



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11282 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 15/GT 20 - Educação Especial e Psicologia da Educação

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A VIVÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR:
DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
CENTRADA NA ESCOLA.**

Miriam Matos Amaral - UFPA - Universidade Federal do Pará

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A VIVÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR:
DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
CENTRADA NA ESCOLA.**

Introdução

O presente estudo é fruto do processo de formação no doutoramento em Educação na Universidade Federal do Pará entre os anos de 2016 a 2019. Neste texto, abordaremos uma etapa dissertativa da pesquisa que analisou o trabalho da Coordenação pedagógica no que se refere à formação continuada de professores desenvolvida em duas escolas da Rede Municipal de Belém-Pará. A pesquisa identificou as dificuldades e as contribuições do trabalho de coordenadora pedagógica para a melhoria da prática pedagógica de professores que atendem estudantes com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nossa metodologia baseou-se em pesquisa de campo, onde analisamos as narrativas das participantes das escolas pesquisadas, assim como nos fundamentamos em teóricos alinhados ao objeto de investigação deste estudo, tais como: Garcia (1999), Canário (1994), Nóvoa (1992), Freitas (2007), Veiga (2008), Saviani (2007), dentre outros.

A figura do coordenador ou coordenadora pedagógica (CP) numa escola é considerada como uma importante profissional para, em conjunto com os docentes, pensar e materializar o processo de formação continuada de professores nas escolas (FCP), seja decorrente de políticas formativas governamentais ou da própria instituição escolar. Entendemos que a elaboração/materialização de tais políticas tanto quanto as formuladas pelas escolas não

podem ser compreendidas fora do contexto de mundialização do capital, haja vista que elas, como ressalta Oliveira (2013), de alguma forma, estão mais ou menos subordinadas às relações de modo de produção capitalista.

Discussão

Partimos do pressuposto de que um dado projeto de FCP assenta-se em um conjunto de fundamentos teórico-práticos alinhados a uma dada abordagem (modelo educativo). Os estudiosos do campo da formação de professores (CANÁRIO, 1995; SAVIANI, 2011; NÓVOA, 1992; SHON, 2000, STENHOUSE, 2002) agruparam estes fundamentos em 3 grandes modelos: escolarizante, reflexivo e emancipatório.

A formação de professores é um campo educativo que sofre as determinações do contexto social-econômico, político e educacional, portanto, os conceitos e os modelos que lhes dão abrigo alteram-se com o tempo. Concordamos com Garcia (1999) quando afirma que a formação de professores – abrangendo a inicial e a continuada – é um campo de conhecimento polissêmico de debates complexos.

A polissemia está associada às finalidades desta formação, ora entendida como aquela que deve “ensinar o professor a ensinar” com ênfase na dimensão técnica de ensino e voltada para a aprendizagem instrumental dos docentes, ora compreendida como uma ideia ampla do processo formativo, visto como favorecedor do desenvolvimento profissional docente, tornando indissociáveis as dimensões humana, técnica, política, cultural, social e pedagógica.

Partimos do entendimento que a finalidade da formação de professores é o desenvolvimento profissional ao longo de sua vida. Assim, tomamos neste estudo o conceito de FCP defendido por Veiga (2008), de que a formação educa o professor para exercício do magistério. Ou seja, educar o professor ao longo da trajetória profissional é vê-lo sempre em desenvolvimento. Todavia, nem sempre este entendimento esteve presente no imaginário de professores, CP e pesquisadores, dentre outros.

O modelo escolarizante de FCP organiza o processo formativo aos moldes da educação tradicional (relação hierarquizada e não dialógica entre professor cursista X formador; conteúdo formativo a-histórico; enfoque privilegiado do aprender para ensinar; ênfase na transmissão de conteúdos e nas técnicas de ensino, dentre outros), ou seja, esse modelo, de abordagem conservadora, busca formar professores para atender a dimensão técnica do ensino, secundarizando a dimensão humana e política presente no trabalho pedagógico.

O segundo modelo de FCP aqui estudado é o modelo reflexivo, que entende a docência como uma prática reflexiva e que, portanto, o professor é um profissional reflexivo (SHÖN, 2000), um pesquisador de sua prática, mediante o processo de reflexão na ação. Nesse sentido, a prática dos docentes assume um papel relevante para a análise dos problemas, limitações e dificuldades lá vividas, razão pela qual se defende o professor como

pesquisador de sua prática educativa, estimulando o pensamento crítico e reflexivo na ação. Este processo de reflexão na ação visa transformar o profissional, segundo Shön (idem), em um “pesquisador no contexto da prática”, ou seja, conceber o processo pedagógico como prática reflexiva.

O terceiro modelo de FCP aqui referenciado, o modelo emancipador, Stenhouse (1985) compartilha a ideia de que a prática profissional não é só a realização de intenções educativas. Docentes, em uma sociedade capitalista, plural, desigual e injusta, encontram-se submetidos a pressões, contradições e contrariedades do mundo do trabalho das quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer é fácil captar, com lucidez, caminhos concretos para solucionar dificuldades da prática pedagógica, nublando caminhos para a melhoria do trabalho pedagógico.

O modelo emancipador trabalha com a lógica da figura do intelectual crítico ou intelectual transformador (GIROUX, 1997) que é, portanto, a de um profissional que participa ativamente do esforço para desocultar o oculto; para desentranhar a origem social (das escolas e dos docentes) do que se apresenta como “natural”; para mostrar as artimanhas pelas quais a prática pedagógica fica presa em pretensões inócuas e experiências de duvidoso valor educativo. O modelo de FCP de caráter emancipatório se constitui em um grande desafio ao trabalho do CP das Escolas pesquisadas, pois ele pressupõe, sobretudo, considerar uma epistemologia da *práxis* de tendência crítica para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação em detrimento das epistemologias escolarizantes e da prática, de ambas de tendências conservadoras hegemônicas.

Nesta perspectiva, e olhando para o território da escola, destacamos o papel importante do CP como mediador e articulador do processo pedagógico da escola como um todo, sob o qual organiza, orienta, supervisiona, assessora, monitora e harmoniza o trabalho dos professores, estudantes, equipe de apoio/gestão e pais/responsáveis mediante o contexto que vivencia seu trabalho. Dentre essa organização, orientação e mediação do trabalho, está a promoção da formação continuada de professores em prol da efetividade da escola no processo que conhecemos como inclusão escolar de estudantes com deficiência (ECD).

Resultados

A pesquisa considerou que a escola é um espaço privilegiado, porém não exclusivo, de FCP e demais trabalhadores em educação, pois entendemos que é um lugar de ensino e aprendizagem (para os estudantes) mas também um lugar onde se aprende a profissão professor (NÓVOA, 1992). É no território da escola que os professores sentem o impacto da formação inicial e de suas necessidades formativas, imprescindíveis para dar continuidade a formação e desenvolver-se profissionalmente.

A defesa da escola como um local privilegiado de FCP é identificada na literatura a partir de duas abordagens muito conhecidas entre os especialistas: uma centrada no

professor, com ênfase no desenvolvimento profissional ou nos ciclos de vida do professor, e outra centrada no desenvolvimento das equipes escolares e da escola, ambas de responsabilidade do CP com a missão de articular estas abordagens no interior da escola.

Na abordagem centrada no professor, Garcia (1999) explica que o desenvolvimento profissional dos professores é valorizado, situando estes como profissionais de ensino e, ao mesmo tempo, como sujeitos que aprendem (GARCIA, 1999, p. 145; CANÁRIO, 1994). É uma abordagem que se assenta no modelo formativo emancipatório em que valoriza o caráter contextual, organizacional, multidimensional da escola, orientado para a resolução de problemas e mudanças de práticas na perspectiva de superar o caráter tradicional e individualizado das atividades formativas (modelo escolarizante e reflexivo). Na ênfase nos ciclos de vida do professor (HUBERMAN, 2007, p. 39-46), expõe que cada uma das sete fases (a entrada na carreira; a fase da estabilização; a fase da diversificação/ativismo; a fase do questionamento; a fase da serenidade e distanciamento afetivo; a fase do conservantismo e lamentações e por fim, a fase do desinvestimento que pode ser sereno ou amargo) enseja uma determinada organização da formação, haja vista que os professores ao longo da carreira docente apresentam expectativas diferenciadas mediante a fase em que se localiza.

Uma outra abordagem é a centrada nas equipes escolares e da escola, a qual enfatiza o papel articulador do CP no processo formativo de todos os profissionais que lá trabalham e não somente dos professores, assumindo este um protagonismo, sendo a escola o principal *locus* de formação. Para Domingues (2009), o papel de liderança e/ou mobilização do CP na condução da FCP-Centrada na Escola é primordial para articular teoria e prática educativa a partir da elaboração coletiva de projetos ou ações de formação.

Neste estudo, podemos observar que a natureza das ações educativas desenvolvidas nas escolas municipais pesquisadas revela que a mediação do trabalho do CP é imprescindível para fomentar a FCP em contexto de trabalho. A simples ação (in)voluntária de professores de diferentes áreas e modalidades irem à sala da coordenação pedagógica buscar orientações para a condução do processo ensino-aprendizagem dos ECD revela aquilo que a literatura da área destaca sobre o sentido existencial desta coordenação na escola: o “espaço mais privilegiado para a fala-escuta coletiva de profissionais da educação” (EVANGELISTA; ALMEIDA, 2018, p. 123). Revelam, estas autoras, que as escolas carecem desses espaços de fala-escuta, de construção de relações pessoais e interpessoais entre os profissionais, portanto, um falar-escutar como um elemento importante nos laços de pertencimento coletivo, visando uma formação emancipatória.

Nas observações realizadas do trabalho do CP nas Escolas pesquisadas, percebeu-se que as professoras participantes da pesquisa, a todo o momento, recorriam à coordenação pedagógica para tirar dúvidas sobre: Materiais didáticos disponíveis na escola; Reservas emergenciais de salas de Leitura, Artes ou de Informática; Preenchimento *on line* do diário de classe; Notificação de ocorrências de sala de aula; Elaboração de projetos didáticos; Solicitação de ajuda na distribuição de merenda escolar, entre outros.

Enfim, são mediações como estas que caracterizam a polivalência do trabalho do CP, oscilando entre funções exclusivamente pedagógicas bem como técnico-administrativo. Coordenar a complexa rede de relações humanas presente nas escolas, considerando a demanda de trabalho diário e as especificidades das áreas de conhecimento que conformam o currículo praticado nestes espaços formativos não tem sido tarefa fácil para as CP das Escolas pesquisadas. Exige-se delas conhecimento teórico, técnico, político, humano e pedagógico, o que revela a multidimensionalidade da prática pedagógica e da FCP (CANDAU, 2004), exige-se, também, que estas CP trabalhem na perspectiva do diálogo em colaboração com todos os profissionais das escolas.

Deste modo, corroboramos da ideia de Carvalho (2014, p. 49) sobre a importância das relações dialógicas permearem o trabalho do CP desenvolvido em conjunto com a equipe de professores e de gestão nas escolas, diante de políticas de inclusão e de formação de professores emanadas pela SEMEC- Belém, nem sempre materializadas no chão das escolas.

As dificuldades enfrentadas pelas CP nos permitem analisar questões referentes à precariedade do trabalho pedagógico que elas realizam nas escolas pesquisadas. Percebemos um processo de intensificação do trabalho devido às inúmeras demandas do cotidiano escolar (desenvolve e acumula múltiplas tarefas para além das pedagógicas, há desvio de função), o que caracteriza um trabalho polivalente, versátil, flexível e, como consequência, a extensificação dele (extensão/alongamento da jornada, muitas vezes, ocupando o tempo pós-trabalho), tornando o trabalho precário. Esta condição do trabalhador assalariado tem causado certa desmotivação nestas coordenadoras em realizar, ao menos, na parcialidade, a função formadora nos encontros, por exemplo, das Horas Pedagógicas (HP) semanais das professoras de sala comum (PSC), evento formativo que favorece o desenvolvimento da FCP na escola.

Esse processo de precarização do trabalho das CP nas Escolas pesquisadas confirma o que Marin (2010) destaca como características negativas deste processo de precarização e intensificação do trabalho nas escolas públicas, tais como: sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; condições de trabalho e pesquisa adversas; perda de autonomia; prática docente pouco sólida em termos de conhecimento; desgaste; cansaço excessivo; sofrimento e conflitos nas relações com estudantes, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores e constrangimentos, dentre outros.

Esta precarização é agravada pelas condições de trabalho adversas (materiais, equipamentos, mobiliários, funcionários em número reduzido, quando não, inexistentes; ausência de financiamento e de equipe multiprofissional, dentre outros) com as quais CP se deparam no cotidiano escolar quando desenvolvem o trabalho, sobretudo, formativo, como destacado nos depoimentos de duas CP entrevistadas:

Necessitamos de computador para fazer nossos registros. Eu sou presidente do Conselho escolar. Infelizmente, o dinheirinho que a gente teve pra usar com alguns materiais agora, no início do ano, de um remanescente não deu pra comprar um computador pra coordenação. Seria uma ferramenta

necessária para o nosso trabalho (CP 1).

Na nossa sala de coordenação, como não tem espaço nem pra gente guardar todo material de formação que utilizamos nas jornadas ou nas HP, nossa angústia já começa por aí, a falta de condições de trabalho, daí temos as demandas do dia-a-dia que é intensa, cheio de problemas pra resolver, é aluno fora da sala, é professor que se atrasa, é pai querendo falar com agente, me falta tempo e oportunidade para quietar e registrar as coisas boas que dão certo aqui na escola, esse tempo pra sentar com as outras e registrar nossas ações não existe ainda (CP 2).

Outro desafio a estas CP diz respeito à própria formação delas como formadoras, ocasião em que precisam mobilizar uma pluralidade de saberes no contexto de trabalho. No desempenho de ações formativas mobiliza-se um conjunto de saberes – gerenciais, éticos, sociopolíticos, relacionais, afetivos, experienciais, curriculares e técnico-profissionais – necessários à autoformação/formação das CP das Escolas pesquisadas, haja vista não dominarem certas especificidades relativas à educação dos ECD, como dito pelas participantes da pesquisa.

CONCLUSÃO

O trabalho das coordenadoras pedagógicas na escola básica na perspectiva inclusiva precisa de maior visibilidade institucional do poder público educacional no que tange, principalmente a estrutura física e material, políticas públicas salariais e valorização profissional no contexto pedagógico.

Constatamos que as CP desenvolvem um trabalho pedagógico significativo na visão das Professoras de sala comum, revelado por ser conduzido a partir do diálogo, parcerias colaborativas, articulação, cumplicidade, compartilhamento, aconselhamento, conversas motivacionais, acompanhamento, resolução de problemas, apoio didático e pedagógico, orientações, assessoramento, sensibilização, dentre outros. Tal trabalho se estende aos professores, aos ECD e familiares com o intuito de “fluir o processo ensino-aprendizagem”. Esta configuração do trabalho das CP pode estar associada à compreensão de que elas se constituem como profissionais mediadoras, articuladoras e que se esforçam para transformação ainda que com dificuldades e contradições presentes nas Escolas pesquisadas.

Desta percepção, entendemos que o trabalho desenvolvido pelas CP quanto à FCP-Centrada na Escola Inclusiva através de reuniões pedagógicas individuais e/ou coletivas; diálogos oportunizados nos corredores da escola; discussão de textos técnicos pedagógicos nas HP semanais e jornadas pedagógicas semestrais são expressões em que se materializa a

formação continuada como prática social determinada.

Advogamos, desta forma, a importância da visibilidade do trabalho pedagógico mobilizado pelos CP que, mesmo desenvolvendo um trabalho intensificado nas escolas, ainda não se entregaram às amarras de uma sociedade injusta e desigual, como a brasileira e a belenense. O trabalho pedagógico, por ser complexo, não é de fácil desempenho para se buscar retorno (produto) a curto ou médio prazo. Uma maior visibilidade ao trabalho do CP, nomeadamente, no desenvolvimento da FCP-Centrada na Escola Inclusiva é um desafio imperativo face o caminho que as Escolas pesquisadas, ainda estão percorrendo em busca de construir-se como escolas democráticas com qualidade referenciada, portanto inclusivas. A busca será, então, para o desenvolvimento omnilateral, potencializando, dentre outros aspectos, a autonomia racional, a ética, a política para a liberdade, a emancipação, a igualdade, a inclusão, enfim, o direito a sermos humanos.

Palavras-chaves: Coordenação pedagógica; Inclusão escolar; Formação continuada de professores.

Referências

- BELÉM. Prefeitura. **Relatório de Gestão Municipal de Belém**, 2013-2016. Belém: PMB, 2017. (2017a)
- CANÁRIO, R. **Gestão da Escola**: Como elaborar o plano de formação? (Cadernos de organização e gestão escolar). Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- _____. Centros de Formação das Associações de Escolas: Que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (orgs.). **Escolas e Mudança**: O papel dos centros de formação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa:Educa, 1994.
- CANDAU, V. M. A Didática e a Formação de Educadores: Da Exaltação à negação: a busca da relevância. In: **A Didática em Questão**. 24, ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: A reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.
- DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- EVANGELISTA, M. G. C.; ALMEIDA, I. M. M. Z. P. A coordenação pedagógica como espaço de perlaboração do phatos educativo por um novo ethos: Dos impasses aos enigmas com vistas ao conhecimento pedagógico. In: RISCAL, S. A. (org.). **Coordenação Pedagógica**: novas abordagens do cotidiano escolar. São Carlos – SP: EdUFSCAR, 2018.
- FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Portugal: Porto,

1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Portugal: Porto, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, L. H. R. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: Elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, V. (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

STENHOUSE, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo. **Revista de Educación**, n. 277, p.43-53, 1985.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma construção possível. 19. ed. Campinas: Papirus, 2005.