto político-pedagógico daquela comunidade escolar e também com as diretrizes pedagógicas da instituição.

Ao serem questionados sobre a necessidade de possuírem conhecimentos específicos para o exercício de sua função, os coordenadores participantes deste estudo concordaram e passaram a enumerar algumas características para a composição do que seria um adequado perfil profissional: ser criativo; ser mediador de conflitos; possuir conhecimentos pedagógicos; promover relações interpessoais respeitadas e estimulantes; ser comunicativo e simpático e “*saber criar um ambiente de aprendizagem*” (coordenadora Jussara). Para Ravana, esses conhecimentos devem incluir “*estratégias colaborativas, interdisciplinaridade, pedagogia de projetos, avaliação formativa, inovações tecnológicas e de direitos humanos*”.

Vasconcellos (2013) defende que existem condições objetivas e subjetivas para que esse papel formativo do coordenador se desenvolva na escola. Entre as condições objetivas, o autor destaca:

- O comprometimento com a busca de melhores condições de trabalho na escola (pedagógico, comunitário e administrativo).
- A conquista constante de um espaço de trabalho coletivo.

- Acompanhar individualmente e em pequenos grupos as atividades pedagógicas, oferecendo subsídios teóricos, material de apoio, bibliografia atualizadas, projetos desenvolvidos e ideias inovadoras.
- Abertura para construir articulações com outros coordenadores para a troca de experiências.
- - Organizar grupos de estudo presenciais ou virtuais para discutir as políticas educacionais, o contexto social e suas implicações na escola, deslocando-se também das questões diretamente relativas à sala de aula.

O mesmo autor explica que para dar conta do desafio de superar as resistências, descrenças e desânimos dos colegas, os coordenadores precisam desenvolver as condições subjetivas para seu trabalho, que envolvem “três dimensões da formação humana: conceitual, procedimental e atitudinal” (VASCONCELLOS, 2013, p. 90).

A chamada dimensão atitudinal envolve valores, interesses, sentimentos e convicções. Em relação à dimensão procedimental, compreende-se como sendo a que se refere à compreensão da realidade escolar, tendo clareza dos objetivos que se pretende alcançar com o trabalho e estabelecendo planos de ação, avaliando o alcance do que foi realizado. Por fim, a dimensão conceitual relaciona-se com os conhecimentos específicos que os coordenadores precisam buscar para a realização do seu trabalho. As respostas dos coordenadores revelam o entendimento de que há diferentes tipos de conhecimentos envolvidos em seu trabalho de formação.

Por outro lado, quando indagados se o coordenador deveria buscar uma formação específica, não houve unanimidade entre os colaboradores da pesquisa. Jatobá e Acácia responderam que não, justificando que deve haver disposição “*para aprender e ser disponível*” (Jatobá) e que o principal é saber “*planejar e conhecer a realidade da escola em que trabalha*” (Acácia). Interessante como uma contradição se apresenta nesta questão. Todos reconhecem a necessidade de possuírem conhecimentos além daqueles necessários ao trabalho da sala de aula, entretanto, alguns não acreditam que seja necessário haver uma formação específica para que o coordenador se aproprie de tais conhecimentos.

As contribuições das outras duas coordenadoras em questão merecem atenção especial:

- *Acredito que o coordenador pedagógico tenha que ter uma formação específica que lhe permita conhecer, principalmente, qual será sua tarefa. Isso influencia no seu trabalho e melhora a relação que tem o grupo de professores.* (Jussara)

- *Acredito que exista um perfil muito característico para a coordenação, que pode ser estimulado e melhor preparado através de uma formação específica. Seria um ganho enorme para toda a comunidade escolar. Não concordo como este sendo um pré-requisito para se assumir a posição, mas como uma formação posterior à escolha ou eleição.* (Ravena).

Para a coordenadora intermediária de anos finais que acompanha o trabalho pedagógico dos coordenadores participantes, cujo nome fictício é Amora, os coordenadores precisam de uma formação específica, porque quando assumem esse trabalho nem sempre “*entendem o que é um trabalho de organização pedagógica [...], não sabem por onde começar*”.

Na mesma direção, a representante da Subsecretaria de Educação Básica, que designarei como Mangaba, concorda que o coordenador precisa “*ter a disposição de estudar, de ir para o debate, para o confronto de ideias e concepções com os professores*”. Isso contribuiria para as discussões pedagógicas avancem, sejam aprofundadas e as mudanças realizadas.

Já a formadora da EAPE, que será designada como Pitanga, entende, por outro lado, que mais importante que uma formação específica, o grupo docente precisa ter muito claro o que compõe o perfil para o trabalho do coordenador: “*a clareza de assumir uma postura de liderança e gostar de estudar. Às vezes ele tem o perfil de liderança do grupo, mas não tem interesse em se atualizar, estudar, se aproximar da academia*”. Ela também acrescenta ser relevante o entendimento do desenvolvimento cognitivo dos estudantes atendidos pelos anos finais, seus processos de aprendizagem, a concepção de avaliação formativa e a legislação educacional. E traz também um elemento interessante que é o de superar um trabalho formativo pautado na epistemologia da prática, quando afirma:

Eu acho que ficar ali estudando só com os seus pares, na instituição, na escola, não basta. É preciso dar um salto, ir para além de olhar os problemas só dali de dentro da escola. Ele precisa sair para olhar um pouco os problemas da escola num outro lugar, de fora. Eu acho que isso é necessário. Não existe um curso para capacitar alguém para ser um coordenador (Pitanga).

Se para os participantes parece estar bem incorporada a ideia de se desenvolver uma identidade formativa para o exercício de trabalho do coordenador, contraditoriamente não há consenso a respeito da necessidade de se buscar uma formação específica para isso. Este dado pode revelar a preocupação em sobrecarregar quem assume a função. Conhecer a rotina intensa de trabalho e reconhecer que o coordenador assume tarefas que extrapolam sua função primeira que é a formativa pode ser o que motive alguns a não entender a necessidade de

existir um mecanismo para essa formação específica fora do ambiente escolar, seja através de cursos ou de encontros regulares com outros coordenadores. A intensificação do trabalho docente que afeta, também, o trabalho dos próprios coordenadores, cria limitações concretas para sua atuação em uma perspectiva de formação no ambiente escolar. A observação das rotinas dos coordenadores em suas escolas comprovou esta afirmação. Em uma delas, o próprio ambiente em que a coordenadora passa a maior parte do seu tempo de trabalho está desvinculado do que acontece no espaço em que os professores planejam suas atividades. Sua presença e condução das discussões pedagógicas nem sempre são reconhecidas pelos professores, existe certa resistência do grupo, como se o coordenador tivesse perdido a dimensão “do que é a sala de aula”, conforme afirmado certa vez por uma professora em reunião de coordenação pedagógica coletiva. Presenciei, por mais de uma vez, alguns professores preenchendo diários, corrigindo atividades, manipulando celulares e até mesmo se ausentando do ambiente enquanto a coordenadora encaminhava o estudo de texto sobre adequação curricular. Algumas vezes observei, também, certa impaciência de alguns para com a apresentação de material de leitura sobre avaliação formativa, pesquisado pela coordenadora. E quando foi solicitada a participação nas discussões, observei que geralmente são os mesmos os que se colocam, que correspondem às solicitações e que apresentam suas reflexões e experiências. A coordenadora não se sente apoiada por todos em seus esforços e parece ceder em alguns momentos para com a indiferença de alguns. Isso indica as dificuldades de se construir no grupo uma identidade formativa.

Por outro lado, alguns coordenadores ao serem convocados pela Regional de Ensino ou pela SUBEB para reuniões ou fóruns, portanto, para encontros de caráter formativo, repetem esses comportamentos, parecem resistir às solicitações de que posicionem sobre determinado tema, a orientações, solicitações e encaminhamentos indicados. Assim como os professores, eles parecem sentir essas ações como um mecanismo de controle sobre seu trabalho. O esvaziamento no sentido de ser formador e articulador imposto pela condição de intensificação do trabalho dos coordenadores afeta diretamente na constituição de uma identidade formativa, o que diminui a qualidade de seu trabalho, enfraquece o potencial da coordenação como espaço formativo, desarticula o trabalho pedagógico em uma perspectiva de coletividade.

A formação específica pensada para o coordenador pedagógico poderia promover certa autonomia para o grupo, entendendo que esta seja parte de um processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino, tal como defendido por

Contreras (2012). A mudança da perspectiva de trabalho pautado no controle deve ser uma tarefa coletiva, pensada pelo grupo docente. A responsabilidade de promover no espaço/tempo da coordenação pedagógica os processos de aprendizagem, de debate e de construção de caminhos para as questões educativas que se apresentam, precisa ser compartilhada entre gestores, professores e coordenadores.

Quando o próprio coordenador compreende sua função, pode trabalhar no sentido de desenvolver uma *identidade formativa*. Na realidade, as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores revelam o processo de intensificação do trabalho a que estão submetidos atualmente. A mesma estrutura administrativa de uma escola de educação infantil que possui dez turmas por turno é vista em uma escola de ensino médio que funciona com vinte e cinco turmas por turno. A direção composta por três servidores (diretor, vice-diretor e supervisor) precisa dar conta da gestão administrativa, pedagógica, disciplinar e financeira da escola, independente do quantitativo de alunos que ela possua. Essa realidade facilmente pode deslocar o coordenador de sua função formativa. O que observei no funcionamento das escolas pesquisadas é que as escolas procuram caminhos para funcionarem e que para isso, pode desenvolver uma divisão de tarefas entre os próprios coordenadores. Como a maior quantidade de turmas define o quantitativo de professores para a função coordenadora, acontece de um assumir as atividades de formação, enquanto outro focaliza seu trabalho nas questões disciplinares ou de apoio à direção na questão das substituições de ausências, na preparação de material etc. Muitas escolas buscam esses caminhos alternativos para garantir que haja por parte de pelo menos um dos coordenadores o trabalho real de acompanhamento pedagógico dos professores em uma perspectiva mais formativa.

A intensificação do trabalho da gestão pedagógica da escola que inclui o coordenador pedagógico gera a rotinização, o isolamento e a desqualificação intelectual (CONTRERAS, 2012) do grupo. Ao explicar a tese da proletarização docente, o autor explica que os profissionais que atuam na escola “estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam”, conduzindo-os à perda de controle e sentido sobre o seu próprio trabalho (CONTRERAS, 2012, p. 37). Conforme já mencionado, o processo atual de racionalização do trabalho que faz parte da conjuntura mundial de reestruturação produtiva do capital atinge a escola pública e as relações que ali se estabelecem. Medidas políticas do governo do DF que têm promovido a racionalização dos recursos humanos, a diminuição e realocação de pessoal sob a justificativa de contenção de gastos, reduzem o número de professores que poderiam estar organizando

pedagogicamente as escolas, gerando esse processo de sobrecarga de trabalho e desqualificação da função formativa. Esse quadro reforça o que será considerado a seguir, o processo de alienação do coordenador.

4.3 Trabalho alienante

A exploração da força de trabalho do homem por outro, tendo como base a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção configura o modo de produção capitalista. Quando o trabalhador não tem domínio sobre o seu próprio trabalho, desconhecendo o processo de produção e os resultados decorrentes desse processo, ele está na condição de alienação ou estranhamento. A origem latina da palavra tem como significado “o que pertence a outro”. Para Marx, alienação é uma atividade na qual a essência do agente é afirmada como algo estranho a ele, assumindo assim a forma de dominação hostil sobre o agente; é um processo no qual o homem deixa de ser dono de si mesmo e torna-se uma propriedade do outro, a ponto de sua vida ser decidida por esse agente dominador ¹⁰

A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, bem, além disso, que se torna uma existência que existe fora dele, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha [...] Mas o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva (MARX, 2004, p. 81-82).

Esse estado em que as pessoas se tornam estranhas a si mesmas e ao mundo, sem condições de interferir nas relações sociais, sem compreensão e domínio sobre as manifestações de sua existência, também pode se manifestar na escola enquanto prática social. “O trabalho de ensino, tomado como mera forma de sobrevivência do professor ou como mercadoria pelo aluno, perde sua dimensão humana e reduz-se a uma relação fetichizada de trocas institucionais”, conforme explica Vasconcellos (2012, p. 25). O trabalho intelectual não pode estar desvinculado das causas e compromissos que o orientam. O mesmo autor explica que os docentes precisam compreender a totalidade histórica, a função social da

¹⁰ Disponibilizado em <http://saojose.palotinas.com.br>. Acesso em: 01/12/2015.

escola, que tipo de formação desejam desenvolver, quem são seus estudantes, suas necessidades e expectativas em relação à educação.

As condições de trabalho dos coordenadores favorecem essa mesma condição alienante. Os sujeitos desta pesquisa descrevem as principais dificuldades enfrentadas no seu cotidiano de trabalho. Vejamos:

- A falta de professores e a falta de planejamento da Secretaria de Educação que atropela a organização da escola com propostas e projetos ao longo do ano. (Jatobá)

- A principal é sempre estar tapando buracos, substituindo professores que faltam e lidando com conflitos e indisciplina dos alunos. (Acácia)

- A dificuldade que tenho encontrado para realizar meu trabalho diz respeito à ideia que se criou sobre o que é uma escola pública. Se não tem material, então não tem como fazer nada. Se não tem sala com recursos modernos, então para que tentar utilizar algo diferente? A cultura de que se ninguém fez então eu também não vou fazer, essa cultura do comodismo é o que mais me incomoda e que mais tem influenciado negativamente meu trabalho como coordenadora. (Jussara)

- Posso me considerar privilegiada, pois em minha escola a coordenação sempre foi muito valorizada. Infelizmente, alguns problemas estruturais acabam por dificultar o trabalho efetivo da coordenação, como falta de recursos humanos para a substituição de professores ausentes. A maior problemática de rede hoje continua a interferir diretamente na qualidade do trabalho do coordenador. Existe uma falta de interesse e vontade política para se resolver o problema, então o que vemos é a boa vontade da coordenação para amenizar o impacto das faltas no dia a dia da escola, muitas vezes entrando em sala para substituir o professor ausente. (Ravena)

Assim, são descritas várias atividades que provocam o afastamento da função formadora do coordenador, o que indica que eles estão assumindo muitas atribuições no seu cotidiano. A coordenadora Ravena aponta que há “*falta de interesse e vontade política*” para se resolver o problema da falta de pessoal para a substituição de professores ausentes. A Secretaria de Educação mantém um percentual elevado de professores em regime de contrato temporário para as substituições de professores em gozo de licenças e outros afastamentos previstos em legislação. Entretanto, não fica prevista a situação diária que se observa nas escolas em que ocorrem imprevistos (de saúde ou pessoais) que possam levar os professores a se ausentarem um ou mais dias de trabalho. Sem recursos humanos disponíveis para o atendimento dos alunos, os próprios coordenadores se sentem pressionados a substituir colegas faltosos, ficando impossibilitados de realizarem o acompanhamento pedagógico necessário aos professores em coordenação pedagógica.

Conforme já considerado em parte, a estrutura administrativa das escolas da rede pública de ensino do DF não dispõe de número adequado de servidores para o atendimento de suas demandas rotineiras. O número crescente de professores readaptados e impossibilitados de colaborarem com a situação de organização pedagógica que envolva o atendimento dos alunos, tem colocado os coordenadores em processo de intensificação do trabalho, conforme amplamente considerado. Alguns acabam por adoecerem ou até mesmo a se arrependerem de terem aceitado participar dessa modalidade de trabalho. Sendo expropriado de sua função formativa, o coordenador fica mais sujeito às pressões, a aceitar projetos institucionais prontos, descontextualizados, ficando impossibilitado de realizar um trabalho significativo, com autonomia, capaz de questionar a ordem vigente. Essa perda da qualidade do trabalho é assim descrita por Contreras (2012, p. 56):

No contexto educativo, a proletarização é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor [e também do coordenador]. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional.

O autor descreve uma grave implicação da precarização do trabalho do coordenador, o esvaziamento do espaço/tempo da coordenação pedagógica enquanto espaço formativo dentro da escola. Todos os docentes devem refletir na sua responsabilidade em zelar para que esse espaço de diálogo seja fortalecido e não burocratizado e controlado externamente. Apesar das limitações existentes para um trabalho pedagógico efetivamente transformador sem que haja alteração radical nas estruturas capitalistas, a coordenação pedagógica deve ser defendida e o caráter formativo do trabalho do coordenador seriamente buscado, porque ações educativas de orientação emancipadora podem ser desenvolvidas no espaço da escola. O esvaziamento desse espaço seria um retrocesso e negaria a historicidade de luta e de mobilização de gerações de docentes pela sua implantação.

Sobre o papel no planejamento das reuniões de coordenação, os coordenadores afirmaram ter o papel de mediação, sendo intermediários entre colegas e direção, atuando diretamente na definição das pautas e participando das atividades formativas. Isso está de acordo com o que está prescrito nos documentos oficiais definidores da organização pedagógica das escolas da rede pública de ensino.

- O planejamento das reuniões tem sido realizado por mim, juntamente com a supervisora e o diretor ou vice, o que tem me oportunizado desenvolver meu trabalho de maneira mais organizada. É um ambiente em que me sinto à vontade para mostrar minhas ideias, abrindo espaço para reflexões. (Jussara)

- Participo efetivamente da organização e planejamento das coordenações junto com o supervisor. Trago propostas de ações e abordagens, que são consideradas com respeito, muito seriamente. (Ravena)

A partir das observações nas escolas foi possível verificar que as equipes de direção mantêm o controle sobre o planejamento das reuniões de coordenação pedagógica. Os coordenadores acompanham mais sistematicamente o trabalho dos professores e sugerem as pautas, mas a palavra final é sempre da direção, na pessoa do diretor ou do supervisor. É um espaço ainda muito utilizado para informes administrativos, o que interfere na qualidade do trabalho na perspectiva de formação continuada. Em uma das escolas a coordenadora é uma referência de formação para o grupo. O supervisor trabalha as questões pedagógicas com muita seriedade, pondera os aspectos legais e leva em consideração as necessidades do grupo docente. Os professores possuem amplo espaço para falar. As decisões são tomadas após deliberação do grupo. Percebi claramente o esforço para que a gestão seja efetivamente participativa. Deve-se levar em consideração que a equipe da direção está na escola há alguns anos, conta com um grupo de apoio composto por professores readaptados muito atuante, participativo e acredita que o espaço da coordenação pedagógica precisa ser preservado em sua função formativa. Os professores se sentem muito apoiados, são bem comprometidos com o projeto político-pedagógico que se constitui como referência para a organização das atividades. É, portanto, uma escola que possui uma estrutura de apoio para que o trabalho dos coordenadores se firme como mais formativo. Mas, infelizmente, nem sempre isso ocorre.

Por outro lado, foi observado na outra escola que as relações entre a equipe gestora, os professores e os coordenadores está em processo de construção e consolidação. Nos últimos anos houve mudanças frequentes de pessoal na coordenação e na direção e existe um empenho muito grande de todos para que a escola se organize melhor pedagógica e administrativamente. O espaço físico está muito bem cuidado, o que é importante para uma escola que passou alguns anos desacreditada por sua comunidade como espaço de confrontos e episódios violentos. Os coordenadores ainda estão muito voltados para as preocupações com problemas disciplinares dos estudantes e, por isso, a coordenação ainda se constitui em um espaço de trabalho individualizado e desarticulado. Mesmo assim, os professores são

comprometidos e têm demonstrado disposição e interesse em modificar essa realidade. Há um caminho a percorrer, mas há boa disposição para isso. Cada escola constrói sua própria história.

Solicitei, ainda, que os próprios coordenadores avaliassem sua participação nos encontros de coordenação na escola. Para Jatobá há dificuldade em *“mostrar os caminhos em que acredito, como: proposta para a indisciplina ou proposta para o trabalho interdisciplinar”*. Para Jussara ainda há grande dificuldade em abordar o tema da avaliação. Ela afirma que tem sido uma *“tarefa difícil, e por vezes tenho vontade de desistir, pois há ações que o coordenador desenvolve que não tem o valor que queremos. É um trabalho sem reconhecimentos”*. Percebi como essas colocações confirmam os elementos apresentados acima sobre as impressões a partir da observação da escola Bela Vista. Os coordenadores ainda não têm consolidada uma identidade formativa em seu espaço de ação.

É relevante pontuar aqui como a avaliação dos coordenadores sobre os desafios e dificuldades encontrados estão sempre relacionados ao que acontece nas escolas. Nenhum dos participantes elaborou alguma reflexão sobre a origem dos problemas, portanto, conseguiu estabelecer uma compreensão a partir da totalidade histórica e social. As contradições do sistema capitalista, as pressões que a educação sofre para reproduzir esse modelo nas relações entre as pessoas, as condições limitantes de precarização e intensificação do trabalho docente não são invocados como causadores de tantos descompassos. Esse processo de alienação a que os sujeitos estão submetidos alcança o ponto de estes vislumbrarem a superação das dificuldades enfrentadas a partir de projetos elaborados no âmbito da própria escola. Essa avaliação é certamente ingênua e desconsidera o complexo da educação como estando articulado com outros complexos sociais e que estes compõem a totalidade da sociedade capitalista, estando todos envolvidos no processo de sua reprodução. As desigualdades, injustiças e exploração só poderão ser superadas a partir da construção de uma nova forma de sociabilidade, além dos marcos do capital (TONET, 2015).

Retomando as avaliações feitas pelos coordenadores a respeito das dificuldades enfrentadas na escola, nas perspectivas de Acácia e Ravena são apontados elementos positivos nesta avaliação e que estão diretamente relacionados à postura da direção da escola para com o trabalho do coordenador:

- Avalio como positiva e sempre propositiva. A direção sempre deixou o pedagógico da escola em posição privilegiada, como deve ser, fazendo com que as questões administrativas interfiram o mínimo possível nesses

planejamentos. Os professores também foram sempre muito abertos e colaborativos, normalmente interagindo bem com a coordenação, de forma participativa e respeitosa. (Ravena)

- Muito boa. Consigo mediar conflitos e captar boas ideias dos colegas. O clima é sempre de muito respeito. As pessoas querem melhorar suas estratégias de ensino. É bom ouvir o que tem dado certo e opinar sobre o que pode ser feito pra melhorar o que não anda bem. (Acácia)

Quando a direção entende que o coordenador precisa ter o seu espaço de ação para promover a formação, ele pode trabalhar de modo mais sistemático junto aos professores. Fortalecer o trabalho do coordenador é fortalecer a organização pedagógica do próprio grupo. Os diretores não podem acompanhar sistematicamente cada sala de aula, cada grupo, porque além da gestão pedagógica precisam se preocupar com as demandas administrativas e financeiras. As dimensões em termos de quantitativo de alunos e mesmo de espaço físico em uma escola de anos finais demandam isso. O coordenador precisa ser a referência formativa para o grupo docente. E os professores precisam trabalhar em uma perspectiva de maior autonomia, não esperando sempre que sejam provocados para contribuir para o aprofundamento dos debates, para a elaboração dos projetos, para a avaliação das estratégias pedagógicas. Vale reforçar aqui que as potencialidades de um trabalho pedagógico mais consistente diante das condições de individualização do trabalho, de acúmulo de tarefas docentes e de outras condições limitantes, dependem do entendimento de que a educação formal existe para garantir os interesses das elites, mas que ações educativas podem ser desenvolvidas, sejam entre docentes ou com os estudantes, que desvelem a lógica da reprodução social e a necessidade histórica de ruptura radical do sistema hegemônico e a construção de uma alternativa real de superação da organização capitalista.

Conforme já sinalizado, alguns comentários apresentados acima descrevem um entendimento parcial das questões limitadoras do trabalho dos coordenadores. As coordenadoras parecem acreditar que o enfrentamento de questões internas da escola poderá proporcionar melhorias em sua condição de trabalho e melhores resultados pedagógicos. Falta-lhes a leitura do contexto em que a escola está inserida. Falta-lhes a visão da totalidade. Essa é a condição alienante a qual os coordenadores estão expostos. Uma análise mais detida da questão confirma isso.

Ao discorrer sobre o conceito de alienação na obra de Marx a partir de um importante estudo de Mészáros¹¹, Lima (2014) o apresenta em quatro aspectos:

- 1) “o homem está alienado da natureza”;
 - 2) “está alienado de si mesmo (de sua própria atividade)”;
 - 3) “de seu ser genérico (como membro da espécie humana)”;
 - 4) “o homem está alienado do homem (dos outros homens)”
- (LIMA, 2014, p. 163)

Ontologicamente é o trabalho que realiza a mediação entre o homem e a natureza. Quando o homem não se reconhece no produto de seu trabalho ocorre o primeiro aspecto da alienação. Este é um fator de sua desumanização. O segundo aspecto se refere à institucionalização da propriedade privada e da divisão de classes sociais que transformam o processo de trabalho e caracterizando a auto-alienação do homem. Os outros dois aspectos se referem ao estranhamento do homem em relação à humanidade e aos outros homens (LIMA, 2014, p. 163-4). Marx coloca a questão nos seguintes termos:

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho está diante dele, então, isso só é possível pelo fato de o produto do trabalho pertencer a um outro homem fora o trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição para um outro e alegria de viver para um outro (MARX, 2004, p. 86)

A questão é esclarecida por Tonet (2005) ao afirmar que a alienação surge das relações concretas entre os homens através do processo do trabalho, não é meramente um fenômeno da consciência. A divisão de classes e a propriedade privada consolidaram o processo de exploração entre os homens e potencializaram a alienação. Quando o trabalhador deixa de ser o sujeito do seu trabalho, este deixa de proporcionar sua autoconstrução pessoal. Sobre esta assertiva, o autor declara que

A atividade do trabalho deveria ser um momento de grande satisfação, um momento de autoconstrução pessoal, na medida em que permitiria ao homem produzir bens para satisfazer as suas necessidades e, ao mesmo tempo dar vazão à sua criatividade, objetivando-se de maneira rica e multifacetada. Tudo isto é anulado no trabalho capitalista pela transformação deste numa atividade da qual o trabalhador não é o verdadeiro sujeito (TONET, 2005, p. 67).

¹¹ MÉSZÁROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Transpondo a análise para o campo de trabalho dos coordenadores pedagógicos, é possível verificar que ao se distanciar de sua função formadora pelas emergências cotidianas da escola, ou pela negação dessa atribuição específica do seu trabalho, os coordenadores revelam uma condição de alienação, porque desconhecem a função e os processos desse seu trabalho. Mas, de acordo com o explanado anteriormente, essa não é uma questão de escolha pessoal. As condições atuais a que estão submetidos professores e coordenadores com múltiplas e cada vez mais complexas responsabilidades, revelam a precarização do seu trabalho e não reconhecimento das articulações entre o que ocorre dentro e fora da escola que os prendem nessa condição alienante. São necessárias ações formativas docentes dentro e fora da escola que promovam reflexões situadas historicamente e que considerem a totalidade social, a reprodução dos processos produtivos e a crise estrutural do modelo capitalista para que esse quadro se altere.

Por outro lado, é possível perceber que a divisão técnica e social do trabalho pedagógico ainda se faz presente na organização atual da escola. Isso pode ser percebido quando se observa a permanência do distanciamento entre os que concebem e os que executam o planejamento pedagógico. Muitos professores se omitem em participar das ações de planejamento do trabalho. Algumas equipes de direção procuram centralizar o trabalho de planejamento pedagógico. Essa concepção de organização que promove a divisão entre as ações intelectuais e as instrumentais ainda se faz presente em espaços educativos. Os professores não podem ser meros expectadores do que será discutido no seu espaço de formação na escola. Sua participação precisa ser efetiva, sua autonomia requer o entendimento de que cada um precisa buscar a autoformação e a formação coletiva. Apesar do reconhecimento das limitações para o desenvolvimento de um trabalho totalmente emancipador, é bom que se reforce que há campo para a ação.

Há ainda outro elemento observado e que aumenta o grau de dificuldade do trabalho formativo dos coordenadores: trata-se da fragmentação pedagógica, do isolamento, da individualização do trabalho docente. A legislação atual avança no discurso do fortalecimento da coletividade, mas a realidade ainda se configura na solidão pedagógica. O estudo de Correia e Matos revela a condição atual de crise da profissão docente a partir da interpretação sobre o modo de pensar e viver a profissão de professores portugueses participantes de alguns estudos acadêmicos durante a década de 1990. Os autores apresentam os efeitos das políticas neoliberais no campo da educação, especialmente as que articulam a responsabilização

individual com a ideologia da meritocracia como responsáveis pelo agravamento da condição de isolamento docente.

Os autores apresentam como fatores relevantes para a condição de crise da profissão e seus efeitos negativos de isolamento e solidão, alguns dos elementos já apontados neste trabalho, tais como a complexificação do exercício da função docente, a crise de autoridade do professor, a crescente pressão neoliberal de colocar a educação pública como refém das lógicas do mercado e o controle sobre os professores e as escolas a partir da emergência do modelo regulatório de avaliações externas.

Em relação à formação docente, os autores destacam que ela “é uma formação dirigida para individualidades” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 60), fortalecendo o egoísmo, o individualismo, a competição. Mesmo quando se verifica o fenômeno semelhante de promover a formação no contexto de trabalho do professor, o direcionamento é para ações formativas individualizadas, recaindo sobre o professor a responsabilidade pela sua própria formação e mais amplamente, recaindo sobre ele a responsabilização pela ineficiência no enfrentamento dos problemas da escola e da educação pública, medida muito difundida pelo modelo da política de Estado mínimo. Os autores ainda chamam a atenção para a

emergência de um novo individualismo onde a responsabilização crescente de cada um dos docentes pela sua própria formação tende a ocultar as tendências para a proletarianização da profissão que progressivamente perde a sua capacidade de interferir nos mecanismos que estruturam as suas práticas profissionais e que definem sua legitimidade (CORREIA; MATOS, 2001, p. 63).

Como contraposição a esta situação a que os docentes estão submetidos, Veiga (1996) apresenta alguns pressupostos para a construção de outra organização do trabalho pedagógico. A escola precisa buscar sua identidade, compreender o contexto social em que está inserida e entender plenamente sua função social. Deve romper, também, com a cisão entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, com a fragmentação e o individualismo. Este pode ser um caminho para o enfrentamento da condição atual de alienação.

Reconheço que a coordenação pedagógica é importante para a organização pedagógica das escolas e não é menos importante organizar um programa de formação continuada para que os próprios coordenadores, ao assumirem sua função, comprometam-se com o aprofundamento dos conhecimentos do campo teórico. De acordo com os documentos

analisados, a atuação do coordenador requer uma formação consistente. É preciso que haja a disposição pessoal para o processo formativo ocorrer, um compromisso pela autoformação, mas não apenas numa perspectiva individualizada. Encontros coletivos entre coordenadores precisam ser organizados institucionalmente para que ocorram as discussões específicas para sua atuação, com trocas de experiências e análises que considerem as relações entre as questões educativas e o contexto histórico-social. A luta é pela superação da condição alienante de trabalho.

É possível a realização de um processo formativo para os coordenadores que contemple esses elementos. Uma formação específica pode ser pensada, por exemplo, em articulação entre a EAPE e as Coordenações Regionais de Ensino, através de encontros regionais mensais ou quinzenais, não necessariamente certificados como cursos, mas que se consolidem como fóruns para as discussões e a construção de ações e políticas específicas para a formação continuada dos coordenadores, articulando melhor expectativas com necessidades concretas. Modelos parecidos já foram experimentados, no todo ou em parte, por iniciativa de algumas Regionais de Ensino da SEEDF. A proposta é tornar isso uma realidade para a rede de ensino.

4.4 Descompasso das políticas

Considerando que o objeto desta pesquisa é analisar a avaliação de coordenadores de escolas de anos finais do Ensino Fundamental sobre as políticas de formação continuada promovidas para a constituição da sua identidade formativa e campo de atuação na escola, apresento a seguir o que foi oferecido em termos de formação continuada para professores e coordenadores para esta etapa de ensino pela Secretaria de Educação do DF no período compreendido entre 2011 e 2014.

QUADRO 8: Políticas e ações de formação continuada da Secretaria de Educação do DF para professores e/ou coordenadores pedagógicos de escolas de anos finais (2011-2014)

Políticas e ações de formação continuada da SEEDF para professores e/ou coordenadores pedagógicos de escolas de anos finais (2011- 2014)			
Ano	Tipo	Responsável	Participantes
A partir de 2011	Fórum Permanente de Anos Finais	SUBEB e EAPE	Representantes da SUBEB, formadores da EAPE e coordenadores intermediários das Regionais de Ensino
2012 a 2014	Fórum Regional de Anos Finais	Regionais de Ensino	Coordenadores intermediários e locais
2012 e 2013	Especialização <i>lato sensu</i> em Coordenação Pedagógica (1ª turma)	UnB/CFORM	Coordenadores Pedagógicos
2013	Curso “Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico nos Anos Finais”	SUBEB e EAPE	Professores, Servidores e Coordenadores
2014	Curso “Anos Finais: Aprendizagens e práticas pedagógicas”	EAPE	Professores e Coordenadores
2014	Oficinas Temáticas	EAPE e Regionais de Ensino	Professores e Coordenadores
2014 e 2015	Especialização <i>latu sensu</i> em Coordenação Pedagógica (2ª turma)	UnB/CFORM	Coordenadores Pedagógicos
2014	Especialização <i>latu sensu</i> : Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais	UnB/CFORM	Professores e Coordenadores

FONTE: LIMA, dissertação de mestrado, 2016.

Recuperando o que foi considerado sobre as dimensões individual e coletiva da formação docente (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2010), verifiquei que as iniciativas contemplaram as duas perspectivas. Foram pensadas e realizadas formações para os coordenadores e professores mais individualizadas, tais como os cursos e as especializações *lato sensu*. Por outro lado, verifiquei ações formativas da Secretaria de Educação do DF para

fortalecer os espaços coletivos para que os coordenadores pudessem trocar experiências e discutir as questões específicas do seu trabalho, tal como ocorreu com os fóruns e as oficinas temáticas. Apesar da importância de haver compromisso individual de quem assume a função coordenadora em buscar uma formação que vise a atender melhor às expectativas, devo reforçar que são nos espaços coletivos de formação promovidos no âmbito institucional que os coordenadores terão condições de fortalecer sua identidade formativa.

Conforme considerado anteriormente, as políticas de formação continuada no âmbito federal ficaram muito marcadas pela dimensão técnica, tendo como característica marcante a ênfase na certificação, na modalidade de ensino à distância e na concepção de capacitação em serviço. Houve uma flexibilização dos espaços para a formação continuada docente, colocando a escola como alternativa importante para a efetivação dessas políticas.

No caso das políticas de formação continuada de âmbito distrital verifiquei a existência de iniciativas que colocaram os coordenadores e professores em posição de manifestarem suas expectativas, por meio de uma estrutura que pode ser designada como sendo de “formação em rede”, especialmente no caso dos fóruns e do curso realizado em todas as escolas da rede para discutir o currículo experimental e a organização escolar em ciclos em 2013. Quando definido o tipo de formação, apresentavam-se seus objetivos e solicitava-se que os envolvidos opinassem sobre os temas, a partir das instâncias central, intermediária (Regionais de Ensino) e, por fim, na escola durante as coordenações. A seguir, apresento uma representação dessa estrutura:

FIGURA 1: Formação em Rede

Mangaba, a representante da instância central da Secretaria de Educação, à época chefe do Núcleo de Anos Finais da Subsecretaria de Educação Básica, explicou o que seria trabalhar em uma perspectiva de “formação em rede”. Definir as propostas de projetos e ações formativas na coordenação central para a rede e apresentá-los nos encontros mensais com os coordenadores intermediários das 14 Regionais de Ensino no espaço do Fórum Permanente de Anos Finais para sua apreciação e debate. Com a definição dos encaminhamentos, os coordenadores intermediários então, levavam as questões para serem discutidas e aprimoradas nos encontros dos Fóruns Regionais com os coordenadores das escolas de anos finais. Estes, por sua vez, deveriam promover o debate nas coordenações pedagógicas com os grupos de professores. Os resultados e encaminhamentos desses debates eram trazidos de volta pelos coordenadores e novamente se discutia as adequações necessárias a fim de que atendessem melhor às expectativas dos envolvidos.

Avaliando o modelo de formação descrito, Mangaba destacou que

- Trabalhar em rede não tem como garantir que todos os coordenadores intermediários estejam efetivamente realizando a formação em seus espaços.

Não seria replicar exatamente do jeito que propomos, mas o fato é que nem todos conseguem se organizar nesta estrutura regular de fórum. Seja por causa das muitas demandas de trabalho, seja por não se sentir habilitado teoricamente para isso. Sabe-se que na ponta nem sempre chega o planejado.

- A proposta de trabalhar em rede, apesar de ser frágil, é muito boa. Eu acho até que é a única maneira de alcançar a escola. É importante o contato mais direto com o coordenador intermediário, mas com o coordenador local também.

A idealização da proposta formativa foi, sem dúvida, muito interessante porque representou o esforço em se superar o modelo formativo instrucional de racionalidade técnica, garantindo o espaço para que os coordenadores envolvidos no processo pudessem se manifestar e dar sugestões de outros direcionamentos. Entretanto, conforme descrito acima, no plano concreto a proposta contou com algumas limitações. Para dar certo dependia que os coordenadores intermediários tivessem uma postura de trabalho formativa para dar continuidade às estruturas de fóruns regulares e, por fim, de coordenadores locais que conduzissem o processo em suas escolas.

O Projeto político-pedagógico da rede de ensino público do DF Carlos Mota (2012) explica os objetivos da organização da coordenação pedagógica em três níveis, tal como essa proposta. Primeiramente, por afirmar que a coordenação local tem papel fundamental na elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do Projeto político-pedagógico das escolas, assim como na proposição de ações educativas que busquem melhorar a qualidade do fazer pedagógico. A coordenação intermediária é apontada no documento como sendo aquela que realiza a articulação entre as políticas propostas pela Coordenação Central e as ações desenvolvidas pelos coordenadores das escolas. Por fim, aos coordenadores centrais cabe a primazia ao estudo e à elaboração de documentos orientadores destinados à rede, além da articulação de ações de formação continuada entre os níveis de coordenação pedagógica. Assim, é defendida uma estrutura de organização pedagógica em toda a rede mais integrada, em três níveis complementares, conforme descrito a seguir:

Três níveis – complementares - na perspectiva de articulação para dar significado à coordenação pedagógica, dando a ela um viés de formação e de construção da prática docente reflexiva e compromissada com a transformação da realidade (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 113).

A aparência de um modelo de formação democrático, que considera as necessidades reais dos coordenadores e professores em seu trabalho na escola, esconde a essência de uma perspectiva formativa que ainda não superou a racionalidade técnica. Isso ocorre porque quem ainda determina o que é necessário para a formação continuada é quem se encontra na instância central, os que pensam as políticas educativas, cabendo então aos que se encontram na escola a função de fazer acontecer, realizar o que foi idealizado. Essa divisão técnica do trabalho promove a continuidade da resistência e desconfiança às iniciativas institucionais para as atividades pedagógicas por deixarem os professores com espaços ainda muito delimitados para as escolhas sobre os caminhos para sua formação continuada.

Ao serem questionados sobre quais foram as ações formativas promovidas pela Secretaria de Educação voltadas para seu exercício profissional, os coordenadores responderam:

- *Reuniões da Regional de Ensino para tratar de assuntos pedagógicos.* (Jatobá)
- *Reuniões mensais promovidas pela Regional de Ensino.* (Acácia)
- *Eu me recordo do curso da EAPE sobre o currículo e a pós-graduação em coordenação pedagógica.* (Jussara)
- *Participei de muitas reuniões e encontros promovidos pela Regional de Ensino e da formação da EAPE para o estudo do currículo e para uma possível adoção do 3º ciclo nos anos finais, que mudou de nome no decorrer do curso.* (Ravena)

Assim, os coordenadores têm como referência mais importante de ações formativas para o desenvolvimento do seu trabalho o que foi realizado pela instância intermediária (Regional de Ensino) por meio das Oficinas Temáticas e dos encontros do Fórum Regional de Anos Finais, além do curso oferecido na rede pública de ensino “Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico nos Anos Finais”. As oficinas foram planejadas e realizadas por meio de encontros mensais e bimestrais envolvendo a participação de professores e coordenadores. Seu foco estava na discussão de temas diretamente relacionados ao ensino, tais como avaliação formativa, projetos interdisciplinares, conselho de classe. Em relação aos encontros do Fórum Regional foram tratadas questões mais específicas do trabalho formativo dos coordenadores, como a elaboração de planejamento de avaliações diagnósticas, como discutir os resultados das avaliações institucionais e externas, como acompanhar os encaminhamentos pedagógicos delineados nos conselhos de classe bimestrais,

entre outros. Assim, é possível identificar que a instância intermediária é importante para os coordenadores no que se refere à sua formação. Suas ações nesse âmbito são reconhecidas. É interessante notar também que a EAPE foi citada apenas por uma das coordenadoras.

Os encontros do Fórum Regional foram realizados com regularidade e sua importância foi se construindo à medida em que os coordenadores das escolas puderam colocar suas incertezas e dúvidas sobre seu trabalho. Amora assim descreve esses momentos de formação:

- Os fóruns regionais eram realizados pelo menos uma vez por mês. Havia mais uma coordenadora de anos finais e isso contribuiu para que fossem pensadas maneiras de garantir a participação de todos os coordenadores. Sempre havia o momento de socializarem suas experiências, quando nós percebíamos as dificuldades, onde as coordenações estavam acontecendo e definir o tipo de acompanhamento que poderia ajudá-los em seu trabalho.

Os encontros regionalizados se constituíram em espaços para se compreender como as coordenações pedagógicas estavam acontecendo nas escolas. As visitas acabavam trazendo um aspecto de “artificialidade”, porque a representação de controle do trabalho da Regional de Ensino é ainda muito forte entre os grupos docentes e a presença da coordenação intermediária parecia retirar a naturalidade do comportamento dos grupos docentes durante as reuniões. Assim, conforme descrito por Amora, as colocações dos coordenadores durante os encontros regionais ajudavam na percepção de onde havia maior fragilidade no seu trabalho formativo. Os coordenadores tendem a sentir esse espaço como um dos mais eficientes para apresentarem suas necessidades.

O entendimento de que o trabalho da instância intermediária está muito voltado para o acompanhamento do trabalho do coordenador precisa ser visto em seus aspectos positivos, o que nem sempre ocorre. Isso se deve muito à postura de quem assume a função na Regional de Ensino e, também, de como o grupo docente de cada escola entende como sendo o trabalho da Regional de Ensino. Esse trabalho possui um potencial muito importante de dar suporte aos coordenadores. Ele pode ser veículo de “voz” dos próprios coordenadores e ser decisivo na definição de políticas formativas específicas para os coordenadores, seja no sentido de se promover cursos em locais mais próximos das escolas, o que favoreceria maior participação pelo deslocamento ser menor, seja no fortalecimento de espaços de debate, desvinculados da perspectiva de certificação, mas tão importantes quanto a formalidade de um curso para coordenadores.

Sobre a avaliação que fazem dos eventos formativos mencionados, relativos ao alcance das suas necessidades de atuação na escola, os coordenadores afirmaram que esses atenderam suas necessidades apenas em parte. Isso parece decorrer da permanência do modelo de formação “de fora para dentro”:

- *Não atenderam muito às minhas necessidades não. Eram distantes os encontros, corridos e usados para dar informes da Regional de Ensino. (Acácia)*

- *Foram bons. As experiências compartilhadas nos indicaram caminhos em comum. (Jatobá)*

- *Considero que sim. O curso [especialização em coordenação pedagógica] tem atendido minhas necessidades quanto à coordenação, principalmente por desenvolver momentos de reflexão do fazer pedagógico, além de propiciar ambientes para a troca de conhecimentos e experiências entre coordenadores. Isso tem ajudado a melhorar minhas práticas. (Jussara)*

- *Isso ocorreu em parte. Achei positiva e necessária a promoção de encontros e discussões entre coordenadores da mesma Regional, que sempre foram muito proveitosos. Algumas orientações, por exemplo, facilitaram a organização dos trabalhos da coordenação local. Vejo, porém, tratar-se apenas de tentativas isoladas, propostas por pessoas comprometidas e competentes que eventualmente assumem cargos de liderança na Regional. Não se trata, infelizmente, de iniciativas da rede ou do sistema educacional do DF. Tais ações deveriam estar atreladas à coordenação. O coordenador é figura chave na articulação de ação entre docentes e direção, sendo de vital importância que este tenha sempre a oportunidade de acessar informações e conhecimentos de seus pares na Regional de Ensino. Além, claro, de ser necessária a oferta de formação específica para a coordenação. (Ravena)*

Sobre o trabalho de acompanhamento da coordenação intermediária (Regional de Ensino) das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, os coordenadores destacaram aspectos positivos e negativos. Suas principais críticas são descritas como “*a quantidade de trabalho que a gente tem na escola nem sempre permite tirar pleno proveito dessas ações*” (Jatobá). Jussara declara que sente falta de “*mais visitas à escola*”. Já as colocações de Ravena põem em evidência um aspecto muito interessante:

- *Como fragilidade aponto a falta de continuidade das formações e processos exitosos, principalmente na troca de recursos humanos. As diferentes bagagens culturais, técnicas e profissionais fazem com que o trabalho muitas vezes mude radicalmente o foco ou a maneira com que as ações são conduzidas, dependendo de quem as conduz. Identifico-me com uma abordagem mais humanista, colaborativa (a meu ver, um olhar típico do perfil de um coordenador), e o que se vê com as mudanças é que há um esvaziamento de conhecimentos e experiências anteriores para se começar quase do zero.*

A coordenadora intermediária Amora concorda com as dificuldades apontadas e esclarece:

É difícil. Primeiro porque a gente acaba se envolvendo com ações que não têm relação com o trabalho do coordenador. São tantas outras demandas que interferem no acompanhamento real do trabalho do coordenador na escola. Segundo, o fato de que toda mudança de governo é muito complicada ... parece que as ações, os projetos começam do zero, não há continuidade. Há ainda a questão do transporte, nosso deslocamento para as escolas. Há escolas muito afastadas, não há transporte da própria Regional que possa atender a essa demanda e nós mesmos temos que arcar com este custo ...

Por outro lado, o coordenador fica se envolvendo com tantas outras responsabilidades dentro da escola que não se faz presente nos encontros de formação promovidos pela Regional. Essa tem sido uma dificuldade séria. (Amora)

Essas colocações revelam que os coordenadores intermediários também sentem dificuldades em promover um trabalho de caráter mais formativo em decorrência das muitas atribuições que lhe são exigidas. Eles vivenciam também a intensificação do trabalho. Como contribuir para a superação da condição alienante do trabalho dos coordenadores que atuam na escola se suas próprias condições de trabalho revelam as mesmas limitações?

É preciso que se considere, também, que o conhecimento acadêmico, os resultados de pesquisas sobre os problemas levantados como relevantes e necessários aos debates não são considerados nos espaços formativos visitados. Os temas são discutidos muito superficialmente, dificultando a superação do “senso comum pedagógico”, que reforça a exaltação da prática sobre a teoria. Conforme apresentado, se é possível reconhecer a epistemologia da prática como concepção nos documentos, nas ações formativas concretas isso, também, pode ser verificado.

Amora assinala, ainda, que outras iniciativas formativas foram realizadas pela Regional de Ensino voltadas especificamente para o trabalho dos coordenadores em 2015. Houve uma formação sobre a transição para os anos finais, articulando algumas escolas de anos iniciais e suas escolas sequenciais de anos finais, assim como com escolas de Ensino Médio. Foi mencionado, também, um projeto formativo sobre estratégias pedagógicas de acompanhamento das aprendizagens utilizadas nos anos iniciais e como poderiam ser adaptadas para os anos finais do Ensino Fundamental, como os Reagrupamentos Intra e

Extraclasse. Vale destacar, porém, que a coordenadora Amora apresenta um dado muito relevante:

- A gente percebe que apesar da formação, ela muitas vezes não é encaminhada dentro da escola. Parece que algo se perde entre o que nós fazemos com os coordenadores locais e como esses coordenadores levam isso para a escola. Tem alguma coisa que se perde pelo caminho.

O que se perde pelo caminho? Tantas iniciativas importantes podem ficar pelo caminho quando o modelo de formação instrucional ainda é muito marcante. As pessoas chegam aos espaços para ouvirem um especialista falar e falar e, então, elas retornam para seus espaços de trabalho e sua atuação permanece inalterada. Agregou-se tão pouco daqueles conhecimentos e a rotina massacrante de trabalho faz o resto para que se esqueça o que foi considerado. De qualquer forma, aspectos positivos foram apontados pelos coordenadores sobre o acompanhamento realizado pela coordenação intermediária nas atividades desenvolvidas por eles nas escolas. Eles afirmaram que foram incentivados a propor temas para o debate, a socializar suas experiências, a pesquisar e a discutir as ações e projetos desenvolvidos em outras escolas da rede e que poderiam ser experimentadas em seus espaços.

Passarei à análise da outra política formativa mencionada pelos coordenadores, o curso “Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico nos Anos Finais”, realizado durante o ano de 2013. Parte do projeto EAPE NA ESCOLA, foi um curso de 120 horas realizado entre março e novembro de 2013 para discutir, no caso específico das escolas de anos finais, as possibilidades de ampliação do 3º ciclo nesta etapa de ensino, tratando de estratégias pedagógicas específicas para o acompanhamento permanente das aprendizagens dos estudantes. O objetivo era realizar durante as coordenações pedagógicas essa formação em todas as escolas de anos finais da rede. Considerada como uma “formação em rede”, assim ficou organizada:

- Formador da EAPE: docente do curso para os coordenadores intermediários e locais, responsável pelo acompanhamento da multiplicação do curso nas coordenações coletivas, por meio de um cronograma previamente divulgado.
- Coordenador Intermediário: cursista, articulador dessa formação junto aos coordenadores locais, responsáveis pelo acompanhamento da multiplicação do curso nas coordenações coletivas nas escolas de sua Regional.

- Coordenador Local: cursista e multiplicador do curso nas coordenações coletivas de sua escola¹².

Pitanga, formadora da EAPE, fez uma avaliação interessante do curso. Para ela, esse modelo foi o que melhor se adequou ao objetivo de alcançar todas as escolas. E isso ocorreu em todas as etapas da Educação Básica. Houve uma grande mobilização para que a discussão sobre a organização escolar em ciclos ocorresse nas escolas da rede. Naquele período havia uma proposta institucional de implantação do sistema de ciclos de aprendizagem em todos os anos/séries do Ensino Fundamental. O Conselho de Educação do DF determinou que houvesse uma política específica de formação continuada antes de qualquer modificação na organização da rede pública de ensino. Por isso, o curso foi elaborado. Apesar da importância de se mobilizar todas as escolas, utilizando seus espaços de coordenação pedagógica com a finalidade formativa, o que representava para alguns espaços, a retomada de sua principal função, Pitanga revelou que, por outro lado, houve uma implicação grave: “*a intensificação do trabalho dos coordenadores*”. Ela explicou que havia pouco tempo para os coordenadores locais, que participavam de um encontro formativo de uma tarde a cada quinze dias, para que repassassem aquela formação em sua escola, apenas alguns dias depois, principalmente se comparado à rotina de trabalho de um formador da EAPE, que “*dedica pelo menos de 3 a 4 turnos de trabalho semanal para elaborar, planejar uma formação para os professores ...*”. Sobrecarregados, muitos coordenadores apenas replicavam as atividades propostas, sem contextualizá-las, sem aprofundamento dos debates e com pouco envolvimento dos professores, muitos dos quais passaram a se preocupar apenas em adquirir ao final daquele processo sua certificação, uma condição bem alienante de trabalho de acordo com o que já se considerou nesse estudo.

Para uma das coordenadoras, o curso foi importante para fortalecer a coordenação como espaço formativo, mas em uma perspectiva muito marcada pela epistemologia da prática. Nesse sentido, Garcia (1995) traz contribuições interessantes. Para ele, existem algumas condições para esse modelo formativo dar certo. Primeiramente, a consolidação de uma liderança ou de uma referência para realizar as atividades formativas, seja o diretor, o coordenador ou um professor. Outro elemento fundamental é o clima, a cultura do grupo, favorável à formação. Também a participação efetiva dos professores no processo. Eles são

¹² Informações retiradas de *folder* distribuído pela EAPE à época do curso, divulgando o cronograma dos encontros, os objetivos do curso e sua ementa.

determinantes para o êxito da experiência. Isso fica evidenciado no comentário de uma das coordenadoras da escola Pouso Alegre sobre a experiência da “formação em rede” através do curso:

A ideia de realizar o curso na escola foi muito interessante. Houve a mediação de um ou dois coordenadores. Aqui o envolvimento dos professores foi muito significativo e contribuiu com o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula pelo professor, no que diz respeito à postura frente ao ato de ensinar, bem como frente ao ato de avaliar.

A coragem de promover uma formação para toda a rede, mobilizando vários setores da Secretaria de Educação, sem dúvida alguma, promoveu em algumas escolas a oportunidade de transformar um espaço burocratizado de coordenação em espaço renascido para o debate das questões pedagógicas. Os coordenadores puderam assumir uma função de caráter mais formativo, o que certamente já representou um mérito para a iniciativa. Mesmo assim, não se pode desconsiderar que o modelo não foi capaz de romper com a dimensão de hierarquização de saberes, que reforçou o mecanismo externo de controle do trabalho do coordenador, quando em muitos espaços educativos tornou-se mero replicador dos temas escolhidos pelos idealizadores da formação.

Promover um processo formativo para o desenvolvimento profissional docente requer a compreensão de certos elementos e de ações específicas. Em relação à teoria não deve haver distanciamento, sob pena de se trabalhar para um verdadeiro pragmatismo pedagógico. O coordenador pode assumir uma ação formativa ao considerar a relevância do conhecimento acadêmico sobre o que se queira discutir e demonstrar a preocupação permanente em destacar as condições reais de contradição do sistema econômico e suas implicações nos processos educativos. Se as discussões se desvinculam disso, o modelo da epistemologia da prática não pode ser superado. As questões do cotidiano são relevantes, precisam ser enfrentadas, mas os desafios da escola estão articulados com questões conjunturais e sua superação depende de se conhecer e se vislumbrar outros caminhos para as relações entre os homens.

É preciso, ainda, desenvolver algumas considerações a respeito dos cursos de formação elaborados no período pesquisado. Recorro mais uma vez às ponderações de Garcia (1999). Para ele, “não existe modelo de formação com maior tradição e reconhecimento do que os cursos de formação” (GARCIA, 1995, p. 177). A Secretaria de Educação tem pensado em cursos para o atendimento de professores e coordenadores que atuam nos anos finais, seja através da EAPE ou de convênios com a Universidade de Brasília. Entretanto, eles atendem a

um número limitado de participantes. O autor supracitado aponta como vantagens deste modelo a possibilidade dos participantes aumentarem seus conhecimentos e a oportunidade de refletirem sobre sua prática profissional. As críticas referem-se ao problema de estarem desarticulados com a realidade escolar e de “os cursos de formação proporcionarem de forma quase exclusiva a transmissão de informações” (GARCIA, 1995, p. 179), sem condições de explorar outros componentes formativos mais relevantes, que promovam a conjugação entre teoria e prática didática. O que alguns estudos têm verificado é que cursos de formação representam relevância limitada para a prática docente, não superam a perspectiva individualista. O trabalho em grupo, ao contrário, através de observações e análise de situações concretas tem um efeito mais duradouro e incide mais diretamente para o que se pretende que mude na sala de aula e nas relações entre os docentes.

Após todas essas considerações e análises relativas ao que pensam os coordenadores sobre seu processo formativo e as articulações possíveis entre as políticas e ações institucionais com seu contexto de trabalho é possível apresentar alguns elementos que convergem para uma conclusão, mesmo que temporária, para as questões levantadas, uma vez que a totalidade é histórica e está em permanente movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se a aparência e a essência das coisas coincidissem,
a ciência seria desnecessária ...
(Karl Marx)*

A proposta de analisar o fenômeno do processo formativo do coordenador pedagógico revelou o que pensam os próprios coordenadores sobre as políticas recentes de formação continuada da rede pública de ensino do DF e a realidade da coordenação pedagógica que se organiza em escolas de anos finais do Ensino Fundamental. O estudo de caso envolvendo as escolas Bela Vista e Pouso Alegre trouxe elementos para análises e reflexões sobre o que ocorre concretamente no espaço/tempo da coordenação pedagógica. Vimos que apesar da rotatividade dos que assumem a função a cada ano letivo, quando a função coordenadora é compreendida, existem esforços para a realização de um trabalho pedagógico organizado para fortalecer o coletivo, mesmo que os coordenadores se deparem com limitações importantes para a realização do seu trabalho.

Foi possível confirmar que desenvolver uma identidade formativa de articulador e mediador do trabalho pedagógico para os coordenadores foi uma construção histórica e conceitual, nascida a partir de mobilização e de lutas dos profissionais de educação do Brasil na década de 1980, em uma perspectiva de superação da função de controle e de fiscalização realizada pelos supervisores escolares para com o trabalho dos professores até então. Verifiquei, também, que no caso do DF, a função coordenadora nasceu como necessidade de apoio pedagógico dentro da escola para o enfrentamento dos problemas de evasão e de repetência dos estudantes em processo de alfabetização e que o modelo atual de trabalho coletivo se efetivou nos anos finais do Ensino Fundamental apenas na década de 1990, com a Escola Candanga. O desconhecimento dessa trajetória por ser pouco discutida e analisada tem como consequência contribuir para um processo atual de desvalorização e esvaziamento formativo desse espaço em algumas escolas da rede pública de ensino do DF.

A literatura e a legislação atual confirmam o papel formativo como sendo a principal atribuição do coordenador. A organização da escola e os programas de formação reafirmam que os conhecimentos necessários à sua atuação são de natureza pedagógica, didática, científica, de relações humanas, de mediação de conflitos, de legislação. Entretanto, a identidade formativa do coordenador pedagógico parece ser mais uma idealização do que

realidade concreta. É um processo contraditório que revela um contexto real de trabalho com excesso de tarefas, acúmulo de atribuições, intensificação das condições de trabalho que distanciam os coordenadores da função e favorecem a permanência de uma condição alienante. Questões que extrapolam o que acontece na escola é que podem explicar essa situação.

Ficou amplamente demonstrado como a política de alinhamento aos mecanismos neoliberais adotada pelo Brasil, especialmente a partir da década de 1990 com o governo Fernando Henrique Cardoso, colocou a educação submetida à reestruturação produtiva, afetando diretamente o trabalho docente. A precarização do trabalho, a fragmentação, a rotinização, o isolamento e a desqualificação intelectual, articulados com políticas de fortalecimento da privatização do ensino e da crescente desresponsabilização do Estado para com as demandas educacionais, fortaleceram a ideia de que os professores devem se responsabilizar por sua formação e atualização para melhorar a educação. No final das contas são responsabilizados pelas dificuldades e fracassos do ensino no país.

Assim, foi possível verificar entre os coordenadores participantes, que sentem diretamente esses efeitos em seu cotidiano, a ausência de reflexões que estabelecessem conexões com essa realidade histórica repleta de contradições. Não compreenderem a origem dos problemas da educação, distancia professores e coordenadores de ações que promovam o rompimento com as estruturas do capital gerador das desigualdades sociais, da exploração extrema entre os homens e do esgotamento do nosso planeta. Acreditar que o mero enfrentamento das questões internas da escola poderá promover as melhorias almejadas por todos revela, na verdade, a falta de visão da totalidade, reforçando entre eles a condição de alienação.

Outro elemento interessante revelado no estudo pode ser compreendido com o auxílio da pesquisa de Pires (2014), que demonstrou que a função do coordenador não deve ser pensada em termos de padronização, porque é uma construção com diferentes significações, sendo influenciada pelo contexto, pelas histórias, pelas experiências vivenciadas em cada espaço escolar. A organização pedagógica das escolas pode necessitar que haja um arranjo, uma redefinição de papéis para seus coordenadores, talvez com um sendo referência de formação para o grupo, enquanto o outro atue mais com questões disciplinares ou de apoio administrativo. Em cada espaço se constrói as possibilidades da função coordenadora e os limites do alcance de seu trabalho. Este tem sido um caminho buscado pelas escolas para

garantir que haja um trabalho de organização da formação na coordenação e que seja possível lidar com o número insuficiente de servidores na escola para o melhor desenvolvimento das atividades educativas.

Acredito que uma formação específica seja necessária para a atuação do coordenador. Pode contribuir para a organização do trabalho pedagógico, fomentando, por exemplo, o debate sobre os processos avaliativos. A responsabilidade de buscar essa formação não pode depender apenas de esforços individuais. A Secretaria de Educação precisa garantir que espaços formativos sejam disponibilizados aos coordenadores. Mas, vale reforçar que as iniciativas precisam levar em consideração o que pensam os próprios coordenadores e o que consideram ser necessário para seu trabalho. Mecanismos que permitam que os próprios coordenadores participem dos processos de elaboração das ações formativas podem ser viabilizados. A Secretaria de Educação pode fortalecer os espaços de participação dos coordenadores através de fóruns regionais, a EAPE, por ser um centro de formação, pode ampliar a oferta de cursos e seminários em que se considerem as especificidades do trabalho formativo na coordenação pedagógica. E as ações de articulações com a Universidade de Brasília e outras instituições superiores podem ser ampliadas, visando a divulgar mais amplamente o conhecimento acadêmico nos contextos reais de trabalho docente.

A desarticulação das ações formativas oferecidas e a intensificação do trabalho do coordenador, algumas vezes decorrente da ausência de identidade formativa, contribuíram para que se revelasse a condição alienada do seu trabalho. Se o grupo docente, a direção da escola e o próprio coordenador não compreenderem seu espaço de atuação na organização da escola, não refletirem sobre as funções da escola no contexto capitalista atual e nas articulações entre a reprodução social e os processos educativos, esse quadro de alienação não pode ser enfrentado. Mais uma vez é o entendimento do contexto das reformas educacionais que mudaram o funcionamento das escolas no Brasil desde a década de 1990, como resultado do ajustamento do Estado às recomendações dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, mantenedores dos princípios neoliberais e globalizantes em nosso país, que pode recolocar os profissionais que atuam na escola em um lugar que lhes dê condições de rejeitar políticas impostas, descontextualizadas. Esta é uma luta que extrapola o campo da educação, mas que pode muito bem se consolidar nela. Sem romper com o capital não se promove a transformação plena da educação.

Em relação às políticas de formação continuada, os coordenadores avaliaram como tendo atendido apenas em parte às suas necessidades. As iniciativas pesquisadas contemplaram mais a dimensão individual, sendo preciso fortalecer a dimensão coletiva da formação. Novos estudos poderiam buscar respostas em como os modelos de encontros regionalizados, com grupos de coordenadores de uma mesma região e comunidades escolares com características semelhantes parecem responder melhor às suas necessidades e expectativas.

Em relação à “formação em rede” foi possível perceber uma aparência de modelo formativo participativo. Contudo, o que constatei em sua essência foi a permanência da perspectiva tecnicista, colocando professores e coordenadores como executores do planejamento de especialistas. Isso explica porque houve tanta resistência e desconfiança por parte dos participantes.

A formação continuada dos coordenadores precisa ser pensada inserida em um contexto maior de desenvolvimento da escola, de seu projeto pedagógico, de seu currículo e da sua comunidade escolar. O empenho pela qualificação da coordenação pedagógica enquanto espaço de formação continuada docente pode contribuir para alterar o modelo preponderante que ainda privilegia a formação individualizada e fragmentada do professor. Mas, o entendimento real do que envolve a coordenação e o trabalho do coordenador indica que as determinações históricas os colocam como sendo parte de reformas para a reestruturação produtiva, que redesenharam o perfil docente, acrescentando para o seu trabalho mais tarefas, maiores responsabilidades, tendo como desdobramentos mais significativos os processos de intensificação, rotinização e esvaziamento teórico.

Assim, considerando essa realidade, os que pensam essa formação, dentro da escola ou nas demais instâncias formativas, podem buscar alternativas para que os coordenadores se posicionem mais ativamente no lugar de articulação dos objetivos pedagógicos. Esse é o campo das possibilidades que se abrem aos coordenadores. A responsabilidade em se garantir que as coordenações se constituam em espaços efetivos de aprendizagem docente não cabe apenas aos próprios coordenadores. Todos os profissionais da educação são, também, responsáveis por isso. A função coordenadora precisa estar consolidada nas escolas, para que, independente de quem assuma temporariamente a função, seja dada continuidade aos projetos elaborados coletivamente. Concordando com a assertiva, Christov (2009, p.12) pondera que “precisamos construir novas bases para pensar e para intervir em nossas escolas. Essa

construção tem no coordenador um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos”. Apesar das limitações impostas ao trabalho formativo do coordenador, a coordenação precisa ser defendida e a consolidação de espaços formativos para os coordenadores também, porque sua ausência na rotina pedagógica das escolas seria um retrocesso para a educação.

Nesse sentido, objetivos emancipatórios para a formação continuada e para as atividades educativas precisam ser planejados e construídos sobre novas bases conceituais, rompendo com as características do modelo escolar capitalista atual, que reproduz as desigualdades sociais, amplia a divisão social do trabalho, a fragmentação do conhecimento, a meritocracia e contribui para uma formação assentada na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, sendo submissos, passivos e obedientes e uma política de formação de professores que privilegia o individualismo, a mera certificação e a desvinculação entre teoria e prática.

O que se defende afinal é uma nova concepção de sociedade, de homem, de educação e de trabalho em que as relações entre os homens se construam pela igualdade, justiça, colaboração e que promovam a real emancipação humana. Marx e Engels nos ensinam que a história é feita por nós, homens e mulheres, que lutam e que sonham. Temos um mundo a ganhar ... então, vamos à luta! (MARX; ENGELS, 2001).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. L.; PLACCO, Vera M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.

ALVES, Nancy N. de L. *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. Tese de Doutorado. UFG, 2007.

ARAÚJO, Ivanildo de A. *Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2000.

ARAÚJO, Osmar H. A. *Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis*. Dissertação de Mestrado. UFC, 2015.

ARAÚJO, Sâmara C. L. G. de. *Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

BEHRING, E. R; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BLOS, Neiva. *Coordenador/Supervisor do Colégio Militar de Campo Grande/MS*. Dissertação de Mestrado. UFMS, 2012.

BRASIL. *Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

www.010.dataprev.gov.br/sisle/paginas/42/1996/9394 Acesso em: 15/06/2014.

_____. *Lei n. 11738, de 16 de julho de 2008*. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul.2008. Disponível em:

http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Lei_Piso_Nacional_Magisterio.pdf Acesso em: 15/06/14.

_____. *Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, R. L.; CHISTOV, L. H. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.

- BULDRIN, Juliana C. C. *Formação do coordenador pedagógico na construção do projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2012.
- CAMPOS, Patricia R. I. *A orientação pedagógica, a atuação e a formação docente: o encontro com Alice e o Pequeno Príncipe*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2010.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v.6, p. 9-27, 1998.
- CANDAU, Vera. M. (Org.) *Magistério: construção cotidiana*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CARVALHO, Débora M. R. C. *A coordenação pedagógica: do imaginário dos alunos do curso de Pedagogia da UFMG à atuação profissional*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- COITÉ, Simone L. S. *A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Católica de Brasília, 2011.
- CONTRERAS, José. *Autonomia dos professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Lisboa, Portugal: Asa, 2001.
- COSTA, Evanilda F. de N. da. *Entre angústias, dilemas e realização: constituindo-se coordenador pedagógico*. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 2013.
- COSTA, Frederico J. F. *Ideologia e educação na perspectiva da antologia marxiana*. Tese de Doutorado. UFC, 2007.
- COSTA, Frederico; PAULA, Ruth de; MORAES, Betânia. Marxismo, trabalho e ser social. In: SANTOS *et al* (Org.). *Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo*. Fortaleza: EdUECE, 2013.
- CUNHA, Renata C. O. B. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Unicamp, 2006.
- CURY, Carlos J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1985.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. 6. ed. Brasília, 2015.
- _____. Secretaria de Educação. *Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas*. Brasília, DF, 2014.
- _____. Secretaria de Educação. *Lei 5105, de 03 de maio de 2013*. Reestrutura a carreira do magistério público do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Poder Executivo, Brasília, DF.
- _____. Secretaria de Educação. *Projeto político-pedagógico Carlos Mota*. Brasília, DF. 2012.
- DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP, 2009.
- DUTRA, Priscila P. *O “pulsar pedagógico”: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professores*. Dissertação de Mestrado. PUC/Campinas, 2014.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

FERNANDES, Maria J. da S. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

_____. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FERNANDES, Rosana C. A. *Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UnB, 2007.

_____. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 83-114.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, vol.24, n.1, São Paulo, jan./jun., 1998.

_____. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 7, n. 12, jan/ jun., 2001.

FRANCO, D. V. *Coordenador pedagógico: identidade em questão*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095 – 1124, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203 – 1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política de formação de professores. *Em aberto*, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 71-90.

GARCIA, Carlos M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

GARCIA, Marilene. *Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?* Tese de Doutorado. PUC/SP, 2008.

GARCIA, M. M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHISTOV, Luiza H. da S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-16.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

- GIL, Antonio Carlos. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOIS, Maria G. de. *O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UECE, 2012.
- GOMES, Regina G. *Ajustando e perseguindo o foco, aprendendo a priorizar, traduzindo-se no tempo, encontrando em equipe o seu lugar: concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo*. Dissertação de Mestrado. UFRS, 2011.
- GOUVEIA, Beatriz B. *Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2012.
- JIMENEZ, Susana Vasconcelos *et al.* A ontologia marxista e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. In: NÓBREGA-THERNIEN, Silvia M.; FARIAS, Isabel M. S. de; NUNES, João B. C. (Orgs.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, 2011.
- JOVINO, Wildiana K. M. *Trabalho, educação e a atual política de formação docente no Brasil: uma análise à luz da crítica marxista*. Dissertação de Mestrado. UECE, 2012.
- LAGAR, Fabiana, M. G. *Formação continuada de professores da SEEDF (2009-2011): a percepção docente*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB, 2012.
- LEITE, Vania F. A. *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. PUC/RJ, 2012.
- LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- LIMA, Martearna F. de. *Trabalho, reprodução social e educação em Lukács*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UECE, 2009.
- LIMA, Martearna F. de. *A alienação em Lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFC, 2014.
- LOPES, Tania M. R. *Gestão do trabalho pedagógico na escola: análise das repercussões do PROGESTÃO na formação docente*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UECE, 2009.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2012.
- MACHADO, Vivian de A. T. *A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das escolas municipais de educação infantil de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2015.
- MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da R. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
- MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

- MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Manifesto do partido comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- MATE, Cecília H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, Ana A. *et al* (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 19-23.
- MELLO, Guiomar Namó de. A supervisão como função: aspectos sociológicos ou sobre a divisão do trabalho escolar. *Cadernos CEDES*, n. 6, São Paulo: Cortez, 1989, p. 51-63.
- MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique. *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 157-178.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MINGARELI, Regina F. A. *Políticas de formação continuada da rede municipal de educação de Rondonópolis-MT (2004-2008) e suas contribuições para a formação continuada na escola: dos cursos propostos à visão da coordenação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. UFMT, 2011.
- MIZIARA, Leni A. S. *A função do coordenador de área no Programa Além das Palavras*. Tese de Doutorado. Unesp, 2014.
- MOREIRA, Luciano A. L. A educação sob o domínio do capital. *Revista eletrônica Arma da Crítica*, ano 3, n.3, dez. 2011.
- MORGADO, Nilce M. da G. *Coordenação pedagógica, cotidiano escolar e complexidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Católica de Brasília, 2012.
- MUNDIM, Elisângela D. A. *A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UnB, 2011.
- NOGUEIRA, Elizabeth S. *Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995-2002)*. Tese de Doutorado. UFRJ, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1147, set./dez. 2004.
- OLIVEIRA, Jane C. de. *Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares*. Tese de Doutorado. PUC/RJ, 2015.
- OLIVEIRA, Rosiane C. M. de. *A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil: um estudo em Barreiras – BA*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UnB, 2012.
- PATTARO, Rita de C. V. *O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação de tempo integral*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. PUC- Campinas, 2013.
- PASSAGLI, Tatiana S. G. *A autonomia na formação de educadores: na perspectiva da coordenação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, 2014.
- PLACCO, Vera M. N. de S.; SILVA, Sylvia H. de S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHISTOV, L. H. da S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

PIMENTA, Claudia O. *Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. USP, 2012.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Ennia. D. P. B. *A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/Unicamp, 2005.

PIRES, Edi S. *Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2014.

QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. A identidade do professor e o papel da pesquisa no fazer docente. In: QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. et. Al. *Didática*. Fortaleza: EdUECE, 2004. p. 33-42.

RABELO, Jackeline; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A problemática da formação de professores e a crise do capital: grandes interesses em jogo. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de (Org.). *Trabalho sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital*. Fortaleza: Ed. UFC, 2003. p. 19-53.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das D.; JIMENEZ, Susana. “Educação para todos” e reprodução do capital. *Trabalho necessário*, Rio de Janeiro, ano 7, n.9, 2009. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20et20al.pdf. Acesso em: 12 de fevereiro de 2016.

ROGERIO, Rosa M. de F. *Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada do trabalho pedagógico no CEU*. Tese de Doutorado. USP, 2015.

ROMAN, M. D. *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia. USP, 2001.

ROSA, Maria Virginia de F. P. do C; ARNOLDI, Marlene A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTANA, Poliana M. M. *A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo em representação social*. Dissertação de Mestrado. UEBA, 2011.

SANTOS, Islei S. O. dos. *Coordenação pedagógica e gestão democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na rede pública de ensino do estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Unesp, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Nayra S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1, p. 13-38.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneide O.; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo à reforma. *Revista Educação e Pesquisa*, v.33, n.3, set./dez. 2007, São Paulo: CEDES, 2007.

SILVA, Girlene F. *O perfil do professor coordenador de laboratório de informática: a práxis na rede pública municipal de Juazeiro/BA*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2012.

SOUZA, Ruth C. C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O.; SILVEIRA, Marly de Jesus. A tradição do materialismo histórico-dialético na produção acadêmica sobre professores. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (Orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação/UnB, 2014. p. 241- 261.

TAMASSIA, Silvana A. S. *Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOLENTINO, Maria A. H. *Educação continuada e trabalho docente no Bloco Inicial de Alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do DF*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2007.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2005.

_____. *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. Educação e ontologia marxiana. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 24, n.1, p. 201-213, jan./abr./2015.

TRICHES, Josemara. *Organizações multilaterais e curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma P. A.; QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma, P. A.; SILVA, Edileuza F. (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VEIGA, Ilma P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 127-169.

_____. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

_____. *Projeto político-pedagógico da escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2009b.

VENAS, Ronaldo F. *Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico na rede estadual da Bahia (1950-2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos*. Tese de Doutorado. UFBA, 2013.

VIEIRA, Sonia. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

VOGT, Grasiela Z. *Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar*. Dissertação de Mestrado. PUC/RS, 2012.

XAVIER, Josimara. *A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB, 2015.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: ***O COORDENADOR E SEU PROCESSO FORMATIVO: Perspectivas e limites de trabalho***, de responsabilidade de *Simone Moura Gonçalves de Lima*, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana. O objetivo desta pesquisa é compreender o entendimento da importância da formação continuada para o exercício profissional do coordenador pedagógico que atua na rede pública de ensino do Distrito Federal na escola de anos finais. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, questionário e grupo de discussão. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa discutir os limites e possibilidades do campo de atuação profissional do coordenador pedagógico. Partindo de sua própria visão sobre a questão, esta pesquisa também tem o intento de analisar como as atuais ações formativas para os coordenadores de anos finais promovidas pela Secretaria de Educação estão de fato atendendo às suas necessidades. O conhecimento das condições reais de trabalho dos coordenadores pedagógicos pode indicar novos direcionamentos para as políticas de valorização da função do coordenador pedagógico e do próprio espaço/tempo formativo da coordenação pedagógica na rede pública de ensino do DF.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones (61) 3028-6207 ou (61) 8304-6141 e pelo e-mail *simonemoura.historia@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador

APÊNDICE 2**QUESTIONÁRIO SEMIABERTO**

Prezado Coordenador Pedagógico de Anos Finais,

Esta é uma pesquisa realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília por Simone Moura Gonçalves de Lima sob a orientação da Profa. Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana com o objetivo de conhecer a sua realidade profissional. Seu anonimato será preservado e suas respostas contribuirão para o entendimento da importância da formação continuada para o exercício profissional do coordenador pedagógico que atua na rede pública de ensino do Distrito Federal na escola de anos finais. Os resultados serão apresentados oportunamente para a Universidade e para a Secretaria de Educação. Qualquer dúvida poderá ser esclarecida através do envio de e-mail a simonemoura.historia@gmail.com.

Desde já, agradeço sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

A) PERFIL E FORMAÇÃO:

1- Sexo: () MASCULINO () FEMININO

A- Idade: _____

3-Formação Inicial (GRADUAÇÃO): _____

A- Tempo de magistério na SEEDF: _____

A- Tempo de exercício na função de coordenador pedagógico, nesta e em outras escolas:

6- FORMAÇÃO CONTINUADA:

() Especialização: nome, instituição, ano de conclusão:

() MESTRADO

() DOUTORADO

B) EXERCÍCIO PROFISSIONAL:

7- Cursos realizados no período em que atua como coordenador pedagógico:

8- Quais são as ações formativas (cursos, seminários, conferências, reuniões, entre outros) voltadas para o exercício profissional do coordenador pedagógico promovidas pela SEEDF?

9- Caso tenha participado dessas ações formativas, considera que elas atendem às necessidades da sua atividade profissional? Justifique.

10- Quais são os conhecimentos específicos que você considera necessários para que o coordenador pedagógico realize seu trabalho junto aos professores?

11- Apresente as principais dificuldades encontradas por você na escola para a realização do seu trabalho como coordenador e explique como você faz para superá-las:

12-Quais os ganhos e pontos exitosos no desenvolvimento de seu trabalho na coordenação pedagógica?

13- O coordenador pedagógico precisa de uma formação específica para o exercício de sua atividade profissional? Justifique.

14- Como você planeja, organiza e desenvolve as reuniões de coordenação pedagógica em sua escola?

15- Como avalia sua participação nas reuniões de coordenação pedagógica em sua escola?

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(EAPE)

A) Formação:

Graduação:

Pós-Graduação:

Tempo de magistério:

Tempo de SEEDF:

B) Trabalho na EAPE:

- Você acredita que seja necessária uma formação específica para o coordenador pedagógico? Justifique.
- O que compõe o perfil do coordenador?
- O que a EAPE tem feito para promover a formação continuada do professor e do coordenador de anos finais?
- Comente os aspectos positivos e as fragilidades das ações formativas realizadas.

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COORDENAÇÃO INTERMEDIÁRIA DE ANOS FINAIS (REGIONAL)

A) Formação:

Graduação:

Pós-Graduação:

Tempo de magistério:

Tempo de SEEDF:

B) Trabalho na Coordenação Intermediária:

- Você acredita que o Coordenador precisa de uma formação específica? Justifique.
- O que compõe o perfil do coordenador?
- Quais foram as ações formativas promovidas pela Regional para os coordenadores?
- Como você avalia os aspectos positivos e as fragilidades das ações formativas?
- Algum acompanhamento dessas formações é realizado junto aos coordenadores?

APÊNDICE 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COORDENAÇÃO DE ANOS FINAIS (SUBEB)

A) Formação:

Graduação:

Pós-Graduação:

Tempo de magistério:

Tempo de SEEDF:

B) Trabalho na SUBEB:

- Quais foram os projetos e ações formativas pensados pela SUBEB para a formação continuada dessa etapa de ensino?
- É possível apontar o que foi especificamente pensado para a formação continuada do coordenador?
- Aponte elementos positivos e fragilidades do trabalho de formação realizado em suas várias modalidades.
- Qual foi a participação dos coordenadores intermediários nas ações formativas realizadas?
- Qual é o perfil do coordenador?
- O que precisa ser feito para que haja continuidade das políticas de formação?

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL732c Lima, Simone Moura Gonçalves de
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PROCESSO FORMATIVO:
Perspectivas e limites de trabalho / Simone Moura
Gonçalves de Lima; orientador Cleide Maria Quevedo
Quixadá Viana. -- Brasília, 2016.
148 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Coordenador pedagógico. 2. Políticas de formação
continuada. 3. Identidade formativa. 4. Trabalho
docente. I. Quixadá Viana, Cleide Maria Quevedo,
orient. II. Título.