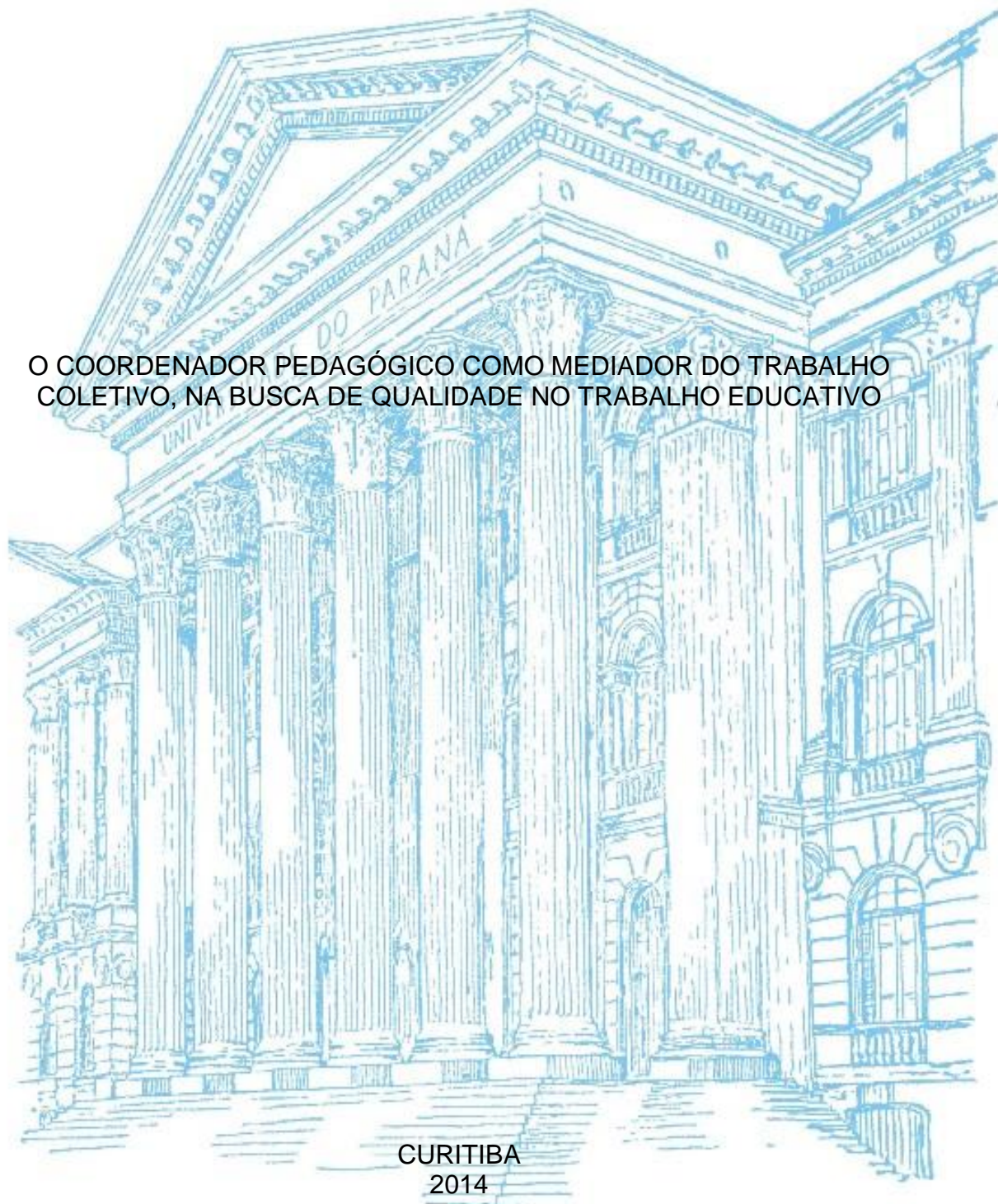


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

JOSANE DO ROCIO RIBEIRO BAKAI

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DO TRABALHO
COLETIVO, NA BUSCA DE QUALIDADE NO TRABALHO EDUCATIVO



CURITIBA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

JOSANE DO ROCIO RIBEIRO BAKAI

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DO TRABALHO
COLETIVO, NA BUSCA DE QUALIDADE NO TRABALHO EDUCATIVO

Trabalho apresentado como requisito à
obtenção do grau de especialista no Curso de
Especialização em Coordenação Pedagógica,
Setor de Educação, Universidade Federal do
Paraná.

Orientador (a): Humberto Lima

:

CURITIBA
2014

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DO TRABALHO COLETIVO, NA BUSCA DE QUALIDADE NO TRABALHO EDUCATIVO

Josane do Rocio Ribeiro Bakai*

RESUMO

Desmistificar os conceitos de poder que envolvem o papel dos coordenadores pedagógico dentro das instituições de ensino, e levar os professores a refletir sobre a importância deste profissional, como um parceiro em todo processo educativo. Esta inquietação motivou este estudo, realizado através de pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa com professores de um Colégio Estadual, na qual se constatou que existe uma disposição destes para adotar a prática do planejamento coletivo. Isto motiva e reafirma o papel dos coordenadores, como mediadores das ações que irão permear todo o trabalho educativo. Com objetivos de melhorar as relações interpessoais, no sentido de mostrar aos professores que ao socializar suas experiências exitosas, estarão minimizando suas dificuldades, e conseqüentemente melhorando a qualidade em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras Chave: coordenador; poder; trabalho coletivo; cooperação; qualidade.

*Artigo produzido pela aluna Josane do Rocio Ribeiro Bakai do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EaD, pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação do professor Humberto Lima . E-mail: jobakai@hotmail.com

1-INTRODUÇÃO

a- Objeto de estudo

A necessidade de (des)construir alguns paradigmas sobre o papel e a posição do coordenador pedagógico na escola pública, onde em alguns momentos pudemos observar, uma visão distorcida da parte de alguns professores em relação a este profissional.

Situações como estas, nos levaram a debruçar-nos em estudos, pois percebemos que vem causando algumas dificuldades nas relações interpessoais e também interferindo de forma negativa no cumprimento das atividades pedagógicas docentes.

Ocorre que concomitante a estas situações, a resistência de alguns docentes em trabalhar cooperativamente realizando seus planejamentos coletivamente, vem dificultando o cumprimento dos objetivos propostos pela instituição, comprometendo a qualidade do trabalho pedagógico.

Neste trabalho nos propomos elucidar alguns conceitos relacionados com a função do coordenador pedagógico, a fim de que os professores possam rever seus pré conceitos em relação a este profissional e, a partir daí, compartilhar de seus conhecimentos reconhecendo-o como mediador do trabalho coletivo dentro no espaço escolar.

b- Justificativa

O cotidiano escolar tem revelado algumas situações envolvendo coordenadores e professores, as quais nos levaram a uma pesquisa bibliográfica e de campo, assim como a análise e reflexões dos dados obtidos e possíveis intervenções, e também porque percebemos que não são assuntos amplamente abordados e que merecem dedicação e tempo para estudo.

Esta realidade possui algumas mazelas, que em outras circunstâncias poderíamos até chamá-las de armadilhas, quando alguns dos profissionais, ao invés de complementar o trabalho dos colegas e da instituição de um modo geral, numa ação colaborativa e cooperativa, acabam contrastando com a filosofia e princípios elencados no Projeto Político Pedagógico, emperrando ou

dizendo de outra forma atrapalhando a logística e a organização do trabalho educativo.

Para compreendermos melhor o sentido e significado do trabalho dos coordenadores em relação aos professores, se faz necessário aprofundar os conhecimentos sobre o assunto, de forma a desvincular a função a que estão submetidos atualmente e as atribuições inerentes a ela, daquilo que para alguns, é uso do poder a eles instituído.

Entendemos como imprescindível a busca teórica que nos oriente na pesquisa sobre os conceitos de poder e autoridade, e de posse destes conhecimentos contribuir com os profissionais da área, no sentido de auxiliá-los nesta difícil tarefa de educar.

Em relação às situações de poder Arendt (1985 apud SOARES, 2012, p. 847).

O poder significa a habilidade humana de agir em comum acordo e, por esse motivo, pertence sempre a um grupo, nunca sendo propriedade individual. Dizer que alguém tem ou possui poder significa apenas dizer que esse alguém está investido de poder por um certo número de pessoas para atuar em nome delas. Se o grupo do qual se origina o poder desaparece, desaparece também o poder de quem fora investido de poder.

Esta afirmação se aplica ao interior das instituições escolares, quando os gestores ao delegar aos coordenadores o poder de executar o plano de ação e o PPP, necessitam, a partir deste conjunto de regras e objetivos, fazer com que o coletivo escolar cumpra-os da forma mais colaborativa possível, como um dos compromissos assumidos no momento da escolha da profissão.

Compreender que a função exige que se deleguem responsabilidades, e que estas sejam remetidas à hierarquia constituída, não deixa de ser uma forma de cobrança, porém, não pode ser vista como forma de uso do poder indiscriminado. Ao serem destituídos da função, diretores ou coordenadores, passam para os que o sucedem a continuidade na execução dos objetivos propostos, isto acontece em diferentes instituições, e também nas Escolas.

Quando construímos coletivamente e dialogicamente, o conjunto de normas e regras os quais nortearão o trabalho administrativo e pedagógico, e que segundo a legislação deve estar contido no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, temos consciência de que, não cabe questionar ou

deixar de realizar o que foi deliberado, caso contrário, estaríamos descumprindo com aquilo que foi instituído. A não ser, que sejam proporcionados momentos de discussão e reflexão, para reelaboração de tais documentos, em outros casos não se aplica.

Dentro das instituições escolares, mesmo quando são proporcionados momentos coletivos de discussão e de construção de normas e diretrizes, sabemos que sempre haverá quem se omite, quando tem a oportunidade de participar, ou que não concorde totalmente com aquilo que a maioria decidiu, no entanto, nestes casos, será voto vencido, uma vez que quando a maioria de participantes decide sobre algo, a democracia prevalece.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos professores entrevistados, percebemos que para alguns a ideia de hierarquia prejudica as relações, no entanto, já podemos vislumbrar uma possível aceitação da proposta de trabalhar coletivamente, pois em sua maioria, eles, os professores sinalizaram ser necessária uma mudança e melhor aproveitamento do tempo destinado à Hora Atividade, a qual em nosso estado, após muitas reivindicações atualmente se refere à 30% das horas aula.

Alguns afirmam que uma das dificuldades em reunir-se com os colegas, ainda é o entrave relativo aos horários das aulas, que em alguns casos professores da mesma disciplina trabalham em dias e horários diferentes, e em alguns casos até em escolas diferentes. Entretanto não consideramos este um impedimento para a efetivação desta prática, a qual poderia ser resolvida com alguns ajustes administrativos e na gestão.

Sendo assim, este trabalho é de extrema necessidade, pois além de proporcionar acesso a conhecimentos e informações a respeito de sua prática pedagógica, tem como proposta a implementação do planejamento coletivo dentro desta prática, fazendo com que hajam melhorias na qualidade do trabalho do professor bem como nas suas relações interpessoais.

2- REVISÃO DE LITERATURA

Ao iniciarmos nosso trabalho, optamos pela consulta a documentos que se reportavam à temática escolhida, as quais nos propiciaram ampliar os conhecimentos com diferentes materiais impressos, sendo a maioria dos textos

fontes secundárias publicadas em livros, revistas, artigos e entrevistas, colocando-nos diante de uma infinidade de pensamentos e opiniões diferenciadas acerca do estudo ao qual nos propusemos realizar.

Constatamos que a nomenclatura de coordenador pedagógico não é a mesma adotada por todos os níveis e modalidades de ensino em nosso país, tendo muitas formas de remeter-se a esta função.

Dentro da esfera de ensino escolhida para realizarmos este estudo, que é a escola pública, no Estado do Paraná, as mudanças em relação à nomenclatura iniciaram em 2004, quando a Secretaria de Estado de Educação, lançou o Edital Nº 37/2004 do Concurso Público para o cargo de Professor do Quadro Próprio do Magistério, área de atuação de professor pedagogo na Educação Básica.

A partir daí, os pedagogos que atuavam como Supervisores ou Orientadores Educacionais, em funções que delimitavam seus espaços de atuação, passaram a ser intitulados Professores Pedagogos, cujas atribuições extensamente descritas no mesmo Edital, listam uma série de Atividades Genéricas, que descentralizam o trabalho do pedagogo, para áreas que vão desde auxílio à gestão até a organização de formação continuada.

Foi possível analisarmos positivamente esta mudança, se por um lado ampliou o campo de atuação deste profissional, remetendo a ele atribuições em todas as áreas de abrangência da escola, com maior autonomia em suas ações, por outro, a sobrecarga tem dificultado o atendimento a esta demanda, uma vez que acaba sendo “pau para toda a obra”.

Sendo assim, o que era para servir de direcionamento tornou-se um infinito de atividades as quais são realizadas a partir da urgência que elas determinam e não partindo de um plano de ação.

As pedagogas dificilmente conseguem elaborar um planejamento e segui-lo, em virtude das necessidades emergenciais que acometem o cotidiano escolar.

No Colégio Estadual Major Vespasiano de Mello, no município de Castro, onde foi realizada a pesquisa, por se tratar de um curso de Educação Profissional, na modalidade de ensino integrada, denominado Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, existem as funções de Coordenador de Curso e Coordenador de Prática de Formação,

as quais constam no Ofício Circular nº 015/11 da SEED-PR, as orientações os critérios para a demanda de distribuição, bem como as atribuições inerentes à função as quais são específicas e direcionadas para a formação que se pretende com o referido curso, podendo ser conhecidas no documento que se encontra no anexo I.

Consideramos que as particularidades em relação ao trabalho desenvolvido pelos coordenadores junto aos professores do curso Formação de Docentes, apesar de se tratar de formação de professores, não são pontuais, uma vez que, ao adentrar os espaços escolares os profissionais se deparam com situações semelhantes às que vamos relatar, e que de outras formas são também observadas e serviram de objeto de estudo para muitos autores.

E foi neste sentido que, ao entrarmos em contato com alguns pontos de vista já publicados, nos sentimos mais a vontade para tratar deste assunto, pois assim pudemos compartilhar de uma inquietação, que temos certeza que outros também sentiram ao direcionar seus estudos e contribuir de forma objetiva e clara, para a melhoria e a qualidade das relações dentro do ambiente escolar e em consequência o bom êxito das práticas pedagógicas e a atuação do professor, seja em sala de aula ou desempenhando uma função de gestão ou coordenação.

Para Chakur (2002, p.151)

estudos freqüentemente fazem referência a dois modelos básicos de formação e atuação do professor: os modelos da racionalidade técnica e da racionalidade prática. No primeiro, concebe-se o professor como técnico-especialista e a prática pedagógica como intervenção tecnológica, caso em que o professor deve formar-se no domínio dos conteúdos específicos de que vai tratar (componente científico cultural da formação) e em competências e habilidades de atuação prática (componente psicopedagógico), para que seja capaz de solucionar problemas práticos recorrendo a normas e técnicas derivadas do conhecimento científico. No modelo da racionalidade prática, são utilizadas expressões tais como prático reflexivo, investigador, profissional clínico para definir a figura do professor. A prática é concebida como processo de investigação na ação, núcleo da formação docente e lugar da produção do saber, enquanto a formação se torna desenvolvimento profissional.

Nesse contexto se cabe ao professor compreender qual é o seu papel e a que veio, e, ao mesmo tempo saber que toda sua atuação está pautada na

formação continuada e na práxis, onde terá a oportunidade de reavaliar frequentemente o seu trabalho.

Todo professor tem em sua formação inicial a oportunidade de adquirir e aprofundar os conhecimentos dentro de sua área, bem como desenvolver as habilidades necessárias para produzir uma boa aula, dentro dos parâmetros teóricos metodológicos, nos quais ele irá personalizar e deixar sua “marca”.

Pois bem, isto posto, entendemos que todo professor tem domínio de sua ciência, e, com toda certeza é detentor de experiências e realizações de grande êxito em sua trajetória educativa, além de possuidor de outras competências que vão desde os relacionamentos interpessoais até o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Entretanto, tudo isto, ou somente isto, não será suficiente se ele não conseguir realizar a transposição didática aos seus interlocutores, que podem ser não somente os seus alunos, mas também seus colegas de profissão, e isto tem sido um dos grandes desafios do professor, na atualidade.

Muitos autores tem se dedicado a pesquisar a importância do trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo, seja qual for a denominação mais apropriada, mas o que pretendemos aqui, é levar o professor a compreender que a sua prática, a sua forma de fazer a aula acontecer, pode ser compartilhada e socializada com os colegas.

Para que este trabalho aconteça, primeiramente torna-se necessário elucidar alguns conceitos que permeiam todo o trabalho de coordenadores e gestores, e que estão intrinsicamente ligados aos conceitos de autoridade e poder. Começamos assim por compreendê-los melhor, à luz de alguns autores.

A autoridade, de acordo com Arendt (1985 apud SOARES, 2012, p.845)

se aplica às pessoas. Existe a autoridade do pai sobre o filho, do professor sobre o aluno, do chefe sobre seus subordinados, que tem como característica o reconhecimento, sem discussão, por parte daqueles que são chamados a obedecer. No exercício da autoridade não são necessárias nem a persuasão nem a coerção, pois o que está em jogo na sua conservação é o respeito pelo cargo ou pela pessoa.

Da mesma forma, a autoridade quando é dada a uma pessoa, em uma determinada função, também não pode ser vista como abusiva, desde que seja exercida em benefício daquilo que se pretende construir coletivamente, como

por exemplo, um conjunto de normas e regimentos, os quais devem ser cumpridos por todos aqueles que fazem parte da instituição, e, em nosso caso a instituição escolar.

Para Arendt (1985; 2002; 2005 apud SOARES, 2012, p. 848) “o poder não precisa de justificativas. Ele necessita apenas de legitimidade”.

Nisso, somos testemunhas de que toda a documentação escolar é previamente aprovada por instâncias superiores, os Núcleos Regionais de Educação e Secretarias Estaduais de Educação, então, novamente é o sentido do trabalho coletivo que legitima nossas ações.

Se nos envolvemos participando cooperativamente na elaboração do conjunto de normas e regimentos escolares, discutindo amplamente, não há motivos para discordar.

Para Max Weber (1992, p.104)

A autoridade racional-legal é a única autoridade considerada racional por Weber, sendo fundamentada nas regras e normas estabelecidas por um regulamento reconhecido e aceito por uma determinada comunidade, grupo ou sociedade. É a base do Estado moderno, assumindo características impessoais, formais e meritocráticas. Sua legitimidade decorre da lei, da justiça. Toda organização formal (Estado, empresas, exércitos, etc) tem como base este tipo de autoridade, que cria "figuras de autoridade" com direitos e obrigações.

Por isso a gestão participativa e democrática que a escola tanto luta por conquistar, é de tão grandiosa relevância, que delega aos seus participantes ao mesmo tempo o privilégio de ter voz ativa nas decisões, mas também o torna corresponsável pelas consequências das ações realizadas.

É nesse sentido, que o trabalho coletivo dentro da escola tem que ser visto, como uma oportunidade de nos tornarmos imprescindíveis na construção do planejamento de todas as ações a serem desenvolvidas dentro do ambiente escolar, e não somente aquelas que eu pretendo realizar.

Ao termos a compreensão de que, quando planejamos coletivamente, as chances de errar serão menores e as chances de obter êxito serão maiores, e a partir disso, nos levam a mudar antigos paradigmas de que “se deu certo a ideia foi minha, se deu errado a ideia foi do outro.”

Ao desmistificar a crença de que o outro sempre quer que sua ideia prevaleça, ou que o “meu planejamento”, “a minha aula”, “o meu projeto”, é o

que deve ser colocado em prática, passamos de um olhar rival, para um olhar cooperativo.

Quando passamos de uma atitude individualista para uma atitude de coletividade, caem por terra todos os princípios contrários a esta prática, levando os professores a uma desconstrução daquilo que até então os separava do trabalho coletivo, trazendo-os para mais perto dos coordenadores.

Salientando que esta não é uma tarefa fácil, pois muitos professores são resistentes a esta prática de planejar e compartilhar saberes e experiências, no entanto, cabe ao coordenador usar de todas as suas competências para organizar momentos coletivos, articulando e ao mesmo tempo motivando-os para a realização de ações conjuntas.

Nóvoa, apud GENTILI (2001, p.13-15) afirma que "A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas".

È indispensável esta parada para reflexão, e são nos momentos coletivos de debate e embate, que temos a oportunidade de rever nossa práxis, caso contrário, continuaremos a repetir velhas práticas, mudando apenas a capa do caderno, e repassando a alunos novos, os mesmos conteúdos e práticas pedagógicas de anos atrás.

Santomé (2013, p.19), afirma que:

Cada um de nós, como especialista, sempre pensa que tem muitas necessidades, que precisa de muito mais recursos que os outros, que é mais importante e indispensável para a formação dos alunos que as demais especialidades.

Neste discurso, há muito para que possamos refletir, pois acreditamos que esta forma de conduzir o nosso trabalho também não é saudável, se queremos criar um ambiente escolar rico em vivências e experiências bem sucedidas, as disciplinas tem que ser trabalhadas em complementaridade, sempre acrescentando e mostrando aos alunos que cada uma em sua individualidade é importante, desde que os objetivos estejam claros.

Os professores, ao refletir e discutir seu Plano de Trabalho Docente junto à coordenação, podem cooperativamente buscar alternativas para conteúdos interdisciplinares, e elaborar atividades em conjunto, podendo não

somente avaliar os trabalhos coletivamente como também propor novas intervenções partindo de uma mesma unidade de ensino.

Segundo Nóvoa (2001, p. 13-15),

a mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações. Digo que nesta área nada se inventa, tudo se recria. O resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas.

Estar abertos para o novo, para mudanças e adaptações, conseguir compreender que aquilo que deu certo em uma turma pode não ser produtivo em outra, mas ao adaptar as metodologias às necessidades de cada grupo, os trabalhos podem ser refeitos dentro de novos espaços e/ou tempos diferenciados.

É dentro desta perspectiva que o trabalho de coordenadores é pautado, pois, ao trazer o professor, em sua hora atividade, para trabalhar coletivamente e interdisciplinarmente, os coordenadores estarão mediando e subsidiando-os em seu planejamento, no sentido de auxiliá-los e ao mesmo tempo possibilitando a troca de experiências com os colegas, permitindo assim que todos sejam bem sucedidos em suas proposições.

Por se tratar de um Curso Formação de Docentes, temos um olhar diferenciado sobre a prática docente, vendo nele um ambiente propício para a introdução de práticas pedagógicas inovadoras, estabelecendo relações interdisciplinares e com objetivo de integração curricular que é o foco da proposta pedagógica.

A modalidade de ensino do curso é na forma integrada, sendo assim contempla durante os quatro anos, disciplinas da base nacional comum junto com as disciplinas específicas. Este formato de matriz curricular contribui sobremaneira aliando os conhecimentos e conteúdos do ensino médio ao mesmo tempo em que se preparam os adolescentes para o mundo do trabalho, neste caso especificamente, a formação profissional na área de docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Com princípios norteadores que estabelecem uma relação intrínseca com a teoria e a prática, cabe ressaltar que estes foram estudados e pensados de forma coletiva, depois de muitos anos de experiência nas escolas públicas do Paraná.

Hoje, graças à dedicação de alguns professores estudiosos, temos uma proposta pedagógica em vigor, que também não é estanque, uma vez que toda proposta é flexível e sujeita a modificações, de acordo com o momento histórico em que está pautada.

Na atual proposta o primeiro princípio elencado é o “Trabalho como princípio educativo”, o qual leva o aluno a perceber que o seu objeto de trabalho não são as coisas, mas o próprio homem e suas interações sociais estabelecidas ao longo de sua vida.

O segundo princípio é a “Práxis como princípio curricular”, entendida como parte de todo o processo educativo, não há como dissociá-la das atividades da vida social, pois permite ação e reflexão de forma alienada ou intencional.

E finalmente o princípio que está diretamente ligado ao nível de atuação que esta formação garante aos educandos, que é o “Direito da criança ao atendimento escolar”. Neste princípio cabe aos educadores garantir o atendimento integral nas áreas afetiva, emocional e cognitiva à crianças de 0 a 10 anos.

Durante o curso, esta organização curricular estabelece relações interdisciplinares muito próximas, pois não existe a menor possibilidade de formarmos educadores, dissociando as práticas pedagógicas executadas no dia a dia na escola, da formação a que se propõe os educadores.

Quando nos referimos a este fato, queremos salientar que, na medida do possível, o envolvimento e o comprometimento de todos os professores que atuam no curso devem ser não apenas com o conteúdo das propostas curriculares, mas também com a formação pessoal e social dos alunos, sempre em consonância com as Diretrizes Curriculares, e o exposto no Projeto Político Pedagógico. Sendo assim, a postura dos professores que atuam no curso deveria ser a mesma que se almeja com os alunos apresentassem ao concluírem esta etapa de formação.

Desta forma, consideramos que a formação inicial dos professores e dos coordenadores, são os determinantes de sua postura e conduta para com os educandos, tornando-se muitas vezes até contraditória, pois a prática deve estar afinada à teoria, o que nem sempre acontece.

Ao observar o trabalho de alguns professores, constatamos que há uma dicotomia entre a teoria e prática, o que vem gerando distorções e conflitos entre estes e seus coordenadores e entre estes e os alunos.

Nesse sentido é que afirmamos a importância do trabalho da coordenação pedagógica, como apoio e mediação da atividade docente, é imprescindível que os professores tenham esses profissionais como parceiros em todas as dimensões de sua prática pedagógica.

Mas, para que isso aconteça, a atuação dos coordenadores deve deixar de ser vista como de fiscalizadores ou de “SUPERvisores”, aliás, esta denominação já não está mais sendo utilizada, por ter uma conotação mais pesada, e que não combina com a função a eles atribuída.

Espera-se que, com o aprofundamento de alguns conceitos relativos ao trabalho pedagógico, bem como de sua organização, aconteçam transformações não somente nos pensamentos, mas em paradigmas arraigados pelo tempo de atuação no magistério, ou para aqueles que iniciam sua carreira, nas teorias um tanto quanto distantes da prática cotidiana.

A pretensão é que o “olhar” dos professores se volte para uma auto crítica profunda e sincera sobre sua práxis, e que possam encontrar na figura do coordenador o apoio necessário para os momentos de dúvida e de insegurança, e que juntos possam reorganizar e direcionar a prática pedagógica, as quais em alguns momentos se tornam contraditórias daquelas inseridas no Plano de Trabalho Docente.

É nesse movimento de lidar continuamente com elementos curriculares na perspectiva democrática e emancipatória que se encontra a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico. Sua missão equivale à de um maestro. Em vez de músicos, ele rege professores para que esses repensem os princípios e objetivos educacionais, reconstruam os conhecimentos curriculares, revejam os critérios de avaliação, reinventem os modos de interação entre o educador e o educando e recriem os métodos de ensino intra e extraescolares. É desse modo que sua atuação contribui efetivamente para a escola cumprir sua função. (FUSARI, 2011, p.30).

O rompimento da distância que separa os coordenadores dos professores, é fundamental para que a aproximação aconteça. No entanto, o que se percebe no dia a dia da escola, é que a resistência de alguns em buscar apoio junto à coordenação ou aos professores mais novos na profissão, que tem ideias e teorias que gostariam de por em prática, ou ainda, acarretam entraves, os quais acabam fazendo com que muitas ações propostas deixem de ser melhoradas ou realizadas, simplesmente pelo receio de compartilhá-las.

Ao contrário do que pensam alguns, os coordenadores entendem que, ao compartilhar as suas realizações, o professor estará não apenas aliviando seu fardo, ou seja, diminuindo o seu trabalho, mas, ao mesmo tempo estará estabelecendo parcerias ao socializar os conteúdos e atividades.

Bem sabemos o quão difícil se torna pesquisar e eleger as prioridades dentro das ementas das disciplinas, decidir entre a diversidade de bibliografias disponíveis, tornando desgastante e demorado o planejamento das aulas, o trabalho cooperativo traria benefícios e economia de tempo àqueles envolvidos.

Para que isso acontece de forma natural e sem conflitos, Santomé (2013) afirma que é necessária uma educação disciplinar, por parte dos envolvidos e elenca alguns princípios éticos que considera importantes de serem observados ao adotar esta prática.

Generosidade intelectual: (reconhecimento do trabalho das demais especialidades e profissões); Confiança intelectual: (crença no fato de que todos os especialistas podem dar contribuições importantes e, mais do que isso, disposição ao submeter o próprio trabalho a avaliação de “estranhos”), Humildade intelectual: (reconhecimento da parcialidade e da incompletude do conhecimento em que somos especialistas e, portanto, disposição para por em risco nossa autoestima e assumir que outras disciplinas o revisem criticamente e tentem completa-lo); flexibilidade intelectual (aceitação da mudança de nossas perspectivas e de nossos pontos de vista por sugestão e convencimento por outras disciplinas e áreas do conhecimento); integridade intelectual (desenvolvimento do seu trabalho de maneira responsável e séria, tentando sempre buscar a verdade e dando o melhor de si, sem medo das pressões de poderes autoritários. (SANTOMÉ, 2013, p.20).

Talvez, muitos ainda acreditem ser utopia, que é praticamente impossível, dentro de uma diversidade de pessoas, formações acadêmicas e especialidades, conseguirmos realizar planejamentos e atividades coletivas.

Mas, por outro lado, se pensarmos que ao deixar de lado velhas rotinas e orgulho próprio, estaremos construindo uma educação inovadora e dinâmica,

que poderemos ser protagonistas de transformações que entrarão para a história onde os nossos alunos serão os maiores beneficiados.

3- ANÁLISE DE INFORMAÇÕES COLETADAS

Para a coleta de dados entre os profissionais envolvidos na temática proposta, optamos utilizar a entrevista semi-estruturada, pois conforme Triviños (2001), é baseada em um número determinado de questões que podem gerar outras interrogativas esclarecedoras para o investigador.

Para a realização das entrevistas, primeiramente, entramos em contato com os sujeitos selecionados, os quais tiveram um tempo para apropriar-se do conteúdo e elaborar suas respostas.

Em seguida marcamos o feedback durante a hora atividade, por ser um momento em que permite ao coordenador sentar-se com o professor e analisar dialogicamente discutir os pontos abordados na entrevista, e acatar as suas proposições e sugestões.

Para fazer a análise dos depoimentos, optamos por utilizar a análise de conteúdo, uma vez que segundo Minayo,

através da análise de conteúdo, podemos encontrar as respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação, como também ir além das aparências do que está sendo comunicado. (MINAYO, 1998, p.74).

Entretanto, ao colocarmos estes questionamentos para serem refletidos pelos professores, muitas situações que observamos no cotidiano escolar e que pensávamos ser motivo de discórdia ou que causasse algum desconforto da parte deles, na verdade, eram apenas suposições.

Percebeu-se que a maioria dos professores não vêem as coordenações, como funções hierarquicamente superiores a eles, mas sim como colegas de trabalho que as desempenham temporariamente.

Sendo assim, a desmistificação deixa clara a compreensão que eles tem a respeito do cargo de coordenação, e que este está vinculado a uma equipe diretiva, que norteia os trabalhos e atividades a serem desenvolvidas.

Constatamos que as respostas vieram ao encontro daquilo que esperávamos, que é a proposta de trabalhar coletivamente, fazendo com que os espaços destinados à Hora Atividade e Reuniões de Planejamento, se efetivem como construção coletiva e cooperativa.

Nas repostas de alguns professores, percebemos que há uma abertura para que se rompam alguns paradigmas, dos 12 professores entrevistados 10 deles responderam que acreditam que a coordenação pode auxiliá-los na realização do planejamento e direcionamento das ações pedagógicas, e que gostariam que houvesse mais tempo, com acompanhamento regular para alguns professores, para compartilharem suas dúvidas e melhorar suas aulas, e quem sairia ganhando com isso seriam os alunos, que o trabalho da coordenação auxilia de modo significativo para alcançar os objetivos propostos no início do ano letivo.

Apenas 2 professores citaram que percebem haver resistência da parte de alguns colegas que não aceitam fazer um planejamento compartilhado, ressaltando que “por acharem que só sua disciplina é importante.” Novamente reforçamos o que já foi citado por Santomé (2011), que diz que todas as disciplinas tem sua importância.

Entretanto o que nos motiva é que todos foram positivos, ao considerar que o trabalho dos coordenadores está satisfatório e atendendo as necessidades dos professores dentro do possível, reconhecem que existem dificuldades e limitações, que vão desde o espaço físico ao acúmulo de atividades. Porém salientam que se houver um planejamento das ações que se pretendem realizar será possível no futuro realizarmos um trabalho coletivo e cooperativo. A sugestão de um dos professores, é que a equipe se organize para a cada 15 dias estabelecer contato com as turmas visando detectar os problemas e potencialidades das mesmas, trazendo as sugestões dos alunos para serem discutidas nos encontros com os professores para o replanejamento das ações.

Acreditamos que para que isso aconteça, é necessário que juntas equipe diretiva e coordenações, criem espaços, previamente determinados no Projeto Político Pedagógico e nos planos de ação, nos quais os professores sejam convocados para planejar coletivamente.

Pretendemos com este trabalho, antes de querer resolver os conflitos e propor soluções, estabelecer uma relação dialógica e que possibilite criar uma maior cumplicidade profissional, onde as partes envolvidas comprometam-se com o seu trabalho, de forma colaborativa e complementar, objetivando a melhoria da qualidade daquilo a que se propõe, que dá sentido à sua profissão promovendo o desenvolvimento e o aprendizado de todos os alunos e alunas.

Souza (2012 apud OLIVEIRA, 2013, p. 3) afirma que,

em relação ao diretor, as relações de poder existentes se confundem com a atividade política exercida na escola porque envolvem categorias como socialização, disputas e diálogo com vistas ao controle deste poder. No caso do coordenador pedagógico, que está posicionado na escala intermediária da hierarquia de gestão escolar, este exerce e sofre ao mesmo tempo influências das estratificações de poder existentes nas relações sociais dentro da escola.

No entanto esta situação coloca o coordenador numa corda bamba, pois, ao mesmo tempo em que ele procura manter uma relação amistosa com os colegas professores, pois está numa função temporária, uma vez que sua formação é para este fim, antagonicamente é obrigado a servir-se de sua função para fazer cumprir as normas e atribuições pertinentes aos colegas e que são impostas pela gestão escolar.

Esta ambiguidade tem levado alguns coordenadores a deixar as funções em vista das contrariedades e conflitos decorrentes dela. Segundo reflexões de Oliveira, acerca dos escritos de Polon (2009) e Souza (2012).

“O coordenador pedagógico desenvolve o perfil relacional, por estar situado numa posição intermediária na hierarquia da gestão, sendo exposto a conflitos de cunho hierárquico vertical entre o diretor, o coordenador pedagógico e o corpo docente.” (OLIVEIRA, 2013, p.2).

Desta forma entendemos que tais situações criadas por alguns colegas, além de não contribuírem em nada com o crescimento e aprofundamento das relações, ao contrário, acabam tornando as relações desgastadas o que interfere negativamente nos resultados esperados para a sua função principal.

Para Martelli (2006, p.255)

O desafio fundamental que põe para o pedagogo hoje, extrapola as esferas especificamente pedagógicas, situando-se na contradição central da sociedade moderna que, por um lado, desenvolve numa

escala sem precedentes, as forças produtivas humanas e, por outro lado, lança na miséria mais abjeta contingentes cada vez mais numerosos de seres humanos.

Acreditamos que ao estabelecermos uma parceria entre os profissionais, numa relação de cumplicidade e de aproximação, fazendo com que os conflitos existentes sejam resolvidos dialogicamente e objetivando como resultado uma escola mais alegre, onde se possa explicitar angústias e conquistas, sem temer pelo que os outros vão pensar ou dizer.

Se considerarmos que é no espaço escolar que passamos a maior parte de nossas vidas, e que os colegas são nossa segunda família, o fato de querer que as coisas dêem certo, de querer melhorar as relações deixando-as mais leves e que isto possa refletir no cotidiano é um primeiro passo para manter-nos saudáveis e realizar o trabalho com comprometimento, mas, também com prazer.

Alonso (2002) afirma que,

aprender a trabalhar em conjunto com outras pessoas é um objetivo de formação que se impõe hoje para todas as pessoas em qualquer situação que se considere. Na verdade, é uma condição necessária para a formação do cidadão em uma sociedade democrática. (ALONSO, 2002, p.24).

Ao perceber que quando compartilhamos nossos saberes, o crescimento é muito maior e os benefícios se refletem diretamente no trabalho educativo em sala de aula, os educadores poderão avaliar não apenas a sua prática, mas também acompanhar o desempenho de seus alunos e de como estes também necessitam de espaços de socialização de saberes, como forma de complementariedade.

Para Soares (2012, p. 844)

Na escola, por vezes, o debate aberto e crítico em torno das melhores alternativas e propostas pedagógicas corre o risco de sucumbir diante da opção feita pela maioria: a de manter relações amenas e supostamente cordiais. O debate democrático de ideias pedagógicas é tratado com impaciência e considerado como perda de tempo, prevalecendo opções individualizadas. Perde-se, dessa maneira, o sentido e o valor histórico da responsabilidade coletiva pela condução dos destinos da escola como espaço efetivamente público.

Percebemos claramente isto nas escolas, por parte de alguns colegas, geralmente em reuniões pedagógicas ou formação continuada, quando estes se negam a socializar ou dialogar sobre questões pertinentes ao currículo ou organização do trabalho pedagógico, preferindo abster-se de tecer alguns comentários, ou de compartilhar suas experiências, simplesmente pelo fato de não comungarem das mesmas ideias ou de discordar da forma como estão postas as discussões, causando entraves nas atividades propostas.

Infelizmente, o comprometimento ainda não atinge todos os educadores, estamos muito distantes de conseguir que os profissionais assumam seus papéis com tal responsabilidade que não sejam necessárias cobranças por parte de seus coordenadores e/ou diretores.

A educação como um todo só será eficaz e a escola cumprirá sua função social, quando houver iniciativas coletivas que proponham mudanças, no sentido de assumir compromisso com a formação integral dos alunos e alunas que estão sob nossa responsabilidade.

4- CONCLUSÃO

Esta pesquisa nos proporcionou momentos de reflexão acerca de todas as atribuições dos coordenadores em relação aos professores. Alguns pontos se destacam, em primeiro lugar, a certeza de que estamos apenas iniciando uma nova etapa, e que os conhecimentos a respeito da função de coordenadores não se esgota aqui, sabemos que ainda existem alguns entraves a serem transpostos, principalmente quanto à delimitação das atividades. Um segundo ponto considerado como positivo, é o fato de que nas respostas dos professores pesquisados, houve uma sinceridade e contribuição relevantes para que chegássemos à conclusões bastante significativas. No que se refere à função dos coordenadores, disseram não haver qualquer preconceito em realizar um trabalho coletivo, pois a maioria diz estar aberta a esta nova forma de organizar suas atividades, compreendendo que será produtivo para ambas as partes. Ao mesmo tempo em que as coordenadoras poderão mediar os planejamentos, subsidiando os professores naquilo que for pertinente às diretrizes curriculares, poderão também estreitar as relações, compartilhando saberes e experiências, levando-os a um crescimento profissional e pessoal. Nesse sentido consideramos que o objetivo principal deste estudo, que é o trabalho cooperativo, foi alcançado, restando agora sistematizarmos a sua efetivação.

Ao compreenderem que somente quando os sujeitos que fazem a escola, diretores, coordenadores e professores, unirem-se, e juntos se proporem trabalhar coletivamente dedicando-se ao máximo, com o intuito de realizar práticas pedagógicas concernentes e que atendam às demandas sociais e educacionais nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A Profissionalidade Docente em uma Abordagem Construtivista. In **Caderno de Pesquisa**. 2002.

FUSARI, José Cerchi. **Clareza gera eficiência**. In **Revista Nova Escola Gestão Escolar**. Edição Especial. nº 6 pág. 30. 2011.

GENTILI, Paola. Professor se forma na escola. In **Revista Nova Escola**. Edição 142. Maio 2001.

MARTELLI, Andréia Cristina. **Aspectos históricos sobre a função do pedagogo**. In **Revista de Educação Educere et Educare**. vol I nº 1. 2006.

MINAYO, Maria Cecília S. (org.) **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes. 1998.

NÓVOA, Antonio. **Professor se forma na escola**. Nova Escola, São Paulo, n. 142, p. 13-15, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **As relações de poder entre o coordenador pedagógico, professores e diretor da escola: algumas considerações**. PUC-Rio. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Proposta Pedagógica Curricular do Curso Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED-PR, 2006a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba: SEED-PR, 2006b.

SANTOMÉ, Jurjo Torres . Trabalho corporativo e coordenado. **In Revista Pátio**. nº 16. 2013.

SOARES, Ademilson Souza. **A autoridade do Professor e a Função da Escola**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012.

TRIVIÑOS, A.N.S. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. **In Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**. Vol. IV. Faculdades Integradas do Instituto Ritter dos Reis. 2001.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. Tradução Augustin Wernet; Introdução à edição brasileira Maurício Tragtenberg. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.