

Dilemas e dificuldades de coordenadoras pedagógicas iniciantes no ensino público do estado do Paraná

Dilemmas and difficulties of beginning pedagogic coordinators in public education in the state of Paraná

Dilemas y dificultades de los coordinadores pedagógicos principiantes en la educación pública en el estado de Paraná

Helena Gutoch Garbosa¹

<https://orcid.org/0000-0003-2962-7221>

Silmara de Oliveira Gomes Papi²

<https://orcid.org/0000-0002-0316-2772>

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná – Brasil. E-mail: helena_gutoch@hotmail.com.

² Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná – Brasil. E-mail: silmarapapi@gmail.com.

Resumo

Esta pesquisa objetivou investigar dilemas e dificuldades de professores iniciantes na coordenação pedagógica escolar, no ensino público estadual de uma cidade paranaense. É no período de iniciação, que se refere aos cinco primeiros anos de experiência, que se estabelecem as bases para o exercício profissional futuro. Realizou-se um estudo de caso com 11 coordenadoras iniciantes, com experiência de até cinco anos nessa função. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista e um caderno de registros livres. Verificou-se que as coordenadoras iniciantes passam por dilemas e dificuldades relacionados à organização do trabalho pedagógico, à relação com o corpo docente, às questões que envolvem os alunos e suas famílias e à formação para a atuação na coordenação pedagógica. Ressalta-se, assim, a relevância de que haja apoio e formação específicos para coordenadores pedagógicos iniciantes, a fim de se favorecer a sua atuação no âmbito escolar e a permanência na função.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico iniciante. Iniciação profissional. Coordenação pedagógica.

Abstract

This research aimed to investigate the dilemmas and difficulties of beginning teachers in the school pedagogical coordination, in the state public school of a city of Paraná. It is the initiation period, which refers to the first five years of experience, which establishes the



foundations for future professional practice. A case study was carried out with 11 beginning coordinators, with experience of up to five years in their function. The data collection instruments form an interview and a free record book. It was found that beginning coordinators go through dilemmas and difficulties related to the organization of pedagogical work, the relationship with the group of teachers, issues involving students and their families, and training to work in pedagogical coordination. Therefore, it is important to have specific support and training for beginning pedagogical coordinators, in order to favor their performance in the school environment and their permanence in the function.

Keywords: *Beginning Pedagogical Coordinator. Professional Initiation. Pedagogical Coordination.*

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo investigar los dilemas y dificultades de los profesores principiantes en la coordinación pedagógica escolar, en la educación pública estatal en una ciudad de Paraná, en el período de iniciación, que se refiere a los primeros cinco años de experiencia, cuando se establecen las bases para el futuro ejercicio profesional. Se realizó un estudio de caso con 11 coordinadores principiantes con experiencia de hasta cinco años en esta función. Los instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista y un cuaderno de registros libres. Se constató que los coordinadores principiantes pasan por dilemas y dificultades relacionados con la organización del trabajo pedagógico, la relación con el cuerpo docente, cuestiones que envuelven los estudiantes y sus familias y la formación para actuar en la coordinación pedagógica. Por lo tanto, es importante contar con soporte y capacitación específica para los coordinadores pedagógicos principiantes, con el fin de favorecer su desempeño en el ámbito escolar y su permanencia en la función.

Palabras Clave: *Coordinador Pedagógico Principiante. Iniciación Profesional. Coordinación Pedagógica.*

1 Introdução

A coordenação pedagógica¹ escolar corresponde à atividade do professor que coordena os processos pedagógicos da escola, voltando-se às questões que envolvem o ensino e a aprendizagem. Ela tem sido objeto de investigação daqueles que intencionam analisar a história dessa função, suas atribuições e importância na formação continuada dos professores.

No Brasil, pesquisas mostram especificidades e problemáticas relacionadas à coordenação pedagógica, as quais estão vinculadas à complexidade da realidade escolar. Tais

¹Coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, analista pedagógico, coordenador educacional são denominações apontadas por Macedo (2016) como utilizadas em diferentes estudos para se referirem ao professor que coordena o trabalho pedagógico na escola. No sistema de ensino do Paraná, ele tem sido denominado de professor-pedagogo, profissional que, inclusive, participa de processos de seleção específicos (concurso ou teste seletivo) para assumir o cargo. Neste estudo, seguindo a literatura, optou-se por denominá-lo de coordenador pedagógico.

pesquisas têm revelado a necessidade de os próprios profissionais que atuam na coordenação consolidarem sua identidade profissional (MACEDO, 2016), pois precisam ressignificar sua experiência como professores para atenderem às singularidades da coordenação.

No contexto escolar pode haver certa incompreensão sobre o trabalho do coordenador pedagógico (CP) e isso se deve, em grande parte, às dificuldades que esse profissional tem para organizar e executar planos de ação no cotidiano, devido às emergências do dia a dia. Segundo Almeida (2010), tais emergências estão vinculadas especialmente às faltas dos professores, aos conflitos entre professores e alunos e à indisciplina escolar.

Macedo (2016) destaca que estudos atuais têm se dedicado à dimensão pedagógica do trabalho do CP, buscando delinear um perfil coerente com suas atribuições e consoante com a literatura sobre sua atuação na escola. Essa dimensão pedagógica diz respeito à função articuladora, formadora e transformadora que tem o seu trabalho, o que abrange a construção, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e exige uma atuação em que sejam priorizadas atividades de importância, isto é, relacionadas aos objetivos estabelecidos no PPP para alcance em curto, médio e longo prazo (PLACCO, 2010). Envolve também suporte pedagógico ao professor, mediação e diálogo com alunos e famílias, além de tarefas administrativas (FRANCO, 2008).

Pereira (2017) entende que as responsabilidades do CP diferem das do professor. Isso é confirmado por Almeida, Placco e Souza (2016), quando destacam que àquele cabe exercer atividades formativas e acompanhamento de planos de aula, e, em relação aos alunos, contempla a atenção à assiduidade e ao comportamento, além de prever relação mais direta com as famílias a fim de colaborar com o trabalho docente. Processos burocráticos relacionados à dimensão pedagógica do trabalho escolar são também foco da ação do CP.

Apesar da importância do trabalho da coordenação pedagógica, percebe-se a necessidade de estudos voltados aos primeiros anos de atuação do CP, estudos que indiquem o que caracteriza esse período, a fim de que sejam minimizadas dificuldades e evitados casos de desistência de coordenadores iniciantes, tal como ocorre com professores iniciantes (MARCELO GARCÍA, 1999).

Conforme Imbernón (1998), é considerado iniciante o professor que tem o tempo de até cinco anos de atuação na docência. Entretanto, Marcelo García destaca, apoiado em Burke, Fessler e Christensen (1984 apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 114), que os

professores podem vivenciar o período de iniciação também “[...] quando mudam de escola, de região, de nível [...]”, ou, no caso desta pesquisa, quando mudam de função, passando a atuar na coordenação pedagógica.

Ao assumir a coordenação, o CP iniciante percebe a escola sob a ótica dessa função, mas é preciso considerar que sua atuação não se dá a partir de um vazio, mas sim da experiência que ele tem como docente. Entretanto, embora o conhecimento docente seja a base do trabalho da coordenação pedagógica, destaca-se que há especificidades da função a serem aprendidas e desempenhadas pelo coordenador (MELO, 2015).

Sendo assim, este estudo volta-se a coordenadores pedagógicos iniciantes, com o tempo de até cinco anos na coordenação, e objetiva responder à seguinte questão: quais os dilemas e dificuldades² do trabalho do coordenador pedagógico iniciante no contexto do ensino público estadual de um município paranaense?

A importância deste estudo está em ressaltar as particularidades do trabalho de CP iniciantes, destacando aspectos que podem não ser percebidos pelas escolas e sistemas de ensino, favorecendo, assim, sua compreensão.

No artigo, após a presente introdução, são apresentados aspectos metodológicos do estudo, passando-se a discutir, a partir daí, os dilemas e dificuldades ressaltados pelas CP participantes.

2 Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos e realizou-se através de um estudo de caso (ANDRÉ, 2005) de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O estudo foi efetivado com CP iniciantes com o tempo de experiência de até três anos na função (embora o critério de inclusão no estudo fosse de até cinco anos), atuantes no ensino público estadual de um município paranaense.

Para a seleção dos participantes solicitou-se ao Núcleo Regional de Educação (NRE) do município envolvido, em fevereiro de 2018, a lista de coordenadores pedagógicos da rede

² Dilemas e dificuldades serão aqui tratados indistintamente. Entretanto, um dilema pode ser conceituado como “problema que apresenta duas soluções igualmente indesejáveis ou desagradáveis” (HOUAISS, 2015, p. 337). Uma dificuldade, como a “[...] característica do que é difícil; o que impede; obstáculo; [...] situação aflitiva” (HOUAISS, 2015, p. 336).

estadual que haviam assumido o cargo no ano de 2015 (último chamamento do concurso público estadual para a coordenação pedagógica até aquela data), para que fosse possível identificar quais, dentre eles, seriam iniciantes, já que alguns poderiam já exercer o cargo há mais de cinco anos. A lista continha, além do nome, também a escola de lotação e o tempo de exercício na coordenação.

Após a verificação da lista, foram identificados como iniciantes 11 CP, mas oito deles não participaram da pesquisa. Isso se deu porque alguns ultrapassavam o tempo de cinco anos de atuação na coordenação (mesmo tendo assumido o concurso público de 2015, por já estarem exercendo a função anteriormente, em meio período), ou porque não foram localizados nas escolas indicadas na lista do NRE, ou, ainda, porque não houve aceite por parte deles, para a participação. Assim, o número inicial de participantes da pesquisa foi de três coordenadoras pedagógicas.

A partir dessas três coordenadoras, entretanto, tornou-se possível localizar outros CP iniciantes, o que se deu pela utilização da técnica de seleção de participantes Bola de Neve, que prevê que um CP indique outro que possa ser incluído no estudo, e assim sucessivamente (VINUTO, 2014).

Assim, a partir das indicações das três primeiras coordenadoras pedagógicas e também das indicações feitas por alguns dos CP por elas sugeridos, chegou-se a um total de 22 novos possíveis coordenadores iniciantes. No entanto, por fatores como o tempo de experiência na coordenação ter ultrapassado cinco anos, ou pela indicação desatualizada da escola de lotação de alguns deles, ou, ainda, por eles não terem concordado em participar da pesquisa, apenas oito, dos 22 CP, foram incluídos no estudo a partir da técnica Bola de Neve, o que possibilitou contar, ao final, com o total de 11 coordenadoras participantes, todas do sexo feminino. Buscou-se chegar ao menos a 11 CP por ser este o número inicialmente encontrado na lista fornecida pelo NRE. As 11 participantes estavam lotadas em nove escolas estaduais de diferentes regiões do município.

Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevista semiestruturada (E) e de um caderno de registros livres (RL) disponibilizado às participantes. As CP são identificadas, no estudo, pelos numerais de 1 a 11 antecédidos da abreviatura CP (coordenadora pedagógica), resultando na denominação CP1, CP2, e assim sucessivamente.

Os dados de pesquisa foram organizados em categorias que foram estabelecidas de

acordo com a recorrência de conteúdos, não tendo sido, portanto, definidas previamente. Além disso, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2004) no tratamento dos dados.

3 Dilemas e dificuldades das coordenadoras pedagógicas iniciantes

As atribuições da coordenação pedagógica no Estado do Paraná estão relacionadas à elaboração coletiva e acompanhamento do PPP e do Plano de Ação da escola, e ainda, à coordenação da construção coletiva e efetivação da proposta curricular de acordo com as orientações da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2004).

Em conformidade com a literatura e com os documentos oficiais paranaenses, as atribuições dos CP são diversas, reafirmando a complexidade dessa função. Tais atribuições são especificadas em atividades como administração de pessoal e de recursos financeiros, garantia do cumprimento dos dias letivos e horas-aula, zelo pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes, provimento de meios para a recuperação de alunos de menor rendimento, articulação com as famílias e a comunidade, coordenação de processos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, acompanhamento do funcionamento da escola e do desenvolvimento dos estudantes (PARANÁ, 2013). Assim, atender às demandas do seu trabalho pode ser desafiador para o CP iniciante, dada sua pouca experiência.

Os dados de campo indicaram que as CP iniciantes eram formadas em Pedagogia, uma exigência paranaense para o acesso ao cargo³. Em sua maioria, quanto ao período de iniciação na função, elas evidenciaram sentimentos de fragilidade frente à nova atuação, expressos pela indicação de medo do desconhecido, insegurança, sensação de estarem perdidas ou de não estarem preparadas. Elas manifestaram, por exemplo:

Medo de não saber fazer o que era proposto [...]. Então era esse medo, esse receio de não saber cumprir aquilo que a instituição espera de você (CP1/E).

³ “Cargo: centro unitário e indivisível de competência e atribuições, criado por lei, com denominação própria, em número certo e remuneração paga pelo Poder Público, provido e exercido por um titular, hierarquicamente localizado na estrutura organizacional do serviço público” (PARANÁ, 2004, p. 2).

Quando eu entrei, eu fiquei bem nervosa, bem nervosa porque experiência eu não tinha nenhuma (CP11/E).

A insegurança é comumente relatada em estudos sobre professores iniciantes e isso se repetiu com as CP iniciantes, que indicaram expectativas de atuação no novo cenário, pois, ainda que tivessem a docência como base da formação, elas se depararam com responsabilidades até então não vivenciadas.

Grosso (2008, p. 2) considera que a passagem de professor a coordenador pedagógico é um momento de “[...] turbulência afetiva [...]”, pois traz vivências inesperadas. Destaca-se que apenas uma das participantes ressaltou o sentimento de felicidade pela sua entrada na coordenação, porque “[...] tinha acabado de passar [no concurso] [...]” (CP8/E), o que indica a predominância do sentimento de insegurança no início do exercício da coordenação pedagógica entre as participantes.

Para atender ao objetivo deste estudo, os dilemas e dificuldades das CP iniciantes foram organizados em quatro categorias, todas resultantes da análise dos dados de campo. Elas se referem: a) à organização do trabalho pedagógico, b) à relação com o corpo docente, c) às situações problemáticas que envolvem os alunos e suas famílias, e d) à formação para a atuação na coordenação pedagógica. Nessas categorias, dilemas e dificuldades são tratados conjuntamente por estarem interrelacionados e serão discutidos a seguir.

3.1 Dilemas e dificuldades relacionados à organização do trabalho pedagógico

Essa categoria de análise discute aspectos relacionados à frustração e descontentamento das CP iniciantes ao não conseguirem cumprir com as atribuições que elas entendiam serem condizentes com sua função.

Nos resultados, verificou-se a dificuldade para planejar e executar ações específicas devido a situações emergenciais da escola que consomem o seu tempo, conforme exemplificado a seguir:

Você vir planejada e você dizer que você seguiu o teu planejamento, não dá. [...]

Você passa a maior parte do tempo [...] apagando incêndio mesmo, então isso é triste (CP8/E).

O certo seria fazer [planejamento] toda a semana, mas humanamente é impossível. [...] (CP6/E)

Ao indicarem dificuldade para planejar e executar suas ações, as participantes se mostraram aflitas, atribuindo essa dificuldade aos imprevistos que são atendidos por elas. Isso é comparado metaforicamente pelas CP iniciantes ao ato de apagar incêndios, pois são ações que não estão previstas objetivamente nos documentos oficiais, mas que ocupam consideravelmente o seu tempo. Alguns relatos são ilustrativos:

Segunda-feira: Apagar incêndios. Correrias. Ativismo. Sem reflexões (CP1/RL).

[...] Você fica apagando incêndio, [...], quando chega o final da tarde parece que você não fez o teu trabalho, [...] quando você vê, já passou a tarde e você ficou cuidando de coisinhas, não é? E isso eu acho que é a principal diferença entre o que eu imaginei que ia ser o meu trabalho e não está sendo [...] (CP2/E).

[...] não tem jeito, eu não consigo, não consigo [planejar]! Porque aí faltam três ou quatro professores e aí, tem os alunos, tem pai que chega [...], ou aluno briga, ou aluno gazeia aula [...] (CP3/E).

Os depoimentos exemplificam o que demonstra definir a essência do trabalho diário das coordenadoras iniciantes, isto é, resolver questões imediatas, sendo que a maioria delas indicou que os problemas emergenciais têm recorrentemente as mesmas características: situações disciplinares envolvendo conflitos entre professores e alunos e entre alunos, casos frequentes de substituição de professores e atendimento não programado aos familiares dos discentes. Dificuldades semelhantes foram ressaltadas por Almeida (2010) e Placco (2010) com referência à coordenação. Placco (2010) afirma que essas dificuldades distanciam o coordenador da dimensão pedagógica do seu trabalho, tornando-o um solucionador de problemas.

Outro aspecto verificado nos dados de campo é relacionado à multiplicidade de atribuições da coordenação pedagógica, que interfere na organização dos tempos, espaços e processos pelas CP iniciantes e diz respeito às atividades burocráticas que elas realizam. Essas atividades se referem ao registro digital ou manual de reuniões, ocorrências e faltas dos alunos, por exemplo.

As conversas com pais e conversas formais com alunos e/ou professores são registradas pelas CP em atas e/ou protocolos de ciência, procedimento burocrático orientado pelas escolas para algumas CP iniciantes, com o intuito de documentar o ocorrido e protegerem-se de possíveis dúvidas a respeito de sua atuação.

Também, o desempenho escolar e as faltas dos alunos são anotados no Registro de Chamada Online (RCO) e no Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP), respectivamente. As participantes afirmaram:

[...] as principais, as maiores preocupações eram com a parte burocrática, porque as questões burocráticas [...] do Estado são diferentes, então eu não sabia fazer, [...] Às vezes, a gente liga para o Núcleo e as informações são meio truncadas, ou às vezes, eles mandam o documento “Estou enviando o documento sobre ...”, mas a dúvida que a gente tem não está no documento, aí a gente lê e relê, [...] e a gente não entende [...] (CP3/E).

Eu sofri bastante porque eu não entendia muito bem como funcionava a questão da papelada, não entendi esse negócio de busca de livro de chamada, eu não entendia a responsabilidade, eu não conseguia administrar o tempo [...] (CP9/E).

Devido às especificidades dos procedimentos burocráticos, as CP iniciantes tiveram dificuldade em saber como fazer os registros, registros entendidos por algumas delas como necessários e, por outras, como atividade pouco relevante, repetitiva e que ocupa seu tempo. Para a execução desses procedimentos, as CP iniciantes relataram precisar da ajuda de pares mais experientes. Os colegas mais experientes foram, então, centrais para a aprendizagem das CP iniciantes.

3.2 Dilemas e dificuldades vivenciadas na relação com o corpo docente

Em relação a essa categoria, verificou-se que os dilemas e dificuldades estão relacionados, especialmente, a três aspectos: expectativas das CP sobre o seu próprio trabalho junto aos professores, expectativas das CP sobre as ações dos professores conforme um perfil docente esperado, e faltas docentes em dias letivos.

Quanto ao primeiro aspecto, um excerto é elucidativo:

[...] então, eu tinha no meu ideal, na minha idealização de cargo que eu queria ser aquela pedagoga que está junto com os professores, que auxilia na construção do seu plano de trabalho docente, que incentiva os professores a fazerem coisas diferentes, [...], que mobilizasse a escola, [...], que eu pudesse ter essa ligação com os professores no sentido de “[...] vamos ser a diferença na vida desses alunos, dessa comunidade, desse bairro” e aí, eu me decepcionei completa e absolutamente (CP3/E).

Observa-se no depoimento da CP iniciante que, ao ingressar na coordenação, ela esperava realizar um trabalho de suporte junto aos professores, mas conforme explicita uma CP (CP2/E), assessorar o corpo docente “[...] leva um tempo e é esse tempo que no dia-dia você não tem, [...] essas coisas que surgem, acabam por te atrapalhar naquilo que você gostaria de fazer”.

Assim, ao indicarem sua intenção não realizada de discutir o planejamento, realizar um trabalho próximo aos docentes e dedicar-se à formação dos professores, além de auxiliar, incentivar e estabelecer uma parceria com eles, as CP demonstraram suas expectativas não atendidas sobre as atribuições da coordenação para a promoção da melhoria dos professores e da escola, o que lhes causou frustração.

Quanto às expectativas das CP iniciantes sobre os professores, os dados indicaram que se desencadeou uma relação, por vezes, conflituosa, ocasionada pela resistência dos docentes em aceitar sugestões ou solicitações da coordenação e pela dificuldade advinda do não domínio de turma e da não elaboração de planejamento pelos docentes, aspectos esperados pelas CP. Vejam-se alguns depoimentos:

[...] [dificuldade é] a falta de adesão dos professores, aquilo que a gente coloca, que a gente pede nas pequenas coisas, por exemplo, formar fila, [...] então isso prejudica a organização. Então, às vezes, são as pequenas coisas que vão complicando o trabalho da gente (CP3/E).

Como pedagoga, o que me causou até uma estranheza é eu ter que entrar em sala de aula para chamar atenção da turma, pôr ordem na sala para o professor poder dar aula. Isso me causou muita estranheza porque eu nunca fiz isso enquanto professor [...]. (CP4/E).

[...] o professor não prepara a aula, dá uma aula meia-boca, [...] eu sei, porque eu era intérprete, então, eu sei todas as enrolações, tem uns que disfarçam, tem outros que enrolam na cara dura mesmo. [...]. Eu posso te dizer que cinco professores dão uma aula que preste, o resto, esqueça (CP9/E).

Nas falas das CP vê-se que, ao ingressarem na coordenação, elas tinham em mente um tipo de professor e, ao se depararem com outros perfis e práticas docentes, diferentes do esperado por elas, sentiram-se desapontadas. Também, o grande volume de faltas dos professores às aulas pareceu impactar diretamente o trabalho das coordenadoras iniciantes, causando-lhes mal-estar:

[Sobre o] abuso de faltas, então como o ano passado que de 27 sextas-feiras, em 18 não vieram trabalhar. Então, isso quebra todo o nosso [planejamento], tudo o que a gente tinha planejado para fazer de acompanhamento com os alunos, [...] com os professores, a gente não consegue [...] (CP3/E).

É interessante observar que, em alguns casos, a experiência docente anterior serviu para as CP iniciantes se colocarem no lugar dos professores e expressarem compreensão em relação às dificuldades que eles apresentaram, como a de manter a participação dos alunos nas aulas, mas, em outras situações, foi justamente essa experiência que permitiu a não aprovação de certas posturas docentes por elas, como o pouco compromisso, a pouca responsabilidade e a falta de assiduidade, conforme seus relatos. O que se conclui, então, é que a experiência pessoal na docência, em muitos casos, influencia as expectativas que CP iniciantes têm sobre o trabalho dos professores, o que, por vezes, dificulta sua atuação.

3.3 Dilemas e dificuldades relacionados aos alunos e suas famílias

Os dilemas e dificuldades nessa categoria de análise se relacionam às questões de indisciplina na escola, à defasagem na aprendizagem dos alunos e à pouca participação familiar no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Vejam-se alguns exemplos:

O que mais dificulta também no trabalho é o fato da gente não ter a família com a gente, não é? Muitas vezes, a gente fala e fala com a família, a gente quer reverter aquela situação, [...] e a gente não consegue porque a família sai daqui e lava as mãos, [...] (CP3/E).

[...] então eu passo a maior parte do meu tempo, [...], separando briga de aluno, atendendo pai por confusão de aluno, indo atrás de aluno que os pais são negligentes ou eles fazem alguma coisa errada e os pais simplesmente somem, [...] (CP4/E).

Eles reprovam anualmente e o índice de reprovação no sexto ano é horrível porque eles vêm com uma defasagem muito grande, têm muitos alunos que vêm sem saber ler e escrever e [...] até onze, doze anos ... E a gente tem que trabalhar com esse aluno [...] (CP2/E).

[...] eu não imaginei que teria que trabalhar tanto com isso [indisciplina], [...]. Enfim, os professores estão toda hora pedindo para a gente interferir nisso [...] (CP10/E).

As CP iniciantes demonstraram que suas intervenções em relação aos alunos e suas famílias diferem do que elas esperavam, pois são constantemente requisitadas pelos docentes para resolverem situações de indisciplina dos alunos, precisando, por isso, permanecer nas salas de aula ou em sua própria sala com eles. Elas indicaram que é recorrente nas escolas que os familiares sejam chamados em casos mais complexos, mas que nem sempre as necessidades apontadas aos responsáveis são atendidas, dificultando-lhes o trabalho. Assim, elas demonstram sentirem-se inseguras e impotentes frente a isso.

De acordo com Franco (2008), coordenar o pedagógico na educação básica se refere à instauração, ao incentivo e à produção constante de um processo reflexivo e prudente sobre as ações da escola, com vistas às transformações nas suas práticas pedagógicas. Mas, por

atuarem grande parte do tempo tentando solucionar questões que envolvem situações não desejadas no comportamento dos alunos, as CP iniciantes têm limitadas as suas contribuições para a produção dessas práticas transformadoras a partir de ações planejadas.

Além dos aspectos já apontados, outros dados destacados pelas CP iniciantes em relação ao comportamento dos alunos correspondem ao entendimento que elas têm de que certas ações que precisam executar não seriam sua atribuição. Elas destacaram encaminhamentos da escola para outras instituições de alunos que cometem agressão física e atendimento a casos complexos envolvendo gravidez, uso de drogas ou violência no seio familiar.

A violência escolar⁴ resulta em agressões físicas e/ou verbais voltadas a outros alunos, professores e coordenadores, e, até mesmo, na agressividade de alunos para com familiares de outros alunos. Alguns exemplos são ilustrativos:

A experiência mais marcante como pedagoga? Foi ter que ir à delegacia por ser pedagoga, eu achei horrível, [...], eu achei horrível a atitude do policial “dando de dedo em mim”, eu não queria ir e eu não tinha ninguém para me acudir, [...] (CP9/E).

Quando eu entrei, a primeira coisa que eu atendi foi uma briga de gangue, [...]. [Eu imaginava] que tinha isso dentro da escola; [...]. Então, eu já atendi alunos com drogas, alunos bêbados, brigas... (CP11/E).

O que me marcou muito foi o dia em que eu fui com o adolescente para a delegacia, porque foi um dia que não sai [da cabeça], [...]. O menino jogou o celular em mim... E começou a falar besteira, palavirão, me xingar de tudo que é nome [...] (CP11/E).

Os casos que envolvem violência física na escola requerem, segundo as CP, o chamamento da família e a intervenção da Patrulha Escolar⁵. Se necessário, os envolvidos são

⁴ Sobre a violência escolar, ver Charlot (2002).

⁵ Segundo o site da Polícia Militar do Paraná, a Patrulha Escolar é um projeto estadual da Secretaria de Segurança Pública, lançado em 2004, “com o objetivo de reduzir o crime dentro e fora das escolas, a desordem percebida pela comunidade e melhorar a condição e qualidade de vida e ensino nas instituições estaduais, particulares e municipais”. Disponível em: <http://www.pmpr.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=360>. Acesso em: 15 jun. 2019.

encaminhados à delegacia, acompanhados de um responsável. E, se os responsáveis pelos alunos não comparecem à escola, a escola faz esse acompanhamento aos alunos menores de idade, sendo que, muitas vezes, quem o faz, é a coordenação. A presença na delegacia mostrou-se uma situação constrangedora para as CP iniciantes, um dilema, trazendo um sentimento de não obrigação.

Para Macedo e Carvalho (2013), a crise de autoridade da atual geração e a falta de estrutura das famílias contribui para a violência escolar. Mas, para as autoras, a falta de apoio familiar no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem foi também considerada uma das causas da violência escolar, o que coloca em xeque as possibilidades de ação das CP iniciantes, pois nem sempre são apoiadas na resolução das situações inusitadas.

As participantes entendem que existem problemáticas no contexto escolar que extrapolam as atribuições da coordenação, pois se contrapõem ao significado de coordenar o pedagógico na escola. Assim, sentimentos como tristeza, frustração e decepção foram mencionados, mas, ao mesmo tempo, ao refletirem sobre seu trabalho e sua escola, as CP também demonstraram perseverança, o que as motivou a ouvir, cuidar e auxiliar os alunos, apesar das adversidades do exercício profissional e de suas próprias limitações como iniciantes.

A questão da defasagem na aprendizagem dos alunos também se mostrou difícil para as CP, especialmente por vir, muitas vezes, acompanhada do pouco envolvimento dos responsáveis no processo de aprendizagem e de situações de indisciplina. Essas situações reafirmam o choque com a realidade sentido pelas coordenadoras, tal como demonstrado por Huberman (1995) em relação aos professores iniciantes.

Se, por um lado, a coordenação pedagógica possui um caráter articulador, formador e transformador (PLACCO, 2010), por outro lado, sem o apoio familiar ou sem o assessoramento de instâncias de gestão da educação estadual para a resolução das dificuldades – por mais bem intencionada que seja a atuação do coordenador pedagógico iniciante –, seu trabalho fica submetido à limitação e ao constrangimento diante das situações que ele encontra na escola.

3.4 Dilemas e dificuldades relacionados à formação para a atuação na coordenação pedagógica

As participantes demonstraram receio quanto às contribuições da formação inicial para a atuação na coordenação ao indicarem que o que aprenderam em Pedagogia não atendeu a realidade da escola pública estadual e as exigências em função do que caracteriza, no dia a dia, as atribuições do CP. Entretanto, é preciso considerar que elas não demonstraram perceber que suas indicações sobre o que acreditavam ser atribuição da coordenação pedagógica, em diversos momentos, são resultado de seu processo formativo, o que indica, contraditoriamente, contribuições dessa formação. Elas afirmaram:

[...] no começo a gente se sente muito perdida, a gente não sabe quais são as atribuições do pedagogo, embora tenha passado quatro anos estudando, só que você estuda a teoria, “Ah, o pedagogo tem que fazer isso, isso e aquilo”, só que é na prática, o que o pedagogo realmente tem que fazer? (CP2/E).

[...] eu tinha visto na Universidade, mas, era mais a questão teórica... Realmente a teoria com a prática dá bastante diferença [...] Então, a gente lê, a gente vê na teoria, mas, a prática é outra... (CP5/E).

As CP expressaram dificuldade e aparente frustração no que diz respeito à relação entre teoria e prática vivenciada na graduação em Pedagogia, embora tal articulação, na formação inicial, seja um aspecto relevante para o CP, já que, como destaca Placco (2010), é importante que se tenha compreensão sobre as dimensões articuladora, formadora e transformadora que tem a função.

Se as CP indicaram ressalvas à formação em Pedagogia, uma delas indicou a importância do conhecimento prático dos CP mais experientes como fonte de aprendizado, suporte e orientação ao seu trabalho enquanto iniciante: “[...] é fundamental a experiência, [...], porque eles têm muito para nos ensinar, muito para nos dizer, e tudo o que eu aprendi de prática foi um décimo com os documentos, o restante foi com os companheiros” (CP3/E).

A aprendizagem por meio da contribuição de colegas experientes tem sido relatada em estudos sobre professores iniciantes (MARCELO GARCÍA, 1999) e vê-se que no caso da coordenação pedagógica isso também se efetiva.

Diante de uma realidade, muitas vezes, influenciada por fatores limitadores do trabalho do CP, parece difícil para as coordenadoras iniciantes estabelecerem relações entre o que foi aprendido na formação inicial e as vivências que têm na escola. Para Placco, Almeida e Souza (2015), entretanto, é preocupante que coordenadores e professores desvalorizem as contribuições da formação inicial e considerem que apenas os conhecimentos oriundos da prática são relevantes para sua profissão, pois a teoria também tem papel relevante na formação.

Assim, embora o dia a dia do coordenador não precise ser conformado ao que diz a literatura, é necessário que ele procure estabelecer processos reflexivos viabilizados por teorias que possam iluminar ou auxiliar aspectos ainda frágeis de seu trabalho. Nesse sentido, além da formação inicial, são igualmente importantes iniciativas de formação continuada para as CP iniciantes, embora algumas delas tenham relatado demandas ainda não alcançadas a esse respeito, como se vê:

[...] eu achei assim, uma coisa que eu achei até que teria, seriam mais reuniões por parte do Núcleo de Educação, para direcionar o que a gente tinha que fazer [...] (CP10/E).

A melhoria da formação continuada para as CP iniciantes parece ser uma necessidade, o que corrobora os dados encontrados na literatura. Segundo Placco, Almeida e Souza (2015), há pouca formação continuada para coordenadores pedagógicos, o que se constitui como uma lacuna no campo da educação, dada a especificidade do trabalho do coordenador e especialmente as dificuldades de CP iniciantes.

4 Considerações Finais

As CP iniciantes participantes deste estudo perceberam de diferentes formas o ingresso na coordenação pedagógica, pois a maioria delas mencionou sentimentos de medo, insegurança e angústia. Entretanto, o impacto sentido pelo ingresso na nova função foi minimizado, especialmente, pelo apoio de CP mais experientes.

No estudo, evidenciaram-se dilemas e dificuldades relacionados à organização do trabalho pedagógico, tais como a dificuldade de planejar e executar planos de ação na escola devido às múltiplas emergências que são atendidas pelas CP. As participantes indicaram não ser possível cumprir com suas atribuições, porque sua rotina de trabalho tem sido condicionada ao atendimento dessas atividades que interferem no trabalho pedagógico relacionado ao processo ensino-aprendizagem. Ainda, atividades burocráticas próprias do sistema de ensino estadual são uma dificuldade para as CP iniciantes, uma vez que não são contempladas na formação teórica que tiveram.

Outro aspecto pertinente à relação com o corpo docente também se constitui como dificuldade/dilema para as iniciantes, já que as expectativas existentes em relação ao seu próprio trabalho e ao trabalho a ser desempenhado pelo corpo docente não foram atendidas, causando-lhes frustração.

A relação com os alunos e suas famílias mostrou-se também um elemento dificultador para as CP iniciantes, já que a indisciplina dos discentes e a pouca participação da família no processo ensino-aprendizagem foram aspectos que se sobressaíram. Nesse mesmo contexto, a necessidade de as CP acompanharem alunos até a delegacia de polícia mostrou-se uma situação conflitante, entendida como não fazendo parte de suas atribuições enquanto coordenadoras, causando-lhes, por isso, consternação.

A formação para a atuação na coordenação foi o último aspecto verificado entre as CP iniciantes no âmbito de seus dilemas e dificuldades e diz respeito ao receio que sentem quanto às contribuições da formação inicial no Curso de Pedagogia para sua atuação na realidade do ensino público paranaense, embora pareçam desconsiderar que o fato de compreenderem suas atribuições, citadas em diferentes momentos, por exemplo, indique que a formação inicial participou na constituição daquilo que elas são enquanto coordenadoras. Ainda no âmbito da formação, mostrou-se uma dificuldade para as CP iniciantes a lacuna que sentem em relação à formação continuada a ser propiciada pelo sistema de ensino estadual.

As experiências vividas nos primeiros anos de atuação na coordenação pedagógica oportunizaram às CP iniciantes um processo importante de aprendizagem, mas muitos são os dilemas e dificuldades que elas enfrentam. Assim, entende-se que é necessário o apoio efetivo das instâncias superiores de gestão da educação estadual, em especial do NRE, no que diz respeito a programas de assessoramento e formação específicos para CP que estão

ingressando nessa função, para que o impacto sentido pela mudança de atribuições seja amenizado.

Esse estudo contribuiu para a melhor compreensão de dilemas e dificuldades vivenciados por CP iniciantes, o que estimula avanços nas discussões sobre o período de iniciação na coordenação pedagógica, pois, se a coordenação é uma atividade complexa, vê-se que o é, ainda mais, para quem se encontra nos primeiros anos de seu exercício.

O avanço em tais discussões pode favorecer no sentido de, assim como se espera em relação aos professores iniciantes, serem possibilitados aos CP iniciantes processos formativos e ações de apoio, de forma que consolidem sua prática, sua identidade profissional e a permanência na coordenação.

Referências

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escolar pública. *In:* PLACCO, V. M.; ALMEIDA, L. R.; (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2019.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**. v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 23 mar. 2019.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: una nueva cultura profesional**. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

MACEDO, S. R. B. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. *In:* FRANCO, M. A. do R. S.; CAMPOS, E. F. E. **A coordenação do trabalho pedagógico na escolar: processos e práticas**. Santos: Universitária Leopoldianum, 2016.

MACEDO, L. B.; CARVALHO, D. F. Violência escolar: concepções e ações do coordenador pedagógico. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 5-24, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3195/2909>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed., 1999.

MELO, S. F. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar:** sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes:** movimento e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa- formação. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PLACCO, V. M. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In:* PLACCO, V. M.; ALMEIDA, L. R. **Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública.** São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, V. M.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In:* PLACCO, V. M.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico no espaço escolar:** articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas.** Campinas, v. 22, n. 44, p. 201-218. ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250>. Acesso em: 15 mar. 2019.

Recebido em: 24/2/2022

Revisado em: 1/8/2022

Aprovado em: 16/8/2022