

2

O professor coordenador

Dedico este capítulo à apresentação do profissional a quem refiro-me como professor coordenador. Utilizo essa nomenclatura para denominar um professor que atue dentro dos espaços educacionais na posição de coordenador, isto é, vejo o professor coordenador como um docente que *está* coordenador. Nesta apresentação, ofereço uma visão panorâmica acerca da trajetória do professor coordenador, considerando suas diversas nomenclaturas bem como suas atribuições decorrentes do cenário político das diferentes fases históricas vividas pelo nosso país, principalmente no século XX e XXI.

A seguir, início, então, o texto que conduz a uma caminhada histórica que se entrelaça e se confunde com a minha própria história profissional (cf. cap. 1, p. 13) e com a construção das múltiplas faces identitárias do professor coordenador de inglês.

2.1.

O professor coordenador: reflexo do contexto político-social

As organizações sociais são a materialização das formas de agir e pensar das pessoas. Dentre as organizações que compõem as sociedades, encontram-se as instituições educacionais: as universidades, as faculdades, os cursos e as escolas. Este último tipo de instituição é visto, segundo Giroux (1999, p. 195), como um local “em que o conhecimento e o poder entram em relações que se articulam com os conflitos que estão ocorrendo na sociedade mais ampla” Dentre tais conflitos, destaco a “crise de identidade”, que abala os indivíduos e remove sua “ancoragem estável no mundo social” (Hall, 2005, p. 7).

O próprio conceito de identidade apresenta múltiplas faces, pois fala-se de identidade cultural (Hall, 2005), identidade coletiva (Snow, 2001), identidade profissional (Nóvoa, 2000), entre outras; sendo que cada indivíduo apresenta identidades múltiplas e fragmentadas, que estão em constante transformação (Hall, 2005; Giddens, 1999, 2002). No espaço complexo e dinâmico que é a instituição educacional, encontra-se um profissional cujas identidades são, sem dúvida, o reflexo das mudanças históricas, políticas e econômicas vividas pela sociedade em que está inserido: o professor coordenador.

Ao longo do tempo, a partir das reformas na educação brasileira, que por sua vez são reflexos das transformações ocorridas no cenário político do país, as atribuições do professor coordenador foram sendo ressignificadas e esse profissional também foi assumindo novas identidades, diferentes daquelas percebidas inicialmente. Mate (2003a, p. 72) afirma que as reformas, vistas como fenômeno histórico, têm atuado como “dispositivo de regulação social” e que elas sugerem “modos de pensar e de fazer educação”, estabelecendo “padrões de comportamento”.

Como reflexo de tais padrões de comportamento, diferentes nomenclaturas tem sido utilizadas “para designar o profissional que na escola realiza o trabalho de mediação da prática pedagógica”: **supervisor, orientador, coordenador pedagógico, professor coordenador** (Bezerra, 2009, p. 73); e tais denominações mudam “em relação às legislações em cada estado e em relação às escolas” (op. cit., 2009, p. 78). Essas diferentes designações e funções ao longo da história da educação brasileira tornam difícil um acompanhamento claro da constituição desse profissional, que chamo de professor coordenador. Para proporcionar um melhor entendimento acerca da constituição profissional do professor coordenador – suas atribuições na coordenação e suas identidades, este trabalho apresenta um breve relato acerca do surgimento desse profissional no Brasil a partir do século XX, mais especificamente da década de sessenta.

A localização histórica do professor coordenador auxilia no entendimento das suas funções nos espaços educacionais no decorrer do tempo bem como na compreensão de suas diferentes faces identitárias não fixas, que ao mesmo tempo revelam as especificidades das instituições educacionais; isto é, das organizações sociais, que são espelhos da sociedade. Para contextualizar historicamente a trajetória do professor coordenador, baseio-me nos trabalhos de Domingues (2009), que realizou estudos sobre o coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo; em Oliveira (2009), que conduziu no Rio de Janeiro um trabalho similar ao de Domingues (2009); e em Freitas (2011), que pesquisou o professor coordenador emergente da leitura da proposta curricular do estado de São Paulo (Gestão 2007-2010).

Acredito que haja diferenças entre a Rede Particular e a Rede Pública de Ensino no que diz respeito às atribuições, e à formação acadêmica e profissional dos professores coordenadores. Entretanto, neste capítulo, não farei referência a

estudos sobre o professor coordenador em escolas da Rede Privada de Ensino por três motivos: 1) as pesquisas a respeito da trajetória desse profissional em instituições de educação dessa rede parece ser incipiente; 2) a Rede Pública de Ensino parece ser aquela que incorpora e reflete de modo mais claro e efetivo as mudanças históricas e políticas do país; 3) a investigação sobre as atribuições desse profissional somente no contexto da Rede Pública de Ensino não invalida tal investigação, pois observa-se que na Rede Particular de Ensino as atribuições desse profissional também não estão claramente delineadas.

2.1.1.

O professor coordenador: contextualização histórica

Salvador (2000 *apud* Domingues, 2009, p. 63), situa as origens da coordenação pedagógica na Europa do século XII, na história da supervisão escolar, mais precisamente nas escolas paroquiais devido à forte influência religiosa dessa época. Com o declínio da Igreja, o desenvolvimento da indústria e do comércio e a ascensão da burguesia, o Estado assume gradativamente a responsabilidade pelas escolas, instituindo uma inspeção de cunho fiscalizador, que caracterizaria a supervisão escolar nos períodos subsequentes. É assim que surge por volta do século XVIII a figura do **inspetor escolar público**.

Segundo o autor (op. cit., 2009, p. 63), no Brasil, que não acompanhou o desenvolvimento europeu, houve demora na organização escolar, tendo esta ficado atrelada às escolas jesuítas. Somente na segunda metade do século XIX foi criado, em São Paulo, o cargo de **Inspetor de Distrito**; e posteriormente, com a República, o cargo de **inspetor escolar**. Baseada em Fusari (1997), Domingues (2009, p. 64) propõe que os inspetores escolares do início do século XX podem ser “tomados como os precursores dos coordenadores pedagógicos atuais”, pois realizavam um trabalho voltado para a formação dos educadores em serviço quando havia necessidade. Na segunda metade do século XX, surge o **supervisor escolar**, que, a partir de 1971, assume uma função fiscalizadora do sistema, bem como a de orientação pedagógica” (op. cit., p. 64). Domingues (2009, p. 65) pontua ainda que:

De algum modo, o sistema sempre criou uma forma de acomodar, entre as muitas tarefas desenvolvidas pelos profissionais da Educação (inspetores, supervisores,

diretores, professores), atividades relativas à coordenação pedagógica que, por algum tempo, foi exercida genericamente por diversos educadores.

A função de **coordenador pedagógico** é criada no início da década de sessenta sob diferentes denominações: em São Paulo era chamado de **assistente pedagógico** (Domingues, 2009, p. 67); e no Estado da Guanabara era referenciado, inicialmente, como **coordenador distrital**, e posteriormente, em 1965, como **orientador pedagógico** (Oliveira, 2009, p. 24). De acordo com Oliveira (2009), a mudança de nomenclatura e de função dos profissionais da educação estava ligada às reformas de ensino da época.

Tais mudanças aconteciam não só no Estado de São Paulo, mas também no Rio de Janeiro, na época chamado de Estado da Guanabara, e em outras localidades do Brasil. As atribuições do coordenador, então denominado orientador pedagógico, eram reflexo da política tecnicista do período da ditadura militar, quando os poderes políticos do país centraram-se nas mãos do presidente da república e dos órgãos federais, extinguindo a autonomia dos estados e municípios. Essas funções estavam associadas à orientação dos docentes no que tange à “aplicação de planos e programas elaborados pelos serviços técnicos e dos métodos por eles sugeridos, sem prejuízo da autonomia didática do professor” (Oliveira, 2009, p. 25).

A década de 1980 foi marcada por uma crise econômica que apresentava altos índices de inflação, desemprego e greves. As transformações políticas que marcaram a transição de um sistema de governo autoritário, resultante do golpe militar de 1964, para um processo de democratização visando a liberdade política e cultural possibilitaram a descentralização do poder político e uma participação mais efetiva da população no desenvolvimento do país. Além disso, a constituição de 1988 propiciou reformas educacionais significativas como “a volta da autonomia universitária e a gestão democrática nas escolas de ensino público” (Oliveira, 2009, p. 31).

Em 1988, nesse novo cenário político, é instituída no lugar da função de coordenador pedagógico, a função de **professor coordenador**. Posteriormente, em 1996, surge a função de **professor coordenador pedagógico**, “exercida desde então sem habilitação específica, com a exigência de apenas três anos no exercício da docência” (Domingues, 2009, p. 68). Oliveira (2009, p. 34) explica que no ato

da criação dessa função ficaram estabelecidas pela lei, em linhas gerais, as atribuições do coordenador pedagógico. As atribuições eram as seguintes: assessorar o diretor na coordenação da elaboração do plano pedagógico e na execução e avaliação curricular, bem como no desenvolvimento do trabalho pedagógico, de acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal, de modo à atender as diversidades das escolas. Ainda em 1998, a Secretaria de Educação emite uma circular detalhando as funções desse profissional. O Ministério do Trabalho e Emprego, MTE, também decide regulamentar a profissão através da Classificação Brasileira de Ocupações, CBO (Oliveira, 2009, p.36).

Oliveira (2009, p. 18) aponta para o fato de que, a partir de 1998, período em que houve reformas administrativas nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, o coordenador pedagógico “deixa de ser apenas um supervisor das ações pedagógicas dos professores para ser “co-construtor” das mesmas ações dentro do espaço escolar”. Nesse mesmo período, as nomenclaturas “coordenador, coordenador pedagógico, coordenador de aluno, coordenador de área ou de disciplina, vem em conjunto com os demais termos utilizados para designar a ação supervisora nas escolas” (Horta, 2007, p. 68-69 *apud* Oliveira, 2009, p. 32).

Apesar da função de professor coordenador pedagógico ter sido institucionalizada em 1996 (Domingues, 2009, p. 68), e embora as atribuições da coordenação pedagógica sejam descritas no regimento das escolas (documento que organiza as atividades profissionais na escola a partir da determinação do que é responsabilidade de cada segmento de ensino), o trabalho da coordenação pedagógica no Brasil ainda é disperso. Falta “um estatuto que garanta unidade e coerência das ações desse profissional” nos estados e municípios em que ele atua (Domingues, 2009, p. 18). Em consequência das inúmeras atribuições da coordenação pedagógica, há, atualmente, conforme indicado por Horta (2007, p. 68-69 *apud* Oliveira, 2009, p. 32), uma diversidade de coordenadores, de acordo com as responsabilidades a ele conferidas pelas diferentes instituições educacionais: **coordenador pedagógico, coordenador de segmento, coordenador de área ou de disciplina, coordenador de turno**, entre outros.

Vejamos a seguir, algumas das atribuições do professor coordenador a partir do final da década de 1980, quando instaurou-se um novo cenário político brasileiro.

2.1.2.

As atribuições do professor coordenador a partir de 1980

Dependendo da instituição educacional a qual nos referirmos, veremos o professor coordenador assumindo funções distintas, que guardam entre si uma relação de igualdade por serem todas essas funções relevantes para a prática pedagógica. Entretanto, os coordenadores, os coordenados e a própria direção da instituição em questão poderão ter diferentes percepções acerca de tais funções. O mesmo se aplica aos pesquisadores que se dedicam a estudar a área de atuação do professor coordenador, pois eles também poderão entender essas funções de modos diversos. Por isso, chamo a atenção para a definição sobre função, cunhada por Meirelles (1997), nas palavras de Freitas (2011, p. 48):

Por função compreende-se a atribuição ou o conjunto de atribuições que a Administração confere a cada categoria profissional, ou comete individualmente, a determinados servidores para a execução de serviços eventuais. De modo diverso do conceito de cargo público que é o lugar instituído na organização do serviço público, com denominação própria, atribuições e responsabilidades específicas (...) todo cargo tem função, mas pode haver função sem cargo.

Na presente pesquisa, em referência às atribuições pedagógicas e administrativas do professor coordenador nos espaços educacionais, os termos papéis/funções também são utilizados.

Libâneo (2004, p. 221), que dedica-se ao estudo das funções do coordenador, sintetiza suas atribuições do seguinte modo:

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores.

A prática pedagógica, por ser também um ato político, é permeada por relações de poder, o que significa considerar as funções do professor coordenador sob uma perspectiva de exercício de poder nas diferentes relações estabelecidas no espaço escolar. Liberali (1994, p. 15) faz uma reflexão sobre as funções do coordenador com base na concepção do poder ideológico de Fairclough (1989) e sugere que o poder ideológico do coordenador pode ser utilizado para “projetar

sua prática como universal e/ou senso comum” através da coerção ou do consentimento. A coerção implica a imposição de regras através da força, até mesmo física; o consentimento pressupõe a adesão ou aquiescência dos coordenados em relação à posse e exercício do poder do coordenador. Liberali (1994, p. 15) destaca que esse poder cria uma assimetria de conhecimento e de hierarquia. Mate (2003b, p. 146) traz essa discussão sobre o poder do professor coordenador, de uma forma que nos remete à questão da adesão ou aquiescência dos coordenados mencionada por Fairclough (1989), ao afirmar que :

É importante registrar que percebemos o exercício do poder como um movimento que não se dá, a priori, de modo negativo e repressor. Ele atua também ao produzir e mobilizar ações consentidas pelos indivíduos ao fazê-los produtivos, neutralizando-os em sua capacidade de resistir.

Liberali (1994, p. 15) também reflete sobre as atribuições do coordenador com base na visão vygotskyana sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, que define funções do aprendiz em processo de maturação ou de formação. Originalmente, Vygotsky (2001) postulou a Zona de Desenvolvimento Proximal como a distância entre o que a criança está apta a realizar de forma autônoma, ou seja, o desenvolvimento real, e o que ela ainda precisa de colaboração de outros para realizar, isto é, o desenvolvimento potencial. Nessa concepção, o professor desempenha o papel, ou a função, de mediador, isto é, de um elo entre o aluno e o seu conhecimento, tornando-se uma das ferramentas na construção do saber. Alinhando-se à visão vygotskyana, o papel, ou a função, central do coordenador relaciona-se ao de um parceiro mais desenvolvido. Dessa forma, o coordenador é o mediador no processo de aprendizagem do professor, podendo auxiliá-lo “a questionar o senso comum e tornar-se consciente de suas ações na sala de aula” (Liberali, 1994, p. 15). Com o apoio do coordenador, o professor observa, vê, reflete e critica a própria prática pedagógica para, então, gerar as mudanças necessárias em seu fazer pedagógico.

Sob uma ótica voltada para a formação docente, Garrido (2007, p. 9) indica que a área de atuação do coordenador concentra-se na formação continuada dos professores de sua escola, sendo ele responsável por suscitar a reflexão dos docentes acerca de suas opções pedagógicas e das questões de relacionamento a serem gerenciadas. Na rede pública estadual e municipal, por exemplo, o

coordenador desenvolve a formação continuada dos professores em reuniões denominadas de centros de estudos. Na rede particular, essa formação pode ocorrer nas reuniões chamadas de reuniões de segmento, que envolvem professores de um ou mais ciclo ou segmento de ensino (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), ou em reuniões de área, que agregam professores de uma mesma disciplina. Todavia, muitas vezes essas reuniões transformam-se em momentos de divulgação de informações a respeito do calendário escolar ou do desempenho acadêmico dos alunos em termos estatísticos, ao invés de momentos de reflexão sobre aspectos pedagógicos relativos à prática e formação docente.

A discussão acerca das atribuições do professor coordenador nos leva a considerar não só as responsabilidades pedagógicas e didáticas mas também os assuntos relativos à organização e gestão escolar, atos que são tanto de natureza burocrática quanto política. Nesse perspectiva, Garcia (1986, p. 15-16) argumenta que,

A matrícula, os horários, a organização das turmas e escolha de profissionais para cada turma, o planejamento, da grade curricular, a seleção de conteúdos, os materiais didáticos, os critérios de avaliação, a relação da escola com as famílias, a relação da escola com a comunidade da qual fazem parte, as relações internas na escola, a arrumação das salas de aula, as metodologias e atividades selecionadas, a merenda, o uniforme, o recreio e a forma, a organização da limpeza da escola, tudo, enfim, que acontece na escola facilita ou dificulta a aprendizagem de cada aluno. Logo nada é meramente administrativo, ou meramente racional, ou meramente pedagógico, mas, fundamentalmente, político.

É possível concluir que as atribuições do professor coordenador encontram-se tanto no fazer pedagógico quanto nos aspectos burocrático-administrativos da instituição educacional, perpassando ainda pelas questões de relações sociais. Considerando a questão relacional sobre o professor coordenador, Araújo (2007, p. 100) lembra que, “ao lidar com seres humanos usando a si próprio como instrumento de trabalho, ele precisa desenvolver-se como pessoa que irá se relacionar com outras pessoas”.

No contexto sócio-histórico em que está inserida a escola, o professor coordenador depara-se com a falta de uma visão definida no que tange ao seu próprio espaço de atuação, sendo, conseqüentemente, ofuscado pela abrangência que assumem as suas responsabilidades. Portanto, a compreensão das atribuições do professor coordenador poderá contribuir não só para um melhor desempenho

de suas ações mas também para o entendimento de sua construção identitária. Em consonância com este pensamento, Domingues (2009, p. 75) indica que,

O trabalho do coordenador pedagógico, no século XXI, como gestor dos processos de formação, tem especial importância, pela possibilidade de condução de uma reflexão que produz a consciência das identidades possíveis frente às discontinuidades da contemporaneidade, das determinações políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade.

Entretanto, a preocupação com os processos de formação e com as necessidades educativas aplica-se não só aos professores coordenados mas também ao próprio coordenador, que deve estar atento ao seu progresso acadêmico. Na próxima subseção são apresentados alguns dos resultados provenientes dos estudos de Freitas (2011) acerca da formação acadêmica do professor coordenador. Tal estudo soma-se ao mosaico de aspectos que auxiliam no entendimento tanto das atribuições desse profissional quanto de suas múltiplas identidades em contante processo de transformação.

2.1.3. A formação do professor coordenador

Freitas (2011, p. 58) acredita que o professor coordenador tem encontrado dificuldades em delimitar suas atribuições devido a aspectos que compreendem não só a estrutura e conjuntura escolar, mas também a questões relativas à sua formação. Segundo a autora, essa preocupação com a formação do professor coordenador data do ato da institucionalização da sua função em 1996 (op. cit, p. 68).

Em seus estudos sobre o professor coordenador emergente da proposta curricular do estado de São Paulo (gestão 2007-2010), Freitas (2011, p. 64-68) cita uma pesquisa feita pela Fundação Victor Civita e pela Fundação Carlos Chagas em treze capitais do Brasil para conhecer o perfil acadêmico dos coordenadores pedagógicos, sendo que a pesquisa inclui como coordenador pedagógico o professor coordenador. Saliento que a autora (2011, p. 48) usa o termo **coordenador pedagógico** para referir-se ao coordenador proveniente do curso de Pedagogia; enquanto que a denominação **professor coordenador pedagógico** ou **professor coordenador** diz respeito ao professor que exerce a

função de coordenador sem que seja necessariamente um pedagogo.

A pesquisa identificou a presença de profissionais não pedagogos atuando como coordenadores pedagógicos. Esses profissionais são provenientes de diferentes áreas da educação (Geografia, Matemática, Educação Física, Biologia, etc). A pesquisa também mostra que dentre aqueles que não optaram por Pedagogia como primeira graduação, mais da metade procurou esse curso como segunda graduação, o que de acordo com a autora confirma a necessidade dos conhecimentos da área pedagógica para a formação do coordenador. A autora (2011, p. 69) sustenta que,

(...) a formação inicial do coordenador pedagógico é a Pedagogia, porém o professor coordenador não necessariamente cursou – fato que muda o perfil do profissional, sua atuação, logo, sua identidade, pois o fazer e o rol de conhecimentos que se possui e se emprega para interagir com as circunstâncias da profissão constituem a identidade profissional; além, é claro, das circunstâncias materiais que indicam as condições de trabalho, passando necessariamente pelas questões de remuneração. O salário é aspecto fundamental da identidade profissional.

Santos (2008, p. 67) também evidencia em seus estudos que a posição de professor coordenador é ocupada por profissionais provenientes de diversas áreas como Letras, Biologia, Psicologia, Educação Física, Química, entre outras. A autora (op. cit. P, 69) também distingue o **coordenador pedagógico** do **professor coordenador** utilizando como exemplo o Estado de São Paulo. Assim, o coordenador pedagógico é responsável pelo Projeto Político Pedagógico da escola e ocupa um cargo provido por concurso público. O professor coordenador exerce temporariamente a função de coordenador, sendo igualmente responsável pelo desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, mas acaba tendo essa função desviada para outras áreas do cotidiano escolar.

Quanto aos cursos de pós-graduação, a pesquisa citada por Freitas (2011) revela que um número significativo de coordenadores opta por cursos em gestão, fato apontado pela autora como uma necessidade de melhor compreensão a respeito da área de gestão da qual, de certo modo, os coordenadores também fazem parte, ou por um desejo de mudança de função/cargo. Outro aspecto que chama a atenção é o fato da procura, pelos coordenadores, por cursos de pós-graduação *strictu sensu* ser inexpressiva.

Além da formação acadêmica, o professor coordenador também constitui-se, profissionalmente, através da formação contínua. Por formação contínua, Domingues (2009, p. 111) entende “as experiências formativas vivenciadas após o período da formação inicial” (magistério em nível superior, licenciatura, bacharelado), ou seja, constitui-se em um processo que acompanha toda a vida do educador. Sobre o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, Domingues (op. cit., p. 86) observa que para formarem-se no exercício da própria coordenação, os coordenadores

(...) utilizam-se, inicialmente, das suas experiências como professores, da experiência de outros coordenadores pedagógicos e de cursos de formação contínua, alguns oferecidos pelo sistema e outros produto da busca pessoal de cada profissional como referências para sua atuação profissional inicial.

No âmbito da própria coordenação pedagógica, desenvolvem-se, no espaço educacional, os saberes técnicos, as relações interpessoais, o trabalho em grupo, a liderança, a organização da escola, a compreensão da legislação pertinente que desemboca na particularidade de cada sala de aula e em cada escola ou sistema de ensino.

Tardif (2002) traz uma reflexão sobre os saberes docentes na formação inicial e na contínua, ratificando as afirmações de Domingues (2009) quanto à formação do coordenador pedagógico. Como o professor coordenador é, essencialmente, um docente que assume uma posição de gestor, ele também está inserido no contexto descrito pelo autor. Para Tardif (2002), os saberes constroem-se na relação entre o conhecimento adquirido na formação inicial e aquele adquirido na experiência de trabalho - saberes profissionais, disciplinares, curriculares, e experienciais. Os conhecimentos docentes somam-se ao conjunto de saberes que serão adquiridos pelo professor coordenador no exercício da coordenação. Estes saberes, denominados saberes experienciais ou práticos (Tardif, 2002, p. 38-40), envolvem os saberes relacionais (Borges, 2002, p. 65), resultantes da interação social e profissional com os membros da comunidade escolar (professores, coordenadores, diretores, alunos, pais, etc) e que incluem o desenvolvimento de habilidades de negociação e tolerância. Os saberes experienciais ou práticos articulam-se com os saberes advindos da formação inicial e contínua do professor coordenador.

Com base nas concepções dos autores aqui referenciados, podemos

concluir, então, que deficiências na formação inicial ou na formação contínua do professor coordenador poderão interferir no desempenho de sua função devido às incertezas com as quais esse profissional irá se confrontar na sua prática diária.

A contextualização histórica da trajetória do professor coordenador bem como a discussão sobre suas atribuições e a sua formação são aspectos importantes para a compreensão e análise dos dados gerados nesta pesquisa (cf. cap. 6). Primeiramente, no entanto, é preciso entender o conceito de construção identitária que fundamenta este estudo, assunto que é apresentado no próximo capítulo.