



GT13 - Educação Fundamental – Trabalho 491

## O COORDENADOR PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DADOS DE UMA PESQUISA

Cristina Spolidoro Freund - PUC-Rio; CPII, bolsista CAPES

Luisa Figueiredo do Amaral e Silva - PUC-Rio, bolsista CAPES

Maria Inês Marcondes - PUC-Rio

Agência Financiadora: CNPq

### Resumo

Parte de uma pesquisa qualitativa mais ampla sobre a atuação de coordenadores pedagógicos (CPs), este trabalho aborda sua função, especialmente a formação continuada docente no Ensino Fundamental. Os principais objetivos foram analisar como a função formativa é compreendida e efetivada e as tensões reveladas nesta função; e identificar como os CPs colocam as políticas educacionais em ação nos espaços formativos, revelando alguns ajustes e resistências. De vinte entrevistas semiestruturadas com CPs, foram selecionadas as seis mais recentes. Como procedimento metodológico para tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 1998) e o diálogo teórico com Tardif e Lessard (2005) e Ball, Maguire e Braun (2016). Como resultados, constatou-se que: (1) as demandas pedagógicas, organizacionais e a estrutura dos Centros de Estudos contribuíram para a maior frequência de formações de caráter assistemático e contínuo; (2) os CPs promoveram, junto aos docentes, ações de ajustamento dos projetos pedagógicos às políticas educacionais e (3) nos espaços formativos, os CPs adequaram projetos locais às orientações curriculares e conteúdos priorizados em avaliações externas.

**Palavras-Chave:** Políticas educacionais– Coordenador Pedagógico– Ensino Fundamental– Formação Continuada

### 1. Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla, que procura entender como os coordenadores pedagógicos, que trabalham na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, atuam como mediadores das políticas educacionais. A partir dos achados desta pesquisa, este trabalho está voltado para o tema da formação continuada

de professores da Educação Fundamental e como este aparece na função do coordenador pedagógico.

Partimos do princípio de que, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio), o trabalho do coordenador pedagógico (CP) pode ser enquadrado como uma função docente. Estes profissionais são originalmente concursados como professores e passam a exercer a função de coordenação a convite da Direção da escola. Sendo uma função docente, teremos em vista, nas análises, que o trabalho docente se define como interativo, ou seja:

[a docência deve ser] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao “objeto” de seu trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 8-9)

Para Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente é composto por aspectos burocráticos, prescritos, bem como por aspectos flexíveis, que coexistem em tensão. Assim, dentre os aspectos prescritos para a função de coordenador, está a formação continuada dos professores. Porém, a função formativa do coordenador é mais uma dentre tantas outras em seu trabalho, e pode ocorrer com base no prescrito, como também, em meios a tensões e incertezas. Por isso, acreditamos que, mesmo prescrita, esta função é permeada por aspectos de ordem social, cultural, econômica, entre outros, que alteram seus sentidos e práticas.

Coordenadores são professores, mas investidos de uma função diferente, com maior proximidade da Direção e contato com a SME-Rio. Assim, sua atuação e visão sobre as políticas educacionais são influenciadas por esse lugar, bem como sobre sua própria concepção sobre os fins da Educação.

[As políticas] ‘falam’ de formas diferentes para grupos específicos da escola [...] e são encenadas/atuadas de forma diferentes por diferentes atores de políticas – por exemplo, dentro de diferentes departamentos disciplinares ou na administração da escola ou nas áreas técnicas. [...] Algumas colidem ou se sobrepõe, produzindo contradições, incoerências ou confusão. (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p. 19)

A partir destes pressupostos, tivemos como objetivo analisar como a função formativa atribuída ao cargo do coordenador pedagógico é compreendida e posta em ação por esses sujeitos e quais são as tensões explicitadas por eles. Objetivamos, também, identificar, em seus relatos sobre a formação continuada, de que forma os CPs colocam as políticas educacionais voltadas ao Ensino Fundamental em ação. Em nossos pressupostos teóricos, procuramos dialogar com Tardif e Lessard (2005) para

compreender a função do coordenador enquanto um trabalho docente e Ball, Maguire e Braun (2016) enquanto atores da política.

Dessa forma, interessa-nos conhecer como os coordenadores relacionam sua percepção sobre o significado da formação continuada dos professores ao contexto de uma política educacional que visa o estabelecimento de padrões mínimos curriculares e de desempenho dos alunos. Entendemos que sua percepção sobre essa relação está mediada pela função da coordenação e o lugar que ocupa na estrutura de poder organizacional.

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo. Como estratégias metodológicas, realizamos visitas a mais de vinte escolas da rede municipal de diferentes regiões do Rio de Janeiro e entrevistas semiestruturadas com seus coordenadores pedagógicos, entre 2014 e 2015. As entrevistas analisadas neste artigo foram realizadas nas próprias escolas, no segundo semestre de 2015, com seis coordenadores com uma ampla vivência na política educacional em vigor.

Para a análise dos dados adotamos a Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (1998). O conteúdo analisado é resultado das respostas às questões de entrevistas semiestruturadas. Após várias leituras e releituras das entrevistas “com a finalidade de tomar contato exaustivo com o material, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo” (MINAYO, 2000, p. 209), identificamos os principais temas presentes, considerando que:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. Ou seja, tradicionalmente, a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso (MINAYO, grifo da autora, 2000, p. 209).

A partir da análise dos dados, os núcleos de sentido identificados foram: (1) função do coordenador e (2) áreas de atuação do coordenador na formação continuada in loco. Em relação à função, destacamos: (a) a rotina de trabalho intensa; (b) as demandas da função; (c) os tipos de formação quanto à frequência. Em relação às áreas de atuação do CP na formação continuada, identificamos duas ênfases: (a) o desempenho dos alunos e sua relação com as avaliações internas e externas, (b) a elaboração do planejamento. Esses dois núcleos de sentido também revelam tensões, que serão posteriormente apresentadas.

Desta forma, este artigo está estruturado em quatro seções. Na primeira, apresentamos tanto a função prescrita dos CPs como as enunciadas nas entrevistas. Na segunda, analisamos as áreas de atuação do CP na formação continuada da equipe. Por fim, nas considerações finais, ressaltamos as *tensões* reveladas pelos dados tanto em relação à função quanto às áreas de atuação.

## **2. O coordenador pedagógico e suas atribuições com a formação de continuada de professores**

A função de coordenação pedagógica é regulamentada no município do Rio de Janeiro desde 1998, pela Lei n.º 2.619, e compreende, a partir da resolução da Secretaria Municipal de Educação nº 1.074, de 2010, as seguintes funções:

Art. 16. Cabe aos profissionais desta equipe a coordenação do processo de planejamento, supervisão e reformulação da ação pedagógica, em conjunto com a direção e demais professores da Unidade Escolar, de acordo com as normas e orientações emanadas da SME, para assegurar unidade e consistência no processo de ensino-aprendizagem (RIO DE JANEIRO, 2010).

Também cabe ao CP coordenar, organizar e participar, junto com a direção, dos Centros de Estudos (RIO DE JANEIRO, 1998b). Assim como previsto na Circular E/DGED nº 37 de 1998; de acordo com os entrevistados, a função formativa tem sido realizada principalmente nos Centros de Estudos. Estes são momentos previstos na carga horária de professores e coordenadores para que possam discutir e aprofundar conhecimentos relacionados à escola e à educação. A este respeito, L. Oliveira (2012), em pesquisa sobre esses Centros, ressalta:

Cabe registrar que não é fácil equacionar a formação *in loco*, tendo em vista o quantitativo de professores e o tamanho desta Rede de Ensino. Diante deste desafio, utilizou-se como estratégia descentralizar o trabalho, recuperando o papel estratégico do Coordenador Pedagógico como *agente de formação* dentro das escolas [...]. (2012, p. 25, grifos nossos)

Em tese sobre os CPs no Rio de Janeiro, J. Oliveira (2015) evidencia que a função de coordenação pedagógica é complexa, permeada por diferentes dimensões. Um dos coordenadores afirma que “a função de coordenador pedagógico é muito

ampla”. (Antonio<sup>1</sup>, p. 1). Por isso, a formação da equipe acontece em meio a outras funções, como observado nos excertos:

[...] a rotina é desde o suporte ao professor, até alimentar o sistema, o 3.0, cuidar das questões burocráticas, reunião, volta e meia aparece reunião, têm as reuniões de capacitação de professores e aí eu vou para a sala de aula né, e aí eu tenho buscado criar algumas coisas. (Antonio, p. 4)

A função na coordenação acaba sendo um trabalho junto aos professores na função de capacitação, de planejamento, de passar as novas informações, de colocar eles a par do que está acontecendo na rede, de estar refletindo com eles sobre essas práticas e ao mesmo tempo um apoio à direção. (Renata, p. 4)

Os CPs entrevistados não se limitaram ao trabalho prescrito, conforme o Art. 16, inclusive quanto à periodicidade da formação continuada. Porém, assumiram diversas funções a partir das demandas da organização escolar, do trabalho dos professores e das necessidades dos alunos, evidenciando que seu tempo é tomado por diversas atividades (reuniões dentro e fora da escola, alimentar o sistema administrativo on-line, entrar em sala para, inclusive, substituir professores) – ainda que busquem manter um espaço para a formação continuada.

Neste sentido, os coordenadores foram unânimes quanto à descrição de uma rotina de trabalho extensa, que inclui diferentes ações, muitas vezes realizadas concomitantemente – o que interferiu no tempo disponível para planejar e realizar encontros de formação continuada. Mesmo assim, os CPs ressaltaram que a formação continuada é um dos aspectos mais importantes de sua função.

### **3. Formação continuada e a coordenação pedagógica: perspectivas e atuações**

A análise das entrevistas revelou que a formação continuada de professores foi identificada pelos CPs por diferentes perspectivas e ações, em espaços e tempos mais ou menos estruturados. Neste bojo, apresentamos a seguir os principais aspectos que mostraram-se relevantes à dimensão formativa da função dos CPs. De acordo com sua frequência e temporalidade, as formações descritas pelos CPs foram agrupadas de três formas, ocorrendo, por vezes, simultaneamente.

A formação pode ser *sistemática*, ocorrendo em momentos específicos, como no caso do Centro de Estudos e do acolhimento de uma nova professora. Estas atividades

---

<sup>1</sup>Todos os nomes são fictícios, tendo alguns sido indicados pelos entrevistados. Os excertos foram retirados das seis entrevistas com coordenadores pedagógicos que compõem o *corpus* da análise.

fazem parte dos aspectos codificados da escola e a maioria dos CPs relata que a realização das formações *in loco* é programada principalmente para os dias em que as turmas têm aulas seguidas com professores especialistas, o que permite uma janela de tempo para os professores dessas turmas participarem dos Centros de Estudos,

A gente tem uma data oficial que é colocada para nós, que é assim, no dia do Centro de Estudos não tem aula. (Antonio, p. 8)

[a formação continuada] É, nesse horário de blocagem. Já organizo o calendário do ano todo, e nesses dias de blocagem a gente se encontra [...] (Rosana, p. 3)

Então na terça- feira eu converso com o grupo do 1º ao 3º ano, na quarta-feira com o pessoal do 6º, na quinta-feira 4º e 5º. Aí no dia do Centro de Estudo integral é que a escola consegue se reunir, se ver como um todo. [...] As nossas formações são nos centros de estudos integrais, que a gente consegue reunir o grupo e a gente procura trabalhar um tema pertinente. (Renata, p. 4-5)

A maior parte dos encontros ocorre no horário da blocagem<sup>2</sup>, o que implica em dois tipos de consequências à formação continuada. Uma relacionada à organização, expressa na afirmação de Rosana: “a gente tá sempre dependendo do outro”, ou seja, a realização da formação com os professores generalistas (P2) depende da presença dos professores especialistas (P1) – uma vez que as turmas não são dispensadas e precisam ficar sob a responsabilidade de um professor. A segunda, de caráter pedagógico, pode ser caracterizada pela fala de Renata: “uma professora de Artes questionou que é sempre às quartas-feiras [...] e aí os professores, P1 principalmente, [...] acabam não participando desses momentos”.

A blocagem não garante a presença de todos professores nos CEs. Isso tem interferências para a escola, pois, como se verá a seguir, são principalmente nesses momentos que a equipe se reúne para planejar e refletir sobre a educação. Diminuindo a coesão do grupo, diminui-se e fragmentam-se os discursos – favoráveis ou contrários às políticas que permeiam as formações, planejamentos e objetivos da Educação.

Entretanto, alguns coordenadores também relatam a importância da formação continuada *contínua*, imersa no desenrolar do trabalho cotidiano.

Em todo o momento a gente está sempre junto e eles não se incomodam se é no recreio, se é antes de ir embora, se é num intervalo de um tempo para o outro... isso não é toda a hora, o grosso das questões a gente resolve no centro de estudos, mas, o tempo todo a gente está em contato. (Carolina, p. 3)

---

<sup>2</sup> Este é o nome comumente dado pelos professores ao dia em que são reunidas as aulas ministradas pelos professores especialistas.

[Relatando uma conversa com uma professora, a CP fala:] “Quando você perguntou assim qual é a diferença entre 1020 e 840? O aluno disse: ‘um tem quatro algarismos e outro tem três’. Ele disse uma diferença. Então o seu comando não foi um comando com uma única resposta. Tá vendo?” Então eu acho que formação é isso! Formação não é um espaço, só, formação ela também é contínua. (Esperança, p. 24)

E, finalmente, elas podem ser *assistemáticas* e flexíveis, ocorrendo em momentos em que o CP receba solicitações e/ou perceba sua necessidade por parte de um professor ou grupo de professores:

Normalmente as pessoas falam “Ah, mas você tem que capacitar o professor”, tudo bem, eu estou capacitando ele também, porque ele participa da aula [quando o CP entra para discutir algum tema transversal] Mas, de vez em quando, eu dar uma aula diferente é um estímulo diferente [...]. (Antonio, p. 10-11).

[...] quando se foge muito do padrão [esperado para a idade do aluno], elas trazem para mim e a gente senta para conversar. E aí a gente conversa, a professora, eu, a direção e quem mais puder [...]. (Carolina, p. 06)

[...] Mas eu estou do lado da professora quando ela vai ensinar números decimais, caso eu veja que aquela professora não tem grande firmeza naquilo ou ela mesma me peça. (Esperança, p. 14)

Constatamos que as demandas do cotidiano docente e suas necessidades dominam os momentos de formação assistemática. Esses momentos também foram utilizados para orientação didática, em que os CPs apresentam novas estratégias para a apresentação de conteúdos e dinamização da aula.

Segundo os entrevistados, as principais temáticas abordadas nas formações docentes estão voltadas para assuntos pedagógicos, de rendimento escolar e/ou comportamentais. Desta forma, as questões enfrentadas no dia a dia, como o analfabetismo, as avaliações e os materiais pedagógicos utilizados, assumem um lugar central no direcionamento das formações.

Observamos que os momentos de formação contínua têm uma incidência maior de temas como comunicados oficiais, urgências de planejamento, demandas relativas a como lidar com alunos com questões de comportamento. Já nos momentos de formação sistemáticos, a variedade de temas é maior, indo de propostas de reformulação de Projeto Político Pedagógico (PPP) e estudos teóricos a atenção a demandas do cotidiano. Analisando essa variedade, propomos, a partir dos relatos dos CPs, as seguintes categorizações que mostram os temas mais presentes nas formações continuadas.

a) Avaliações externas e internas e desempenho dos alunos nas formações continuadas

Em 2009, a SME-Rio inaugurou uma política de currículo para toda rede<sup>3</sup> e avaliações bimestrais únicas. No relato dos CPs, aparece uma preocupação em fazer os alunos obterem melhor desempenho. Essa preocupação pode estar vinculada a uma outra, a de oportunizar a elaboração de estratégias focadas, ora na melhoria do desempenho, ora em favorecer uma melhor aprendizagem.

Nesse sentido, podemos observar essa categoria nos excertos seguintes:

Com bastante frequência, a questão do rendimento do aluno, né? As dificuldades de quem não está acompanhando, como a gente faz a recuperação para dar suporte para a recuperação especial desses alunos. (Renata, p. 6)

[...] a gente aborda as dificuldades das crianças, a gente aborda assim quais são os pontos a serem atacados né, e aí a gente discute estratégia [...] a gente pensa no progresso da turma, enfim, mas basicamente como a gente está trabalhando muito no... como se diz... muito na dificuldade, então é basicamente em cima do que puxa o aluno pra baixo que a gente ataca primeiro. (Antonio, p. 14)

Às vezes é o tema que vem da SME, por exemplo, o encontro anterior foi a discussão do resultado do simulado que houve pro 5º. ano. [...]o sistema nos trouxe um resultado, e em cima desse resultado a gente discutiu quais foram os descritores que as crianças erraram mais, as habilidades que precisam ser trabalhadas, pra dar uma melhorada nesse resultado. [...] A gente tá sempre procurando atender a demanda da SME e da CRE porque é uma demanda que é mais prioritária [...]. (Rosana, p. 3)

Eu conversei com as minhas professoras, desde o primeiro concurso [IDEB], que uma coisa é você fazer uma prova que um professor que conhece a turma dá. Outra coisa é você fazer uma prova, um instrumento que vem de fora, de alguém que não conhece aquela turma. Então, como eu sou muito acostumada a preparar aluno pra concurso, eu falei: “Eu gostaria de ter aulas extras com esses alunos!” Então, o ano que é o 3º ano, eu dou aulas extras durante todo o ano, o ano que é o 5º ano, eu dou aulas extras o 5º ano todo! (Esperança, p. 16)

Destacamos que uma das consequências da política de avaliação foi a busca coletiva de estratégias para a melhoria do desempenho. Pareceu-nos que os CPs estariam preocupados em pensar, junto com os professores, em ajustes na prática para atender às demandas de melhor resultado. Por outro lado, revelam também a contradição e tensões sobre a existência de avaliação e avaliadores externos à comunidade escolar:

---

<sup>3</sup> A política inclui descritores bimestrais, orientações curriculares, material apostilado (cadernos pedagógicos).

Eu acho que prova, sinceramente, não mede a sabedoria nem a capacidade de ninguém. Logicamente que nós vivemos num mundo que tem, então temos que aprender a conviver com elas. Essas provas externas, então, mexem com o emocional da criança, mas não tem que ter? então vamos aprender a fazer. [...]. A gente também pega aplicadores bem, né, e entra sempre junto, [...] quem entra sempre primeiro na sala sou eu, fico na porta, olhando, não pode ter ameaça, tem que ter conforto. (Esperança, p. 25)

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 172) alertam que as políticas são discursos, e como tal, ajudam a regular o que é considerado normal, parte da ordem, a forma pela qual os membros de uma determinada comunidade tendem a agir e compreender o que ocorre. Neste sentido, ainda que a prova não seja considerada o melhor instrumento para avaliar a aprendizagem, ela é parte vital no cotidiano escolar, sendo utilizada tanto por professores, que as elaboram e aplicam em seus cotidianos, quanto em larga escala, pelas avaliações externas. Mesmo que haja uma espécie de consenso de que a prova não mede tudo, este instrumento acaba naturalizado como algo intrínseco à vida social.

Podemos observar a força deste discurso na fala da coordenadora, que mesmo tendo consciência dos limites de uma prova, ressalta que “isso é a vida, é o mundo”. Esperança revela, assim, um dos consensos de nossa sociedade, um dos valores que regulam os fins da Educação e que fazem com que ela se proponha a agir para preparar os alunos:

A retórica da necessidade legítima, gera e naturaliza um conjunto variado e complexo de práticas e valores, que colonizam uma grande quantidade de atividades escolares e interações professor-aluno [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p. 115)

Também mostra o desconforto causado pela presença de aplicadores e seu compromisso com os alunos, buscando o “conforto” na hora da avaliação, e que eles estejam preparados. Também assume que prioriza com as professoras a avaliação cotidiana. Mas, ainda assim, insiste em preparar os alunos sem uma reflexão. Comprendemos que esse é um poder das políticas, de regularem a consciência, ditando o que passa a fazer parte do “ser” professor e do “ser” aluno, e assim, “[e]nsinar e aprender são ‘adaptados’ aos processos ‘de produção’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p. 121).

Ao mesmo tempo, essa mesma CP procura fortalecer seus professores, e mostrar as possibilidades de uma avaliação cotidiana, dentro de um projeto elaborado junto com a equipe:

[...] eu tenho uma proposta pedagógica, [que], tem o diagnóstico, onde eu tenho que chegar - onde estou, onde vou chegar e como vou chegar. [...] Então o professor, ele é muito solitário, sabia? Eu acho que o grande, assim,

sucesso da nossa escola é não deixar que essa solidão se estabeleça. [...] Eu trago muitas novidades pros meus professores. (Esperança, p. 12-13)

Identificando-se com a ideia de um currículo único, a partir das orientações curriculares comuns, e de que os alunos têm direito a uma educação de qualidade na Educação Fundamental, essa coordenadora faz parte das personagens que Ball, Maguire e Braun (2016, p. 80) denominaram de “empreendedores” da política:

Eles procuram recrutar outras pessoas para sua causa [...] para construir uma massa crítica para a mudança e levar a cabo atuações de políticas. Eles retrabalham e recombina os aspectos das políticas diferentes, recorrem a ideias díspares, exemplos de “boas práticas” e outros recursos para produzir algo original [...]

Embora não tenha sido mencionado, a preocupação com as avaliações reforçam a hierarquia curricular já existente na cultura profissional docente. Assim, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Português e Matemática ganha destaque sobre outras disciplinas, que não compõem a avaliação externa. O que gera uma interseção com a próxima categoria, pois uma vez priorizadas, estas disciplinas tendem a ganhar mais destaque e espaço no planejamento curricular.

b) Planejamento curricular como formação continuada.

Outro aspecto observado foi a associação entre as atividades de planejamento das ações educativas e as formações docente. Em muitos casos, a necessidade de priorizar questões específicas da prática educativa, principalmente as relacionadas ao currículo, acabou atribuindo às formações um formato de planejamento e acompanhamento pedagógico. Isso se mostra relevante porque, como afirmam Ball, Maguire e Braun:

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer [...], mas algumas mais que outras estreitam a gama de respostas criativas. [...] Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm que ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p. 14)

Por meio do planejamento do ensino, o professor, orientado pelo coordenador pedagógico, elege aquilo que é considerado mais importante para um período, grupo de alunos ou turma. Porém, o que os sujeitos desta pesquisa evidenciaram foi que, em um cenário de fortes pressões promovidas pelas avaliações externas e pelas políticas de responsabilização, estas priorizações são afetadas pelas demandas externas da SME.

Desta forma – mesmo que a orientação da Secretaria não seja a de priorizar a prova no cotidiano escolar, deixando de lado os projetos próprios de cada escola – por meio do planejamento foi possível perceber como esta política é indiretamente traduzida e se torna uma das maiores preocupações no Ensino Fundamental.

De acordo com Sacristán (1998), os planos são uma estruturação dos conteúdos curriculares, segundo ideias e princípios – que contemplam pressupostos epistemológicos, sociais e psicopedagógicos. No município do Rio de Janeiro, o principal norteador curricular é denominado de *Orientações Curriculares*. Estas contêm aspectos técnicos e filosóficos, apresentando os princípios que devem guiar o ensino em cada área de conhecimento. São organizadas por ano de escolaridade e em cada ano, por bimestres – indicando os objetivos, conteúdos e habilidades que devem ser desenvolvidos e ainda trazendo sugestões de atividades.

Neste contexto, todos CPs ressaltaram a importância das orientações curriculares para o planejamento docente.

As orientações curriculares, porque ali já está todo o currículo e o bimestre a gente vai se organizando e pegando as coisas, as questões principais, os conceitos principais, e vai organizando o bimestre. (Bianca, p. 4)

Porém, as orientações curriculares não se traduzem, em si, em uma ação. Como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 222-223):

Os programas são um dos “instrumentos” de trabalho docente, que os modelam e ajeitam de acordo com: necessidades dos alunos, situação pedagógica, experiência, preferência e valores pessoais. Essa alternância é consequência da “natureza do conhecimento do currículo a ser transmitido no contexto de interação com o grupo de alunos”. – é dependente do trabalho e da situação interativa.

Assim, os CPs revelam as diversas formas como os professores – com sua intervenção – priorizam e transformam o discurso das orientações em um currículo em ação, ou seja, em atividade.

Ainda neste item, destacamos que a ideia de planejamento curricular enquanto um componente da formação continuada evidenciou a proximidade entre estes momentos e as demandas do trabalho cotidiano em si. Por isso, compreendeu princípios tanto teóricos quanto práticos. Neste sentido, Tardif e Lessard (2005, p. 172) apontam que o trabalho docente deve ser entendido a partir do “mundo vivido”, que torna possível, aos membros de uma interação (de uma mesma escola) a compreensão sobre o que se fala e o que se faz.

De fato, conforme indicaram os coordenadores entrevistados, as demandas inerentes às escolas e turmas são decisivas para a elaboração das estratégias de ação adotadas. O “mundo vivido” passa a ser, assim, determinante para a organização e encaminhamentos dos planejamentos, e apareceu, nesta pesquisa, caracterizado pelas demandas voltadas às turmas em geral:

As professoras do primeiro e segundo anos têm o Centro de Estudos no mesmo dia para que possam acompanhar as turmas vendo se elas estão caminhando mais ou menos da mesma forma. (Carolina, p. 04)

O que facilita seu trabalho, o que dificultou, qual a dificuldade que essa criança apresenta, qual é a área do conhecimento que ela está apresentando essa dificuldade, como foi feito esse reforço, deu resultado, não deu resultado? Então eu procuro encaminhar um norte para a gente poder pensar em cima disso. (Renata, p. 06)

Então quando veio essa produção textual, eu pensei o seguinte: “Vai ser uma forma de eu conhecer como a minha escola escreve e como meus professores corrigem”. Então, no primeiro mês, as crianças fizeram e as professoras corrigiram. E eu fiz uma análise de todo mundo. (Esperança, p. 5)

E pelas demandas voltadas à construção e utilização dos materiais pedagógicos:

[...] a gente pega o professor e tira material e compõe material, eu as vezes ajudo aqui, pesquiso, ajudo a montar o material. (Antonio, p. 14)

Como é que eu estabeleço essa relação caderno pedagógico com meu dia a dia? [...] deixa eu dar um exemplo prático [...] tem lá no caderno pedagógico um texto que fala de João e Maria [...], um fragmento, não tem como colocar a história toda. [...] no planejamento, eu falo pra professora: “Gente, vamos ler João e Maria?”. Então vamos ler João e Maria e vamos ter contato com o livro [...] Então vamos ver outros conhecimentos, a gente parte pra pesquisa, se usa um pouco da Educopédia também, até eu falo “usa pouco” porque a escola é uma escola tombada, ela tá passando ainda por um processo de adequação dessas tecnologias. (Esperança, p. 10)

Esta questão é central para a compreensão crítica sobre a função formativa dos CPs. Tardif e Lessard (2005) nos ajudam a refletir sobre este aspecto, evidenciando que mesmo em meio a um contexto de política curricular com a adoção de avaliações e materiais externos, os professores “constroem, preparam e organizam uma porção importante de seus instrumentos de trabalho” (p. 175). De fato, nos trechos anteriores é possível identificar diferentes mecanismos de intervenção no material que recebem da secretaria, em que os professores “[a]o utilizar materiais utilizados por outros, eles os retrabalham, os interpretam, os modificam a fim de adaptá-los aos contextos concretos e variáveis da ação cotidiana e às suas preferências”. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 175).

#### **4. Considerações finais: algumas tensões entre limites e possibilidades da função**

A partir da tematização realizada na análise dos dados e dos núcleos de sentido, procuramos apresentar como a função formativa atribuída ao cargo do coordenador é compreendida e posta em ação pelos CPS e quais são as tensões reveladas sobre a égide das políticas educacionais do Município.

Retomando os achados desta pesquisa, encontramos dois *núcleos de sentido*: a função do coordenador e as áreas de atuação do coordenador na formação continuada *in loco*. Em relação à função, dos depoimentos dos CPs, destacamos uma rotina de trabalho intensa; as variadas demandas da função; e diferentes tipos de formação organizados quanto à frequência. Quanto à atuação do CP na formação continuada, identificamos duas ênfases, relacionadas ao desempenho dos alunos e sua relação com as avaliações internas e externas e a elaboração do planejamento. Os *núcleos de sentido* encontrados revelaram também *tensões*.

Quanto às funções, todos destacam a sobrecarga de tarefas e atividades realizadas. Alguns, inclusive, que trabalham em dois turnos, conciliam docência e coordenação. Ressaltamos que, no município do Rio de Janeiro, quando existe CP, há um por escola, independente da quantidade de professores e alunos. Portanto, para os CPs que atuam em escolas maiores isso implica em sobrecarga de trabalho. Observamos que o trabalho dos CPs envolve demandas pedagógicas e organizacionais, e, muitas vezes, as primeiras são prejudicadas pelas urgências das segundas.

Neste sentido, essas demandas organizacionais e a própria estrutura dos Centros de Estudos contribuem para uma maior frequência das formações de caráter assistemático e contínua, em detrimento da sistemática, que depende de uma outra condição de organização de tempo e espaço. Além disso, as demandas do cotidiano se fazem presentes mesmo nas formações sistemáticas.

Nos dados analisados, percebemos que a formação profissional dos CPs e a clareza quanto aos fins da educação contribuem para que consigam manter sua intencionalidade e transformar o “mundo vivido” em momentos preciosos para a formação da equipe, explicitando

[...] conhecimentos do e no trabalho, “*de saberes aplicados*”, que têm a marca do seu contexto de produção. “[...] os conhecimentos práticos dos professores devem ser pensados em relação direta com seu espaço de ação,

de enunciação, de utilização e de validação, ou seja, dentro do mundo do trabalho [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 172)

Assim, a blocagem foi apontada como uma organização importante para viabilizar o encontro dos CPs com os professores, mas que apresenta alguns pontos problemáticos – como a separação nas reuniões entre a equipe de professores especialistas (P1) e generalistas (P2) e a fragilidade em depender de uma equipe completa, em que qualquer imprevisto interfere na estrutura original planejada.

Constatamos que os temas presentes nas formações continuadas revelam o que os CPs e suas equipes de professores vivenciam na prática, apontando conflitos e tensões entre as ideologias da política educacional e aquilo que consideram relevante. De acordo com Tardif e Lessard (2005), a maioria dos países também vem se preocupando com “reformas na formação dos professores e profissão docente”, baseadas em duas “ideologias contraditórias”:

De um lado, assistimos a um aumento dos controles e da burocratização da escola e do trabalho escolar. Trata-se de racionalizar ao máximo o ensino, de torna-lo eficiente e instrumental. Diversos meios são utilizados: agravamento do currículo, multiplicação das avaliações, competição, lógica de mercado entre as escolas, salário por mérito, tratamento tecnológico do trabalho baseado numa pretensa base de conhecimentos, etc. De outro lado, tem-se uma visão aparentemente mais comunitária e humanista do ensino. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.150)

Essas ideologias contraditórias se manifestam nos depoimentos dos CPs que revelam uma preocupação maior com o desempenho dos alunos nas provas externas do que com seu aprendizado global e seu desenvolvimento mais abrangente, algo mais amplo que o desempenho dos alunos nas provas. Como consequência a uma política educacional que prioriza o rendimento, a formação continuada centrada nas avaliações e planejamento traz uma tensão entre as exigências externas e as demandas da comunidade escolar em seus Projetos Políticos Pedagógicos e projetos locais.

Assim, em sua maioria, os CPs promoveram, junto à equipe docente, ações de ajustamento de seus projetos pedagógicos às políticas educacionais vigentes. Embora alguns tenham revelado que ainda mantém a preocupação com seus projetos locais, procuram adequá-los às orientações curriculares e conectá-los, assim, aos conteúdos priorizados nas avaliações externas; principalmente, no caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Língua Portuguesa e Matemática,. O ajuste à política de rendimento revela também uma preocupação e conjugação de esforços muito maior com a recuperação dos alunos com rendimento abaixo do mínimo, gerando uma tensão da

conjugação entre atender a um mínimo exigido nas avaliações externas e o atendimento a todos os alunos e suas outras necessidades. Assim,

A tradução [da política] é ao mesmo tempo um processo de invenção e de conformidade. Conforme os professores se envolvem com a política e trazem sua criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 74)

No caso dos dados dessa pesquisa, não foi encontrada uma oposição formal que revelasse total resistência à política como um todo, e sim ajustes secundários que podem representar uma forma de resistência parcial. Por isso, destacamos que o CP é tanto objeto como ator das políticas. Enfim, ainda que as falas dos CPs demonstrem que eles tenham buscado traduzir as políticas nos momentos de formação continuada, conciliando com os diferentes valores da comunidade escolar, assinalamos que as possibilidades de resistência foram influenciadas pelo contorno e discurso das políticas. Isso porque, ao se fazer presente nas escolas, as políticas acabam delimitando o campo de discussões e possibilidades de atuação do Coordenador Pedagógico.

## Referências

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

OLIVEIRA, J. C. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, L. A. **Saberes da Formação Continuada nos Centros de Estudos de professores alfabetizadores no Município do Rio de Janeiro** – 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RIO DE JANEIRO (Município). **Lei nº 2619 de 16 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da rede pública municipal de educação.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Educação. **Circular E/DGED nº 37: Atribuições dos coordenadores pedagógicos de 13 de julho de 1998**. In: Curso para docentes do ensino fundamental – coordenador pedagógico. Rio de Janeiro: Departamento de Educação Fundação João Goulart – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2005. p. 8-9 (circulação interna).

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.