

GIULIANA SAMPAIO DE VASCONCELOS COELHO

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA NA ESCOLA
DE ENSINO FUNDAMENTAL:
ENTRE-LUGARES DA ATUAÇÃO E DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

Pouso Alegre – MG

2016

GIULIANA SAMPAIO DE VASCONCELOS COELHO

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA NA ESCOLA
DE ENSINO FUNDAMENTAL:
ENTRE-LUGARES DA ATUAÇÃO E DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente, como requisitos parciais à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Helena Fernandes

Pouso Alegre – MG

2016

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carla Helena Fernandes – Professora Orientadora
Univás - Universidade do Vale do Sapucaí

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh
Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/
Campus Rio Claro

Profa. Dra. Neide Pena Cária
Univás - Universidade do Vale do Sapucaí

Profa. Dra. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira
Univás - Universidade do Vale do Sapucaí

COELHO, Giuliana Sampaio de Vasconcelos. A coordenação pedagógica e a docência na escola de ensino fundamental: entrelugares da atuação e da formação profissional/ Carla Helena Fernandes. Pouso Alegre: 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí.

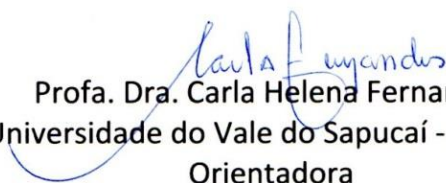
Orientador: Dra. Carla Helena Fernandes.

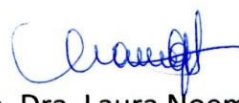
Descritores: 1- Coordenação Pedagógica; 2- Docência; 3 - Formação Profissional.

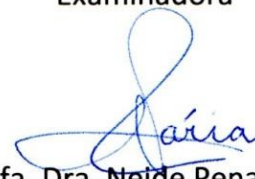
CDD: 370.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE LUGARES DA ATUAÇÃO E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**” foi defendida, em 15 de julho de 2016, por **GIULIANA SAMPAIO DE VASCONCELOS COELHO**, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98008336, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:


Profa. Dra. Carla Helena Fernandes
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora


Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Examinadora


Profa. Dra. Neide Pena Cária
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Dedicatória

Dedico este trabalho à Deus, provedor de tudo. À minha família que em todos os momentos é meu porto seguro e à Fadminas que me possibilita aprender todos os dias.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus que me confirma a cada dia que por maiores que sejam meus sonhos o que Ele tem para mim é sempre melhor!

Ao professor Luís, amigo presente em todos os momentos, meu muito obrigada pela confiança, compreensão e apoio depositados, foram fundamentais para concretizar este sonho.

Aos meus pais, não existem palavras que definam minha gratidão! Eles são a fonte da minha existência. Obrigada, queridos, por acreditar, proporcionar, confiar, apoiar e sonhar os meus sonhos comigo! Eu amo vocês!

A Selma, amiga e irmã do coração, sua companhia foi e é sempre indispensável! Obrigada pelo cuidado, preocupação e apoio constante. Obrigada porque você também chegou até aqui!

Professora Carla! Obrigada por tanta dedicação! Obrigada por me ensinar sobre o estudo, mas também sobre a vida. Eu costumo dizer que Deus cuida de mim nos mínimos detalhes, e sabe... ser sua orientanda foi um presente do céu. Obrigada pela paciência, pelas cobranças que me fizeram ir mais além, pelo cuidado, pelas conversas, conselhos e amizade que foram simplesmente essenciais para eu alcançar este objetivo.

João! Amigo e meu companheiro nesta jornada! Obrigada pela companhia, conselhos, parceria, boas risadas e claro uma amizade que vou levar comigo sempre!!! Seu apoio nas horas que eu mais precisei fizeram a caminhada valer a pena!

Amigos queridos e familiares, obrigada pelo carinho, pela compreensão quando estive ausente, por acreditarem e comemorarem esta conquista comigo!

Às professoras Laura e Neide, pelas riquíssimas contribuições em meu trabalho e pela importante participação nas bancas tanto da qualificação quanto da defesa! Muito obrigada!

Aos Meus professores, a Fadminas e à Educação Adventista, por me ajudarem na minha formação. Sem este contexto, este trabalho não teria o menor sentido e nada disto seria possível! É com vocês que aprendo e com quem posso compartilhar o que sei também! Obrigada porque juntos podemos ser melhores!

“A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.

Meu fado é o de não saber quase tudo.

Sobre o nada eu tenho profundidades.

Não tenho conexões com a realidade.

Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.

Para mim, poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas)”

Tratado geral das grandezas do ínfimo, Manoel de Barros

Coelho, Giuliana Sampaio de Vasconcelos. A coordenação pedagógica e a docência na escola de ensino fundamental: entre-lugares da atuação e da formação profissional/ 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre,2016.

RESUMO

O objetivo da pesquisa que aqui se apresenta foi investigar a relação entre as ações promovidas pela coordenação pedagógica, a prática docente e a formação continuada dos professores. Desenvolvida junto aos profissionais de uma rede confessional de ensino, o encaminhamento metodológico da investigação, de abordagem qualitativa, empregou a entrevista semiestruturada e a pesquisa de documentos da rede. Nas entrevistas realizadas com dezoito profissionais – seis coordenadoras pedagógicas e doze professores -, foram observados elementos que possibilitaram refletir sobre a percepção das coordenadoras pedagógicas acerca de seu próprio trabalho e da relação do mesmo com a prática e com a formação das docentes, bem como possibilitaram investigar a percepção das professoras, sujeitos das ações de coordenação pedagógica, acerca do seu próprio trabalho e da relação com a coordenação pedagógica. Em relação aos saberes e fazeres da coordenação pedagógica, essas profissionais disseram do trabalho desenvolvido e, nesse sentido, do acúmulo de atribuições e funções profissionais. Disseram também da sua relação profissional com as docentes e das ações voltadas à formação profissional das professoras, o que nem sempre têm podido realizar em função das atribuições assumidas. Já as professoras disseram sobre situações dilemáticas encontrados na docência e da necessidade do acompanhamento do seu trabalho pela coordenação pedagógica. Algumas professoras, possivelmente em resposta (BAKHTIN, 2003), solicitaram um acompanhamento mais diretivo do seu trabalho; já para outras professoras, a autonomia é fundamental. Observou-se do que foi levantado pela pesquisa que o encontro entre essas profissionais se dá na prática cotidiana e seus saberes podem, em partilha, ser ressignificados, em um *entre-lugar* construído na escola e na rede de ensino, mas a partir do trabalho coletivo entre essas profissionais, o que se compreende, nessa pesquisa, como o sentido da formação profissional como processo dinâmico e contínuo.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Docência; Formação Continuada.

Coelho, Giuliana Sampaio de Vasconcelos. The educational coordination and teaching in elementary school: place between of role and professional qualification /2016. Master's Dissertation - Master of Education, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2016.

ABSTRACT

The objective of the research presented here was to investigate the relationship between the actions promoted by the pedagogical coordination, teaching practice and continuing education of teachers. Designed with professionals in a confessional school system, methodological forwarding research, qualitative approach, used the semi-structured interview and network document search. In interviews with eighteen professionals - Six pedagogical coordinators and twelve teachers - elements were found that allowed reflecting on the perception of pedagogical coordinators about their own work and even the relationship with the practice and the education of teachers, and allowed investigate the perception of teachers, subject the actions of coordination, about their own work and the relationship with the pedagogical coordination. Regarding the knowledge and practices of coordination, these professionals said of their work and, in this sense, the accumulation of professional duties and functions. They also said their professional relationship with the teachers and the actions aimed at professional education of teachers, which they have not always been able to perform on the basis of assumed duties. The teachers have said about dilemmas found in teaching and the need for attendance of their work by the pedagogical coordination. Some teachers, possibly in response (Bakhtin, 2003), called for a more directive monitoring of their work; already for other teachers, autonomy is fundamental. It was observed what was raised by the research that the meeting between these professionals takes place in everyday practice and their knowledge can, in sharing, be reinterpreted, in a between-place built in the school and school system, but from the work collective among these professionals, which is understandable, in this research, as the meaning of education as a dynamic and ongoing process.

Keywords: Pedagogical Coordination; teaching; Continuing Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados profissionais das Coordenadoras Pedagógicas	29
Quadro 2 - Dados profissionais das Professoras	29

SUMÁRIO

<u>1 INTRODUÇÃO.....</u>	<u>14</u>
<u>2 A COORDENADORA QUE EXISTE EM MIM – MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO</u>	<u>18</u>
<u>3 A PESQUISA: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO</u>	<u>28</u>
3.1. DELINEAMENTO DO ESTUDO, CONTEXTO E SUJEITOS	28
3.2 O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	30
3.3 ANÁLISE DOS DADOS	31
<u>4 DOCÊNCIA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA: ENTRE- LUGARES</u>	<u>33</u>
4.1 A PROFISSÃO DOCENTE, A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	36
4.2 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-PROFISSIONAL: PROFESSORA/S E COORDENADORA	40
<u>5 A REDE: CONTEXTO DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</u>	<u>44</u>
5.1 ORIENTAÇÕES PARA A TODA A REDE DE ENSINO: METAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DA DOCÊNCIA	44
5.2. ORGANOGRAMA	49
5.3. ASPECTOS PEDAGÓGICOS	52
<u>6 O QUE DIZEM AS COORDENADORAS – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS</u>	<u>55</u>
6.1 A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO E A ESCOLA: SABERES, FAZERES, ESCOLHAS E ATRAVESSAMENTOS	55
6. 2 AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: DO COMUM E DO DIVERSO, O INSTITUÍDO PELA REDE, E A PRÁTICA DA COORDENADORA	76
6.2.1 AS PARADINHAS PEDAGÓGICAS	77
6.2.2 SOBRE AS CAPACITAÇÕES PARA AS COORDENADORAS E PARA AS PROFESSORAS	82
6.2.3 OUTRAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	85
6.3 O SENTIDO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS COORDENADORAS	87
<u>7 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS</u>	<u>93</u>
7.1. A DOCÊNCIA: DILEMAS, COTIDIANO, PRÁTICAS EM RECONSTRUÇÕES	94
7.1.1 PRÁTICAS EM (RE)CONSTRUÇÃO	102

7.2 A DOCÊNCIA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: INTERLOCUÇÃO E FORMAÇÃO.....	106
7.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELA REDE, E COM A PARTICIPAÇÃO DA COORDENAÇÃO: AS PARADINHAS PEDAGÓGICAS NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS	115
7.4 A FORMAÇÃO COMO PROCESSO, REFLEXÃO E PARTILHA.....	118
<u>8. A COORDENADORA E A PROFESSORA: POSSIBILIDADES DE PARCERIA E A CONSTRUÇÃO DO ENTRE-LUGAR.....</u>	<u>124</u>
<u>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>139</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>145</u>

1 INTRODUÇÃO

No contexto escolar, a coordenadora pedagógica é um dos profissionais que pode mediar e contribuir na atuação das professoras, porém entram em coexistência diferentes aspectos que precisam ser revisitados na organização e execução de suas ações tendo como meta acompanhar as professoras e contribuir com as mesmas, em específico na sua formação.

A proposta de uma formação profissional continuada, na escola, consiste em propiciar que a professora reflita sobre sua prática dando novo significado a ela e que possa estruturar o ensino visando à aprendizagem dos alunos (ORSOLON, 2012). Na perspectiva que assumimos nesta pesquisa, a formação é contínua, tem como referência o exercício da docência e o ambiente escolar que, em função da sua complexidade e das múltiplas relações que ali acontecem, é considerado espaço privilegiado da formação (NÓVOA, 1995; CANÁRIO, 2001).

Para Gaglio (2006), a formação deve acontecer em “um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico” (p. 113). Já segundo Placco e Silva (2000), a formação precisa ser compreendida como processual:

[...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (p. 27).

Trata-se, portanto, de algo complexo e, para que a coordenadora pedagógica possa intermediar o processo de formação, faz-se necessário repensar essa função profissional, uma vez que o próprio contexto histórico da educação brasileira contribuiu fortemente a fim de que fosse conhecida pelo seu caráter de fiscalização e supervisão.

Como coordenadora pedagógica, acompanhando a atuação de docentes, muitos questionamentos e dúvidas têm emergido de meu cotidiano profissional. A escolha do tema desta pesquisa e seu encaminhamento têm relação com as seguintes questões: Como as ações da coordenação pedagógica contribuem com a prática e a atuação das professoras?

Que ações realizadas pelas coordenadoras são efetivamente formativas para as docentes? Como este processo formativo pode acontecer de forma contínua no ambiente escolar e com a participação das docentes?

A pesquisa foi realizada com profissionais de uma rede de ensino confessional com ampla atuação nacional e internacional, onde também atuo como coordenadora pedagógica. Partindo-se da ideia da coordenação pedagógica como articuladora de situações formativas para as professoras, ouvi educadoras e coordenadoras dessa mesma rede de ensino acerca do trabalho e das práticas adotadas; sobre as relações profissionais estabelecidas no interior da escola, bem como sobre sua formação profissional. A ideia de entrevistar dois diferentes grupos de profissionais se refere ao reconhecimento de que são atuações que guardam entre si estreita relação.

De lugares diferentes, no encontro da coordenadora e da professora se estabelece parceria e troca, o que chamamos neste trabalho de um entre-lugar, o que consideramos ser um ponto de encontro entre a coordenadora e a professora que, mesmo assumindo posições diferentes, relacionam-se em um espaço-tempo em comum, o que proporciona uma possibilidade de um elo e construção contínua. As entrevistas realizadas expressam diversas situações em que este espaço/tempo se realiza, em que este encontro resulta na contribuição com a prática das profissionais, bem como também revela situações que precisam ser revistas e (trans)formadas. Deve-se ressaltar que o sentido que damos à ideia de um entre-lugar¹ é o de um espaço de interações profissionais, nem sempre tranquilas e/ou simples, que se realizam em um dado contexto, onde ocorrem trocas de experiência.

O objetivo da pesquisa foi investigar a relação entre as ações promovidas pela coordenação pedagógica, a prática docente e a formação continuada dos professores. São objetivos específicos: refletir sobre as práticas de coordenação pedagógica, identificando quais podem ser consideradas de fato formativas para os docentes; investigar a percepção dos coordenadores pedagógicos acerca de seu próprio trabalho e da relação do mesmo com a prática e com a formação das docentes; investigar a percepção das professoras, sujeitos das ações de coordenação pedagógica, acerca das mesmas e da relação com sua prática e formação.

¹O conceito de entre-lugar tem sido difundido pelos estudos interculturais e por algumas vertentes da Geografia, quando da análise de uma outra ideia de lugar e território. Nesta dissertação, porém, a ideia de entre-lugar que faço uso tem como referência a concepção de que a linguagem e a subjetividade (na verdade, uma inter-subjetividade) são constitutivas do sujeito. Nessa perspectiva, o entre-lugar seria o lugar do entre, da interlocução e da partilha.

Foram sujeitos da pesquisa seis coordenadoras e doze professoras² que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na referida rede, em seis unidades escolares que se localizam na região sudeste do Brasil, nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Escolhemos trabalhar com trio. Assim, para cada coordenadora, entrevistamos duas professoras que trabalham diretamente com ela, isto é, na mesma escola.

O encaminhamento metodológico teve como referência a abordagem qualitativa de pesquisa que se caracteriza pelo estabelecimento de relações entre o fenômeno ou situação investigada, o contexto e os sujeitos participantes, através de procedimentos que visam essas relações e seus significados (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e levantamento de documentos da rede de ensino sobre formação profissional continuada de professores e coordenação pedagógica. Os dados levantados foram analisados visando a emergência de temas que surgiram a partir das falas de coordenadoras e professoras, tendo como referência as questões de pesquisa e o referencial teórico que serviu de base à investigação.

Este texto se organiza nos seguintes capítulos: “A Coordenadora que Existe em Mim – Memórias da Formação” apresenta o Memorial de Formação da pesquisadora, coordenadora pedagógica atuante na rede de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida e, portanto, inserida no mesmo ambiente de atuação das demais coordenadoras e professoras entrevistadas. A inserção do Memorial de Formação neste relato de pesquisa se justifica pela sua importância como instrumento de reflexão e formação. Nesse caso, por tratar-se do relato da trajetória e experiências da própria pesquisadora, o Memorial, assim entendeu-se, contribui para compreender as relações que se estabelecem, e que estão presentes neste texto: a relação da pesquisadora com a rede, suas experiências e inquietações, as questões que emergem dessa prática e que estão na base de todo o trabalho, desde a escolha do tema. O capítulo “A Pesquisa: Encaminhamento metodológico” visa responder às indagações sobre a realização deste trabalho, evidenciando o delineamento do estudo, contexto e sujeitos, metodologia e descrição da análise dos dados. Já o capítulo “Docência e coordenação pedagógica na escola: entrelugares” apresenta discussão acerca da docência e da coordenação pedagógica, expondo características, atuação e formação, bem como buscando indicar pontos de contato entre

²Em função de que esses sujeitos são todas mulheres, serão denominadas neste texto, a partir deste trecho, professora(s) e coordenadora(s).

essas duas funções. Em “A rede: contexto de atuação e formação das professoras e da coordenação pedagógica” é feita a descrição da rede através de um breve histórico e de seu organograma, além de apresentar as diretrizes que fundamentam suas ações, em especial, as ações educacionais e da coordenação pedagógica. Nos últimos capítulos da dissertação, respectivamente, “O que dizem as coordenadoras – análise das entrevistas”, “O que dizem as professoras” e “A coordenadora e a professora: possibilidades de parceria e a construção do entre-lugar” - se apresentam e se discutem as fala das coordenadoras e professoras entrevistadas que dizem sobre seu trabalho no contexto das escolas da rede, em especial, quanto a sua prática, atribuições e relação estabelecidas. Em específico, o último capítulo tem o objetivo de evidenciar na fala do trio de profissionais da mesma escola – uma coordenadora pedagógica e duas professoras – a atuação dessas profissionais a partir de um entre-lugar, propondo discutir em que medida esse encontro é constitutivo das profissionais envolvidas.

2 A COORDENADORA QUE EXISTE EM MIM – MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO

Escrever sobre minha própria história, este foi o desafio que recebi. Resultado? Inicialmente, muitas ideias soltas, pensamentos desordenados, práticas vivenciadas e uma história a ser apresentada. Mexer com a memória é algo curioso! Este exercício me levou a encontrar pequenos detalhes que, no momento em que imergiram, eram apenas detalhes, mas quando retomo hoje a esses pensamentos compreendo a importância de cada um deles. Segundo Prado e Soligo (2005, p. 6):

Como toda narrativa autobiográfica, o memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o status de mais importante, ou interessantes, no âmbito de sua existência. (...) É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores.

Assim, tendo aprendido com os autores, início meu Memorial: costurando detalhes em um mosaico de memórias que contam minha história da formação.

Brincar de escolinha! Esta era a minha brincadeira preferida. Não tinham escolha! A irmã, primos e amigos tinham que aceitar a brincadeira para ter minha companhia. Diversão de criança, mas já me constituía. Aos sete anos, ganhei um presente que para mim foi muito significativo; para quem já tinha, nessa idade, o sonho de ser professora. Eu tinha uma tia que era professora e eu só vivia atrás dela. Queria ter apagador, giz, livros e folhas... Muitas folhas! Até que no dia do meu aniversário recebi um embrulho maior que todos que já tinha recebido. Abri aquele embrulho com papel bem emendado, porque, afinal, não tinha uma folha de papel de presente do tamanho de um quadro negro. Isso mesmo, um quadro negro meu! Só para mim! Com uma caixa de giz colorido e apagador! Eu não me esqueço daquele momento. Coloquei aquele quadro atravessado na minha cama e seria ali que ele ficaria, do meu lado, para não correr o risco de alguém mexer ou estragar. Aquele era o dia mais feliz de todos. Comecei a escrever com aquela letra atrapalhada, grande e insegura, afinal eu ainda estava no processo de alfabetização, mas queria escrever o nome da família toda. Todo mundo tinha que soletrar o nome para a “professorinha” estrear o presente!

Naquele momento, um tio que filmava o meu aniversário - afinal era dia de festa! -, com a filmadora voltada para mim, perguntou: “Giuliana, o que você vai ser quando crescer”? E aquela criança, com bochechas rosa, olhinhos brilhando pelo presente, respondeu sem a menor dúvida: “Professora”! Eu já me peguei assistindo a essa filmagem várias vezes e me pergunto o que passava na minha cabeça, o que era “ser professora” no entendimento de uma criança? Por que esse desejo? Era um sonho de criança que hoje é realidade.

O tempo foi passando, mas o que eu mais gostava de fazer era ir para escola. Os meus trabalhos, cadernos e atividades sempre eram impecáveis. Minha família me apoiava. Minha mãe e meu pai sempre se envolviam com meus trabalhos, afinal era praxe eu inventar alguma “moda” que eu não conseguia resolver sozinha.

Estudei até o 1º ano do Ensino Médio na rede pública de ensino; no 2º ano, tive o privilégio de conhecer outra realidade: fui estudar na Escola Adventista de Belo Horizonte. Cheguei à escola e passei por alguns problemas em virtude da diferença dos conteúdos e ritmo, mas em pouco tempo estava ali, caminhando juntinho com a turma e apaixonada pela escola.

Meu pensamento já era: “Um dia quero trabalhar aqui”! Aquela escola começou a fazer parte de mim. Eu ficava o dia todo por lá! Comecei a participar de grupos de estudo, projetos e formei os melhores amigos que alguém poderia ter. Em três meses eu já era integrante daquela família escolar e a sensação que eu tinha era que eu sempre tinha estudado ali! O segundo ano passou e veio o tenebroso “Terceirão”. Pressão, vestibular, insegurança, medo, indecisão, mercado de trabalho. Estas eram algumas das inúmeras palavras que compunham o quadro da vida, não só da minha vida, mas de toda turma dos “Formandos 2001”.

Aquele foi um ano diferente. Comecei a ler sobre os cursos, fui a todos os eventos de Faculdades para conhecer os cursos e as possibilidades do mercado. O dia da inscrição para o vestibular chegou e aquela certeza que eu tinha sobre o meu futuro já não existia mais, era o momento de decidir e ali estava eu, completamente indecisa. Foi o pior momento da minha vida estudantil. Lembro-me bem do formulário da UFMG para preencher e no último dia, com muita tristeza, percebi que ainda não decidira que opção iria indicar. Fui para a escola triste e com lágrimas no rosto. Precisava de ajuda, precisava me decidir, mas a única pessoa que poderia fazer isso por mim era eu mesma.

Arroyo (2001, p. 126) afirma com sabedoria que:

A condição de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível. Essa condição está presente na socialização de toda a nossa vida, sobretudo de nossa infância e juventude, na socialização das imagens profissionais e das posições que projetamos como possíveis. Arroyo (2001, p. 126)

Em meio ao desespero fui para a sala do coordenador pedagógico, pois ele era alguém que eu costumava procurar. Ele me ouviu, acalmou-me, tirou-me dúvidas sobre as profissões e me ajudou a enxergar o que eu precisava. Tudo que eu falava, fazia ou que me interessava, me levava para a Educação, e eu estava tentando fugir devido aos comentários sobre o mercado de trabalho e a desvalorização do profissional da área educativa. E aquele coordenador me mostrou que todas as profissões tinham defeitos e que não adiantaria eu fazer um curso diferente do que eu gostava, pois já tinha feito testes vocacionais, entrevistas, e tudo apontava para a Educação.

Ele me ajudou, contou sua história e falou comigo: “Aqui é seu lugar! Estuda para isso, porque é aqui que você vai chegar!”, referindo-se à posição que no momento ele ocupava: coordenador pedagógico. Explicou-me que quem fazia o profissional não era somente a Faculdade, o mercado e afins, mas sim o próprio profissional, aquele que busca, que faz, que estuda e se aperfeiçoa para fazer o melhor sempre. Aquela conversa me acalmou e aquele turbilhão de dúvidas passou.

Fiz a minha inscrição e para todos os vestibulares que prestei marquei “Pedagogia”. Optei pelo curso do UNI-BH (Centro Universitário de Belo Horizonte) por ser no turno da manhã e ser Pedagogia com Gestão em Práticas Educativas Extraescolares. Era um curso novo, com uma proposta para a Pedagogia fora do âmbito escolar. Fiz o curso, estudei e me apaixonei cada dia mais por todas as propostas. Por tratar-se de um curso extraescolar, tive a oportunidade de vivenciar a educação em asilos, supermercados, forças armadas, clínicas de educação especial e inclusiva, lojas de calçados, Alfabetização de funcionários do Serviço de Limpeza Urbana, órgãos públicos e particulares. Conheci diversas formas de educação.

Ingressei em fevereiro de 2002 e logo em seguida comecei a procurar estágios para vivenciar a prática. O entusiasmo e sede pelo novo e descobertas tomavam conta de mim. No terceiro período, fui selecionada pela Faculdade para trabalhar nos projetos de iniciação científica. A proposta do curso era estudarmos para elaborar projetos, levá-los para o campo e colocá-los em prática. O campo eram as creches de crianças muito carentes, e assim comecei meu ofício. Foi um desafio! A proposta do trabalho

pedagógico era oferecer atividades lúdicas para crianças com um histórico de vida muito triste. A maioria delas não tinha pais e quando tinha, estes eram drogados ou estavam presos. Eram meninos e meninas que já não eram “crianças”, não tinham a alegria e a leveza de criança, carregavam uma carga cruel e pesada. Mas, em meio a essa realidade, tivemos motivação suficiente para desenharmos um novo quadro para aqueles pequeninos. E esse foi o meu trabalho. Doeime e aprendi muito com cada um daqueles meninos. Meu coração enchia de alegria com cada conquista que alcançávamos. Fiquei nessa creche por dois anos, vivenciando esses projetos.

Costumo dizer que aquele momento me formou tanto profissional quanto pessoalmente. Comecei a ver um mundo que até então era desconhecido para mim e que não se enquadrava na minha concepção de uma família “perfeita”. Percebi que a vida era bem diferente do que eu vivia. Cada dia daquele projeto me constituía uma profissional melhor.

Além destes projetos, comecei outro estágio bastante diferente, realizado na Aeronáutica. Dentro do campo da Aeronáutica há uma escola de formação de militares constituída por uma equipe de pedagogos que coordenam e dirigem o curso. Fiz estágio regular nesse órgão durante dois anos. Foi um período riquíssimo, pois pude, a partir da teoria que aprendia no curso de Pedagogia, planejar estratégias e colocá-las em prática. A equipe pedagógica trabalha com os currículos das disciplinas, planejam os conteúdos, e objetivos de cada módulo dos cursos. É uma equipe fantástica e muito bem preparada para tal. Aprendi muito com aquela equipe. Tive a oportunidade de estudar sobre o ensino e processos educativos como um todo. Pensei que aquele era o lugar em que gostaria de trabalhar, mas mesmo sendo fantástico ainda não era o que eu procurava.

No mesmo ano em que terminei o estágio na Aeronáutica, concluí também o curso de Pedagogia, com ênfase em Práticas Educativas Extraescolares, como já referido. A faculdade me oferecia o diploma somente na área de Bacharelado, por isso busquei ansiosamente pesquisar possibilidades para continuar os meus estudos e concluir a Licenciatura.

Antes, porém, tinha a tão esperada formatura! Que dia esperado! Eu fazia parte da comissão. Trabalhamos muito, divertimo-nos, choramos, estressamos, mas tudo com o único intuito: ter uma formatura inesquecível! E foi! Minha formatura foi inesquecível. Eu finalmente estava alcançando o primeiro diploma que certificava, não só uma profissão, mas muito carinho, confiança e dedicação dos meus pais, esforço e persistência minha e o alcance de um grande sonho da minha vida, que era vestir uma

beca e comemorar aquela conquista. O dia foi ainda mais especial porque fui homenageada pela Faculdade como aluna “Destaque Acadêmico” do curso de Pedagogia. Foi um dia inesquecível e que com certeza compõe de forma honrosa uma grande parte da minha história.

Após a pausa para comemorar aquela primeira conquista, ali estava eu, novamente no UNI-BH cursando Licenciatura Plena em Pedagogia. A fim de concluir o curso em menos tempo, agrupei o máximo de disciplinas possíveis de forma que estudava nos turnos da manhã e da noite, mas estava muito feliz porque teria uma formação mais completa em Pedagogia. Durante esse período que durou dezoito meses, trabalhei novamente na Faculdade nos projetos de Iniciação Científica e assumi uma sala de aula em uma escola próximo à instituição em que estudava. Minha primeira turma de 1º ano do Ensino Fundamental! Uma experiência marcante, agora com uma nova responsabilidade: ser professora. De todos os estágios que fiz, a sala de aula era diferente; era desafiadora, mas ao mesmo tempo mágica. Naquela experiência descobri que o que eu amava fazer era estar dentro de uma escola. Escola é vida, é aprendizado, é dinamismo e é isso que me alimenta e me satisfaz.

No período em que estive na escola, encontrei vários desafios: dificuldades de aprendizagem, a luta para a aplicação de metodologias coerente com a necessidade da turma, a busca por aulas dinâmicas e realmente funcionais. Enfim, percebi que ainda faltava muito para aprender, mas que era aquela a minha experiência mais real do que era a educação escolar. A educação acontece sim, fora da escola, educação é completa. Mas na escola ela não acontece, ela é. Paulo Freire expressa de uma maneira encantadora o que é a escola:

Escola é³
 ... o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegra, se conhece, se estima.
 O Diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.

³Freire, Paulo. A escola. Disponível em:< <http://www.paulofreire.org>> Acesso: 30 de novembro de 2015.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
 Nada de conviver com as pessoas e depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede: Indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Terminei a Licenciatura e procurei uma pós-graduação para me ajudar e optei pela Psicopedagogia. Comecei o curso no ano de 2007, atendendo alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesse período, dediquei-me à Psicopedagogia também com o objetivo de galgar novas possibilidades de aprendizagem pessoal e de trabalho. Foi um período difícil. Eu queria trabalhar, queria colocar em prática o que estava aprendendo, mas a inserção no mercado de trabalho é um tanto quanto delicada. Contudo, antes que o desânimo tomasse conta de mim, encontrei por acaso com aquele mesmo Professor, que havia me aconselhado no passado. Naquele momento ele não era mais o coordenador da escola onde estudei, e sim o diretor da mesma. Cumprimentou-me, conversamos e fez a pergunta: “Você está trabalhando”? E eu timidamente respondi que não, já que atendia como Psicopedagoga particular e não estava mais trabalhando na escola. Ele bateu nas minhas costas e disse: “Vai lá na escola ainda esta semana para conversarmos”.

Assim eu fiz, fui à escola (em Belo Horizonte). Ali estava eu novamente na instituição de ensino na qual um dia estudei e para onde sempre tive o desejo de voltar. Fui para a sala dele, conversamos e ele disse que naquele momento não tinha uma vaga melhor, mas se eu aceitava trabalhar naquela escola⁴ como sua secretária. Não pensei duas vezes, aceitei. Comecei o meu trabalho e esse mesmo professor fez, mais uma vez, a diferença na minha vida profissional. Mesmo sem me envolver diretamente com os assuntos pedagógicos, fui aos poucos ajudando, conhecendo a dinâmica escolar por um ângulo diferente da sala de aula. O diretor começou a me chamar para observá-lo em todos os atendimentos com pais, professores e alunos. Tive a oportunidade de vivenciar momentos de resolução de problemas disciplinares, de orientação, de atendimento de pais e até mesmo de demissões e contratações.

⁴Uma das escolas da rede da região sudeste; um trio de profissionais que participou da pesquisa nessa escola.

Fiquei nesse cargo por cinco meses e no final desse período, fui promovida à coordenadora pedagógica daquela escola. Ali iniciei minha carreira como pedagoga. Foi muito marcante para mim e tudo estava perfeito, até o momento em que me deparei orientando e acompanhando os professores que tinham sido meus professores. Eu já os conhecia como aluna, assisti as suas aulas; sabia com quem eu havia ou não aprendido o conteúdo. E naquele momento, eu, a aluna de alguns anos atrás, tinha que atuar como coordenadora desse grupo. Foi um desafio conseguir ter respeito, ser ouvida, até porque a percepção que na época tinha da função da coordenação na escola contradizia o que hoje entendo como o real papel desse profissional.

Diante desse quadro, tive os melhores e piores dias na minha função. Cada situação era um desafio novo, até porque comecei sendo coordenadora e orientadora, o que exigiu de mim bastante dedicação e trabalho, afinal estava atendendo dois grupos bem distintos, foi muito puxado! Na rede adventista de ensino, a orientadora educacional tem o seu trabalho focado para atender pais e alunos, enquanto a coordenadora trabalha diretamente com os professores, ou seja, eu tinha que aprender a lidar com pais, alunos e professores. Tudo novo em um período muito curto.

E fui, vivendo cada dia, aprendendo com cada momento e construindo toda minha história. O fato de ter passado pela sala de aula e pela escola tinha ampliado meu olhar e me colocado em contato com a realidade acadêmica. As concepções e saberes já haviam aflorado em minha identidade e, citando Paulo Freire (1992), “as memórias de mim mesmo me ajudaram a entender as tramas das quais fiz parte”.

Aos poucos fui conseguindo meu espaço, fui ganhando a confiança do grupo. Aprendi a ouvi-los e, depois, de forma gradativa, comecei a acompanhar e sugerir novas ideias e propostas. Cada novidade era um desafio, vivi de tudo um pouquinho...

Estando na escola, e nesta complexa função da coordenação, aprendi e estou aprendendo na prática até hoje. Os desafios são enormes, as surpresas maiores ainda. Cunha (2006) diz com clareza da dificuldade em conciliar os aspectos pedagógicos e administrativos do trabalho da coordenação na escola e afirma que o coordenador atua como “bombeiro”, apagando fogo o dia todo! A pior sensação presente em toda essa rotina acelerada é a sensação do trabalho não realizado, o que senti diversas vezes. Essa mesma autora afirma sobre um mal-estar que acomete grande parte das coordenadoras, e também as professoras, indicando ser notória a dificuldade de definir funções, podendo a prática tornar-se frenética, desarticulada e fragmentada (PLACCO, 2012).

Estar na escola e diante dessa realidade, permitiu-me, e me permite até os dias atuais, aprender e ser coordenadora pedagógica, embora eu mesma vivencie a realidade da sobrecarga de atribuições. Aprendi/aprendo – é meu objetivo! - articular as necessidades da escola com a dos professores, sem desconsiderar a realidade e a diversidade presente nos grupos escolares.

A coordenação precisa ser a mola que impulsiona a dinâmica escolar. Para Orsolon (2000), o coordenador precisa carregar em sua identidade características que o fazem “coordenador”, como: mediar a competência docente, realizar um trabalho coletivo, incentivar práticas curriculares inovadoras, procurar atender os desejos do professor, criar oportunidades para integrar o professor à escola, estabelecer uma parceria com o professor, propiciar situações de desafio para o professor. É evidente que se trata de um papel que demanda dedicação, trabalho e acompanhamento contínuo.

Atuei como coordenadora pedagógica por um período de cinco anos na mesma escola em que fui aluna. Foram momentos riquíssimos para minha vida, foram experiências incontáveis, aprendizado sem fim, mas durante esse período fui percebendo a necessidade de experimentar algo novo, outra realidade.

Na rede de ensino a qual pertence a escola onde atuava, é comum os profissionais serem convidados para trabalhar em outros campos. Assim, por diversas vezes recebi esses convites de transferência, mas recusei, uma vez que a escola da rede que fica em Belo Horizonte já fazia parte de mim. Eu não conseguia me imaginar vivendo longe daquele lugar, até mesmo porque era em Belo Horizonte, cidade onde reside minha família e amigos, além de ter ali vínculos sociais e afetivos. Contudo, mesmo diante desse quadro, senti o desejo de experimentar outro ambiente, de conhecer novas experiências, outras pessoas, outro grupo e conseqüentemente novos desafios.

Aceitei a proposta e fui trabalhar na FADMINAS (Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais), uma outra escola da rede, em Lavras/MG, onde atuo. Esta é uma escola diferente porque funciona como internato. Comecei na Fadminas como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I e hoje atuo, na mesma função, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Novamente um desafio, e cada dia é momento de aprender. A escola é o espaço que precisamos para estreitar esses laços e conseguir exercer a função. Relacionar-se com os professores é missão delicada, mas de maneira alguma é impossível. Hoje tenho a convicção de que somos todos sujeitos em construção, frutos de um contexto histórico e cultural, e que todos trazemos em nossa bagagem saberes que se constituíram ao longo de uma caminhada.

Trabalho com um grupo de professores bem diversificado, afinal somos seres humanos e nos constituímos no dia a dia, em nossa relação. Na prática, venho percebendo que o resultado acontece na partilha e na interlocução, quando me coloco lado a lado com as professoras e, sendo assim, é natural que eu aprenda e ensine em todos os momentos. O fato de trabalhar diretamente com professores me ajuda a compreender cada ponto que emerge da relação entre a coordenadora e o professor, e me dá espaço para refletir sobre a minha prática e pensar novos caminhos e ações.

Além da prática, busquei alguns caminhos para que eu pudesse enriquecer minha bagagem teórico-prática. Foi quando senti o desejo de procurar o mestrado e pesquisar sobre a coordenação. As leituras, diálogos, contato com outras experiências que vem de encontro à minha prática, ajudaram-me muito. O contato com realidades diferentes e diversos autores abriu-me os horizontes, deu-me espaço para juntar minhas concepções de ontem com minha prática de hoje, bem como me deu base para buscar um novo amanhã.

Pesquisar a coordenação pedagógica, sua atuação e a suas implicações na formação de professores – o tema desta pesquisa e minha escolha para o mestrado - é algo desafiador. Trata-se de conhecer a partir de outros olhares qual é a função e prática deste profissional; na verdade, é também refletir sobre minha própria atuação! Nesse processo, será que é necessário que o “eu” coordenadora se retire para entrar em cena o “eu” pesquisadora? Esta uma questão que muito me perseguiu durante a realização desta pesquisa. Porém, hoje penso que não!

Larrosa (2001) afirma que experiência é “tudo que nos passa” e que ao passar “nos transforma” (p. 5), e a partir desse trecho Cunha (2006) afirma em sua pesquisa que “a escrita é uma experiência, em si, de formação e transformação” (p. 4). Declara ainda que ao escrever se forma e transforma, num movimento de aproximação e distanciamento, de “construção e desconstrução de ideias” de “elaboração e reelaboração de sentidos”. Pierini (2007), que traz em sua pesquisa uma narrativa sobre o processo de (re)constituição do trabalho da coordenadora, traz-nos a percepção dela sobre a escola, seu espaço de pesquisa, afirmando: “a escola, lugar intrigante, me incitava a querer saber mais sobre seus tempos, seus espaços, seus sujeitos. Percebia a escola em ebulição” (p. 21).

Assim, a partir dessas outras experiências, e da minha própria, aprendo que me constituo pesquisadora-coordenadora neste processo. Ao pesquisar sobre a atuação de

outras coordenadoras, revisito meu próprio trabalho, refletindo sobre essa área de atuação.

Porém, ainda assim, pesquisar a função da coordenação tem sido um desafio. Esse processo mexe com o meu interior e gera uma série de inquietações, mas tem sido a partir desses momentos, de várias reflexões, de incansáveis leituras que tenho começado a entender melhor sobre a coordenação, e, portanto, entender-me e a profissão. Mas ainda são muitas as questões: Como me constituo? Como me formo? E como exercer minha função com dignidade, qualidade e motivação? Como funciona e qual o lugar dessa função na rede em que estou inserida?

Algumas respostas, porém, já foram encontradas, acerca da importância de ouvir as professoras e da certeza de que me constituo e, portanto, me formo, a partir do encontro com essas profissionais. E aqui me refiro a uma relação de interlocução, em que se aprende e ensina o tempo todo e é a partir desses aprendizados que movemos a escola. É a partir desse “entre lugares”, ou seja, um local de encontro entre a professora e a coordenadora em que seus saberes podem em partilha ser ressignificados, que me formo e me constituo.

Sei que neste Memorial encontra-se apenas o primeiro capítulo de minha carreira profissional. Estou no gênese de tudo, mas a cada dia, a cada ação e a cada oportunidade reconstruo a minha prática, com mais sede de buscar por novos sonhos, alcançar novos rumos e construir o restante da minha história. Esta pesquisa, o que na sequência se apresenta, é parte importante desta história.

3 A PESQUISA: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

3.1. DELINEAMENTO DO ESTUDO, CONTEXTO E SUJEITOS

A pesquisa, cujo objetivo foi investigar a relação entre as ações promovidas pela coordenação pedagógica, a prática docente e a formação continuada dos professores, realizou-se junto a profissionais – coordenadoras pedagógicas e professoras - de uma rede confessional de ensino. Como já explicitado, este trabalho está pautado na abordagem qualitativa de pesquisa e, nessa perspectiva, foram realizadas entrevistas com um grupo de dezoito profissionais, sendo seis coordenadoras pedagógicas e doze professoras. As doze professoras entrevistadas atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e trabalham com as coordenadoras pedagógicas que também foram sujeitos da pesquisa, sendo o trio formado por duas professoras para cada coordenadora pedagógica.

Essas dezoito profissionais atuam em escolas localizadas nas seguintes cidades/estados: Botafogo e Jacarepaguá (Rio de Janeiro); Varginha, Ipatinga e Belo Horizonte (Minas Gerais); e Vitória (Espírito Santo). Essas unidades escolares fazem parte de uma mesma União, nesse caso a Sudeste, que, na rede de ensino, é o órgão responsável por todas as instituições dessa rede, localizadas em uma mesma região. Observação: A União Sudeste Brasileira possui mais escolas sob sua tutela, porém, dentre essas, se elegeu as escolas localizadas nas cidades mencionadas anteriormente buscando-se, nessa escolha, levantar dados que pudessem ser considerados como uma amostra de diferentes realidades, bem como de práticas diversificadas, particulares de cada escola e profissional. Buscou-se, assim, por escolas que já possuíam características marcantes na rede, como projetos inovadores, resultados positivos e crescimento quantitativo da equipe e de aluno.

Investigar junto a esses dois grupos – coordenadoras pedagógicas e professoras – visou, inicialmente, ampliar a análise com o levantamento de diferentes perspectivas acerca da coordenação pedagógica. No caso das coordenadoras pedagógicas, foram entrevistadas profissionais com o propósito de conhecer sua atuação e investigar a relação dessas ações com o trabalho docente. Nesse sentido, a inclusão do grupo de professoras, sujeitos a quem se voltam as práticas de coordenação, objetivou trazer elementos distintos daqueles que, possivelmente, seriam levantados junto às

coordenadoras pedagógicas, o que entendo que aconteceu. Porém, conforme as entrevistas com as professoras foram sendo realizadas, transcritas e analisadas, percebeu-se que este grupo de profissionais não entraria na pesquisa apenas para complementar a percepção das coordenadoras. Assim, os saberes e práticas da coordenação foram tomados *em si*, como um importante conhecimento sobre essas profissionais e seu trabalho, o que se acrescentou de forma significativa à discussão acerca da atuação das coordenadoras pedagógicas.

Os quadros apresentados na sequência trazem dados acerca das profissionais entrevistadas - coordenadoras pedagógicas e professoras.

Quadro 1 - Dados profissionais das Coordenadoras Pedagógicas

Identificação	Unidade em que atua	Idade	Formação profissional (primeira graduação e pós-graduação)	Tempo de formada	Tempo em que atua nessa rede de ensino como coordenadora
Vera	Escola A ⁵	41	Pedagoga/Psicopedagoga	10 anos	7 anos
Letícia	Escola B	41	Pedagogia	19 anos	9 anos
Rita	Escola C	30	Pedagogia	2 anos	1 ano e 6 meses
Eliana	Escola D	38	Letras/Coordenação Pedagógica	15 anos	7 anos
Raquel	Escola E	47	Pedagogia	22 anos	30 anos
Renata	Escola F	36	Pedagogia	15 anos	8 anos

Fonte: Entrevista com as Coordenadoras Pedagógicas

Quadro 2 - Dados profissionais das Professoras.

Identificação	Unidade em que atua	Idade	Formação profissional (primeira graduação e pós-graduação)	Tempo de formada	Tempo em que atua nessa rede de ensino	Nível e ano em que atua
Amélia	Escola A	38	Pedagogia	5 anos	3 meses	4º ano
Ingrid	Escola A	37	Normal Superior	10 anos	7 anos	1º ano
Kátia	Escola B	41	Magistério	22 anos	12 anos	4º ano
Vania	Escola B	46	Magistério	20 anos	2 anos	2º ano
Lilian	Escola C	28	Pedagogia	2 anos	1 ano	3º ano
Ester	Escola C	39	Letras/ Português	18 anos	1 ano	1º ano
Célia	Escola D	47	Pedagogia	12 anos	12 anos	3º ano
Amanda	Escola D	37	Pedagogia	12 anos	3 anos	5º ano
Cassia	Escola E	40	Pedagogia/Normal superior	17 anos	10 anos	3º ano
Nathália	Escola E		Pedagogia	17 anos	17 anos	4º e 5º ano
Fernanda	Escola F	31	Pedagogia	1 ano	1 ano	4º ano
Aline	Escola F	48	Pedagogia	7 anos	5 anos	4º ano

Fonte: Entrevista com as Professoras

⁵A descrição das escolas será feita por letras de A a F.

Ao analisarmos os quadros de apresentação das profissionais que foram sujeitos da presente pesquisa, notamos um grupo de coordenadoras que está na faixa etária de 30 a 45 anos. A maioria delas tem a formação em Pedagogia, com especializações na mesma área. No quadro das professoras, a idade varia entre 28 a 48 anos. Sobre as professoras, notamos algumas profissionais com mais tempo de atuação do que de formação, o que sugere que essas profissionais iniciaram a docência, provavelmente, sem ainda ter cursado o ensino superior. Nos dados coletados, verificamos também uma variação do tempo de trabalho na rede. Observando os dois grupos juntos, temos profissionais que atuam entre 3 meses a 22 anos na rede em questão, o que pode justificar ainda mais a diversidade de práticas desenvolvidas, uma vez que estamos considerando nesta pesquisa os saberes e práticas peculiares de cada sujeito.

3.2 O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa e, visando ampliar a reflexão sobre essas entrevistas trazendo outros dados do contexto escolar, foi também realizado o levantamento de documentos da rede de ensino sobre formação profissional continuada de professores e coordenação pedagógica.

A entrevista se desenvolve por meio da interação e do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Segundo Ludke e André (1986, p.34), “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. As autoras afirmam ainda que a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, permitindo a captação imediata da informação desejada. Sugerem a entrevista com esquemas mais livres e menos estruturada, com maior conveniência para o âmbito educacional, com a utilização de instrumentos mais flexíveis. Para Gil (1999, p.109), “pode-se definir a entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Marconi e Lakatos (1990, p.94) compreendem a entrevista como “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”

As entrevistas foram realizadas de forma online, por meio do recurso de Skype, com duração entre 40 e 60 minutos cada uma.

Para a realização das entrevistas, foram elaborados dois roteiros:

Roteiro A - Entrevista com as coordenadoras pedagógicas

I. Dados de identificação da coordenadora:

- Idade e gênero;
- Formação profissional;
- Tempo de atuação na instituição;
- Nível de ensino em que atua.

II. Sobre a atuação e práticas da coordenação pedagógica

- Dificuldades e necessidades que a profissional encontra na escola e no grupo de professores que coordena;
- Relação entre as ações que desenvolve, o necessário a ser feito e as solicitações da rede;
- Ações da coordenação, a prática e atuação das professoras;
- Formação docente;
- Relato de uma ação formativa e seus resultados;
- Relação entre a coordenadora e as professoras.

Roteiro B - Entrevista com as professoras

I. Dados de identificação do professor:

- Idade e gênero;
- Formação profissional;
- Tempo de atuação na instituição;
- Nível de ensino e ano em que atua.

II. Sobre a atuação e prática pedagógica do professor na relação com a coordenação pedagógica:

- Necessidades e dificuldades da atuação profissional, especificamente no desenvolvimento da prática pedagógica;
- Ações da coordenação pedagógica e a atuação docente;
- Formação profissional e coordenação pedagógica;
- Relação entre as professoras e a coordenadora.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas com as coordenadoras e professores foram audiogravadas, apresentando durações distintas entre elas. A partir das entrevistas, e estando as gravações transcritas, realizou-se a leitura analítica das mesmas tendo em perspectiva a construção de diálogo com as questões que serviram de mote à realização da pesquisa, bem como as referências teóricas da mesma.

Em um primeiro momento de análise, guardou-se relação com os roteiros de entrevista que serviu de guia à realização das entrevistas (apresentados no tópico anterior); nesse primeiro momento foi realizada leitura de cada uma das entrevistas. Em um segundo momento, realizou-se leitura transversal de todas as entrevistas realizadas,

buscando pela emergência de temáticas. A busca por essas temáticas dirigiu-se pela identificação de aspectos que, para além do texto em si (isso é, da entrevista transcrita), emergiam desse texto, o que foi reunido no que se chamou de Temas que dizem das práticas realizadas na relação com o contexto, com o cotidiano escolar, e na interação entre as profissionais. As falas das coordenadoras nas entrevistas realizadas foram analisadas em separado das falas das professoras e, assim, os temas que se apresentam nessa dissertação foram construídos inicialmente tendo como foco a atuação e formação de cada grupo de profissionais. Porém, foi também objeto da análise dessas falas buscar por temas comuns a ambos os grupos, o que se apresenta no último capítulo da dissertação.

Em tempo: uma vez que a pesquisadora também atua como coordenadora pedagógica na mesma rede de ensino em que a pesquisa foi realizada, não se pode deixar de considerar que na análise, no diálogo entre as falas das professoras e coordenadoras, no entrelaçamento das questões da pesquisa e com o referencial teórico, também estiveram presentes os saberes da pesquisadora acerca da rede e da atuação das profissionais, o que reflete, e está refletido, em seu próprio fazer profissional no mesmo contexto. Tendo-se, porém, foco no que emergia das falas das professoras e coordenadoras entrevistadas, esses saberes da pesquisadora e coordenadora pedagógica foram empregados nas reflexões realizadas que visaram pensar sobre a construção de outras possibilidades de atuação profissional.

4 DOCÊNCIA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA: ENTRE-LUGARES

A coordenação pedagógica e a docência são funções profissionais distintas, mas que guardam entre si estreita relação. Pensar na atuação e formação dessas profissionais implica refletir sobre as relações que se estabelecem entre elas no cotidiano escolar.

A escola vem ao longo do tempo passando por transformações e mudanças, causadas em parte pelo próprio contexto educacional, sobretudo em função das políticas para a área, e também da necessidade de atender a alunos reais. Da necessidade de articular as ações do e no universo escolar, faz-se necessária a presença de outros profissionais, além dos professores. A pesquisa tem como foco a coordenadora pedagógica na relação com a docência e, neste tópico, começo por discutir o processo histórico em que se construiu a importância da coordenação.

Santos (2012) afirma que, na origem, a coordenação pedagógica cumpria com a função de uma supervisão (no início chamada de Inspeção Escolar), voltada ao controle e à fiscalização.

No Brasil, a Supervisão Educacional chegou efetivamente ainda durante a Primeira República (1889-1930), com a denominação de Inspeção Escolar, destinada exclusivamente ao ensino primário, objetivando controlar e fiscalizar as ações dos professores sob o ponto de vista administrativo, interessando-se mais pelo cumprimento das leis de ensino, pelas condições físicas e estruturais dos prédios escolares, pela situação legal dos professores e pela realização de festejos de datas cívicas comemorativas do que pela melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática pedagógica dos docentes. Como se pode observar, a Inspeção Escolar aparece no contexto histórico brasileiro se configurando como a atividade educacional que envolve a avaliação do desenvolvimento do processo educativo na escola em determinadas instâncias (SANTOS, 2012, p.26).

O contexto em que essa função foi estabelecida, que coincide com a criação das primeiras escolas públicas no Brasil, contribui fortemente para que suas ações se realizem, ainda hoje, com o caráter de fiscalização e controle das ações do corpo docente. Esse modelo permanece, coexistindo com a atual tendência de coordenação pedagógica que, segundo Domingues (2014), está pautada em acompanhar e contribuir com o trabalho das docentes. Porém, nesse contexto do trabalho pedagógico, são muitas as atribuições da função, como:

Responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor, supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político pedagógico; prestar assistência ao professor, coordenar reuniões pedagógicas; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e o plano pedagógico; atender a pais e alunos em suas dificuldades; e propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa (DOMINGUES, 2014, p. 15).

As atribuições dessa função variam de uma realidade para outra e, não havendo uma definição clara de seu papel e limites, a coordenação pedagógica pode assumir a identidade de outras funções. Além disso, permanece o risco de um modelo ainda próximo da supervisão pedagógica. Para Domingues (2014), essas situações extrapolam o campo pedagógico e assumem o administrativo.

Sabemos, no entanto, que os tempos mudaram e também a demanda da escola e de seus profissionais. Nesse contexto, romper os velhos paradigmas é imprescindível para que se (re)construa a coordenação pedagógica. Domingues afirma a emergência gradativa de um outro modelo de coordenação, mais relacionado e mais próximo de uma gestão coletiva de tomada de decisões, uma “prática intelectual” que “se modifica em decorrência do tempo histórico, das mudanças sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo” (DOMINGUES, 2014, p. 17 e 18).

Nesta pesquisa, buscamos, através de relatos das coordenadoras e professoras, refletir sobre possíveis caminhos para que as mudanças aconteçam de forma mais crítica e reflexiva, visando à apropriação das coordenadoras de um espaço que, conforme afirmado anteriormente, devido à história em que se construiu, não foi explorado pelas mesmas que, tal qual as professoras, atuavam, e atuam, a fim de corresponder às exigências e diretrizes de instâncias como a igreja e o estado. Mas, como afirmamos, as mudanças têm acontecido lenta e gradativamente, a depender também dos contextos educacionais em que atuam essas profissionais.

Como já referido, Placco (2012, p.47) afirma que “o cotidiano do coordenador se dá de tal maneira que faz com que sua atuação seja, na maioria das vezes, desordenada ou até mesmo frenética”. Para esta autora, o coordenador sente-se frustrado frente a tantas intenções, e poucas ações de fato são concretizadas. Já Cunha (2006, p. 193) refere-se à coordenação pedagógica como uma função que atua na escola como “bombeiro” ou “Bombril”; é o famoso apagador de incêndios. Tal contexto e

dinâmica dificultam a trabalho dessa profissional que deveria promover, com os docentes, a reflexão sobre a prática pedagógica. Esta autora indica possibilidade de que tal situação deixe de acontecer:

Solicitações, emergências e conflitos fazem parte do cotidiano e não podem ser erradicados completamente. Necessário é “gerenciar” as intercorrências de modo que o trabalho não fique à mercê dos imprevistos. É preciso que a coordenadora oriente-se por metas, intenções e valores e construa o seu trabalho de forma a responder aos desafios e alcançar gratificação por suas conquistas e realizações (CUNHA, 2006, p. 164).

Inseridas e atuando no seio do complexo cotidiano escolar, se faz necessário que essas profissionais tenham clareza de sua função e atribuições. Refletir, questionar e equacionar esse cotidiano poderia ser o movimento característico das ações da coordenadora pedagógica junto aos docentes e, através desse movimento, tanto ela, a coordenadora, quanto as professoras poderiam mobilizar-se para a transformação da escola (PLACCO; ALMEIDA, 2003).

Nessa pesquisa, assume-se uma ideia de coordenação pedagógica que tem como referência a promoção de situações de interlocução e reflexão que contribuam com o trabalho docente, o qual ela acompanha promovendo a autonomia das professoras na construção de seu trabalho junto aos alunos. Substituir o papel de apagador de incêndio é, portanto, um desafio para a coordenação pedagógica. Porém, para tal, faz-se necessário que essas profissionais repensem a própria prática e, principalmente, considera-se fundamental a relação entre a coordenação pedagógica e a docência.

Mesmo assumindo essa posição de uma possível articuladora, um cuidado que se faz extremamente importante é o coordenador se colocar ao lado do professor. Para Clementi (2012, p. 59), “o trabalho do coordenador com os professores, envolvendo reflexões, deveria fazer com que a ideia de autoria – fazer, errar, rever, mudar e decidir – fosse uma constante na vida escola”.

A proposta é criar um diálogo, é trabalhar em parceria, lado a lado. Clementi (2012) ressalta que a coordenação pedagógica deve ser cuidadosa para não correr o risco de realizar uma prática “limitada e limitante”. Esta autora define limitada no que tange à má compreensão de suas ações e a preocupação com o “ensinar ao professor o seu fazer” (CLEMENTI, 2012, p. 55), o que caracteriza uma orientação técnica que contribui para uma prática impessoal e fria. A autora ainda define limitante como o que compromete a individualidade do professor ao exercer sua função.

4.1 A PROFISSÃO DOCENTE, A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A atuação das professoras tem relação direta com a coordenação pedagógica e faz parte das atribuições da coordenadora na escola promover ações voltadas à formação continuada das docentes, o que solicita conhecer sobre a construção da docência, que é a proposta deste tópico. Conhecer sobre a história em que se constituiu a profissão docente pode esclarecer e justificar algumas das práticas realizadas ainda nos dias de hoje.

Nóvoa (1999) evidencia que a função docente se dá em dois momentos, no primeiro momento de forma subsidiária e não especializada e, no segundo momento, a gênese da profissão professor tem lugar no seio das congregações religiosas. Nessa história, “ao substituir as diretrizes da escola instituídas pela igreja pelo estado, acontece a substituição de um corpo de professores religiosos por um corpo de professores laicos, ou seja, dominados pelo estado” (NÓVOA, 1999, p. 15). Como se observa, o exercício da docência vem carregado de uma série de questões históricas que constituem o profissional professor. O professor, assim como o coordenador, sofre influências que são externas à sua prática.

Essa construção histórica dá origem a um saber técnico e geral, produzido “no exterior da profissão” (NÓVOA, 1999, p. 16) e essa relação do professor com o próprio saber da profissão (de afastamento e de não autoria) implica na construção da história da docência que se faz atravessada por outras funções, sofrendo influências externas e passível de se acomodar, pela influência recebida, aos diferentes contextos. Nóvoa (1999, p. 16) afirma:

Trata-se mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e das estratégias de ensino. A pedagogia introduz uma relação ambígua entre os professores e o saber, o qual atravessa toda a sua história profissional: assinala-se, a título de exemplo, que a hierarquia interna à profissão docente tem como critério um saber geral, e não um saber específico, isto é, um saber pedagógico (CHAPOULIÉ⁶, 1974). Por outro lado, é importante sublinhar que este corpo de saberes e de técnicas foi quase sempre produzido no exterior do "mundo dos professores", por teóricos e especialistas vários. A natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente.

⁶CHAPOULIÉ, Jean-Michel (1974). “Le corps professoral dans la structure de classe”. *Revue Française de Sociologie*, XV, p. 155 – 200.

Essa história explica um pouco da atuação e do lugar das docentes nos sistemas escolares e nas instituições, situação em que o professor trabalha de acordo com o que os referenciais curriculares e livros didáticos ditam, embora seja chamado a uma atuação autônoma.

As diretrizes e normas para a escola e para os educadores sempre foram definidas por instâncias exteriores à escola, sendo traçadas regras e solicitações que fogem à realidade da escola, afinal foram definidas em alguns momentos pela igreja, outros pelo estado, hoje pela normatização do ensino (NÓVOA, 1999). Enfim, atuamos em uma escola que ainda sofre reflexos de uma postura autoritária. Diante desse cenário, os profissionais docentes vêm atendendo a solicitações e cumprindo exigências ao invés de construir uma linha de atuação própria e que faça sentido para ele e para seu aluno. É nesse contexto que esta pesquisa buscou ouvir coordenadoras e professoras que atuam na educação, em uma circunstância escolar específica, a fim de compreender como atuam, o que vem acontecendo e qual o resultado da prática realizada.

Para tal é preciso se debruçar um pouco mais sobre a construção da profissão e a formação docente. Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores se relaciona ao estabelecimento de uma cultura profissional no seio do professorado e uma cultura organizacional no seio das escolas. O autor enfatiza que, pelo fato de se ignorar o desenvolvimento pessoal e, ao mesmo tempo, não valorizar a formação em relação aos projetos das escolas, impossibilita-se “que a formação tenha como referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor no individual e do coletivo docente”. Para o autor, formação é concebida como desenvolvimento: pessoal (produzir a vida do professor), profissional (produzir a profissão docente) e organizacional (produzir a escola), o que se explica na sequência.

No que tange ao desenvolvimento pessoal, a formação, para Nóvoa (1995), deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que permita aos professores um pensamento autônomo. Estar em formação significa investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e os ideais próprios sempre com o objetivo de construir uma identidade que é também uma identidade profissional.

Nóvoa (1995) afirma que, mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da

configuração profissional. Como afirma Nias⁷ (1991 apud NÓVOA, 1995, p.25), “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Esta afirmação ressalta a importância de encontrar espaços que possibilitem a interação entre o pessoal e o profissional, permitindo ao professor apropriar-se de seus processos de formação e dar sentido à sua própria história.

Em relação ao desenvolvimento profissional, segundo Nóvoa (1995), faz-se necessário valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desempenho profissional e que participem, como sujeitos ativos, na execução das políticas educativas. Para Nóvoa (1995), o exercício de refletir sobre o próprio trabalho coloca o profissional dentro do processo de formação, situando-o na relação direta com a realidade de sua prática. Quando a formação acontece obedecendo esses parâmetros de reflexão e autonomia pode ser considerada o ponto de partida para novos rumos e mudança.

Quanto ao desenvolvimento organizacional, Nóvoa (1995) afirma que a escola (e as instituições, em geral) pode ser compreendida como o ambiente propício para a formação; um ambiente vivo e constituído de diversos atores que permite o desenvolvimento de novas experiências. Para Nóvoa (1995) a formação acontece no individual e no coletivo e os espaços de trabalho podem ser grandes instrumentos para a formação. É no coletivo que se constitui a escola e que se forma, e se reconstrói, o professor. Para o autor, a formação envolve a mudança das escolas, dos professores e demais profissionais.

De forma muito semelhante, Canário (2001) afirma que a escola é pensada como um lugar onde professores e alunos aprendem; em relação aos professores implica aprender a profissão. Nesse contexto, percebemos a importância do espaço da escola para a formação do professor. O autor fala da formação centrada na escola como uma possibilidade de reconhecer o contexto de trabalho do professor como formativo. Os professores se constroem e (re)constróem em serviço e levando em consideração a condição coletiva de aprendizagem, ou seja, é na escola e com os demais atores envolvidos que se forma uma trajetória.

Nesse sentido, em relação ao que se busca compreender e refletir nesta pesquisa, afirma-se, com Nóvoa (1995; 1999) e Canário (2001), que é na escola e na

⁷ Nias, Jenifer. «Changing Times, Changing Identities: Grieving for a lost Self». In Educational Research and Evaluation [R. Burgues, ed.]. London: The Falmer Press, 1991

complexidade do cotidiano escolar que a coordenadora pedagógica e a professora podem formar-se, reconstruindo o que sabem e o que fazem.

Pierini e Sadalla (2012) afirmam que a formação continuada pode ser considerada um momento privilegiado, em que “aos diferentes profissionais é possibilitado refletir sobre a natureza do fazer pedagógico”. A coordenadora e a professora se constituem a partir de seu fazer e na dinâmica da escola e, nesse sentido, é preciso pensar na ideia de sujeitos-profissionais em contínua formação, em processo de (re)construção do que sabem e fazem. Para Cunha (2006), a formação acontece no encontro.

A formação centrada na escola aponta para essa possibilidade concreta de formação que valoriza os saberes dos professores, conferindo à experiência o estatuto de fonte de conhecimento. Nessa perspectiva, os professores compartilham objetivos de formação e assumem seus momentos de encontro como oportunidades de diálogo e formação mútua (p. 239).

A formação na escola exige responsabilidade e postura reflexiva da professora, nos âmbitos individual e coletivo. A coordenadora pedagógica entra em cena, contribuindo na mediação e na reflexão das questões postas ao docente no cotidiano escolar. Para estruturar novas práticas e estratégias, em um processo de formação na escola, deve-se articular a interação entre as diferentes realidades trazidas pelas professoras, bem como as necessidades observadas pelo coordenador de forma que sejam trabalhadas sem imposições e que sejam tratadas como temas de reflexão e, conseqüentemente, sejam práticas e ações direcionadas e significativas para a escola.

O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo. Por sua vez, o coordenador tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor. Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectiva de atuação em sala, de maneira menos fragmentada (ORSOLON, 2012, p. 25).

Esse movimento de articular as experiências, saberes e concepções do coletivo, pode promover também para a coordenadora pedagógica a reflexão sobre sua própria prática, a partir da vivência e encontro com o outro (ALMEIDA, 2012).

4.2 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-PROFISSIONAL: PROFESSORA/S E COORDENADORA

Do que foi dito até agora, se considera que a coordenação pedagógica não pode ser compreendida afastada de uma relação de diálogo e de trocas, especialmente com as professoras. Silva (2007) fala de experiências vividas como professora e coordenadora e afirma ser impossível pensar apenas em um dos lados dessa relação, uma vez que as experiências de professora e coordenadora dialogam e ao mesmo tempo se confrontam.

A partir dessas afirmações fica evidente que a coordenadora pedagogia e a professora possuem formas e ângulos diferentes de olhar as situações que surgem no cotidiano escolar, mas são sempre complementares. Somente com o outro é possível ver além. Silva (2007, p. 99) afirma:

Haverá sempre aspectos invisíveis à nossa compreensão, perceptíveis em parte, pelo outro e que nos faz desconhecer a nós mesmos. Isso significa que todo conhecimento está submetido à compreensões possíveis. Nesse sentido, nossas certezas e verdades sobre a escola, na escola são pontos de vista e não toda verdade. Há sempre pontos cegos na nossa compreensão-visão

A autora busca a compreensão da relação constitutiva entre coordenadoras pedagógicas e professoras fazendo uso do conceito de excedente de visão, de M. Bakhtin⁸: o olhar de fora, a partir do outro, que indica ao sujeito mais do que ele próprio vê dele mesmo. Bakhtin (2003) afirma que a qualquer distância que o outro possa estar de mim, “sempre verei e saberei algo que ele, de sua posição fora e diante de mim, não pode ver” (p. 20). Bakhtin (2003) afirma ainda:

Esse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha posse, excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar

⁸Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 -1975) foi um filósofo russo, teórico da cultura europeia e das artes, pesquisador da linguagem humana. Seus escritos, em uma variedade de assuntos, inspiraram trabalhos de estudiosos em um número de diferentes tradições, entre as quais o marxismo, e em disciplinas tão diversas como a crítica literária, história e filosofia da linguagem. Embora Bakhtin fosse ativo nos debates sobre estética e literatura que tiveram lugar na União Soviética na década de 1920, sua posição de destaque não se tornou bem conhecida até que ele foi redescoberto por estudiosos russos na década de 1960. É criador de uma nova teoria sobre o romance europeu, incluindo o conceito de polifonia em uma obra literária. Ele é dono de conceitos como polifonia, excedente de visão, cronotopo e carnavalização. Ele é o líder intelectual de estudos científicos e filosóficos desenvolvidos por um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como o "Círculo de Bakhtin". Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mikhail_Bakhtin> Acesso em: junho de 2016.

situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN 2003, p. 21).

O conceito de excedente de visão ajuda na compreensão da ideia que trago nesta pesquisa da existência de um entre-lugar em que atuam a coordenadora e a professora. Mas essa ideia é também uma construção. Na escola, é necessário que a coordenadora pedagógica e a professora se coloquem em uma posição de partilha ao olharem juntas para o mesmo lugar (embora cada uma provavelmente vá enxergar aspectos diferentes). São olhares complementares necessários para que possam traçar planos que atendam a mais de um “ponto de vista”. Essa interação contribuiria para a formação e constituição dessas profissionais, professoras e coordenadoras. Na escola, as ações construídas em parceria se convertem em uma prática viva, com sentido e relevância para todos os envolvidos; ao contrário, em uma relação de afastamento, deparamo-nos com ações mecânicas e com resultados, na maioria das vezes, previsíveis.

A ideia de excedente de visão tem na sua base a própria ideia de sujeito, como o concebe Bakhtin. Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2004), Bakhtin afirma que o sujeito se constitui através da sua interação verbal e social com o outro. Nesta pesquisa, para explicar a ideia de sujeito de Bakhtin, farei uso do texto “Sobre as questões do sujeito”, de Wanderley Geraldi (2010).

Geraldi (2010) afirma, a partir de Bakhtin (2003⁹), que é na interlocução, no cotidiano e nas relações estabelecidas com o outro que o sujeito se constitui. Bakhtin considera esse sujeito como inacabado e em constante formação. Para o autor, quem dá o acabamento ao sujeito é o outro. Essa relação é exotópica¹⁰ e alteritária¹¹.

Para Geraldi (2010, p. 142), a alteridade, fruto da relação do excedente de visão com a incompletude do sujeito, “é algo que se consolida socialmente através das interações, das palavras, dos signos, constituímos-nos e nos transformamos sempre através do outro”. Para Bakhtin (2003), a palavra-chave é a interação; eu apenas existo a partir do outro e é no intermédio entre eu e o outro que o sujeito se constitui. O sujeito de Bakhtin, além de inacabado, é responsável, responsivo, consciente e datado (GERALDI, 2010).

⁹ Neste texto Geraldi (2010) faz uso, entre outros textos de Bakhtin, da 4ª edição brasileira de *Estética e Criação Verbal*, de 2003.

¹⁰ É o olhar de fora, ou seja, cada um ocupa um lugar exotópico em relação ao outro a partir do que é possível produzir um acabamento momentâneo ao outro (BAKHTIN, 2003).

¹¹ Para Bakhtin é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui ele também se altera constantemente.

Geraldi (2010), a partir de Bakhtin, fala de um sujeito responsável, ou seja, mesmo sendo sujeitos particulares, no encontro, ambos tornam-se responsáveis pela vida da relação. Para pensar sobre isso, podemos aliar a responsabilidade com a responsividade: ao mesmo tempo que sou responsável pelo que faço e digo, também faço e digo em resposta a uma série de elementos presentes em minha vida. Bakhtin (2003) afirma que o sujeito é constituído em resposta e, responder é um gesto responsável.

Outra característica considerada por Geraldi (2010) é a consciência, uma vez que o sujeito responsável e responsivo é considerado como um sujeito consciente, ou seja, ele sempre sabe o que faz. Geraldi (2010, p. 139) afirma: “assim, a consciência não é o ponto de partida, mas sim pontos de estados momentâneos, incessantes e ativamente instabilizados pela ação responsável” e conclui que “a consciência é também algo a ser realizado no processo que sou”.

O sujeito datado é outro aspecto da constituição do sujeito, segundo Bakhtin. Nessa perspectiva o sujeito que atua no presente, porém com marcas e características de situações já vividas anteriormente: “um entrelaçamento entre passado, presente e futuro que se realizam concretamente num espaço historicizado pelo tempo” (GERALDI, 2010, p. 144).

É dessa perspectiva de sujeito que emerge a ideia de uma coordenação que concebe a formação profissional (da coordenadora e da professora), na troca e na partilha, nas contradições e tensões. Nessa perspectiva, ambas se constituem e se formam (sujeito-professora e sujeito-coordenadora) no diálogo e no embate entre posições individuais e coletivas, o que se dá no exercício da docência e no exercício da coordenação pedagógica, no cotidiano escolar.

Ao considerarmos que esses sujeitos - professora e coordenadora – completam-se a partir de uma relação responsável e respondente, verificamos que uma coordenação de caráter de supervisão não se encaixa mais no movimento de uma formação constante e construída através das experiências, na prática diária e a partir das relações. Silva (2007) afirma que se compreende melhor o cotidiano escolar ao considerar que questões da vida profissional não são questões históricas pessoais, que se encerram nela própria, e, sim, que surgem a partir das relações que se estabelecem na escola.

Buscamos evidenciar nas falas das coordenadoras e professoras participantes desta pesquisa esse sentido de constituição do sujeito no encontro com o outro, mesmo compreendendo que, em muitas situações, quem se expressou foi um sujeito pouco

aberto ao outro. Para a compreensão dessa situação, é preciso pensar que os sujeitos se encontram e convivem, portanto estabelecem relações de interação, tendo como pano de fundo os contextos institucionais, com suas regras e normas, o que em muito pode constranger não só eles, mas também os diálogos que ali se constroem. A educação escolar é um contexto de (im)possibilidades para os sujeitos-professores.

5 A REDE: CONTEXTO DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa foi desenvolvida em uma rede internacional de ensino, cuja mantenedora é confessional, ligada à igreja Adventista do Sétimo Dia. A Educação Adventista está presente em 165 países, representada por 7.883 instituições, da educação infantil ao ensino superior, com aproximadamente 90 mil professores comprometidos com a formação de aproximadamente 1,8 milhão de alunos. Essa organização atua nas áreas de saúde, assistência social, religiosa e educacional, com milhares de instituições e pessoas envolvidas com o objetivo único de promover melhoria nas condições de vida e cidadania humanas, através do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo nos aspectos físico, mental, social e espiritual. No Brasil, desde 1896, a Escola Adventista contempla todos os Estados, com mais de 300 unidades, que reúnem 166.644 alunos. Além destas unidades, a organização mantém 15 escolas em regime de internato, com educação Básica e Superior, e dois Centros Universitários, com mais de 10.000 alunos¹².

5.1 ORIENTAÇÕES PARA A TODA A REDE DE ENSINO: METAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DA DOCÊNCIA

A rede de ensino, segundo seus documentos oficiais, objetiva “promover atividades de educacionais contextualizadas em que possa ser vivenciada a filosofia cristã de educação” (USEB¹³, 2012, p.5). Conforme o Regimento Unificado (2012), a filosofia cristã é pautada nas seguintes crenças:

1. Deus, o Criador, é a realidade suprema do universo. O conhecimento de Sua vontade e Seus propósitos para a vida humana devem ser conhecidos desde a mais tenra idade.
2. O homem, feito perfeito pelas mãos do Criador, é resultado da maravilhosa interação espírito e matéria que se harmonizam na formação de um ser racional dotado de capacidades para interagir e promover a felicidade e bem-estar no bom convívio com o semelhante e o Criador.
3. Distante do Criador, o homem está propenso à degradação. Por isso restabelecer um relacionamento harmonioso com tempo e preparo devidos deve ser o objetivo motriz da vida.

¹²Dados encontrados no Proposta Pedagógica Unificada da Rede. Niterói, 2015.

¹³Regimento unificado da USEB – União Sudeste Brasileira.

4. Sendo o homem dotado de habilidades, chama-se Educação Cristã a obra que desencadeia todo o processo de descobertas e implementações primordiais ao desenvolvimento. A ausência desta restringe as mais diversas possibilidades a ínfimas realizações. Um potencial não desenvolvido é uma amargura que nem o tempo pode apagar. Assim, em se tratando de educação, almeja-se indubitavelmente a excelência.
5. Na vida humana os primeiros anos são de vital importância para o desenvolvimento. As realizações dos primeiros anos permearão o futuro para uma vida plena em felicidade. Assim, é mediante a boa educação que se consolida um futuro com bem-estar e amplos horizontes para o homem.
6. Deus, o Criador, sustém a base do conhecimento e se revela à humanidade através de sua palavra, a Bíblia Sagrada, por Jesus Cristo, pela natureza e por pessoas em todas as épocas. Deus se dá a conhecer pela Educação Cristã.
7. A harmonia e o envolvimento pleno com o objetivo de consolidar uma educação de qualidade promulgam a ação de Deus através do Espírito Santo na transformação humana bem como na realização de suas conquistas. Para Deus nada é impossível. (USEB, 2012, p. 5)

Assim fazendo, provê orientações educacionais e pedagógicas das mais diversas ordens para professores, estudantes e administradores. A missão da rede é “promover, através da Educação Cristã, o desenvolvimento integral do educando, formando cidadãos autônomos e comprometidos com o bem-estar da comunidade, da pátria e com Deus” (USEB, 2012, p.5). Por se tratar de uma rede confessional, sua proposta pedagógica (USEB, 2015) prevê objetivos educacionais relacionados à formação espiritual.

- Promover o reconhecimento de Deus como fonte de toda sabedoria;
- Reconhecer e aplicar a Bíblia como referencial de conduta;
- Estimular o estudo, a proteção e conservação da natureza criada por Deus;
- Incentivar a utilização das faculdades mentais na aquisição e construção do conhecimento em favor do bem comum, tendo como ferramenta as diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos;
- Promover a aquisição de hábitos saudáveis por meio do conhecimento do corpo e das leis que o regem;
- Oportunizar o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade, da pesquisa e do pensamento reflexivo;
- Incentivar o desenvolvimento dos deveres práticos da vida diária, a sábia escolha profissional e a formação familiar, o serviço a Deus e à comunidade;
- Promover a autonomia e a autenticidade ancoradas nos valores bíblico-cristãos;
- Favorecer o desenvolvimento da autoestima positiva, do sentimento de aceitação e de segurança;
- Resgatar a prática da regra áurea nos relacionamentos interpessoais: amar ao próximo como a si mesmo (USEB, 2015, p.3).

Os pioneiros da igreja Adventista, desde os primórdios, estavam em busca de um sistema educacional que fosse ao encontro do que acreditavam. A contribuição de

estabelecer uma escola com a ideia de uma educação voltada aos princípios cristãos e tendo a Bíblia como norte, teve início com Ellen G. White, na segunda metade do século XIX. A missionária americana e profetisa da igreja Adventista desempenhou um papel importante no estabelecimento de instituições de saúde e educação ligadas à igreja Adventista do Sétimo Dia; essas instituições deveriam ser criadas na concepção de vida cristã. As primeiras escolas Adventistas têm origem em 1868. A filosofia educacional e seus princípios básicos sempre foram apresentados a partir de seus escritos, o que prevalece até os dias de hoje.

Atualmente os líderes da igreja buscam fundamentos para suas ações nos escritos de Ellen G. White, pelo fato de acreditarem que ela foi inspirada por Deus. Suárez (2015, p. 90), afirma que “os líderes educacionais da Igreja Adventista do Sétimo Dia consideram seus conselhos como um pilar fundamental dentro do processo da filosofia educacional adventista”.

Com base na afirmação anterior, é possível perceber a influência que Ellen G. White exerce sobre os princípios da educação adventista que de fato foram estipulados a partir de seus escritos. Ellen G. White é considerada pelos líderes educacionais e membros da igreja como o principal pilar para a formação da filosofia educacional adventista.

Em “A Devida Educação”, de Ellen White¹⁴ indicava que a educação adventista deveria voltar-se para a vida prática, oferecendo, além do currículo escolar, atividades ligadas à terra e a outras profissões. Em relação aos professores, afirmava a necessidade de educadores com formação moral e religiosa para o desenvolvimento integral de seus alunos, desenvolvimento este que deveria envolver aspectos intelectuais, físicos e espirituais (SILVA, 2005).

White (1997) acreditava que a educação deveria:

Restaurar no homem a imagem de seu Autor, levá-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, espírito e alma, para que se pudesse realizar o propósito divino da sua criação – tal deveria ser a obra da redenção. Esse é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida. O amor, base da criação e redenção, é o fundamento da educação verdadeira (WHITE, 1997, p.15).

¹⁴ WHITE, Ellen G. **Educação**. Santo André – São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1968.

Uma vez que estes são objetivos da educação adventista, os professores também possuem atribuições além de acadêmicas. Precisam trabalhar com os alunos tendo um foco a formação integral. Para White (1997, p. 17):

Cada ser humano criado a imagem de Deus, é dotado de um poder próprio do criador- a individualidade – poder pensar para agir. Os homens nos quais este poder é desenvolvido, são os que encaram responsabilidades, que são líderes nos empreendimentos e que influenciam caracteres. É a obra da verdadeira educação desenvolver este poder, treinar os jovens para serem pensadores e não meros refletores do pensamento de outros homens.

Esses conselhos de Ellen White direcionam as ações até os dias de hoje, e o desenvolvimento desta pesquisa acontece nesse contexto, em que a educação é considerada, não apenas visando ao aspecto acadêmico, mas também aos princípios físicos, morais e espirituais.

Em 1882, foram criadas duas novas escolas na Califórnia voltadas à preparação da liderança da igreja. Essas escolas preparatórias davam ênfase ao evangelismo e à prática de atividades físicas e manuais. Segundo escritos de Ellen White:

Em obediência à ordem de Deus, a toda criança se ensinava algum ofício, mesmo que devesse ser educada para as funções sagradas. Muitos dos ensinadores religiosos mantinham-se pelo trabalho manual. Mesmo até no tempo de Cristo não se considerava degradante que Paulo e Áquila ganhassem a subsistência pelo seu ofício de fazer tendas (WHITE, 1882/1996¹⁵ apud SILVA, 2005, p. 21).

Assim, se observa que os princípios originários da educação adventista têm alicerce nos estudos bíblicos, no contato e na vivência na natureza e nos trabalhos manuais.

O adventismo chega ao Brasil em 1887 por meio de missionários. Foi um instrumento importante desse período a divulgação no país, mesmo que gradativamente, das publicações da igreja Adventista. Assim, podemos afirmar que a evangelização foi a mola mestra da expansão da igreja, mas que à instrução coube parte importante desse processo.

As primeiras escolas paroquiais adventistas no Brasil foram fundadas em 1896, no sul do país. As escolas eram mantidas e administradas por membros da própria religião.

¹⁵WHITE, E. Educação. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1997.

A filosofia da educação adventista considera a Bíblia como fonte da autorrevelação de Deus e aceita como fundamentos básicos os princípios bíblico-cristãos, de onde advém a compreensão do homem, de sua natureza e também dos princípios educacionais. Nesses princípios:

“A produção do conhecimento secular, deve estar ancorada no conhecimento verdadeiro. Todos os que exercem a função de mediadores entre o educando e o objeto do conhecimento precisam valorizar as interações sociais, pois aguçam as capacidades mentais e oportunizam a reflexão pessoal” (SILVA, 2005, p.54).

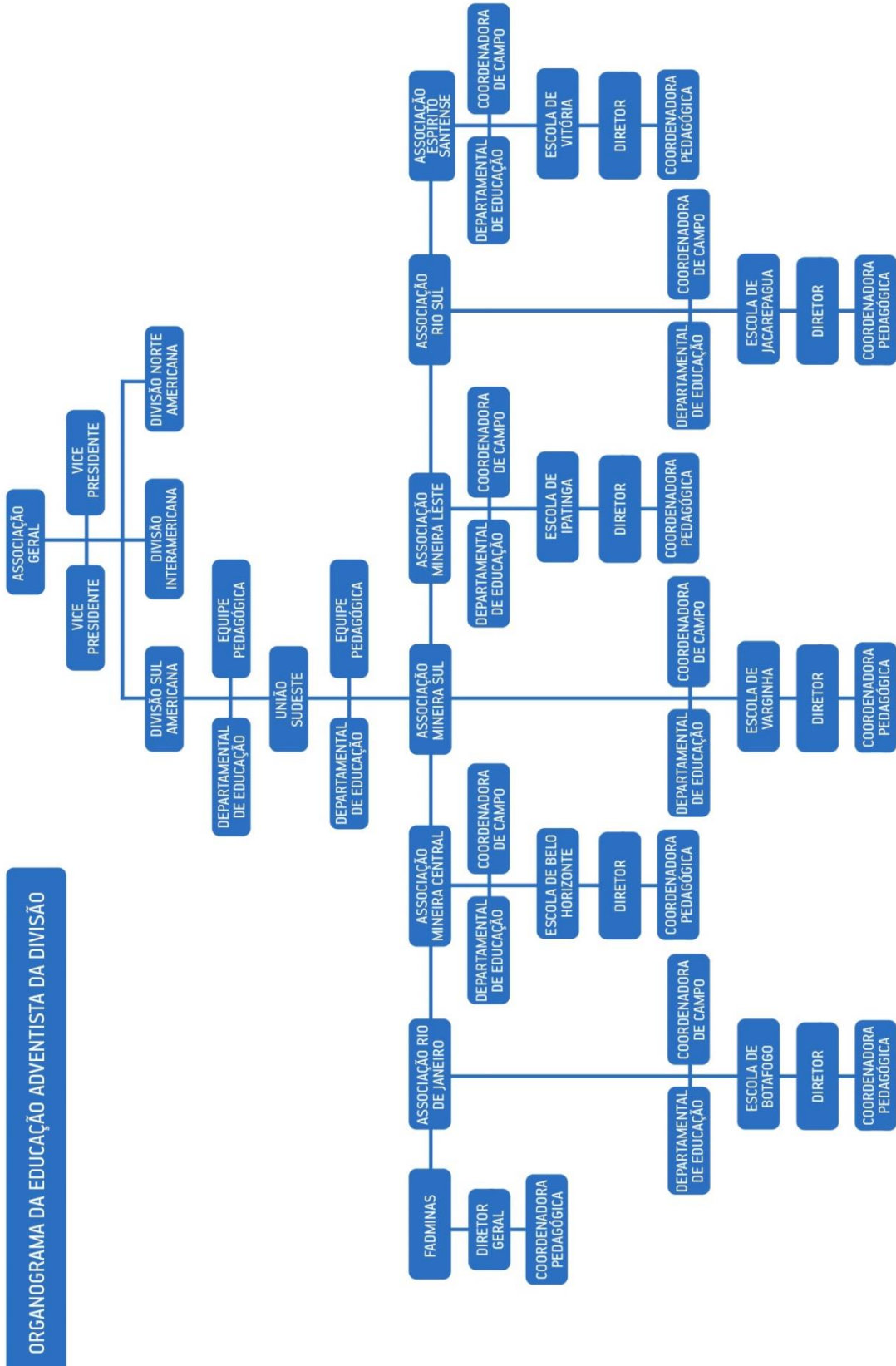
Em relação ao currículo, deve estar voltado a uma integração equilibrada entre os aspectos espirituais, mentais, físicos e sociais. Já os professores devem ser educadores na perspectiva cristã, isto é, o educador é usado por Deus para transmitir conhecimentos, valores e orientações para seus alunos. Para tal, deve buscar construir algumas características¹⁶:

- Ser um imitador de Jesus;
- Ter o senso da presença divina;
- Conhecer e estar sintonizado com a filosofia e a proposta da educação adventista, o que implica ser um estudioso da Bíblia, ter excelência moral e ser ponte entre a família e a escola;
- Manter aperfeiçoamento constante;
- Ter visão do alcance do seu trabalho e de sua relação com o todo;
- Agir com profissionalismo: assumir a responsabilidade social da sua tarefa de educar, o que envolve ética, imparcialidade, empatia, pontualidade, responsabilidade, tato, diligência e compromisso;
- Perceber o educando de forma integral, conhecendo seus limites e possibilidades;
- Ter relacionamento interpessoal positivo;
- Cuidado com a saúde física e mental;
- Equilíbrio emocional (SILVA, 2005, p.58-60).

A apresentação desses princípios objetiva compreender o contexto de atuação das professoras e coordenadoras que fizeram parte da pesquisa, bem como sua formação pessoal e profissional e a relação dessa com a docência que desenvolvem. Suas falas acerca de suas práticas pedagógicas e das vivências escolares estão repletas desses princípios. A leitura dos mesmos desvela, por exemplo, outros sentidos para a mediação, a relação com as famílias, etc. Daí a importância desta pesquisa de apresentar a base e a filosofia da educação que essa rede de ensino realiza.

¹⁶Sobre este assunto, veja também: Stencel, Renato. **História da educação superior adventista**: Brasil, 1969 – 1999. Tese de Doutorado. 302 f. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2006. MUNHOZ, Juliana Neri. **Entre estudos e rezas**: Alunos não confessionais no Colégio Arautos do Evangelho e Colégio Adventista de Cotia – SP. Tese de Doutorado. 150 f. PUC – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2012.

5.2. ORGANOGRAMA



A visualização deste organograma objetiva compreender a relação entre as distintas unidades de ensino e a União em que estão instaladas as escolas que fazem parte desta pesquisa, bem como o lugar que as coordenadoras ocupam na organização.

A mantenedora responsável pela rede de ensino tem sede mundial em Silver Spring, nos Estados Unidos, e tem como órgão administrativo maior a Associação Geral, que possui sedes em doze regiões do mundo, que recebem o nome de Divisões. A Divisão Sul-Americana – DAS é uma dessas divisões, com jurisdição sobre oito países da América do Sul: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Paraguai, Peru e Uruguai. Cada Divisão, por sua vez, é segmentada em Uniões. Essas Uniões são formadas por Associações e Missões, que são constituídas de igrejas, escolas e grupos de membros. A presente pesquisa tem como contexto a Divisão Sul-Americana, focando dentro dessa Divisão, a União Sudeste Brasileira. Esta União é composta por 9 Associações e Missões. As profissionais que foram sujeitos da pesquisa atuam em 06 dessas Associações, o que foi apresentado no organograma anterior.

Para o bom desempenho de suas múltiplas atividades, o trabalho da Igreja em todos os níveis está dividido em Departamentos, sendo um deles o Departamento de Educação. Cada Associação possui um Departamento de Educação constituído por uma equipe pedagógica. Essa equipe é composta da coordenadora de campo, do tesoureiro e do secretário. O Departamento de Educação é responsável por propor as diretrizes e acompanhar os trabalhos das instituições de ensino que estão resguardadas por esse Departamento.

O Departamental de Educação da Associação responde administrativamente perante o presidente da Associação/Missão, de quem receberá orientação. Para as questões pedagógicas, quem assume a função é o coordenador pedagógico de campo que, conforme o Manual de Educação da Divisão Sul Americana (DSA, 2000), possui as seguintes atribuições:

Art. 32 Nas associações/ missões que tiverem o coordenador pedagógico, compete a este:

- I** - atuar como auxiliar imediato do Departamental de Educação da associação/missão e orientar e supervisionar os aspectos pedagógicos e didáticos do Departamento;
- II** - dar um relatório mensal das atividades ao Departamental de Educação, e apresentar as sugestões que achar convenientes para o cumprimento mais eficiente das atividades do departamento;
- III** - verificar que em todas as escolas e colégios de externatos estejam sendo cumpridos os programas oficiais e denominacionais de ensino, especialmente a questão de Integração, Fé e Ensino, em todas as áreas;
- IV** – selecionar e cadastrar candidatos ao magistério;

- V – elaborar o projeto pedagógico juntamente com o corpo docente e administração escolar, acompanhando o seu desenvolvimento;
- VI – acompanhar o processo de ensino – aprendizagem, assessorando os professores em suas múltiplas atividades, em todos os níveis (DSA, 2000, p.21).

O coordenador pedagógico de campo exerce influência direta sobre todos os demais coordenadores que se encontram nas escolas que pertencem a uma Associação/Missão. As atribuições da coordenadora pedagógica se encontram dispostas no Regimento Escolar Unificado da USEB (2011), que será apresentado no próximo capítulo, junto à análise das entrevistas das coordenadoras.

No dia a dia, a dinâmica acompanha essas diretrizes apresentadas. Em muitos casos não existe espaço para delegar tarefas, assim toda responsabilidade recai sobre o coordenador. As funções se diferem permeando desde o pedagógico ao administrativo. No entanto, mesmo em se tratando de uma instituição confessional e privada, seu modelo de gestão atende às ideologias de mercado. Entre as atribuições descritas no documento mencionado, destacam-se funções que dificultam a prática pedagógica reflexiva uma vez que o que prevalece é a atuação com um caráter mais de supervisão por parte do coordenador pedagógico, reflexo de um contexto histórico e cultural como foi tratado no capítulo 4.

Na rede, o coordenador pedagógico que atua nas escolas recebe orientações do coordenador de campo e executa as ações conforme os critérios adotados pelo órgão superior. As orientações e acompanhamentos são feitos através de reuniões, encontros e cursos de treinamento oferecidos pela rede. A orientação é que a coordenadora de campo visite as escolas periodicamente e realize encontros individuais e coletivos com as coordenadoras. Há também uma formação específica para todas as coordenadoras, que acontece à nível de União, é um encontro entre os coordenadores pedagógicos das escolas e as coordenadoras de campo. Esses encontros são presenciais e/ou através de videoconferências e acontecem, na maioria das vezes, bimestralmente. Nesses encontros, as diretrizes para a rede são estudadas e se elaboram estratégias. Como União, no caso em questão a União Sudeste Brasileira, trabalha-se com uma série de ações padronizadas, entre elas o regimento interno, proposta pedagógica e o projeto pedagógico unificado. Embora sejam comuns, cada coordenador de campo e das escolas pode alterar as práticas de cunho específico de acordo com sua realidade, que pode ser

referente à grade curricular, ao código de ética, aos projetos, dentre outras ações particulares de cada escola, a fim de que essas estratégias atendam as suas realidades.

5.3. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

A rede em questão entende que os princípios metodológicos do trabalho na escola promovem a integração dos objetivos propostos e do processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, a fim de que o compromisso com a ação educativa se concretize. Todas as diretrizes estão traçadas no Regimento Unificado da rede, observando os seguintes aspectos: “1. Ação - reflexão – ação; 2. Aprendizagem significativa; 3. Resolução de situações – problema; 4. Relação teoria/prática; 5. Cooperação; 6. Autonomia; 7. Interdisciplinaridade e 8. Integração entre o crer, ser e o fazer” (USEB, 2015, p.6).

A rede possui um sistema de ensino padronizado para todos que dela fazem parte. Esse sistema é distribuído para todos os seus alunos. A editora que atende a rede de ensino é a Casa Publicadora Brasileira, setor subordinado às orientações da Divisão Sul-Americana, ou seja, trata-se de uma editora que trabalha voltada exclusivamente para atender a esta rede educacional e segue suas orientações filosóficas e pedagógicas. A padronização acontece através do material didático e paradidático e de um portal educacional (webportal) que atende a todas as escolas, professores, funcionários, pais e alunos. Este portal é uma extensão do material didático. Funciona como apoio pedagógico para o docente, o responsável e o discente. Trata-se de uma página na internet, alimentada pela editora Casa Publicadora Brasileira, de forma que os conteúdos e assuntos abordados no portal educacional, vá ao encontro da proposta curricular abordada. Esse espaço permite ao professor compartilhar ideias, publicar artigos, inovar suas práticas com o uso de tecnologias na sala de aula, entre outros recursos. Para os pais e alunos, o canal também é aberto, e eles podem acompanhar projetos desenvolvidos, leitura de artigos que auxiliem na educação, além de oferecer aos estudantes muitas opções. Existe um grande acervo de softwares educativos.

Nas escolas da Rede Adventista da Divisão Sul-Americana, é realizado o Programa “Avaliação da Educação Básica – PAAEB”. O objetivo dessa avaliação é contribuir para o contínuo aperfeiçoamento da qualidade acadêmica da educação básica da rede adventista no Brasil.

Os resultados da prova PAAEB são utilizados para o planejamento pedagógico das unidades escolares e da Rede Educacional Adventista em âmbito nacional. Acontece através de uma avaliação realizada anualmente pelos alunos/as de todas as escolas da rede na América do Sul. A avaliação é realizada com os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Essa avaliação assemelha-se às avaliações externas de larga escala, como Provinha Brasil e o Saeb¹⁷, por exemplo, entretanto o PAAEB acontece somente entre as escolas da mencionada rede. A partir dos resultados da PAAEB são realizados encontros com as coordenadoras para que estabeleçam métodos para suprir as lacunas encontradas nos resultados da prova.

Os resultados dessa avaliação chegam para a escola no formato de relatório de desempenho, acompanhado de um parecer descritivo individual e da turma. Nesse relatório são apresentados resultados numéricos e gráficos de cada habilidade e competência trabalhada, por questão, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Acredita-se que através dessa avaliação é possível retratar a realidade do desempenho acadêmico de cada aluno, de cada escola, nos municípios, nos estados e no Brasil como um todo. Os resultados da prova PAAEB são utilizados para o planejamento pedagógico das unidades escolares em âmbito nacional. Considera-se, portanto, que os alunos, de posse dos boletins e relatórios de desempenho, possam fazer uso desse instrumento para uma reflexão sobre seu desempenho acadêmico; bem como os professores, uma análise de sua prática.

A utilização desse instrumento varia de acordo com a realidade de cada escola. Enquanto coordenadora pedagógica, somos orientadas a trabalhar esses resultados junto aos professores a partir dos resultados sobre novas metodologias para alcançar o aprendizado dos alunos e reforçamos ainda mais o que já está fortalecido.

Neste capítulo, trouxe um pouco do contexto histórico e organizacional da rede adventista. Foram tratados assuntos que servem de pano de fundo para o desenvolvimento da pesquisa. O propósito foi contextualizar a rede para que o leitor possa conhecer o cenário em que a pesquisa acontece. Trata-se de uma rede que possui alguns procedimentos peculiares, crenças religiosas e princípios cristãos e filosóficos,

¹⁷A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

porém as discussões acontecem sobre o aspecto pedagógico, mesmo assim, muitas das práticas realizadas recebem a influência direta dos princípios da rede.

6 O QUE DIZEM AS COORDENADORAS – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Buscando compreender a prática da coordenação pedagógica nessa rede de ensino, foram entrevistadas seis coordenadoras que atuam em seis diferentes escolas da União Sudeste da rede de ensino. Nas entrevistas realizadas com as coordenadoras foram observados elementos que compõe o quadro de atuação e prática dessas profissionais e, portanto, dizem de seus saberes e fazeres, bem como da relação desse saber/fazer com a atuação das professoras, o que será apresentado no próximo capítulo. Da análise realizada, que teve como base as questões de pesquisa e o referencial teórico, o conteúdo foi organizado nos seguintes temas:

Tema 1. A prática da coordenação e a escola: saberes, fazeres, escolhas e atravessamentos.

Tema 2. Ações de formação continuada na escola: do comum e do diverso, o instituído pela rede e a prática da coordenadora.

Tema 3. O sentido de formação docente para as coordenadoras.

6.1 A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO E A ESCOLA: SABERES, FAZERES, ESCOLHAS E ATRAVESSAMENTOS

A coordenação é realizada de forma particular pelas profissionais que atuam nas escolas da rede, porém alguns aspectos são comuns a todas essas profissionais, por exemplo, o grande número de atribuições, o acúmulo de tarefas e, em alguns casos, de funções. As falas das coordenadoras podem nos indicar como funciona a coordenação nas escolas onde essas profissionais atuam.

A coordenadora Vera, da Escola A, foi espontânea quando, respondendo ao questionamento sobre quais seriam suas atribuições, respondeu: “Nossa!!! Várias!!!”. A coordenadora descreveu da seguinte forma:

“Bom, faço atendimento, suporte aos professores, toda a área pedagógica, acompanhar um cronograma anual, todas as atividades. Tem a questão da capacitação. Por exemplo, o Clube do Livro¹⁸, que deve ser trabalhado com o professor. O professor tem

¹⁸O Clube do Livro é um projeto de leitura proposto para todas as professoras e demais funcionários da rede. Trata-se da leitura de títulos estipulados pela organização desse projeto e trabalhado com todo o

um tempo para estar lendo o livro e depois temos um momento para discussão do que foi trabalhado e lido. Tem a questão dos projetos que são desenvolvidos, a gente acompanha de perto. Temos o Projeto Ler e Escrever que desenvolvemos aqui junto à Associação¹⁹, que é um projeto de leitura da turminha da educação infantil até o 8º ano. Faço também acompanhamento dos planejamentos semanais, anuais. Tem também a questão de ficar comparando se o que foi proposto foi trabalhado. Elaboração dos instrumentos avaliativos, junto ao professor. Provas, todas o professor envia por e-mail; todos os exercícios, comunicados aos pais e alunos.” [CVEA1]²⁰

A fala da coordenadora mostra as inúmeras tarefas que essa profissional realiza. Chama nossa atenção os projetos de leitura para alunos e docentes e, também, o acompanhamento bastante próximo ao professor cujo objetivo, segundo a coordenadora, é “*ficar comparando se o que foi proposto foi trabalhado.*” [CVEA1]

Iniciando este tópico, que se volta ao fazer das coordenadoras, faz-se necessário refletir sobre as práticas desenvolvidas por essas profissionais e, de certa forma, sobre suas escolhas. Acompanhar a professora e o trabalho pedagógico tem objetivos que devem ir além do caráter de supervisão, o que sugere o fazer dessa coordenadora. Cabe refletir, porém, sobre o que está na base deste fazer e seu objetivo. Têm referência na concepção de coordenação da própria profissional ou estão atravessados por solicitações da rede de ensino, fruto do lugar que a coordenação ocupa na organização escolar e no desenvolvimento do trabalho? Ou ainda é consequência da construção histórica que marca a origem da função de coordenação pedagógica?

Além do acompanhamento pedagógico existem muitas outras atribuições que emergem das necessidades do cotidiano e a coordenadora corre o risco, constantemente, de cumprir tarefas que lhe fogem à alçada. É papel da coordenadora se certificar da ação da professora? Quando a coordenadora afirma no trecho anterior, por exemplo, que compara o que foi proposto com o que está sendo colocado em prática, remete-nos a Domingues (2014), que afirma que algumas das funções da coordenadora são resquícios de processo histórico de construção dessa função profissional cuja origem estava na supervisão do trabalho:

grupo ao longo do ano. É uma prática que objetiva manter o grupo como um todo atualizado e este projeto é comum a toda rede.

¹⁹Mantenedora ligada diretamente à União responsável por regiões geograficamente próximas.

²⁰Os trechos das entrevistas das coordenadoras serão identificados por C de coordenadora, seguido da letra inicial do nome (fictício) da profissional, acompanhado da descrição da escola que será feita por letras de A a F e de um número, que representa a sequência e o número de vezes que trechos da entrevista dessa profissional foram apresentados.

Com as transformações políticas e econômicas da década de 1950 e o Plano de Assistência Brasileiro-Americano no Ensino Elementar (PABAAE), surge a supervisão escolar, fato que coincide com a criação das habilitações em Pedagogia (1969), entre elas a de Supervisão Escolar. Com a posterior integração das concepções e funções da inspeção e da supervisão, feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, o supervisor passa a assumir uma função fiscalizadora do sistema, bem como a de orientação pedagógica (DOMINGUES, 2014, p. 24).

A autora afirma que existem coincidências no exercício de função entre o supervisor escolar e o coordenador pedagógico que transitam entre as dimensões administrativas e pedagógicas.

A coordenadora Eliana, da Escola D, diz desse acúmulo de atribuições e funções, e de como acabam por desviá-la do trabalho pedagógico com as professoras.

“Então, eu acho que a gente acaba apagando muito fogo. Têm muitas questões que são burocráticas, que tomam muito nosso tempo, e muitas ações que não seriam da alçada da coordenação pedagógica e, acabam que precisamos assumir. Então, esta é uma realidade: a questão da burocracia que acaba dificultando a nossa prática como coordenadora. Eu sempre fico me sentindo na dívida, como se eu estivesse na dívida com os professores. Por exemplo, na questão de acompanhá-los mais, entendeu? Assistir as aulas deles, observar realmente a prática do que foi planejado. É este acompanhamento do professor mais de perto que às vezes eu sinto falta. Eu acompanho, mas eu acho que poderia ser melhor, só que às vezes o tempo, o tempo... Por isto que te falei que o tempo é o maior fator dificultador, em todos os aspectos.”
[CEED1]

Ver-se apagando incêndios, ter continuamente um sentimento de dívida (e dúvida) são pontos que também estiveram presentes na fala de outras entrevistadas. Os discursos me reportaram à minha própria prática como coordenadora de uma das escolas da mesma rede; vi, além de mim, o meu trabalho na fala das outras coordenadoras, sobre o que é preciso refletir: o que está na base das nossas escolhas e do que realizamos.

A coordenação, na perspectiva que trazemos nesta pesquisa (CUNHA, 2006; PLACCO; 2012; ORSOLON, 2012; PIERINI; SADALLA, 2012; CAMPOS, 2014, entre outros) deve acontecer na interação entre um par – a/s professora/s e a coordenadora – relação em que praticar a coordenação é “estar com”, “fazer com” e “constituir-se com”, a fim de que se estabeleça um trabalho conjunto. Porém, as falas das coordenadoras, e meu próprio trabalho indicam relações nem sempre claras e tranquilas, sobretudo da coordenadora pedagógica que se vê, e se coloca, muitas vezes,

no lugar de quem cobra e fiscaliza, embora este lugar – da fiscalização – não represente todo o trabalho realizado por essas profissionais.

Buscando por respostas, faz-se necessário pensar na formação profissional. Nóvoa (1995) considera a atuação e a formação docente como um desenvolvimento e, nesse sentido, compreende a formação como resultado da soma da formação inicial com as experiências, concepções e vivências pessoais e coletivas do profissional, em contextos específicos de trabalho. O autor afirma a formação na relação entre o desenvolvimento pessoal, profissional e das instituições.

Fazemos uso dessa perspectiva para também pensar a formação da coordenadora pedagógica como profissional que constrói um saber, fruto de sua experiência e trajetória, atuando em contextos escolares que têm uma história própria. Além disso, especificamente no caso da coordenação pedagógica, e pensando na formação dessa profissional, é preciso fazer referência à construção história da própria função que teve em sua origem o caráter de fiscalização e supervisão (DOMINGUES, 2014), como já se discutiu neste trabalho. Assim, a prática da coordenação poderá assumir uma ação impositiva e diretiva (de supervisão) ou basear-se em discussões e análises coletivas, com o corpo docente, em que pesem as escolhas e opções dessa profissional, o que se dá na relação com o contexto de atuação e com a construção da própria função.

Na rede em questão, em que atuam as coordenadoras pedagógicas entrevistadas, deve-se considerar o que o Regimento Escolar Unificado da USEB (2011), indica sobre as atribuições da função de coordenador pedagógico²¹:

Artigo 31. São atribuições da Coordenação Pedagógica:

- I - Coordenar a elaboração, execução e avaliação da Proposta Pedagógica;
- II. **Planejar, coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas, visando à promoção de melhor qualidade no processo ensino-pedagógico;**
- III. Favorecer a necessária flexibilidade didática do planejamento e incentivar a criatividade;
- IV. Conscientizar o professor a uma melhor compreensão dos reais objetivos da educação e do papel da Escola na execução do programa educacional;
- V. **Acompanhar e avaliar a práxis docente, e ao sugerir novas estratégias** propor alternativas pedagógicas que estimulem a investigação científica e a criatividade no fazer acadêmico;
- VI. **Diagnosticar junto aos professores, dificuldades na aprendizagem,** com o intuito de propor o replanejamento de trabalhos acadêmicos e sugerir atividades para correção e superações das distorções;
- VII. **Avaliar e opinar sobre contratação e dispensa de professores;**

²¹Pela importância dessa normativa acerca das atribuições da coordenação para a pesquisa, foi apresentada na sua totalidade.

- VIII. **Direcionar professores com relação à execução do plano de ensino**, a otimização dos recursos didáticos na sala de aula, o aprimoramento das técnicas de ensino aprendizagem e ao uso mais adequado dos instrumentos que avaliam a aquisição e a construção do conhecimento;
- IX. **Garantir a unidade do planejamento pedagógico** e a eficácia de sua execução, propiciando condições para a participação mais efetiva de todo o corpo docente, unificando-o em torno da visão, missão, finalidades e objetivos gerais da Escola;
- X. Promover e incentivar o aperfeiçoamento sistemático dos professores, por meio de cursos, seminários, encontros, educação contínua e outros mecanismos adequados;
- XI. Realizar reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho docente e estudo de caso, que exijam mudança de métodos e processos didáticos, com o objetivo de garantir a qualidade do ensino, bem como, a produtividade da Escola;
- XII. **Estimular para que haja clima de harmonia e integração entre os membros da equipe escolar**, de tal forma, que haja estreita cooperação e espírito facilitador do processo educativo;
- XIII. Participar do processo de integração escola x família x comunidade;
- XIV. Orientar quanto à composição e distribuição das turmas;
- XV. **Coordenar a elaboração, de forma coletiva, do plano de curso;**
- XVI. **Participar de programas de sondagem quanto às aptidões e a orientação vocacional;**
- XVII. **Coordenar o processo de avaliação e planejar o programa de recuperação discente, buscando auxílio junto aos professores;**
- XVIII. Participar das reuniões Administrativa/Pedagógica, Conselho de Classe e demais reuniões da escola;
- XIX. Informar a Direção da Escola quanto às atividades programadas e desenvolvidas na escola (USEB, 2011).

Estando o Regimento Escolar na base da organização das escolas da rede, é preciso refletir em que medida essas normas atravessam e se impõem à necessária prática da coordenação e se colocam acima das demandas locais e das necessidades das professoras, o que a coordenação precisaria atender.

A organização e a parte burocrática são tarefas comuns nas escolas da rede, organizadas por esse documento que é unificado para toda a rede. O regimento aponta ainda que o apoio técnico pedagógico deve ser realizado pelo coordenador pedagógico. Participar, coordenar, refletir, estimular, orientar, promover, avaliar são palavras que auxiliam na definição da função e das atribuições da coordenadora. Podemos notar, no entanto, que grande parte de práticas executadas pelas coordenadoras, mesmo que com um caráter de “supervisão”, são pertinentes com as orientações contidas nesse documento.

Domingues (2014) ressalta que o sistema sempre tentou acomodar entre os distintos profissionais da educação (inspetores, supervisores, diretores e professores) as atividades relativas à coordenação pedagógica, que em alguns momentos foi exercida

por diversos educadores. Segundo a autora, “essas condições criam uma noção difusa de coordenação pedagógica e uma diversidade de critérios para o exercício da função”.

Na fala da coordenadora Letícia, da Escola B, que segue, também é possível notar a diversidade de práticas e necessidades que emergem do cotidiano escolar, mas se observa – e se pode refletir sobre – o nível de proximidade da coordenadora com o trabalho das suas professoras e sua postura diante das situações:

“A gente tem uma linha do tempo dos nossos alunos, uma sequência de trabalhos que já foram desenvolvidos com eles, estimulando mais projetos dentro do colégio. Gosto muito de trabalhar com projetos. Então, quem desenvolve, eu motivo “pra caramba” para continuar desenvolvendo. Fora isto, trabalho a parte do dia a dia que é burocrático, a organização de papelada, de “puxar a orelha” dos professores que precisam. Me preocupo em estar em dia com as obrigações. Também a gente tem os nossos deveres aí, como coordenadora com os professores. Tem essa parte de fiscalização da Secretaria de Educação, que vive aqui no colégio fiscalizando. Então eu sempre fico realmente no pé deles mesmo, em muitas situações e trazendo novidades. Motivo o grupo para ver se o professor abraça a ideia!” [CLEB1]

Emerge da fala de Letícia o “puxar de orelha”, o “ficar realmente no pé”. Trata-se de estímulo ou diretivismo ao trabalho docente? Qual o limite da atuação da coordenadora em relação às professoras?

Segundo Clementi (2012), quando uma coordenadora assume uma função diferente da de acompanhar o projeto pedagógico, formar professores e partilhar suas ações, corre o risco de realizar uma prática “limitada ou limitante”: limitada quando julga que pode ensinar ao professor o seu fazer e limitante na medida em que, ao valorizar apenas o aspecto técnico, desconsidera a relação entre os diferentes sujeitos e o contexto em que as práticas acontecem (CLEMENTI, 2012). Desconsidera, também, a própria relação entre coordenação e docência. A coordenação de que estamos tratando nesta pesquisa, precisa se colocar no lugar de interlocutor do processo ao invés de supervisor ou fiscal.

Ao mesmo tempo, na fala da Letícia [em (CLEB1)], observa-se também um trabalho “de perto” e esta coordenadora em questão foca na importância de motivar seu grupo, como na realização dos projetos. Como isto é possível? Compreendemos que a motivação se dá a partir do olhar da coordenadora, da percepção que se tem do trabalho e que é fruto do envolvimento entre a professora e a coordenadora, entre o professor e os projetos da escola, suas atribuições, seus alunos, as relações interpessoais e necessidades.

Ressalta-se que entre as coordenadoras entrevistadas uma prática comum é trabalhar com projetos interdisciplinares. Este formato de trabalho permite ao professor integrar mais de uma disciplina bem como conceitos, valores e princípios às suas atividades e práticas. Trata-se de uma proposta de atividades que se estabelece entre as disciplinas, na maioria das vezes com temas pertinentes ao conteúdo que está sendo trabalhado, e também com temas gerais como valores, meio ambiente entre outros. Esses projetos se desenrolam a partir da realidade de cada escola e também amparado em um projeto unificado que funciona como pano de fundo para todas as propostas que são desenvolvidas em cada unidade escolar. Esse projeto é planejado a partir de um encontro com todas as coordenadoras de campo da rede visando estipular um ponto em comum de onde deverá partir o restante das ações a serem desempenhadas pelas escolas. Funciona como uma mesma proposta entre as escolas ligadas à rede, porém é bastante flexível, no intuito de proporcionar um trabalho livre e pertinente ao contexto e realidade de cada escola.

Outro ponto que emergiu das entrevistas foi o assumir, pela coordenadora, de outras funções profissionais na escola, o que também pode ser percebido na fala da mesma coordenadora Letícia:

“Eu não consigo trabalhar na formação dos professores como eu gostaria e deveria, mas realizo alguns encontros com eles onde procuro organizar, e associo também com o trabalho da área de Orientação, porque nós estamos sem orientador. Trabalho também com os professores novos, que nós temos muitos aqui. Principalmente os que nunca deram aula antes e não conhecem a rotina da sala de aula. Então é justamente com esses que tenho que trabalhar mais de perto, motivando e mostrando que problemas existem, mas que todo mundo passa por eles também. Trabalho principalmente organizando o trabalho, trabalho também a parte burocrática aqui dentro para deixar pelo menos mais registros a fim de facilitar para quem vai me substituir depois, e ate para os próprios professores também se organizarem.”
[CLEB2])

A coordenadora Letícia [trecho acima (CLEB2)] afirma o assumir de tarefas de uma outra função, da orientadora educacional²², o que também emergiu em outras entrevistas. O fato de a coordenadora assumir outras atribuições, pode comprometer a realização de práticas próprias da coordenação.

A coordenadora Rita, da Escola C, também relata sua realidade:

²²Conforme o Regimento Escolar Unificado da USEB (2011, p.15), a orientadora é a profissional que mantém contato direto com os alunos e pais. O artigo 33 afirma que o Serviço de Orientação Educacional é encarregado de promover a assistência necessária para que o aluno obtenha o máximo proveito das experiências de aprendizagem proporcionadas pela Escola, através da integração de toda a equipe escolar.

“No início do ano eu estava com a coordenação e orientação junta, mas aí chegou uma pessoa e ficou até abril, passou em um concurso público e saiu. Nisso, veio o mês de maio e eu fiquei sozinha. Estavam pesquisando uma pessoa e a pessoa chegou no final do mês de maio. Então, eu fiquei uns vinte dias mais ou menos com orientação e coordenação. Essa pessoa chegou em maio e em setembro surtou e disse que não queria, que não tinha mais tempo para a família. Então, desde setembro eu estou com a coordenação e orientação do seguimento.” [CRECI]

Nesse sentido, a leitura do Regimento Escolar confirma que existem atribuições destinadas diretamente às coordenadoras, como participar de programas de sondagem quanto às aptidões e a orientação vocacional. Tais funções ultrapassam as funções de uma coordenadora cujo objetivo é articular as práticas docentes, e substitui o foco do trabalho docente pelo atendimento ao aluno, o que pode comprometer o funcionamento da função da coordenadora pedagógica.

Outro aspecto se refere à ausência de profissionais nas equipes pedagógicas, o que está presente nas falas das coordenadoras entrevistadas. Esse fato faz com que atribuições que deveriam ser cumpridas por esses outros profissionais sejam executadas pelas coordenadoras que, nesse caso, executam seu papel com menos qualidade.

A coordenadora Letícia, da Escola B, enumera ações que ultrapassam os limites de sua função:

“Às vezes você faz monitoria até; às vezes nos faltam monitores e vamos lá para monitoria pegar no batente. E às vezes está faltando uma auxiliar e vamos lá sentar junto com o professor e dar um “help”, porque ela está desesperada. Professor, às vezes, que falta, você supre alguns momentos. É orientação também que você vai fazendo, vai atender algum pai. Às vezes te falta uma equipe que te dê um suporte para você focar exatamente no seu trabalho. Então, nem sempre é possível você fazer somente o trabalho da coordenação, estar trabalhando só formação e orientação com os professores. No geral, muitas vezes você assume outras funções dentro do colégio.” [CLEB3]

A verdade é que, às vezes, faltam profissionais para exercer outras funções. Existe a escola, os alunos e professores, mas faltam profissionais para auxiliarem questões que extrapolam as atividades pedagógicas. No contexto pesquisado, substituições, suporte, serviços gerais e de secretaria são muitas vezes assumidos pelas coordenadoras. Nas falas das coordenadoras, percebemos pequenos detalhes que poderiam ser realizados por secretárias, monitores, agentes disciplinares, entre outros profissionais que podem contribuir no ambiente escolar. Existem casos em que essa situação, em especial da substituição de outras profissionais, inicia-se e se justifica

apenas como solução temporária, para resolver o problema do momento, mas, com o passar dos dias, torna-se quase que definitiva. Este fato, muitas vezes passa despercebido pelos gestores escolares, uma vez que as coordenadoras assumem papéis que lhes fogem à alçada, ocultando, em alguns momentos, as dificuldades vivenciadas por elas.

Assim, a coordenadora, por tentar assumir outros afazeres, muitas vezes deixa o que de fato é sua tarefa e assume outros papéis. Placco (2012) ilustra essa dinâmica frenética em que a coordenadora assume o papel de bombeiro ao invés de construir e reconstruir o cotidiano.

No trecho a seguir, uma situação distinta acontece: é a diretora que assume na mesma escola a função de coordenadora. Não é uma prática comum da rede, mas nessa escola, uma escola pequena, com poucos alunos, a situação acontece. Essa profissional – Raquel, da Escola E, é incisiva ao afirmar que, entre tantas atribuições, acaba dando ênfase ao administrativo e ao financeiro, em detrimento do pedagógico.

“O trabalho na escola, quando eu cheguei aqui, era para levantar a escola. Escola pequena de fundos de Igreja, então a gente está mudando o foco da escola. Ela não é Igreja ela é Escola. A gente mudou a frente dela que entrava pela Igreja, no fundo da Igreja, porão da Igreja. Só com isso nós aumentamos 48% o número de alunos. A escola tem ficado independente, então este é o foco maior. Eu tenho muito boas professoras na parte pedagógica. O grupo se mantém sozinho, por enquanto. A partir do ano que vem nós vamos ter uma coordenadora. Então o meu foco maior aqui é a parte administrativa, de aumentar a escola, de reformar, de construir. Então, a parte pedagógica, eu realmente, eu não tenho. Pego firme nesses quatro anos e meio. Oriento algumas coisas, muito poucas, para as professoras, mas elas estão em um caminho bacana. Então eu tenho focado mesmo na parte administrativa da escola, em reduzir a inadimplência muito alta, porque a parte financeira na escola estava muito conturbada. Uma inadimplência enorme! Então a gente diminuiu essa inadimplência, ou seja, meu foco tem sido esse crescimento da escola e organizar a parte financeira da escola.”
[CREE1]

A Diretora/coordenadora Raquel reconhece que administrar não seria, de fato, sua função, mas a executa devido à necessidade e exigência da escola e da rede. A disponibilidade de profissionais, bem como o porte da escola (pequeno) são insuficientes para suprir as necessidades de profissionais nessa realidade, segundo Raquel.

Nessa fala, em especial, também chama a atenção a construção/reconstrução da escola e a estreita relação com a igreja. Nesse caso nos deparamos com uma escola que mantinha, e ainda mantém, relação inclusive física com a igreja.

Outro fato que podemos perceber na fala da maioria das coordenadoras (e também das professoras) entrevistadas” é o envolvimento e dedicação que dispõem ao trabalho, como percebido na fala da Raquel [CREE1]: “*O trabalho na escola, quando eu cheguei aqui era para levantar a escola*”. A maioria dos funcionários da rede possui um senso de missão, uma espécie de compromisso além da estância escolar, trabalham com objetivos mais amplos como educação para a vida terrena e também para a vida eterna. Este discurso se apresenta na fala das professoras e coordenadoras, que se dedicam e demonstram satisfação em atuar nessa referida rede.

Nos trechos apresentados até aqui, o propósito foi pontuar as diversas funções das coordenadoras, bem como as formas que elas encontram para executar seu papel. As práticas das coordenadoras são baseadas em suas vivências e embasadas pelas exigências do Regimento Unificado da rede (Rede de ensino, 2011), fato que explica grande parte da fala e das práticas das coordenadoras.

Em relação especificamente ao trabalho pedagógico, as coordenadoras entrevistadas disseram sobre o que realizam junto às professoras. No trecho a seguir, a coordenadora Renata, da Escola F, fala sobre uma prática comum à rede que é a da observação de aulas das professoras. Soma-se à observação das aulas ora um caráter de prevenção, ora de supervisão e “controle” do trabalho das professoras com a agenda escolar.

“Lá, eu observo várias coisas: a postura. A questão também do relacionamento entre elas, entre as crianças, entre os alunos, e a agenda, que é uma das minhas preocupações. Eu sempre sinalizo e peço que a agenda seja para prevenir problemas. Eu sempre oriento que no primeiro momento, após o culto, que as crianças coloquem a agenda em cima da mesa, que ela olhe, que ela verifique se tem algumas informações ali, alguma observação por parte do responsável. Em toda a agenda eu exijo que ela dê ciência de tudo, que ela carimbe e assine diariamente. E quem não faz tarefa, o pai que não responde ou não assina, ela precisa colocar que o pai não deu ciência. Então, isto aí. Eu também vou para observar porque é uma coisa que eu cobro e previne muitos problemas e, ao mesmo tempo, quando eu estou lá observando é a primeira coisa que eu olho: se ela está respondendo tudo, se ela está dando ciência, se está olhando se o pai retornou, porque a agenda previne muita coisa, muita coisa mesmo.” [CREF1]

A observação da sala de aula, do trabalho da professora, é uma prática comum das coordenadoras que afirmam ser o momento em que elas podem ver tudo, saber o que realmente acontece e vivenciar a rotina da sala de aula, como disse a coordenadora Renata, da Escola F, no excerto anterior.

Giovani e Tamassia (2013) afirmam, porém, que, embora essa observação da sala de aula possa caracterizar-se como uma prática que contribui com o trabalho dos professores, também pode, a depender de como acontece, promover nos docentes sentido de invasão de seu fazer pedagógico. A fala da professora Renata, em especial, quando diz que observa e toma conhecimento do trabalho da professora por meio da agenda dos alunos, sugere essa observação como controle e supervisão. A coordenadora afirma: *“Eu também vou para observar porque é uma coisa que eu cobro e previne muitos problemas e, ao mesmo tempo, quando eu estou lá observando é a primeira coisa que eu olho.”* [CREF1]

Já a fala da coordenadora Renata, da Escola F, sugere um sentido de prevenção e acompanhamento por meio da observação realizada.

“Eu gosto mais de trabalhar para que os incêndios não aconteçam, então vou fazer a verificação. Eu vejo que a chave do trabalho é a visita na sala de aula. Quando eu visito a sala de aula, então quando eu trabalho junto com a professora, eu estou ajudando ela a crescer o rendimento da turma e eu não vou ter problema com pai. Quando eu digo apagar o incêndio é porque com as minhas visitas na sala de aula consigo resolver alguns problemas antes que eles aconteçam, e por diminuir as minhas visitas na sala de aula, devido ao acúmulo de funções, algumas situações bobas acabaram virando uma “bola de neve”. Por isso que eu disse “apagando incêndio”. Quando não estou em sala, eu não estou lá para prevenir esse incêndio como no início, quando eu tinha mais tempo. Agora, se a professora faz alguma coisa e eu não estou lá para remediar a situação, se eu não estou antes pra poder sinalizar para ela, então isso me dói.” [CREF2]

A coordenadora pedagógica, a partir de seu olhar e conhecimento do todo, demonstra seu desejo de prevenir os problemas que podem surgir, porém, nesse sentido, há aspectos que devem ser destacados. Notamos a necessidade de prevenir problemas *em si*, ou seja, a necessidade de que essas situações sejam evitadas. A coordenadora que trabalha em parceria com a professora pode em alguns momentos sugerir ações e refletir sobre a situação juntamente com a professora. Deve-se considerar que a ideia de um cotidiano escolar rico em diversidades e diferentes aprendizagens solicita considerar a complexidade e contradições que fazem parte desse cotidiano, o que implica, em algumas situações, no enfrentamento de “problemas”. Nesse sentido, podemos pensar uma coordenadora que trabalha ao lado da professora, na intenção de orientar e conduzir a prática docente.

A função da coordenação pedagógica disposta no Regimento Escolar Unificado da rede de ensino diz do clima de harmonia que deve haver entre os

diferentes profissionais e funções, ficando a cargo da coordenação manter esse clima. Tal atribuição pode estar na base desse “evitar problemas” que aparece na fala das coordenadoras, o que nos remete a entender que um clima favorável é sinônimo de uma equipe coesa, parceira e disposta a superar as adversidades e transformá-las em oportunidades de crescimento e formação. Ao perceber que é preciso considerar que na produção das ações e do conhecimento escolar existem diferentes formas de cuidar para que estes incêndios não aconteçam, evidenciamos que a coordenadora e a professora enxergam de ângulos diferentes, porém, no encontro entre elas, conseguem planejar ações que sejam de fato preventivas e que ambas estejam envolvidas.

Para tal, a coordenadora precisa educar seu olhar; precisa ver além do que está implícito e, ao mesmo tempo, considerar todo o contexto e os profissionais envolvidos em cada situação. Giovani e Tamassia (2013, p. 150) afirmam:

É preciso educar o olhar para sair de si e ver o outro sem julgamento e, principalmente, com objetividade, buscando entender o que está por trás de cada ação e o que poderia ser melhorado. Assim podemos dizer que observar não é vigiar, mas estar atento àquilo que precisa ser desvelado ou, ainda, àquilo que pode e deve ser valorizado.

A coordenadora deve ter essa concepção de observação focada no aprendizado, partilha, soma e contribuição, tanto para a professora quanto para a própria coordenadora, em relação ao seu trabalho.

Sobre a observação das aulas a coordenadora Renata, da Escola F, ainda afirma:

“A observação, no início, incomoda um pouquinho a professora, deixa ela uma pilha, mas depois vira uma rotina. E aí, mesmo sem avisar, eu pergunto: ‘posso ficar aqui hoje?’ E a professora responde: ‘pode!’ Ai fica mais light e com o passar do tempo ela vai vendo que a coordenadora em sala é uma ajuda para ela. Mostro para ela o que tem que melhorar, o que está bom. Elogio e pontuo sempre o que está legal. Eu mostro tudo que anotei, tudo que observei, e elas gostam, elas ficam felizes. Todas recebem muito bem essa visita da coordenadora na sala.” [CREF3]

Na percepção de Renata, as professoras aceitam, assumem e gostam desse acompanhamento em sala, o que a coordenadora entende como necessário. Essa prática é de fato importante porque a professora está tão envolvida em suas ações e não consegue enxergar o que está diante dela, sendo necessário um olhar externo que veja e favoreça a organização da prática. Porém, é preciso considerar a opinião e o envolvimento das professoras na situação. A partir do que afirma a coordenadora

Renata, seria preciso perguntar (e não afirmar): o que diriam as professoras com quem ela trabalha²³?

Campos (2014) fala sobre a relação que se estabelece entre a professora e a coordenadora e salienta que o teor dessa relação pode aproximar ou afastar e explica que o “fazer junto” pode trazer a compreensão e aproximação entre essas diferentes posições e atuações, o que diferencia o olhar de controle do olhar de observação.

Chaluh (2009) traz o conceito de exotopia, de Bakhtin²⁴, para traduzir a riqueza que pode existir nesse encontro com o “outro”, na sala de aula. Para a autora, a exotopia (BAKHTIN, 1993) - um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior que permite ao outro ver algo que o próprio sujeito não consegue ver – traduz o que aconteceu no encontro entre a pesquisadora e a professora, situação que, assim entendo, também poderia ser estendida para o que poderia se dar no encontro entre a coordenadora e professora.

Chaluh (2009) afirma que “aprendi a ter com a professora uma interlocução em que eu consegui mostrar certas coisas para, juntas, refletirmos sobre isso, e não apenas para dizer se estava certo ou errado”.

Nesse sentido, da observação como um instrumento de interlocução, é fundamental a participação da professora no processo que envolve esse encontro em sala de aula. O reconhecimento dos saberes da professora, por ela própria e pela coordenadora, dá outro caráter e movimento ao que acontece em sala de aula entre essas profissionais.

Em relação ao acompanhamento e observação que realizam, as coordenadoras que entrevistei (trechos anteriores) percebem a necessidade de que essa partilha de fato aconteça. O encontro fora da sala de aula, a construção dessa interlocução de que fala Chaluh (2009), poderia promover outra forma de interação no momento em que a coordenadora está na sala de aula.

²³A apresentação das falas das professoras no próximo capítulo objetiva desvelar seus saberes e fazeres e também a percepção dessas profissionais acerca da coordenação pedagógica. É nosso objetivo neste trabalho estabelecer relações de comparação e de complementação entre a ideia de coordenação afirmada pelas coordenadoras e pelas professoras. Essas relações serão realizadas de modo geral, com base nas reflexões que emergem das falas de todas as profissionais, e, de modo específico, buscando responder a algumas das questões que se apresentam neste primeiro capítulo de análise, entre essas: “O que diriam as professoras com quem Renata trabalha sobre sua entrada em suas salas de aula?”. Quando da apresentação das falas das professoras, essa questão será resgatada, buscando, se não respostas, por pontos de reflexão.

²⁴BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático e acadêmico, de *Toward a philosophy of the act* (Austin: University of Texas Press, 1993). Mimeo. (Original de 1926).

Campos (2014) acredita que esses momentos podem ser considerados de formação se a coordenadora compartilha suas experiências com as professoras e desenvolve seu trabalho de maneira que favoreça a participação das docentes em seu processo de formação. Esse acompanhamento e relação não isentam os problemas que podem aparecer, mas geram um olhar destituído de concepções e conceitos, o que pode promover a necessária parceria.

Embora os autores Giovani e Tamassia (2013) afirmem a importância da observação em sala de aula pela coordenadora, conclui-se que essa prática tem que ser melhor avaliada a partir também do contexto onde ela se realiza. É preciso, para tal, refletir sobre a permanência ou não do caráter de interlocução de tais práticas: as coordenadoras estariam assumindo uma posição de supervisão?

Uma ação também realizada pelas coordenadoras é o acompanhamento dos planos de aula e semanários, o que acontece relacionado às observações das coordenadoras às salas de aula. O semanário é um plano semanal que as professoras se comprometem em fazer com o objetivo de organizar e apresentar todas as atividades, conteúdos e metodologias que serão utilizadas no decorrer da semana. Esta prática é comum a toda a rede e cuidar para que o semanário seja elaborado faz parte das atribuições da coordenadora pedagógica nesta rede. No artigo 31 do Regimento Escolar Unificado da USEB (2011, p. 14), no inciso VIII, afirma-se que:

É atribuição do coordenador, direcionar professores com relação à execução do plano de ensino, a otimização dos recursos didáticos na sala de aula, o aprimoramento das técnicas de ensino aprendizagem e ao uso mais adequado dos instrumentos que avaliam a aquisição e a construção do conhecimento.

A coordenadora Rita, da Escola C, diz como realiza a prática do acompanhamento do semanário.

“Então, eu sempre pego o semanário e quando eu vejo que vai acontecer alguma aula interessante, diferente, vou lá para ver se é isso mesmo que vai acontecer, aí tiro fotos. Então, é isto. Vejo semanário, atendo professora, recebo pai, vejo as provas, as atividades. Aqui elas entregam até quinta-feira à noite os semanários da semana seguinte. Então, na sexta-feira, é dia de ver semanários e atividades que elas já mandaram, as atividades da semana e tal. Então são dias que separo para olhar e liberar xerox. Enfim, passar nas salas ver se elas estão com alguma dificuldade.”
[CREC2]

O caráter de um olhar fiscalizador que pode estar na base de algumas das ações da coordenação e do próprio Regimento pode promover o cumprimento de tarefas como exigências, e não desenvolve a autonomia das docentes. A coordenadora do trecho anterior demonstra um dever de controlar toda dinâmica de dentro e fora da sala de aula, e não nos fala de uma possível intervenção após realizar as observações. Esse olhar “que tudo vê” e controla, um olhar panóptico²⁵ (SILVA, 2007), difere da ideia de exotopia cunhada por Bakhtin (2003). Campos (2014) ainda complementa:

Quando uma avaliação é pronunciada pela voz de hierarquia o resultado que se tem é um afastamento na discussão, e o que se pretendia ser avaliação no sentido de melhoria pode ser entendido como um caráter negativo de fiscalização (p. 143).

Ao contrário, colocar-se lado a lado com professor, respeitar seu espaço, considerar suas concepções, escutá-lo, acompanhar e caminhar junto, são ações que a coordenadora deve construir quando o objetivo e interesse é que se tenha um trabalho conjunto e um grupo profissional que funcione, de fato, como coletivo. Nesse sentido, práticas como as observações de aulas e o acompanhamento dos semanários e planos de aula precisam ser revistas e planejadas com as professoras.

Para Clementi (2012), a prática de assistir as aulas permite à coordenadora pedagógica reconhecer as mudanças que se fazem necessárias, o que precisa ser compartilhado e construído com as professoras. Por serem funções tão próximas e interligadas – a docência e a coordenação – e por essas profissionais estarem próximas na sua atuação, há o perigo de invadir a atuação do outro e, principalmente, constranger. Não é sadio que a presença da coordenadora se caracterize como fiscalização e para que isso não ocorra é importante que se façam combinados prévios, delimitando critérios para essa visita na sala e que esses momentos sejam significativos para o professor, por isso a importância em valorizar o olhar do outro e se colocar em todo o processo como um indivíduo em constante aprendizagem e formação.

Nos trechos das entrevistas apresentadas na sequência, as coordenadoras pedagógicas disseram sobre intervenções que realizam e sobre a maneira que conduzem o trabalho e interação com as professoras. Em alguns desses trechos, perceberemos a

²⁵ Panóptico de Jeremy Bentham é um mecanismo de arquitetura utilizado em prisões, manicômios, escolas e fábricas. Trata-se de um modelo que possibilita a visão do “todo” destes ambientes, o que possibilita vigiar, controlar e dominar todas as dependências. O panóptico deve ser compreendido como um modelo generalizável de funcionamento; uma maneira de definir as relações de poder com a vida cotidiana dos homens.

presença de uma coordenadora preocupada com o pedagógico; em outros, coordenadoras que desenvolvem ações que podem contribuir para a diminuição de autonomia da docente, observando-se até mesmo um possível autoritarismo. É importante ressaltar, portanto, que nem sempre o olhar da coordenadora caracteriza uma fiscalização; muitas vezes, a observação é uma porta de entrada que a coordenadora utiliza a fim de ajudar a professora. A partir de seus conhecimentos e experiências, auxiliar a professora com discussões, reflexões e intervenções.

No trecho a seguir, observa-se que a coordenadora pedagógica propõe ações sem a participação das professoras. Segundo a coordenadora, o resultado foi satisfatório, mas será que podemos encontrar outras maneiras de intervir? E a professora tem autonomia²⁶ para escolher? A coordenadora Eliana, da Escola D, conta sua prática:

“Eu percebo dificuldade no dia a dia. Por exemplo, observei algumas dificuldades com relação à ortografia. Os pais aqui cobram muito, então a última formação que fiz com elas foi sobre ortografia: o que são os erros de correspondência regular, correspondência textual, e correspondência irregular. O que a gente tem que realmente introduzir no primeiro ano, consolidar, aprofundar, sabe? Deixar bem claro para elas, porque não estava. Porque até para os pais, eu percebo também esta necessidade. Porque eu tenho mães no segundo ano que querem que os filhos tenham já a ortografia de correspondências irregulares, já ‘no esquema’. Então, eu percebo esta dificuldade até nos pais, então de acordo com a prática delas, observando a necessidade do professor.” [CEED2]

A coordenadora pedagógica relata uma ação de intervenção realizada com as professoras. A fala da coordenadora sugere, por um lado, que a cobrança dos pais tem peso sobre o que essa coordenadora solicita ou indica para as professoras com quem trabalha. Por outro lado, observa-se que a identificação da dificuldade dos alunos em ortografia parece ter vindo exclusivamente dela, sem a participação das professoras. Embora se indique a necessidade de que a professora tenha autonomia em seu trabalho, também no que propõe para os alunos, o próprio Regimento Escolar atribui às coordenadoras pedagógicas a tarefa de identificar essas dificuldades.

Em relação a responder aos pais acerca do processo ensino-aprendizagem dos filhos, Orsolon (2012) afirma que a relação entre família e escola deve ser uma relação

²⁶ A autonomia tende a ser entendida como um direito de defender algo ou tomar decisões. Nesta pesquisa, se emprega a compreensão de autonomia a partir de Contreras (2002): uma construção permanente em uma prática de relações. Esse autor afirma que a “autonomia não é um estado ou atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida que vivem” (p.197). Para Contreras (2002), a autonomia não é uma característica dos indivíduos, e sim a “maneira com que eles se constituem, pela forma com que se relacionam” (p. 197).

de parceria, o que não está livre de dificuldades e conflitos, uma vez que as estratégias educativas adotadas pela família podem somar com a escola ou não. Nesse sentido, a família precisa ser vista como elemento importante nesse processo, mas a escola deve construir autonomia, sobretudo em relação à cobrança dos pais. Orsolon (2012, p. 182) afirma:

O trabalho de parceria com a família constrói-se com e no coletivo da escola, mediante a articulação dos diferentes atores da organização, na complexidade e na dinamicidade das relações, nos espaços previstos pela organização e nos espaços reivindicados. É um trabalho intencional da coordenação, que precisa ser planejado, discutido com a equipe docente e não docente e compartilhado com as famílias. Insere-se no projeto político-pedagógico da escola e, nesse sentido, é vivenciado, construído e reconstruído a todo momento, juntamente com o processo educacional. Portanto, as ações das coordenadoras de parceria nas relações família- escola, quando se pretendem transformadoras da situação vigente, precisam considerar a especificidade e a complexidade dos universos escolar e familiar, a sociedade na qual estão inseridos e a capacidade e a disponibilidade do coordenador para ouvir, escutar, saber fazer, tolerar, instigar, dialogar, buscar parcerias.

Nesse sentido, a família é também parte do processo, precisa ser considerada, mas não se pode tomar como padrão as particularidades, funcionamento e contexto histórico, social e cultural de cada família. Para além da interferência do lar, as coordenadoras mencionam outras vertentes de seu trabalho. Afirmaram que traçam estratégias de acordo com a necessidade e contexto de cada escola, professores e alunos. A coordenadora Eliana, ao relatar sobre a forma de atuar com as professoras, afirma que deixa para as capacitações (momentos de formação para toda a escola, o que será explicado na sequência deste capítulo) os estudos teóricos. Eliana afirma:

“Geralmente eu procuro ser prática, até porque a minha angústia é justamente esta questão de colocar a teoria na prática. Eu acho que teoria a gente tem demais: as capacitações que o departamento faz, a cada início de semestre. A gente aprende muita coisa, muita coisa prática, mas também muita teoria. Então, quando a gente chega lá na linha de frente, dentro da sala de aula, eu percebo que esta teoria não está realmente tão na prática. Então, quando eu assumo a função de coordenadora, formadora de professores, eu busco ser prática, entendeu? Penso em estratégias, por exemplo, essa mesmo da ortografia, não é uma ideia minha, mas a gente aprimorou. Então a professora vai dar a produção textual, vai corrigir os erros ortográficos, vai fazer o mapeamento, ou seja, qual é o erro mais frequente daquele aluno, para que ela, a partir deste mapeamento, possa planejar as aulas, porque ortografia precisa ser ensinada sistematicamente. [...]. Então eu passei a teoria com elas, né? Sobre a questão da sistematização dos erros, mas como vamos fazer isso na prática.” [CEED3]

Nessa fala, a coordenadora expressa a preocupação com uma formação para suas professoras, e busca estratégias para alcançar seus objetivos. Pensar métodos de trabalho pedagógico é imprescindível. Pessoa e Roldão (2012) afirmam sobre mudanças na ação do professor

É preciso que o coordenador organize e planeje seu trabalho estrategicamente; é preciso que haja transversalidade na condução de seu trabalho de modo a provocar análises e reflexões que tenham como base a ação do professor (a experiência), o conhecimento produzido acerca do assunto em pauta (teoria) e a construção coletiva de propostas de melhoria ou suspensão (teoria e práticas implicadas) (p.117).

Nesse sentido, entendemos as estratégias como um caminho, percurso ou rota que o coordenador precisa estabelecer a fim de alcançar os objetivos almejados, como a reflexão e mudança da ação docente. Estas estratégias, porém, precisam ser elaboradas a partir da interlocução com todos os envolvidos no processo. A prática da sala de aula bem como todo o contexto escolar é muito dinâmica e requer direcionamentos que precisam ser conduzidos pelo acompanhamento de todo o grupo.

A coordenadora Renata, da Escola F, explica sua intervenção e fala sobre qual é a prática realizada por ela:

“Na verdade, assim, os problemas que vão surgindo, se é de ordem acadêmica, vêm para mim, para a coordenação. Uma das formas que eu tenho de direcionar é realmente dialogando. Ou se eu tenho alguma fonte de pesquisa, a gente tem algumas assinaturas de Revistas aqui, e eu sempre dou uma olhada antes. Tem a Nova Escola, tem outras duas assinaturas que contribuem muito também. Um link, ou então coloco o livro na mão da professora e digo para ela que, se tiver alguma dificuldade, podemos conversar novamente. Dou algumas dicas para colocar em prática [...]e se eu tenho algum fascículo ou qualquer coisa que vá contribuir para aquela dificuldade da professora, eu faço cópia na hora, coloco a revista na mão dela ou coloco um artigo, coloco e dá retorno.” [CREFA]

As estratégias viabilizam e concretizam o alcance de objetivos. Por isso Pessoa e Roldão (2012) afirmam ser fundamental que o coordenadora, ao planejar suas ações, faça um levantamento de hipóteses que lhe possibilitem enxergar oportunidades de atuação, e a partir delas analisar o que será mais produtivo para determinada situação. Do trecho anterior, da fala da coordenadora Renata, podemos observar o acompanhamento dessa profissional em relação ao trabalho e atuação das professoras, mas na sua fala pouco se percebe da participação das docentes.

A coordenadora Raquel, da Escola E, disse de outra prática que realiza em que o foco é a aprendizagem dos alunos, mas, em perspectiva, é também a avaliação comum a toda rede, o PAAEB, cujo objetivo é contribuir para o contínuo aperfeiçoamento da qualidade acadêmica da Educação Básica da Rede Adventista no Brasil, conforme foi exposto no capítulo que apresenta a rede.

“Nós estamos com Alfabetização Fônica²⁷; a gente já está trabalhando tem três anos e meio com Alfabetização Fônica. Aí, veio uma Psicopedagoga que é da cidade, que é muito boa, e deu livros para a gente. Nós estudamos esses livros com todo mundo, então a gente está vendo um resultado bacana nesse tipo de alfabetização para as crianças, que já estão aí no quarto ano e pegaram essa alfabetização desde o primeiro ano. A gente está achando que ano que vem, no PAAEB, vai estar bem também. Temos trabalhado bastante. A gente trabalha com preparatório no quarto e quinto ano com Português e Matemática. Eles vão para a escola no horário contrário. A criança vem para resolver problemas, ela vem com uma lista de problemas, então ela faz na aula. Se tem algum, leva para casa e traz. A professora corrige e dá outros problemas para ela resolver, tanto de Português quanto de Matemática, isso tudo voltado para o PAAEB. A gente vai na ideia de como cobrar o conteúdo que você deu, então as perguntas tem que ser diferentes e contextualizadas. Porque as de Matemática, se ela não souber interpretar, não vai saber fazer nenhuma questão de Matemática também. Então a gente tem focado nisso aí, uma vez por semana eles vêm no horário contrario para ter esse preparatório.” [CREE2]

Embora o PAAEB seja comum a toda a rede, a estratégia apresentada no trecho anterior reflete uma prática específica de uma escola e coordenadora. Este fato, porém, embora específico, gera uma reflexão: estamos diante de um sistema e prática engessados com objetivos simbólicos e resultados superficiais? Notamos que a prática organizada pela escola e coordenadora tem continuidade em sala de aula, o que promove que as ações das professoras estejam voltadas a uma prática de treino. A questão da avaliação externa é uma discussão que tem acontecido também em nível nacional, tanto em relação às escolas particulares quanto às públicas. De acordo com Cária (2015, p.25):

Desde a década de 1990 com a regulação do Estado na condução das políticas educativas, inspiradas em modelos internacionais, deu-se início no Brasil a uma nova forma de gestão da qualidade da educação, baseada em resultados a partir de critérios de eficiência e eficácia, emergindo novas formas de regulação dos sistemas de ensino por meio de avaliações em larga escala. A concretização dessas avaliações se dá, primeiramente no Brasil, com o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), que adquire papel central como responsável pela mensuração do desempenho cognitivo discente,

²⁷É um método de alfabetização que primeiro ensina os sons de cada letra e então constrói a mistura desses sons em conjunto para alcançar a pronúncia completa da palavra.

passando posteriormente a compartilhar espaço com a Prova Brasil e, mais recentemente, com o IDEB. Outras avaliações/testes também passaram a fazer parte da rotina das escolas como a Provinha Brasil, avaliações estaduais e, até mesmo municipais, principalmente no caso das redes de ensino municipais que atuam em parceria com empresas educacionais privadas, para uso de material didático.

Nessa rede de ensino, o PAAEB, enquanto um programa de avaliação, cumpre com sua função de avaliar o desempenho dos alunos e, por consequência, do ensino desenvolvido pelas escolas da rede. Porém, para que cumpra com sua função, faz-se necessário que as profissionais e escolas deem outro uso ao resultado dessa avaliação, não como forma de direcionar o ensino e as aulas; deve servir, como em toda avaliação, como um termômetro, um indicativo de necessárias mudanças.

Em alguns momentos essa avaliação é tema de reuniões e capacitações²⁸ que acontecem para toda rede, direcionando assim as ações de formação continuada voltadas às professoras, e também, por consequência, suas ações, planejamento e prática. Questiono sobre o direcionamento tomado pelas escolas e profissionais em relação ao ensino que se realiza a fim de buscar um possível resultado nessa avaliação, o que pode comprometer o aprendizado e a real função educacional junto aos alunos. A reflexão necessária é em que medida o PAAEB contribui para uma possível mecanização do ensino, o que tem levado as escolas à prática do chamado “treino” (CÁRIA, 2016) mesmo que este não seja seu objetivo.

No trecho apresentado na sequência, percebemos a preocupação da coordenadora em abordar o assunto a fim de capacitar seus professores para um melhor aproveitamento nessa avaliação.

“Agora, o próximo tema (da Capacitação) é o PAAEB, que é a avaliação externa. Nós vamos apresentar para eles aqueles gráficos todos, porque anteriormente nós não apresentamos para toda equipe, fizemos apenas com os professores do quinto e esquecemos os demais. Vamos fazer uma apostila com os descritores, porque eles não tiveram acesso aos descritores ainda. Então nós avaliamos através de descritor no PAAEB. Então estou preparando junto com a coordenadora de campo um material. Nós vamos fazer uma apostilinha com os descritores, qual é a competência e habilidade de cada um, para que, nas aulas, eles vejam onde nós estamos bem, onde que precisamos melhorar, onde estamos medianos. E não são só os professores do 5º ano, 9º ou 2º. Todos os professores estão envolvidos no processo, neste tipo de atividades, que tipo de provas e atividades mais pensantes, objetivando mesmo este mesmo estilo de avaliar. Porque hoje a nossa referência é o PAEEB, porque o ENEM fica distante, fica lá no Ensino Médio. Inade²⁹, nós não estamos participando mais, então estamos

²⁸Encontros realizados pela rede a fim de preparar e atualizar todo o grupo em determinado assunto ou necessidade.

²⁹Instituto de Avaliação e desenvolvimento educacional, órgão responsável pela elaboração de uma avaliação externa utilizada para avaliar o desempenho de escolas particulares.

querendo fortalecer este lado agora das avaliações em si, das atividades e das aulas. Instigar o professor a utilizar esta roupagem de descritor, inclusive colocar este vocabulário para eles, para usar em planejamentos, e pensar em incorporar isto aí porque a gente está vendo que é o futuro. Não temos como fugir mais disto!” [CREE3]

Essas avaliações estão presentes em todas as escolas, seja na rede pública ou privada; porém, ocorre que na maioria das vezes elas criam nas escolas um modelo de ensino e de aluno a ser seguido. Esse tipo de avaliação, pela forma como é elaborada, e pela maneira unificada em que é aplicada, avalia os alunos de forma homogênea, como se todos fossem exatamente iguais. Além disso, se usada como um direcionamento do ensino, acrescenta-se ao currículo unificado para toda a rede e contribui para agravar o engessamento do ensino, mesmo sendo dirigido para públicos tão diferentes. A afirmação da coordenadora Renata - “*Não temos como fugir mais disto!*” – indica o que afirmo. É preciso refletir: afinal, a que se refere a coordenadora? A uma guerra? A uma batalha? Acredito que não seja uma batalha, mas as formas como as estratégias são pensadas caracterizam algo semelhante.

Relevante é refletir sobre a prática de coordenação e entendê-la como um ponto de partida para a mudança, e como articuladora de todo o processo educativo no ambiente escolar. A coordenadora deve ser presente no trabalho das professoras, mas a promoção de situações e espaços de reflexão é fundamental. Ela, a coordenadora, é um dos atores que estão em cena, mas para que se desenvolva esse trabalho é preciso que haja interação e participação por parte das professoras.

Domingues (2014) afirma que “ser coordenador pedagógico significa estar imbricado a um emaranhado de situações que o forma continuamente e orienta suas escolhas, suas atitudes e sua posição frente à formação dos professores na escola” (p.41). Quando analisamos os trechos das coordenadoras apresentados neste tema, percebemos que a atuação das profissionais está imbricada nas experiências vividas por elas, como exemplo as diversas funções já exercidas, e no contexto de atuação - a rede de ensino - com seu Regimento e práticas instituídas. Entendemos com Domingues (2014) que é esse todo que norteia a prática das coordenadoras.

Diante dessa realidade, faz-se necessário refletir sobre a função da coordenadora na articulação com a atuação e saberes das docentes. A ideia da coordenação como mediadora do processo de ensino-aprendizagem na escola envolve a perspectiva de uma professora com autonomia para realizar seus projetos e ações, individuais e coletivos. É uma experiência na qual os saberes das professoras se

entrelaçam aos saberes da coordenadora, compondo um quadro de referências coletivas que explicita o caminho do grupo e legitima seu trabalho. Ou seja, a professora abandona a posição de agente passiva e se torna autora da própria história. Para tal, a contribuição e a parceria da coordenação pedagógica são fundamentais.

6.2 AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: DO COMUM E DO DIVERSO, O INSTITUÍDO PELA REDE, E A PRÁTICA DA COORDENADORA

Em diálogo com os autores cujas ideias servem de referência a esta pesquisa, Canário (2001) e Nóvoa (1995; 1999), parte-se aqui da ideia de formação como processo contínuo que se dá através de circunstâncias formais e não formais, a partir da interação entre indivíduos que têm saberes e experiências diferentes, o que retrata bem a dinâmica das escolas.

Na rede em que a pesquisa foi desenvolvida, existem práticas de formação sistematizadas e comuns a todas as escolas, embora cada unidade realize essas práticas com adequações em relação à sua realidade. Entre essas práticas, estão as chamadas Capacitações e as Pardinhas Pedagógicas, nesse caso, uma prática comum relacionada mais especificamente à atuação das coordenadoras pedagógicas. Neste tópico, o objetivo foi apresentar tais práticas por meio da fala das coordenadoras pedagógicas, observando entre o que é comum para toda a rede e o que cada escola e coordenadora realiza, como e em que medida essas ações podem caracterizar-se como realmente formativas para as profissionais envolvidas.

Para tal, à ideia da formação como processo contínuo, centrado na escola (CANÁRIO, 2001) e que envolve o desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995), se acrescenta a compreensão de que a formação é sempre indeterminada (MOITA, 1992), e, por isso, solicita que seja apropriada pelos sujeitos da formação, nesse caso, pelas professoras. Esses são aspectos que serviram de guia para o que se apresenta neste tópico, ou seja, buscou-se responder em que medida a formação instituída pela rede e assumida pelas coordenadoras é de fato formativa para as professoras.

6.2.1 As Paradinhas Pedagógicas

A rede em questão possui orientações comuns a todas as escolas e profissionais e, entre essas orientações, é solicitado da coordenação pedagógica momentos de acompanhamento e diálogo com os professores, seja individualmente ou no coletivo. A “Paradinha Pedagógica” acontece, na maioria das vezes, de forma individual, ou seja, é um momento entre a professora e a coordenadora.

A Paradinha Pedagógica é a oportunidade de parar; é um tempo que a coordenadora pedagógica dedica para assistir o professor, atendê-lo, auxiliar e acompanhar o seu trabalho. Essa prática acontece em todas as escolas da rede, inclusive também onde as coordenadoras sujeitos dessa pesquisa atuam, porém em cada escola acontece de uma forma diferente: em alguns casos de forma sistemática e em outros de forma mais espontânea. Algumas escolas adotam o formato quinzenal, outras semanal, e esta periodicidade varia de acordo com cada realidade, mas sempre com o objetivo de criar um vínculo através do acompanhamento do professor. A orientação dada pela rede é que se realizem momentos entre as professoras e coordenadoras, mas não existe um formato determinado para esses encontros. As Paradinhas Pedagógicas, quando individuais, acontecem entre a coordenadora e a docente e, quando coletivas, reúnem todas as professoras e, em alguns casos, a equipe de gestão da escola, estando entre os profissionais, o diretor.

A coordenadora Vera, da escola A, fala como realiza a Paradinha Pedagógica:

“Nós temos aqui o que chamamos de Paradinha Pedagógica que é o momento de 50 minutos que a gente senta com os professores. Com os professores do infantil e fundamental I, acontece a cada 15 dias, e os professores do fundamental 2 e ensino médio, devido ao número de aulas, a gente atende o professor a cada mês. Eu sento com o professor e ele expõe para mim as dificuldades que tem e eu vejo ali qual o suporte que eu preciso dar a eles. Fora isto, a gente tem outros momentos. Eu gosto de estar com eles em todos os recreios, via e-mail também. A gente está sempre conversando sobre as dificuldades, necessidades, e a gente vai sempre conversando.”
[CVEA2]

Quando a coordenadora Vera relata “*eu sento com o professor e ele expõe para mim as dificuldades que tem e eu vejo ali qual o suporte que eu preciso dar a eles*”, percebemos uma troca, e é essa troca que consideramos, nessa pesquisa, como possibilitadora de um processo de formação. Para essa coordenadora, as Paradinhas são

momentos de expressão e reflexão das professoras sobre seu trabalho, o que acontece com a coordenação. A coordenadora Vera afirma ainda:

“No momento da Paradinha, sempre coloco para a professora a oportunidade dela expressar qual é a dificuldade, qual é o suporte que ela precisa, e também algo que no decorrer do período ou da semana eu, como coordenadora pedagógica, fui percebendo com relação à turma, com relação à disciplina. De repente dificuldades, projetos, enfim, conversamos sobre tudo para ficarmos todos afinados. E esse encontro acontece de forma individual, para que eu possa estar fazendo um atendimento bem focado na questão da disciplina, da dificuldade específica do professor, para a gente estar atendendo melhor ali.” [CVEA3]

Percebemos, porém, no trecho apresentado uma possível preocupação com a disciplina e este aspecto toca na concepção das professoras, e também da própria coordenadora pedagógica, acerca das questões da (in)disciplina. Sobre essa afirmação da coordenadora é preciso questionar a medida da autonomia da professora para lidar com essa situação em sala de aula.

A relação que se espera entre alunos e docentes é que as regras de convivência sejam construídas no grupo, por meio de uma construção, e não de algo imposto (AQUINO, 1996). Trabalhar a disciplina dessa forma requer da professora reflexão, diálogo e planejamento de ações pontuais que atendam às necessidades da turma, o que pode estar no centro das discussões e trocas que acontecem entre ela e sua coordenadora. Essas trocas podem propiciar, para as profissionais, deslocar-se de uma visão unilateral a partir das experiências de ambas, entendendo a troca e a partilha como espaços/tempos em que se constituem as profissionais.

As Paradinhas Pedagógicas possibilitam que a coordenadora “veja”, olhe, perceba as necessidades das professoras, conforme afirmaram. Porém, embora seja uma prática instituída para toda a rede, em função da ausência do tempo, da demanda e das urgências, nem sempre é possível esperar as Paradinhas, ou realizá-las individualmente.

Para a coordenadora Letícia, da Escola B, (no trecho apresentado na sequência), as Paradinhas Pedagógicas contribuem para o “fluir” do trabalho docente, conforme abaixo:

“São as reuniõezinhas que eu faço com eles em particular, que eu chamo de horário especial, e que realmente às vezes tem dado resultado. Então, assim, quando você faz essas reuniões mais constantes, melhora muito mais a prática na sala de aula. Eu percebo isso quando você reúne mais, chega mais junto. Então, quando eu tenho mais

encontros flui bem melhor. Primeiro semestre, foi bem melhor. A gente teve muito mais encontros também. Agora, segundo semestre, mais corrido e você já deixa pra depois. Você vai executando outras funções que às vezes nem me cabe e aí você acaba deixando um pouco de lado. Eu sinto que as reuniões em particular têm bastante efeito. Bom, antes estava sendo a cada bimestre, duas vezes no bimestre, agora está sendo assim uma por bimestre de agosto para cá. Isso no segundo semestre realmente tem sido bem falho. Eu gostaria que fosse mais constante, mas infelizmente não tem data nem na própria agenda do colégio.” [CLEB4]

O fluir a que se refere a coordenadora Letícia - “*eu percebo isso quando você reúne mais, chega mais junto. Então, quando eu tenho mais encontros flui bem melhor*” (CLEB4) - é também o fluir do seu próprio trabalho, nesse caso, em relação ao acompanhamento da professora.

O fazer dessa dupla – coordenadora e docente - um “par” em que ambos se complementam, remete-nos a Bakhtim (2003), que afirma que é na relação com alteridade que os sujeitos se constituem. A constituição do e no diálogo, na interlocução, pode promover mudanças. Podemos considerar, nesse sentido, a relação entre a coordenação e a docência como espaço de interação, de interseção que constitui esse entre-lugar de atuação profissional. Mas para tal, a interlocução precisa ser estabelecida entre sujeitos – inconclusos, inacabados (GERALDI, 2010; BAKHTIN, 2003) – e as coordenadoras, nas entrevistas, de forma geral, pouco falaram de mudanças nas suas ações a partir do trabalho com as professoras.

No trecho anterior, também podemos observar, na fala da coordenadora, o fato de que a Paradinha acaba sendo substituída por outras atividades e pela própria demanda do cotidiano da escola, mesmo a coordenadora afirmando que é importante, que resulta em mudanças na prática dos professores. Se nos reportarmos ao tema anterior (Tema 1), podemos estabelecer relação com outras falas das coordenadoras que afirmaram sobre acúmulo de tarefas, incluindo o trabalho burocrático. Assim, embora a Paradinha seja uma solicitação da própria rede, segundo a coordenadora Letícia, não há um tempo e/ou espaço específico para a mesma: “*Isso no segundo semestre realmente tem sido bem falho. Eu gostaria que fosse mais constante, mas infelizmente não tem data nem na própria agenda do colégio*” [CLEB4].

A coordenadora Rita, da Escola C, descreve como realiza a Paradinha Pedagógica:

“É mais uma orientação individual e específica porque na reunião a gente aborda de um modo geral, mas de repente não é dificuldade daquela determinada professora que está ouvindo, mas é de outra. Então, a Paradinha, ela é mais específica. ‘Olha, você precisa crescer nesse ponto aqui, está acontecendo tal coisa...’. Então nesse retorno...’. ‘Então, está tudo bem?’ ‘Em que eu posso te ajudar?’ ‘Está precisando de alguma coisa?’ É nesse sentido, mas de uma forma muito natural, porque eu vejo que tem pessoas que colocam um horário agendado. Sabe, bem formal, e acho que isso assusta um pouco.” [CREC3]

A coordenadora Rita sinaliza para a necessidade de que a Paradinha aconteça de forma natural, sem a necessidade de um agendamento. A busca, nesse caso, parece ser por conhecer a necessidade de cada professora. A Paradinha assume o caráter de orientação, evidenciando a importância de que a interlocução aconteça.

No trecho de entrevista apresentado a seguir, podemos perceber a realização da Paradinha Pedagógica em outro formato: é uma pausa, porém em grupo, a coordenadora Eliana, da Escola D, trabalha com grupos menores, no mesmo horário devido à logística de sua escola.

“Eles precisam... Eu acho que eles também sentem falta deste tempo disponível para formação. Não é uma necessidade só da coordenação, não. Eu vou te dar um exemplo: eu tenho aproveitado que tenho algumas professoras do Fundamental I, a maioria, somente três trabalham em um turno só; as outras trabalham o dia todo. Então, a alternativa, o que eu fiz foi elas vêm... Quem trabalha à tarde vem ao meio dia; quem trabalha de manhã, permanece, e eu faço com elas uma Paradinha Pedagógica de meio-dia até 13h30, enquanto o professor de música inicia o turno da tarde com o coral. Quando a gente está ali, juntas, estudando, elas gostam muito. Às vezes, o assunto não é concluído porque sempre tem alguma coisa de agenda para passar também, isso sempre tem. E aí elas sentem falta, falam: ‘Ah! A gente quer continuar este assunto!’ Elas pedem isto. Então acho que elas também queriam ter tempo para receber as orientações e esclarecer as dúvidas que têm. Até porque, na realidade, as minhas professoras, por trabalharem o dia todo, a formação continuada delas é o que acontece na escola.” [CEED4]

É no encontro entre as coordenadoras e professoras que pode se desencadear um processo formativo. Nesse sentido, a fala de Campos (2014) corrobora com esta reflexão:

Há sempre muito que fazer. Mas há que se fazer junto. Há que ser significativo para o outro. Caso contrário, não há razão de ser, não há projeto comum. É preciso à OP³⁰ e também à equipe gestora organizar os espaços e

³⁰Significa Orientadora Pedagógica, nomenclatura utilizada na rede pública do estado de São Paulo.

tempos da escola com a intenção de gerar trocas entre os professores, estudo, planejamento, pesquisa. É preciso favorecer o coletivo (p. 207).

A formação é um processo que se dá através da troca de experiências entre as professoras e a coordenadora; é via de mão dupla, onde a formação acontece para todos. Pierini e Sadalla (2012) afirmam que encontros individuais e coletivos podem ser um dos espaços onde cada um se re-apropria do seu saber e, na escola, o papel da coordenadora não se resume apenas em dar a voz para cada professor, “nem tão somente a devolvê-la, mas fundamentalmente a fazê-la ressoar no grupo” (p. 86), para que seja ouvida por todos e pela própria professora.

A coordenadora Raquel, da Escola E, fala também da necessidade e da importância da troca de experiências que pode acontecer nas Paradinhas Pedagógicas.

“A gente tem um encontro de duas horas uma vez por mês, e eu acho que essa falta delas terem alguém junto com elas.... Graças a Deus elas conversam muito pra ter o mesmo foco, mesmo objetivo, para trabalhar da mesma maneira. Isso que é o mais importante, a escola ter identidade pedagógica. Então a gente precisa que todo mundo trabalhe no mesmo foco, e isso elas têm aqui porque elas conversam muito entre elas. De todas as escolas que eu trabalhei, é o diferencial muito grande a união delas, o envolvimento delas com a missão de estarem na escola, isso que é legal.” [CREE4]

Essa coordenadora fala de uma “identidade pedagógica” que nesse contexto trata-se de uma troca de experiências entre as professoras, a fim de que as ações dessa escola estejam mais direcionadas. Ela trabalha em busca de uma padronização das práticas realizadas em sua escola. Porém, cabe refletir que a construção de uma identidade não pode ser confundida com engessamento. Quando a coordenadora afirma “elas conversam muito pra ter o mesmo foco, mesmo objetivo, para trabalhar da mesma maneira. Isso que é o mais importante, a escola ter identidade pedagógica” é preciso considerar com cuidado o “trabalhar da mesma forma”, uma vez que o sentido de trocas e de conversas seria o da expressão de singularidades partilhadas, e não de uma uniformização.

No geral, em relação às Paradinhas Pedagógicas, conclui-se que é uma prática instituída pela rede, porém a forma com que ela acontece, de acordo com a realidade de cada escola, seja individual, coletiva, semanal, quinzenal e até mesmo mensalmente, faz com que os resultados sejam mais particulares. Clementi (2012) afirma que não basta

algumas reuniões para os professores descobrirem seus limites e contradições, é necessário que seja uma prática contínua, afinal o processo de mudança também é contínuo, uma vez que é “olhando para a própria prática que se descobre novas possibilidades nunca antes imaginadas” (p.57).

A visão do “outro”, a exotopia, de que fala Bakhtin (2003), o excedente de minha visão, com relação ao outro, só é possível porque há proximidade e interlocução. É nesse tipo de relação alteritária que os sujeitos/profissionais se complementam. As coordenadoras dizem das Paradinhas como de momentos em que podem refletir e planejar com as professores. É perceptível a necessidade do “outro” na relação de aprendizado e de formação. Quando a correria do dia a dia atropela o espaço das Paradinhas Pedagógicas, as coordenadoras lamentam o fato.

Campos (2014) atribui ao coordenador a responsabilidade “de cavar, de maneira quase literal, espaços no cotidiano escolar para planejar a ação pedagógica” (p.46). Planejar nesse contexto significa organizar, determinar, resolver ou propor soluções às ações a serem desenvolvidas. Padilha (2001) salienta a presença de um planejamento dialógico, ou seja, que dialoga e interage no coletivo. O autor ainda define que a atividade de “planejar é intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto e prever o futuro” (p. 45), e afirma que, a partir de um planejamento em conjunto, é possível nortear de forma mais apropriada a prática educativa bem como sua execução atrelada a uma avaliação constante. Nesse contexto é que trazemos Campos (2014), que afirma ainda sobre a necessidade de “priorizar o tempo de seu trabalho na escola para o desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas intencionalmente e tentar afastar as urgências” (p. 52), ou seja, através de um planejamento os imprevistos nem sempre ocupam o lugar do realmente importante. Nesse sentido, as Paradinhas podem caracterizar-se como pontos fortes de uma formação e de partilha ao considerarmos esses momentos como espaços de formação e planejamento.

6.2.2 Sobre as Capacitações para as coordenadoras e para as professoras

Para as coordenadoras, há um encontro anual – uma Capacitação - que acontece para todas as coordenadoras das escolas da rede, em que se encontram as profissionais de três estados: Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Esse

encontro é direcionado exclusivamente para as coordenadoras que atuam nas escolas e nas associações. Nesse encontro, são abordados assuntos gerais através de palestras, com posterior discussão, em grupos menores, visando diretrizes e o planejamento anual para a rede nos três estados.

Além das capacitações direcionadas para as coordenadoras, as associações incentivam a realização de encontros para atender a necessidade local. Nesses encontros, são abordados temas comuns, informações e atualidades que emergem do contexto educacional, no geral. As capacitações acontecem nas próprias escolas e podem também ser promovidas pela associação através da atuação da coordenadora de campo.

As capacitações, em forma de cursos e/ou palestras, são planejadas e realizadas por diferentes profissionais que atuam na área da Educação, em distintos segmentos, mas não estão inseridos no contexto da escola, o que, nesse aspecto, pode contribuir para que o resultado seja menos significativo para as profissionais envolvidas. Os temas são escolhidos de várias formas: algumas vezes são consideradas as opiniões de todos; outras, é abordado assunto que está em discussão no momento, no cenário regional ou nacional.

A coordenadora Vera, da Escola A, fala sobre como é feita a escolha dos temas abordados na capacitação realizada nesse exemplo, para todas as escolas da associação:

“Na verdade, foi feita uma pesquisa entre as coordenadoras, orientadoras, diretores, muitas vezes até mesmo com os professores, para saber quais dificuldades, quais temas eles gostariam que fosse abordado. Aí o que a maioria escolhe é trabalhado. Nós tivemos no ano passado uma palestra com a Prof.^a Vânia. Na sua formação, ela fez uma pesquisa com todos os professores da nossa associação. Daí esses dados foram colhidos e a coordenadora de campo³¹ tem acesso a esses temas escolhidos. Alguns foram trabalhados no ano de 2015 e vamos lá em 2016 e 2017 trabalhar os outros.”
[CVEA4]

É possível perceber que essas capacitações – desde a associação até as escolas – tem uma forma de organização que pode ser comparada a um funil, em que a abordagem fica mais particular e direcionada conforme mais se aproxima da escola e da sala de aula. Os encontros maiores se fazem necessários porque estamos em uma rede, ou seja, a mesma precisa ser caracterizada e ter uma identidade, mas mesmo inserida nesse contexto mais amplo, as escolas também possuem autonomia para realizar

³¹Coordenadora que é responsável pelas coordenadoras das escolas locais.

encontros que são mais pertinentes a sua realidade, e que vão ao encontro da necessidade do grupo de docentes daquela escola. São as capacitações que acontecem dentro de cada unidade escolar, independente das demais escolas da rede. A coordenadora Renata, da Escola F, explica como acontece a escolha dos temas das capacitações na sua Escola:

“Alguns temas, os professores sugerem, como exemplo, o tema ‘avaliação’, que foi sugestão deles. Outros são propostas da própria coordenação mesmo. Eu e a orientadora, que trabalhamos em conjunto nos dois segmentos, então a gente vê uma ou outra necessidade, a gente escolhe. Outras vezes deixamos que os professores façam a escolha. Agora não é só livro que a gente estuda e apresenta. Nós temos também palestrantes, já trouxemos psicólogos, psicopedagogos. Nós já trouxemos terapeutas, já tivemos uma Capacitação só com as especialistas. Os psicólogos e terapeutas que fazem um trabalho com as nossas crianças, que nós indicamos. Então nós temos três profissionais que trabalham diretamente com as nossas crianças e adolescentes aqui. Então elas vieram aqui e apresentaram aqui as síndromes mais comuns que geralmente estão entre as crianças e adolescentes, né? Trouxeram uma apostila trazendo o TDH, trazendo o que é o déficit, o que é hiperatividade e descrevendo e falando para os professores, explicando o que é cada um, quais são os sintomas, explicando para eles que eles não precisam diagnosticar aluno nenhum, mas que precisam sinalizar para a orientadora o comportamento dessas crianças para que a orientadora indique para as famílias qual o caminho que devem seguir. Então foi uma aula super show!!!”
[CREF5]

A coordenadora Renata, no relato anterior, fala de uma palestra que tiveram na sua escola com tema considerado por ela como bastante pertinente para sua equipe. Afirmou que o assunto sobre o qual se organizou a capacitação é do interesse das professoras e, por isso, entende que foi importante para elas.

Conhecer as características e necessidades do grupo para quem a capacitação é direcionada, ouvir os professores, considerar questões particulares do grupo, são aspectos que podem caracterizar pontos de relevância a serem abordados na organização das capacitações. Entende-se que a coordenadora poderá realizar a mediação entre os saberes e necessidades dos professores e a organização da capacitação, mas é fundamental o envolvimento dos docentes para que esses eventos não aconteçam de forma alheia às suas vivência e necessidades. Na forma de cursos, é preciso refletir em que medida podem acontecer também como encontros coletivos de trocas de experiências.

Nesse sentido, a coordenadora Vera, da Escola A, fala sobre a necessidade de que a Capacitação seja colocada em movimento, na escola e nas salas de aula:

“É muito interessante esse momento de Capacitação. Mais que a Capacitação, por exemplo, o que foi trabalhado, o tema que normalmente se trabalha nas capacitações, o importante é quando chegar no momento ali na escola, na prática. O importante é, enquanto coordenadoras, estarmos ali junto ao professor, para colocar aquilo ali em prática. Porque se você trabalha, seja em uma Capacitação coletiva, seja no individual, mas você não está junto ali, vindo com o professor o que deu certo ou que pode melhorar, o que não deu certo e a gente pode melhorar, qual é a sua ideia, sua posição... Então, assim, tem que ter porque se não passa, foi trabalhado um tema ou uma Capacitação, mas se não for colocado em prática isto vai embora e passa, né?” [CVEA5]

Sobre a necessária movimentação do que se estudou em uma Capacitação, Cunha (2006) faz uma observação sobre as formações organizadas em cursos, seminários e estudos e nos apresenta evidências de uma formação mais próxima das professoras:

A formação externa e organizada na forma de cursos, seminários e palestras (que, evidentemente, têm contribuições importantes para a formação) incorre num problema já bastante discutido por outros pesquisadores, que é sua perspectiva escolarizada de formação, de orientação prescritiva e instrumental, centrada nas carências e lacunas da formação inicial. Seguindo um modelo que privilegia a transmissão de conhecimentos e estando distanciada dos ambientes de trabalho, essa formação, muitas vezes, não leva em consideração o ponto de vista do adulto que se forma e, sendo assim, não dialoga com a experiência que o professor acumula na sua trajetória profissional (p.238).

Pensar a formação apenas através de modelos pré-definidos é falar de um processo que está além do indivíduo; é tratar o processo como um modelo pronto e acabado. Ao contrário, Cunha (2006) afirma que “essa formação que é produzida em colaboração na teia de relações da escola” pode de fato promover o desenvolvimento profissional e a construção de novas práticas, a partir do que se pode aprender com a experiência.

6.2.3 Outras práticas de formação continuada

Canário (2001) afirma que ser professor é estar em constante formação. É na realização de seu trabalho, nas tomadas de decisões e na interlocução com os demais docentes da escola que o professor aprende sua profissão, e, na pesquisa em questão, é

na realização e interlocução que o coordenador também se forma e aprende sua profissão. A coordenadora Renata, da Escola F, contou sobre o que desenvolve em sua escola:

“Olha, na verdade, no projeto de trabalho que tenho com eles, o que se pode considerar como sistemático são estes quinzenais e quando envolve os segmentos todos, porque eu e a orientadora trabalhamos bem unidas. Inclusive, nesses últimos dois anos conseguimos integrar mesmo todos os segmentos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, porque nós passamos a fazer a coordenação com todo mundo junto, sem separar, foi muito legal!! Então a gente acaba canalizando mesmo para esta quinzenal, então a gente não tem um projeto específico mesmo, não... À medida que vão surgindo as dificuldades, as temáticas vão surgindo e a gente vai proporcionando para eles. E canalizando para esta quinzenal, que é o momento que a gente está junto ali. A gente sabe que vamos poder contar com todo mundo para poder conseguir trazer a solução para o que precisam para este momento, para esta quinzenal.” [CREF6]

No contexto escolar, frente às inúmeras solicitações do exercício docente, se pode perceber e identificar uma série de necessidades dos professores acerca da prática pedagógica. As trocas e partilhas são fundamentais nesse processo, o que se confirma nas palavras de Campos (2014)

Quando o privativo torna-se público, os participantes permitem-se conhecer pelo outro e receber dele contribuições. Essa relação de cumplicidade e envolvimento de toda a equipe, possibilita o compromisso coletivo na construção de um projeto comum de escola. Sem compromisso não há projeto comum, sem trocas não há aprendizagens e nem formação (CMPOS, 2014, p.75).

Já para Orsolon (2012) é necessário o exercício de articular o individual e o grupal no intuito de compartilhar concepções e saberes e, a partir das divergências e convergências, traçar um novo “fazer”. Para esta autora, a coordenadora pode ser um dos articuladores do trabalho coletivo, “precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto” (ORSOLON, 2012, p.22). Essa afirmação confirma a necessidade de envolver o todo para que a formação continuada aconteça e alcance o objetivo de desenvolver suas múltiplas dimensões. O coletivo, a que estamos nos referindo, inclui o corpo docente, a coordenadora e demais profissionais; e as relações estabelecidas entre eles devem ser caracterizadas como cooperação, interação e situação em que todos aprendem e ensinam, ou seja, todos estão em constante formação.

6.3 O SENTIDO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS COORDENADORAS

Os conceitos sobre formação transitam entre treinar, educar, instruir; toma-se também a relação entre acompanhar e formar, no entanto, a formação de que estamos tratando nessa pesquisa é um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional no sentido de envolver as experiências, saberes e práticas de cada um. Alves; Garcia (2008) afirmam que a “formação se dá durante toda a vida, sem ter princípio ou fim, sempre também nas múltiplas redes e contextos”(p.139). Devemos considerar que a formação não se refere apenas a um conhecimento específico, pronto e acabado, mas sim de conhecimentos múltiplos em constante atualização

Quando nos referimos à formação, portanto, estamos dizendo de um processo, nunca acabado, o que confirma que ninguém está definitivamente pronto, ou seja, ninguém é detentor do conhecimento e nem se encontra pronto e acabado. Souza (2010) afirma que “é o sujeito que se forma e forma-se a partir das experiências que viveu e das aprendizagens que construiu ao longo da vida”. Moita (1992) afirma que a formação é sempre indeterminada, ou seja, resulta de um processo em que a identidade de uma pessoa vai se construindo a partir das interações que se estabelecem no processo de autocriação gerado por tensões e contradições. Moita (1992, p.113) afirma:

Os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, em cada formando. A compreensão desta complexidade, mesma que feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe, de forma algo paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que “escapa” de certa maneira dos formadores porque é fundamentalmente indeterminada.

Nesse sentido, entende-se que formação é envolver-se com as outras pessoas, estar junto com os outros a fim de organizar e participar diretamente do processo formativo.

Não podemos, portanto, reduzir a formação apenas a um conjunto de técnicas e cursos; a formação que acreditamos acontece na troca e na partilha de experiências, saberes e fazeres. Tendo a perspectiva da formação como processo contínuo centrado na escola e nas necessidades que surgem, Canário (2001) evidencia a importância do espaço escolar e da interação entre todos atores/profissionais para uma constante formação.

As situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas coletivos de ação (organizações escolares), cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos atores sociais em presença. Estamos, portanto, em presença de um “jogo coletivo”, suscetível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos. É à medida que a produção de práticas profissionais, realizada em contexto, é atravessada não apenas por fatores individuais (dimensão biográfica), mas também por fatores organizacionais (dimensão contextual), que se permite pensar o funcionamento da organização de trabalho (neste caso, as escolas) como um processo de aprendizagem coletiva do qual emergem competências individuais (configurações de saberes) e também competências de natureza coletiva (p. 157).

Assim, refletir sobre a importância da experiência, do trabalho em sala de aula, torna-se fundamental. As práticas e ações desenvolvidas pelas coordenadoras no cotidiano escolar podem constituir-se em situações de formação, para a professora e para a própria coordenadora. Mas, que ações são formativas na percepção das próprias coordenadoras? E qual o seu resultado? São respostas que buscamos também na pesquisa realizada.

Cunha (2006) diz que a formação se dá através da socialização e problematização das práticas das professoras e defende que essa prática deva acontecer de forma horizontal, onde coordenadora e professora sejam, ao mesmo tempo e em movimento de alternância, formador e formado. Nesse processo de formação, a coordenadora tem papel de importância: interlocução, articulação, favorecimento de reflexão podem ser desenvolvidos por essa profissional e Cunha (2006) faz a seguinte afirmação:

Essa formação que acontece no interior da escola é potencializada quando conta com a coordenadora pedagógica enquanto articuladora do trabalho docente coletivo. A coordenadora está sendo aqui considerada como um elemento importante para favorecer e organizar as reflexões dos professores e estimular a socialização das práticas de modo a construir um sentimento de responsabilidade comum em relação aos problemas do cotidiano, bem como atuar como uma interlocutora responsável pela comunicação entre as várias instâncias da escola e com os formadores externos (p. 240).

Cunha (2006) afirma ainda ser necessário refletir sobre como se percebem, as próprias Coordenadoras, enquanto propiciadoras de formação: “admitindo que a coordenação pedagógica é, de fato, um canal privilegiado de interlocução e formação de/com/entre os professores, importava saber se as coordenadoras se reconhecem como

formadoras e considerar suas condições de trabalho para o encaminhamento de suas ações”.

A coordenadora Eliana, da Escola D, exemplifica situações que considera formativa.

“Para formação, acho que são textos que a gente lê e discute juntas. No Semanário delas eu sempre coloco textos bem menores; eu faço intervenções nesse semanário. Elas fazem Semanário e entregam toda segunda-feira para mim com planejamento de toda a semana. Aí você vai discutindo com o professor, você chama se você não entendeu alguma coisa do semanário, e coloca observações nele.” [CEED5]

A mesma coordenadora relata um estudo que realizou com seu grupo no intuito de promover um momento de formação:

“Trabalhei com eles sobre aprendizagem e eu considero que o tema de aprendizagem significativa foi formativo para a maioria. Eu acho que foram três encontros, mas esse eu fiz em um domingo de manhã e foi ótimo porque a instituição pagou pelo dia deles, e assim, se não pagar, não tem! No final de semana assim, de jeito nenhum. Passei a parte teórica de David Ausubel, que é o teórico que peguei como referência sobre a aprendizagem significativa. Passei com as professoras a teoria dele e depois a gente tentou aplicar isso na prática no planejamento delas. Sempre buscando, incentivando as professoras a planejar a aula, buscando o conhecimento prévio do aluno, sempre buscando uma âncora do conhecimento novo.” [CEED6]

Para Eliana, o formativo se refere a um estudo sistemático e teórico que, segundo a coordenadora, ia ao encontro da necessidade das professoras. Entretanto, como estamos percebendo no decorrer da pesquisa, os cursos e estudos apenas não bastam. Na fala da mesma coordenadora se identifica uma preocupação em “aplicar isso na prática, no planejamento delas”, o que se entende como necessário. Porém, mais uma vez questionamos acerca da autonomia dos professores na escolha dos temas desses estudos e em que medida suas necessidades são realmente consideradas, em contrapartida, podemos notar, na fala Da sequência, resultados percebidos pela coordenadora de ações realizadas a partir da necessidade e indicação do grupo de professoras. A diretora/coordenadora Raquel, da Escola E, exemplifica como ela percebeu esses resultados de ações realizadas na escola:

“Sim, a partir do texto sobre a saúde mental do professor, eu vi algumas meninas mudando um pouco de postura. E é bacana porque você lê, você tem que internalizar muita coisa que você leu, esse da parte emocional do aluno. Aí elas vem e falam: ‘Aquele aluno que tava assim...’. Então, a gente vê o retorno dos textos que você leu

porque elas vêm e falam: ‘Tinha um aluno que não estava bem, não estava querendo vir para a escola ou estava desanimado...’. Ai elas tomaram alguma posições que o texto indicou. ‘Ele melhorou aqui, ele fez assim’. A gente tem um retorno. Ninguém muda de uma hora para a outra; vai se conscientizando.”[CREE5]

Outras coordenadoras também falam de respostas de ações e práticas realizadas com suas professoras e sobre seus reflexos e resultados. A coordenadora Vera, da Escola A, afirma:

“Estas profissionais que vieram foi a pedido delas. Eles estavam com dúvidas muito grandes sobre o que é aluno hiperativo, TDH, e aquele monte de laudos, é só vindo laudo, vindo laudo. E o que fazer com os alunos com laudos era a pergunta delas. Por isso decidimos trazer as meninas aqui, a psicóloga e a terapeuta. E não conseguimos um neuro, mas as outras vieram e deram um show. E as professoras gostaram, perguntaram, e querendo ou não elas vão para a sala de aula com outra visão. Enfim, foi muito bom; tem sido muito bom!” [CVEA6]

Nos trechos anteriores, observa-se que as coordenadoras afirmaram que trabalham com textos, livros e também com palestras, tentando sanar as dificuldades das professoras. Afirmam também sobre “resultados” observáveis desses processos, o que entendem como necessário para avaliar em que medida o estudo foi aplicado pelas docentes.

A coordenadora Letícia da Escola B, fala de estudos, leituras, mas também fala da necessidade de que as dificuldades possam de fato ser trabalhadas por meio da colaboração.

“Bom, formativo tem diversas coisas: os encontros nossos, trocas de figurinhas com eles... Às vezes, tem alguma dificuldade e se vai tentando trabalhar essas dificuldades deles, ou seja, com ajuda ou sugerindo coisas, ou compartilhando também entre os amigos e colegas de trabalho. Outro detalhe também da formação é a motivação que não pode ficar atrás com eles. Eles tem me entregado também às vezes livros, tem conversas com professoras semanalmente. Eu tenho entregado capítulos ao invés de livros, porque as vezes a você da um livro pra ficar lendo e ninguém lê. Acho que no final do ano todos nós já estamos mais cansados, estressados são muitos eventos! Então, na medida do possível, tento fazer com que esta formação seja uma coisa mais light em que eles consigam ler e absorver alguma coisa. A gente compartilhar também, e as vezes eu faço isso individualmente, que é o que mais tem dado certo também. Nem sempre eu consigo reunir todas juntas, mas pelo menos nas aulas especiais procuro chamar, verificar qual é sua dificuldade no seu trabalho. Se seu trabalho está funcionando.” [CLEB5]

A coordenadora foca nesse modelo de formação, e ressalta a intenção que tem de tentar minimizar as dificuldades das professoras, tais como dúvidas em transmitir um determinado conteúdo, solicitação de alguma estratégia para atender seu aluno ou a turma como um todo, dúvida sobre temas atuais, metodologias e didáticas que podem ser utilizadas por ela. Este tipo de direcionamento e de resposta ao trabalho das professoras é importante, mas uma ideia de formação não pode restringir-se a esse modelo. Como vimos afirmando, a formação não se dá em blocos nem de forma isolada; ela parte de necessidades da prática e deve ser promovida com autonomia, e na partilha. Segundo Cunha (2006)

Essa formação em contexto de trabalho, que se ocupa dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação, acena com a perspectiva de fortalecer o coletivo de professores, que é desafiado a gerar sentidos e coerências para a atuação individual e do grupo. Esse coletivo de trabalho, entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re)construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor e coordenador dê sentido à sua experiência e se reconheça produtor de conhecimentos e saberes (p. 239).

Dessa forma, a coordenadora precisa direcionar seu trabalho de forma que não perca o foco e que o mesmo consiga desenvolver sua função pedagógica, para o que indica a necessidade de se ter claras as intenções da ação (CAMPOS, 2014).

Na percepção das coordenadoras entrevistadas, o acompanhamento, o estar junto olhando para a realidade da escola e considerar todo o coletivo faz surgir resultados. Observa-se, mais uma vez, que as coordenadoras estabelecem relação entre “resultados” e o caráter formativo das ações voltadas na prática, considerando-se aqui como resultados tanto a observação de que as professoras “aplicaram” o que estudaram como a percepção, das coordenadoras, de que as dificuldades foram solucionadas, o que merece reflexão.

Na fala da coordenadora é possível perceber a importância de conectar as necessidades diárias com as práticas e com ações de formação. Porém, a partir das falas das coordenadoras, poderíamos refletir acerca do que seriam, de fato, mudanças na atuação docente e se essas mudanças são pertinentes às ações promovidas. As coordenadoras (falas anteriores) disseram de mudanças (resultados) que foram percebidas na prática das professoras, e por isso consideraram as ações que deram origem as mesmas como formativas. Porém, é preciso se debruçar sobre tal afirmação.

Assumimos a formação como processo, que é tanto individual como coletivo, do qual participa ativamente o sujeito-professor quando reflete sobre sua trajetória e prática (NÓVOA, 1995). Assim, se considera a reflexão como mola da formação que, como toda aprendizagem, é dependente do sujeito da formação. Sobre as falas das coordenadoras acerca de mudanças observáveis, por um lado, se faz necessário compreender que é o sujeito-professora, o sujeito da formação (repetimos), quem poderá dizer sobre as mudanças que ocorre, e promove, no seu trabalho. Por outro, como profissional que atua diretamente com a professora, quando se estabelece entre ela e a professora um profícuo diálogo promotor da construção/reconstrução das práticas, a coordenadora poderá dizer com mais propriedade – mas nunca pela professora - dessa formação e mudanças.

Nesse processo, e no que foi discutido em todo esse tópico, questiona-se sobre a relação entre professora e coordenadora. As falas parecem indicar uma relação unidirecional. Não houve referência sobre a presença das professoras como parceiras que também ensinam as coordenadoras, pelo menos não explicitamente. As coordenadoras raramente se colocam como alguém que está ao lado a fim de ensinar, identificar as dificuldades, propor estudos e mudanças, o que evidencia a pouca autonomia das docentes em relação à prática e à formação, um vez que são propostas pela escola e pelas coordenadoras; da mesma forma não se percebeu que as professoras podem ensinar as coordenadoras, nem mesmo sobre seu próprio trabalho docente.

Minhas reflexões indicam que essa situação pode ter como uma de suas causas o atravessamento que a rede tem sobre as coordenadoras, por exemplo, por meio de seu regimento. A coordenação, como já foi dito, tem um lugar social hierarquicamente superior e diferenciado em relação às professoras na rede. Por outro lado, como afirmamos com Domingues (2014), a própria função se caracterizou como lugar de determinismos, através de um caráter de supervisão. Importante é ressaltar também que em vários momentos percebemos um olhar de observação que não tem características de “vigiar” e sim acompanhar e “estar junto”. A coordenadora pedagógica, a partir de seus conhecimentos, experiência e do olhar (de proximidade) acerca de vários aspectos da atuação dos docentes e da escola, pode em muitos momentos observar com o propósito de contribuir e acompanhar a prática docente na busca por melhores resultados. Porém, como sujeitos que somos, fazemos escolhas. Assinamos e nos responsabilizamos por nossas ações, também as profissionais. Cabe às coordenadoras estabelecer atuação mais participativa e dialogada com as professoras.

7 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

A coordenação pedagógica pode ser considerada como articuladora do trabalho pedagógico, mas essa atuação profissional somente pode se concretizar em interação com outra, a docência, entendida como espaço de atuação das professoras. Em especial, é necessário que ocorra interlocução entre essas profissionais, pois afinal estamos nos referindo a um par na atuação profissional. Nesse sentido, entende-se que não é possível compreender a função de coordenação sem ouvir e conhecer a profissional que também integra o processo de construção do trabalho pedagógico: a professora.

Campos (2014) fala sobre as interações entre diferentes sujeitos-profissionais no espaço escolar, afirmando sobre a possibilidade e a potência de tais encontros.

Muitas “maneiras de fazer” são inventadas, dialogadas nas ações cotidianas. O conhecimento nasce da experiência humana, pode ser produzido por sujeitos comuns em seu encontro com o outro e no partilhar de experiências também. São saberes que precisam ser ouvidos, analisados, divulgados para ganhar visibilidade. Da prática como “locus de teoria em movimento” podem e surgem inúmeras reapropriações da escola, do trabalho, da sociedade, da cultura, uma rede antidisciplinar que configura outras maneiras de compreender a escola e tornar possível sua reorganização (p.91).

Assim, tendo em vista essa perspectiva, da necessária e constitutiva interação entre a coordenadora e as professoras, entrevistei também doze professoras que atuam com as seis coordenadoras participantes da pesquisa cujas falas foram apresentadas e analisadas no capítulo anterior. Para cada uma das coordenadoras entrevistadas (de seis diferentes escolas, ligadas à União Sudeste da rede de ensino) foram entrevistadas duas professoras que atuam com essas coordenadoras. Para que ao longo do texto a ligação das docentes com cada coordenadora possa ser identificada, ao nome (fictício) de cada professora também se acrescentou referência à Escola (A, B,C,D,E e F) em que atua.

Neste capítulo, apresenta-se a leitura analítica das entrevistas realizadas com as doze professoras. Como no caso das entrevistas com as coordenadoras, do processo de análise emergiram reflexões que foram organizadas nos Temas que abaixo são apresentados:

Tema 1. A docência: dilemas, cotidiano, práticas em reconstruções

Tema 2. A docência e a coordenação pedagógica: interlocução e formação

Tema 3. A formação continuada promovida pela rede, e com a participação da coordenação: as Paradinhas Pedagógicas na percepção das professoras

Tema 4. A formação como processo, reflexão e partilha

7.1. A DOCÊNCIA: DILEMAS, COTIDIANO, PRÁTICAS EM RECONSTRUÇÕES

Nesta pesquisa, a decisão de entrevistar as professoras com quem trabalham as coordenadoras pedagógicas teve como objetivo inicial ouvi-las, trazendo sua percepção acerca da atuação dessa coordenadora. Porém, as entrevistas foram, desde as primeiras, revelando a amplitude e importância da voz da professora na constituição do trabalho da coordenação. As dúvidas, questionamentos, dilemas revelados nas falas que são apresentadas neste tema podem nos permitir olhar, a partir daí, para a necessária atuação da coordenação pedagógica. Ou seja, do lugar da professora, de suas falas, podemos enxergar a coordenação pedagógica, um outro lugar que, porém, se constitui em relação com a docência e pode fazer estabelecer um entre-lugar.

As professoras entrevistadas falaram de diferentes situações, com os alunos e na escola, em que seus saberes são colocados em xeque. Por serem consideradas pelas professoras como situações para as quais precisam se mobilizar, tomaremos essas situações na perspectiva de dilemas (ZABALZA, 2004). As professoras relataram dilemas que envolvem, entre outros aspectos, o número de alunos em sala, a diversidade das turmas, a falta de tempo, a relação com as famílias (em muitos casos, de afastamento), a necessidade de construir um ensino voltado à inclusão escolar. Alguns desses dilemas serão apresentados na sequência.

Para Zabalza (2004), os dilemas são situações que exigem um posicionamento da professora, uma tomada de decisão diante de um impasse. São consideradas dilemáticas tanto as situações pontuais, como ter que atender às necessidades de um aluno específico, como as situações gerais vividas pelo professor ao ter, por exemplo, que se adequar às exigências curriculares. As decisões solicitadas aos professores diante de tais desafios podem mobilizar ou paralisar os docentes e surgem, geralmente, frente

ao novo. Nesse sentido, para Toledo (2015)³², faz-se necessário que esses professores sejam ouvidos e, nesse caso, a partilha é fundamental.

Muitos se sentem paralisados por não saberem o que fazer com as demandas que recebem e que estão para além de suas possibilidades. Ao falar daquilo de que se sabe e do que não se sabe, no compartilhar com o grupo, surge a possibilidade da elaboração de novos saberes, e/ou da sua (re)significação, formalizando um saber construído em sua prática pedagógica, produzindo novos posicionamentos, novas estratégias para alcançar maior efetividade em seu trabalho (p. 51).

A professora Amanda, que atua na Escola D, fala do **número de alunos por turma [1]**, o que, segundo a professora, dificulta sua prática enquanto docente.

“A primeira coisa é o tamanho da turma. É difícil, você não dá a mesma aula para uma turma de 40 alunos e uma turma de 20. Eu senti muito isto porque eu trabalhei os dois primeiros anos com as turmas da tarde, que são as menores, com 12 no máximo 15 alunos, e agora este ano estou trabalhando de manhã, e é a turma completa com 25 alunos. A diferença é grande, sim. Por um lado, você consegue fazer um trabalho com grupos melhor, porque você consegue alcançar várias áreas, porque você tem mais crianças e então pode diversificar mais ainda o trabalho; mas, por outro lado, o trabalho individual com cada criança realmente é reduzido dentro das 4 horas e meia de aula. E o comportamento das crianças, né? Principalmente eu que vivi um tempo fora do país...Eu dava aula até o ano de 1999 e voltei a dar aula em 2013. O comportamento das crianças é completamente outro. Falta de respeito, as brincadeiras... A falta de respeito é o que causa mais a brincadeira, né?”[PAED1]

Nossas escolas e salas de aula ainda realizam ensino centrado no professor e em práticas que, na maior parte das vezes, fazem uso da exposição oral da professora e da leitura do livro didático. O foco e a direção da aula estão com o professor e nessa forma de ensinar o número excessivo de alunos em sala tem prejudicado o ensino realizado.

Além disso, as afirmações da professora trazem à tona um outro dilema: a atual geração de alunos vem carregada de conceitos, de opiniões, de novas tecnologias. Esse quadro solicita da professora “jogo de cintura” para driblar divergências, alcançar o aluno e provocar a aprendizagem. Também encontramos turmas onde existe uma grande diversidade nos níveis de aprendizado e distintas formas de aprender. Na fala da professora percebemos também a preocupação com a “falta de respeito e brincadeiras”

³² A autora desenvolveu pesquisa sobre a formação de professores fazendo uso da ideia de dilemas, de Zabalza (2004).

que existem na sala de aula, o que, segundo a professora é consequência de mudanças sociais e educacionais.

Esteve (1999) compara as mudanças sociais vivenciadas atualmente com um espetáculo em que existe um grupo de atores trabalhando e apresentando um teatro! De repente, no auge de uma cena bem marcante, troca-se o cenário sem preparar os atores que estão ali em cena. Tentemos imaginar essa cena! Essa ideia-metáfora usada pelo autor nos direciona para o ambiente escolar que nos coloca em contato com alunos de diferentes realidades, criados por diferentes famílias, que vêm de contextos sociais distintos e com as mais variadas histórias. Será possível atuar com as mesmas práticas de alguns anos atrás? Com as mesmas estratégias? Esteve (1999) faz a seguinte pergunta: “Diante de tamanhas mudanças, o que fazer? Abandonar o trabalho ou continuar”?

Essas situações e perguntas existem no cotidiano escolar: o cenário foi trocado, vivemos em uma época diferente, mas temos alunos, escola e um ensino para ser desenvolvido de forma significativa e pertinente para todas as pessoas envolvidas no processo. Não é possível continuar a cena com o mesmo roteiro! É necessário mudar e repensar as práticas.

A sociedade é heterogênea e na escola não teria como ser diferente, porque estamos diante de um ambiente vivo e diverso, de um grupo constituído de alunos e professoras, situações e realidades diferentes, e o que temos em comum é apenas o objetivo de formar/educar e ser formado. Essa realidade faz com que as professoras busquem outros/novos meios para atuar no dia a dia frente a essa diversidade.

A professora Nathália, da Escola E, afirma que seu desafio está na **diversidade encontrada em sala de aula [2]:**

“Bom, assim, o desafio na sala de aula é mais no sentido da diferença deles de cultura, de forma de educação. A gente tem alunos bem variados. A dificuldade no caso seria essa: a gente conseguir abranger todo mundo, porque às vezes vem de fora, vem de outra escola e os conhecimentos estão atrasados; outros, por causa da educação que têm em casa mesmo, cultura. Mas a dificuldade seria essa mesmo.”[PNEE1]

A professora fala de uma realidade vivenciada por ela, mas que entendemos tratar-se de um aspecto comum. É impossível pensar uma sala de aula homogênea, as diferenças existem, as necessidades surgem e é papel da escola, juntamente com toda a equipe pedagógica, pensar as variadas formas de atender os alunos que são frutos de diferentes contextos. Mas a professora, do lugar que ocupa, enxerga a situação a partir

de seus saberes. Ela chama a atenção para as culturas diferentes, contextos diferentes, famílias com várias estruturas, aspectos encontrados dentro de uma sala de aula. Assim surge o desafio: como desenvolver o ensino entre um conteúdo previamente dado e um público tão diversificado? Com Esteve (1999), afirmamos que não existe um só caminho para alcançar esses alunos; existe a necessidade de se criar novas estratégias a cada momento, de acordo com o grupo e espaço que se pretende atingir.

No contexto em que a pesquisa se desenvolveu, temos outro aspecto relevante: o fato de se tratar de uma rede confessional de ensino. Nessa rede, focada na Educação Adventista, a proposta não é doutrinar o aluno, contudo, possui um código de ética que exige do aluno uma postura que atenda às exigências da escola local. Este código abarca questões sobre disciplina, uniforme, vocabulário, frequência às aulas, enfim, funciona como um “guia” para o aluno.

A escola está passível de receber alunos com diferenças sociais, culturais e religiosas, vindos de distintos contextos familiares e, por isso, tendo a escola um código de ética, é possível que surjam situações complexas frente à adequação dos alunos a esse código. Nesse contexto percebemos claramente a importância da reflexão e partilha entre os professores, estando aí uma das situações em que o trabalho da coordenação se faz fundamental.

Orsolon (2012) nos faz refletir sobre o nosso aluno como um sujeito em transformação, com opiniões, “capaz de analisar criticamente a realidade desvelando seus determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos, protagonista de uma sociedade justa e democrática, superador dos determinantes geradores da exclusão” (p.18). Esse é o perfil do aluno que estamos planejando atender. Com vistas a essa realidade, faz-se necessário pensar a prática e atuação de todos os agentes da escola.

Ao tratarmos as diversidades, um ponto em comum na fala das professoras foi a inclusão escolar, a **[3] inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**³³ que, na perspectiva das professoras entrevistadas, consiste em um outro dilema.

Segundo as professoras, a inclusão escolar traz consigo uma série de fatores que dificultam a prática, entre os quais a falta de informação e preparo das professoras e instituições escolares para receber esse aluno. A professora Célia, da Escola D, evidencia esse desafio e sua angústia:

³³ Fazemos uso da expressão, corrente nas escolas, “alunos com necessidades educacionais especiais” para nos referirmos ao público-alvo da Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2008).

“As maiores dificuldades são muitas vezes a quantidade de alunos que temos dentro de sala de aula; a diversidade de alunos inclusive no que diz respeito à inclusão. Hoje a gente precisa receber alunos com inclusão e nós professoras não fomos preparadas para receber estes alunos conjuntamente com os outros alunos da sala de aula. Então, eu particularmente vejo esta situação como a maior dificuldade, porque você tem que fazer um trabalho diferenciado com este aluno de inclusão, mas tem uma sala de 23 a 25 alunos. Então você passa a matéria, os conteúdos, mas sempre tem a dificuldade de alcançar estes alunos, no caso de inclusão em sala de aula.” [PCED1]

Para outra professora:

“Eu tenho duas crianças com necessidades especiais; tenho dois autistas. No meu caso complica um pouquinho mais, porque eu até consigo passar o conteúdo, consigo cumprir a minha meta do dia com os alunos no geral, só que tem algumas falhas por causa desses dois alunos que eu tenho que dar um acompanhamento mais específico para eles. Eu acho que no geral, não sei se ela [a escola] está preparada para receber esses alunos que entram com esse tipo de dificuldade, entendeu? Então o que acontece nesse caso é o seguinte: acaba a gente perdendo muito a qualidade da aula porque você não consegue acompanhar ou você se entrega totalmente para acompanhar esses alunos especiais e os outros ficam prejudicados.” [PKEB1]

Transmitir o conteúdo, realizar avaliações, aplicar uma metodologia que alcance o aluno com necessidades especiais são saberes necessários às professoras para atender o aluno. Estes diferentes saberes emergem da prática diária das professoras, porém o desafio está em reconstruir concepções e práticas de uma formação (inicial e continuada) em que a professora aprendeu a ensinar para alunos idealizados e classes homogêneas³⁴.

A escola é esse espaço que mantém uma relação com a sociedade; ao mesmo tempo que ela reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura. Orsolon (2012), nesse contexto, afirma que, diante das imprescindíveis mudanças é “necessário que haja adesão à revisão das concepções e à consequente mudança de atitude de todos envolvidos no processo” (p.18). A escola é o lugar que possibilita essa mudança; nela coexistem todos os atores que podem desencadear uma possível transformação da sociedade. Ou seja, o que é um dilema pode ser também um ponto de reflexão que possibilite a atuação da equipe pedagógica de forma articulada a fim de alcançar saídas e soluções para cada situação vivenciada.

³⁴Sobre este assunto, ver PELEGRINI (2014).

Outro dos dilemas apresentados pelas professoras é relacionado ao **conteúdo padronizado a ser ensinado [4]**, o que foi afirmado pela professora Aline, da Escola F. Essa professora diz da exigência em cumprir com esse conteúdo.

“Tirando o tempo e “corre-corre”, eu encontro mais dificuldades, às vezes, no conteúdo da disciplina de Português porque, assim, eu gosto, mas acho que deixa muito a desejar. O livro que a gente trabalha de Português, a gente tem que seguir aquele conteúdo. Agora, nas outras disciplinas a gente trabalha muito bem com o conteúdo. É o prazo que a gente tem... No ano letivo a gente consegue levar todos os conteúdos. A gente entrou no quarto bimestre com todos os livros no quarto bimestre. Os Paradidáticos a gente escolhe antes, também já escolheu o do ano que vem. Então, a gente trabalha dentro do exigido. O Paradidático, a gente faz os Projetos, executa os projetos que a gente desenvolve, que a gente bola para os Paradidáticos. Então, a gente tem a assistência da escola, tanto assistência financeira quanto às ideias, apoio. A coordenação dá todo suporte para a gente, dentro do limite deles, da previsão deles. A gente está desenvolvendo todos esses projetos e eu não vejo dificuldades nos conteúdos e nos projetos, que às vezes a gente não dá conta. A gente não tem tempo para poder desenvolver tudo que a gente planeja desenvolver, mas a gente consegue fazer bastante coisa.” [PAEF1]

Outra das professoras também fala dessa mesma situação: a professora Nathália, da Escola E, diz-se “presa” ao livro didático, e relata sobre formas com as quais procura tornar seu ensino mais adequado:

“Olha, a gente usa aqui os livros da casa. A gente segue o cronograma do livro da Casa Publicadora e aí, na minha prática de conhecimento, eu estou sempre buscando cursos. Para elaborar minhas aulas dentro de sala, eu uso a apostila e sempre busco na internet para complementar o que está no livro. Porque o livro é bem completo, mas a gente não tem que ficar presa só no livro, mas a gente tem que buscar em cima disso, aperfeiçoar sempre mais.” [PNEE2]

Na rede de ensino em questão, todo o material é elaborado pela editora da própria instituição, a “Casa Publicadora”. Os materiais didáticos (livros e apostilas) são elaborados por esta Editora de acordo com os parâmetros curriculares nacionais e em concordância com a filosofia de educação adotada pela rede. O cuidado que devemos tomar é com relação ao engessamento que pode acontecer nas escolas da rede, proveniente desse material. Mesmo com todo aparato pedagógico que o sistema possui, ainda que revestido com o discurso de autonomia, há o risco de produzir um “sistema pronto”, e não em construção. As professoras trabalham para atender às expectativas e exigências do material e do sistema. A preocupação que surge diante desta realidade é a de um ensino em moldes pré-determinados, o que pode gerar uma aprendizagem pouco

significativa se considerarmos a diversidade presente nas escolas e salas de aula. Diante dessa realidade, qual é o papel da escola? De que instrumentos dispomos e quais podemos criar para obtermos um melhor funcionamento da escola, tendo em vista a singularidade de cada aluno e professora?

Nas falas das coordenadoras, apresentadas no capítulo anterior, podemos evidenciar que parte do seu trabalho, das práticas cotidianas, está voltada a fazer manter e cumprir as exigências curriculares. Refletindo sobre as necessidades das professoras aqui apresentadas, podemos questionar sobre o quanto do trabalho das coordenadoras é construído sobre a égide de uma supervisão, quando se volta a cobrar as docentes do cumprimento do currículo. O acompanhamento às aulas e a verificação do Semanário, situações que foram apresentadas pelas coordenadoras no capítulo anterior, parecem responder a fazer cumprir as exigências curriculares. Ao contrário, em uma perspectiva de coordenação pedagógica que acompanha (e não dirige) os processos de ensinar e aprender junto a professores e alunos, outras ações poderiam ser planejadas e desenvolvidas visando uma escola em movimento.

A utilização do material didático, as avaliações, projetos, entre outros, são orientações da rede para as coordenadoras que, por sua vez, repassam-nas às professoras. As docentes, conforme afirmaram, em algumas situações trabalham para atender às exigências que lhes são colocadas e que não são da necessidade da escola local. Podemos perceber na fala da professora Aline, da Escola F, que ela percebe que o trabalho da coordenação também está submetido (e engessado) pelo tempo: “*A coordenação dá todo suporte para a gente, dentro do limite deles, da previsão deles*” (PAEF1). No relato, podemos perceber os “limites” impostos ao trabalho das docentes, e das próprias coordenadoras. Nesse sentido, também podemos afirmar que o diálogo entre a professora e a coordenadora fica prejudicado, ou no mínimo atravessado por todo esse contexto de imposições. O limite acaba sendo externo ao que acontece na escola e com a sua equipe pedagógica.

A dinâmica escolar é frenética e requer muito cuidado e envolvimento de toda equipe. Ocorre que a educação vai além da escola, fato este que exige uma parceria firmada entre o espaço acadêmico e a família; a família, nesse caso, exerce um grande papel na educação do aluno. O cotidiano é formado por um conjunto de situações diversas, que muitas vezes não se limitam apenas à escola. Um outro dilema levantado pelas professoras e também presente na fala das coordenadoras foi: a **interferência da família e a relação dos pais com a escola** [5] são aspectos importantes no processo de

escolarização. Foi percebido através dos relatos que existe uma expectativa dos pais sobre a escola e muitas vezes querem que seus filhos aprendam da mesma forma que ele/ela (o pai/mãe) aprendeu. Essa questão traz um problema sério para o meio escolar, afinal, estamos falando de aprendizagem e consideramos o alunos e seu contexto. A professora Amanda, da Escola D, afirmou:

“O que dificulta a prática também é a cobrança de que, às vezes, tem que voltar no tempo, porque os pais ainda querem a gramaticazinha decorada, né? Decorar a regra e não entender; não vivenciar a regra, e sim decorar a regra. Porque a regra existe, lógico, existe a regra, mas é muito mais rico, muito mais significativo, a criança viver a regra do que ela decorar, perguntando todos os dias, perguntando a mesma coisa para eles decorarem. Então, os pais também acabam influenciando na prática de ensino nosso.”[PAED2]

Esse aspecto é delicado, uma vez que os pais esperam da escola um retorno, de acordo com o que eles acreditam ser melhor. Nesse sentido, torna-se necessário repensar a relação com as famílias e também propor práticas de esclarecimento para os pais.

A parceria entre família e escola é algo necessário e muitas vezes não conquistado. A professora Kátia, da Escola B, apresenta a seguinte situação:

“Em sala, uma das principais dificuldades é o acompanhamento dos pais. Principalmente porque, assim, a gente faz um trabalho excelente em sala. Você acompanha as crianças em sala só que os alunos vão pra casa e não têm esse apoio dos pais. Então, fica assim, praticamente seu trabalho perdido porque chega na próxima aula aquilo que era pra ser revisto em casa, recordado, ele chega sem ter feito e você tem que ver de novo, fazer uma retomada pra conseguir pegar, dar sequência no conteúdo. Os pais não estão conseguindo acompanhar o aprendizado das crianças, aí acaba sobrando para os professores serem professores e ainda por cima pais, pessoas que acompanham depois pra reforçar esse aprendizado.”[PKEB2]

Ao consideramos a escola como uma extensão da educação do filho/aluno, entendemos que a família tem seu papel e à escola cabe dar sequência ao trabalho. Diante disso a responsabilidade da escola aumenta, o que requer dos professores e toda equipe da escola um envolvimento nesse aspecto.

As coordenadoras também trouxeram em suas falas uma preocupação com a família, porém perceberam a situação sob um prisma diferente das professoras: trouxeram a família não apenas como parceira, mas como aqueles que cobram os parâmetros que devem ser adotados, e atendidos pela escola. Falaram de ações que

percebemos que são realizadas, muitas vezes, em resposta às exigências dos pais e não para atender às necessidades dos alunos e professores.

Ao contrário, solicita-se que se construa outra relação com as famílias. Nesse sentido, Orsolon (2012) afirma que a parceria com a família se dá é no coletivo da escola, levando-se em conta que quando o objetivo é uma escola transformadora, é necessário considerar a especificidade e a complexidade dos universos escolar e familiar e a sociedade na qual estão inseridos. Esse é o exercício constante da escola.

7.1.1 Práticas em (re)construção

Frente aos dilemas apresentados e tendo o aluno, sua aprendizagem, como aquilo que desafia as professoras, emergem da fala das docentes a busca por outras possibilidades para ensinar e aprender. A professora Célia, que atua na Escola D, criou uma nova estratégia e falou sobre seu funcionamento.

“Então, a gente tem um grupo dos meus alunos no Whatsapp sobre a escola, a sala de aula. Lá a gente troca os deveres de casa, as dúvidas que eles têm, tudo via whatsapp. Então são inovações que tento fazer dentro da sala de aula. Passo isto para a coordenação, umas aderem, outras não, mas a gente vai levando. E eu tenho um contato muito bom com os pais...Tenho contato direto com os pais via telefone. Então, se acontece algo em sala durante o dia, à noite eu ligo e tento perguntar o que houve com o fulano, porque ele estava triste? O que aconteceu em casa? Então, dos meus alunos, eu sei tudo que acontece na vida deles. E tem professores que não passam o telefone de casa, whatsapp... Elas acham isso uma invasão de privacidade.”[PCED2]

A Professora Célia, utilizou de um aplicativo (*whatsapp*) para motivar seus alunos, aproximar a relação com a família que, como vimos nos relatos anteriores, trata-se também de uma preocupação comum entre as professoras e coordenadoras.

O avanço das tecnologias no campo da educação traz uma contribuição gigantesca para o meio escolar e ao mesmo tempo desafia o professor a acompanhar essa evolução. O aluno de hoje aprende através de um clique. A vida dele acontece em tempo real e virtual e o professor é o sujeito que se depara frente a este aluno com a função de promover o aprendizado desse aluno. Mudar as práticas e inserir a tecnologia em sua prática torna-se uma necessidade vital ao processo ensino-aprendizagem.

As professoras apresentam em suas falas preocupação em alcançar os alunos e traçam novas estratégias visando este objetivo. A professora Amélia, da Escola A, mencionou na sequência uma prática inovadora que executa com seus alunos. Fala de

formatos de aulas diversificadas ao inserir em seu planejamento outras tecnologias vinculadas à educação, bem como jogos e atividades diversificadas. Porém, é preciso evidenciar que coexistem no trabalho da professora o novo e o tradicional em movimento que caracterizam sua prática, uma vez que as diferentes estratégias têm como função levar ao conteúdo, inclusive por meio de reproduções de diferentes formas de avaliação:

“Eu tenho materiais que eu fiz no curso, então esses materiais é de pesquisa. Eu tenho de acordo com o Material Didático da escola, eu busco na internet, no Youtube. Eu tento trazer animações na escola, vídeos...Eu tento ver atividades diversificadas nas provas do governo, Prova Brasil e outras provas, que outros estados dão que eles e monto bem diferente, que é para trabalhar o cognitivo da criança. Aí eu busco o conteúdo para dentro da sala. Nós também brincamos dentro da sala. Eu levo jogos para dentro da sala e aí tem um momento pra brincar, por exemplo, de Imagem e Ação. Aí monta os grupos e também às vezes a gente monta encenação...Então eles são chamados para preparar uma aula, uma historinha para a turma... Aí a criança desenvolve em casa com ajuda dos pais e, assim, a gente vai apresentando o conteúdo de maneira diferente para que ela consiga brincar, consiga se divertir e aprender ao mesmo tempo.”[PAEAI]

No trecho a seguir a professora Cassia, da Escola E, apresenta as estratégias que utiliza caso seu plano de aula não seja possível de ser executado como o planejado:

“Bom, assim, como eu já trabalho há um tempo, então a gente aprende a lidar com as diversidades, dificuldades. A gente tem um planejamento que a gente faz, um semanário que a gente passa para a direção, para gente ter um norte com nossos objetivos, as aulas que a gente vai dar... E nem sempre dá para a gente fazer o que a gente planejou, o que está no papel. Porque a teoria nem sempre bate com a prática. Então, às vezes, você faz um planejamento, tudo formatado direitinho, seguindo o material didático e paradidático, mas dentro da sala de aula o aluno te norteia de outra forma, então você tem que estar preparado para lidar com essas situações. Eu sinto dificuldades às vezes de seguir esse planejamento. Dentro da minha sala de aula eu não sinto dificuldades, eu acho interessante você ter algumas atividades extras a mais, passado pelo coordenador. É sempre bom ter o plano B e plano C, eu sempre tenho o meu! Mas em relação as minhas colegas eu sinto isso. Você não deve ficar bitolado ali, travado naquele planejamento; você tem que saber usar, sair daquele plano ali, improvisar. Eu gosto do planejamento, mas eu o vejo como um norte, eu não fico focada não!”[PCEE1]

Na maioria das vezes esse ousar sair do planejado é constrangido. As professoras sentem-se inseguras para tentar algo “novo”, por exemplo, em relação a deixar de usar o material unificado; porém, trata-se de uma prática atualizada no/do cotidiano escolar. O dia-a-dia da sala de aula, os alunos e o contexto em que vivem,

levam as professoras a buscar pelo novo, por apoio e por meios para que a iniciativa da mudança continue em frente, o que a professora Cláudia afirmou. As necessidades divergem, as metodologias transcendem o planejamento e outras experiências. Os atores envolvidos na cena escolar constroem, no coletivo, saberes que possibilitam ir além e assim conseguir reconstruir algumas práticas, de forma que tracem essas estratégias a partir do contexto e necessidade dos alunos e professores. Cada qual com sua função e participação e, em cada momento, vemos cenas diferentes conduzidas pelos mesmos atores e com o mesmo propósito: promover um ensino que leve à aprendizagem.

Na fala das professoras, identificamos em alguns momentos o desejo por “ousar” reinventar, embora, nesse contexto de mudanças, práticas diversificadas sejam empregadas para reforçar o conteúdo prescrito no currículo, como o que se verifica na fala da professora Amélia (PAEA1), no excerto apresentado anteriormente. Em contrapartida, percebemos uma constante preocupação das coordenadoras em acompanhar o trabalho do professor, o que pode levar a uma prática mais engessada ou pré-estipulada, direcionada pelas regras da rede e/ou pelo próprio conteúdo a ser seguindo. Nas ações das coordenadoras, algumas situações podem ser limitantes e limitadas (CLEMENTI, 2012) para o trabalho das professoras que veem nas ações das coordenadoras um desestímulo, e até mesmo uma desautorização, para a realização de novas práticas. Nesse sentido, pode-se falar de uma divergência entre o que busca e recebe a professora. Necessário se faz repensar formas de realizar um acompanhamento que não intimide a professora a “ousar”.

A professora Ingrid, da Escola A, fez um relato de uma prática que ela realizou com sua turma:

“Trabalhei com meus alunos sobre um livro: O Macaco Medroso. Eu lembro do livro direitinho, foi há dois anos atrás. E nós fizemos a releitura do livro, fizemos um livrão grande com eles também, eu gravei os alunos lendo e interpretando o livro! Nossa! Foi muito interessante para eles. Nossa!!! Aí, eu levei no dia e apresentei, foi muito bom! Foi muito gratificante, os alunos amaram! Teve o momento da leitura, de colocar livros e cada um escolheu também o livro para ler e fizemos a eleição e este foi escolhido: O macaco medroso. Teve o momento de todos os alunos, para cada um ler. Tinha tapete, livros e eles escolheram lá para ler, e depois aí fizemos a eleição, aí escolhido este livro. Fizemos interpretação na sala de aula, dramatização. Aí depois eu gravei os dois alunos, eu me lembro que foi a Júlia e o Pedro que nós gravamos lendo! Foi lindo! Pensa, alunos de 6 anos lendo assim fluentemente!”[PIEA1]

A professora Ester, da Escola C, fala sobre outros tipos de atividades que são realizadas em sua escola, que transcendem o livro, o caderno e até mesmo as paredes da sala de aula:

“Temos projetos coletivos: Natal, Inverno, Dia das Crianças... Tudo foi coletivo, no caso eu e mais duas professoras fazíamos e era distribuído para todo mundo. Eu fiz um que é individual que é o Projeto da Leitura, que as crianças levavam o livro para casa e depois elas liam para mim, falavam o que elas mais gostaram no livro e liam um trecho que elas escolhiam.”[PEEC1]

Embora os livros e apostilas ocupem um espaço de relevância no planejamento e no desenvolvimento dos conteúdos a serem abordados pelas professoras, as docentes também mencionam formas de fazer baseadas nos materiais didáticos, trabalhando com esse material de maneira diferente. A professora Ester, da Escola C, no excerto (PEEC1), relata um trabalho interdisciplinar com projetos pedagógicos, também sobre projetos culturais, de princípios e de valores. Mesmo inseridas em um sistema unificado, mediante reflexão e visando alcançar os alunos, a professora, de posse de seus saberes, afirma sobre atividades desenvolvidas que ultrapassam os limites de um sistema unificado de ensino.

As coordenadoras podem promover espaços que proporcionem repensar práticas como as descritas pelas professoras. As coordenadoras enxergam por outro prisma as situações cotidianas e que podem, em interlocução com o olhar das professoras, traçar novas práticas e caminhos metodológicos.

Do que foi apresentado neste tópico, percebemos nas falas das professoras preocupações e dilemas que transitam entre os saberes e fazeres das docentes estabelecidos na relação com o contexto escolar e da rede de ensino, com suas normas e regras próprias e, também, com o que ali se reconstrói. Nesse contexto de interações, passado e tradição se misturam e se (re)constroem com o presente que adentra os espaços escolares em que convivem alunos, professoras, coordenadoras. As professoras apresentaram dilemas como o elevado número de alunos por turma, a diversidade cultural e social e a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como disseram do conteúdo a ser ensinado e da interferência da família. Diante desses dilemas, porém, algumas professoras apresentaram estratégias com que têm enfrentado seus principais desafios. Tais situações podem representar o espaço necessário da atuação das coordenadoras pedagógicas.

De fato, o espaço existe, e as professoras falaram de ações realizadas em que obtiveram êxito, porém não mencionaram a parceria com a coordenadora. Essa realidade nos faz refletir sobre as oportunidades que existem no cotidiano escolar para trocas, partilha e formação constante. O professor ocupa seu lugar na vida do aluno e, talvez, na mesma proporção, a professora e a coordenadora pudessem, de seus lugares e funções, encontrar-se nesse entre-lugar da atuação profissional.

Em relação às coordenadoras pedagógicas, no que se apresentou na fala das seis profissionais entrevistadas, foi possível observar semelhanças entre o que disseram as professoras e, também, dessemelhanças. São essas dessemelhanças fruto do lugar que ocupam as coordenadoras e, desse lugar, de uma maior distância com a sala de aula e os alunos? Ou essas dessemelhanças teriam relação com possíveis atravessamentos que as solicitações e exigências da própria rede trazem para a prática das coordenadoras? Aspectos como o cumprimento curricular e/ou o desempenho no Programa de Avaliação realizado com toda a rede de ensino parecem ser encarados como excessivamente diretivos à prática de ambas as profissionais, mas é possível que nas cobranças feitas pelas coordenadoras esteja uma das formas através das quais as professoras se veem compelidas ao cumprimento de tais solicitações. São pontos de reflexão que a pesquisa se propõe a olhar, sobretudo na relação com o que a fala das professoras evidencia.

7.2 A DOCÊNCIA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: INTERLOCUÇÃO E FORMAÇÃO

Nesta pesquisa, estamos considerando que o desenvolvimento da escola como um todo é construído a partir de múltiplos saberes das diferentes áreas do conhecimento, no diálogo com o contexto, no encontro entre os pares.

Entender o papel da coordenação junto às professoras no contexto escolar apresentado é um exercício necessário quando nos deparamos com tal realidade. Do coordenador é esperada a mesma interação que o coordenador espera do seu professor para com seu aluno. Um “caminhar junto”, compreender, acolher e relacionar-se. A função da coordenadora deve aparecer como uma parte do todo, pode ser a responsável por articular o processo, mas sem os outros atores do processo não existe o que ser articulado. Nesse sentido, percebemos a importância e valor de cada um dos indivíduos envolvidos no processo. Arroyo (2001) afirma que olhar os professores é o melhor

caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica. São eles que a fazem e a reinventam. Mas qual a percepção das professoras sobre o trabalho da coordenação? Que sentidos atribuem a essa função na escola?

Orsolon (2012, p.21) sinaliza algumas ações do coordenador que podem provocar mudanças nos professores, tais como:

promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escola, realizar um trabalho coletivo, integrado com atores escolares, mediar a competência docente, desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente, investir na formação continuada do professor na própria escola, incentivar práticas curriculares inovadoras, estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente, criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola, procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor, estabelecer parceria de trabalho com o professor e propiciar situações desafiadoras para o professor.

A coordenadora que Orsolon (2012) apresenta é uma coordenadora que contribui na articulação e funcionamento de todo o processo. Será que os professores (re)conhecem essa coordenadora? As falas das professoras, apresentadas na sequência, compõem uma ideia acerca da atuação da coordenação pedagógica e as características apresentadas são diversas.

Ao conversar com a professora Amanda, da Escola D, sobre as ações da coordenação e sobre a relação dessa profissional com o trabalho docente, percebi a presença da coordenadora no seu trabalho. Mas os momentos e situações em que esta professora procura a coordenadora, o que se apresenta em sua fala (trecho apresentado na sequência (PAED3), pode nos indicar o sentido de coordenação para esta professora. A Professora apresenta uma coordenadora, segundo ela, que explica e ensina.

“Olha, eu primeiro tento resolver por mim mesmo, por exemplo, eu tive, não tenho mais, mas logo quando eu comecei tive dificuldade com o novo acordo ortográfico. Então, por mais que eu buscasse não fazia muito sentido na minha cabeça a retirada de certas coisas. Então eu fui, conversei com a coordenadora, conversei e ela me explicou tudo. Então eu procurei; não me satisfez e não resolveu as minhas dúvidas. E eu fui e conversei com a coordenadora em particular, pedi um tempo com ela e ela me explicou o ‘ideia’ sem o acento, por exemplo.” [PAED3]

Buscando relacionar as falas das professoras às das coordenadoras, e frente à afirmativa da professora Amanda de que tendo buscado em outras fontes as explicações que precisava, foi a coordenadora que lhe sanou as dúvidas. Resgatamos aqui a descrição de Eliana, a coordenadora que trabalha com Amanda, acerca das suas ações

junto às professoras (são falas identificadas como (PAED3) e [CEED3]). Eliana afirmou, entre outras ações, sobre sua busca por práticas, por estratégias que pudessem ser úteis às professoras, o que parece ir ao encontro do que a professora Amanda afirmou. Porém, Eliana também afirmou que tinha sido ela a identificar as dificuldades dos alunos com a ortografia, o que nos indicou uma situação desprovida da participação das docentes, entre as quais estaria Amanda. A coordenadora pedagógica pode fazer intervenções, até porque ela possui conhecimentos e uma visão mais geral (porém, de proximidade) do grupo e da escola. No entanto, é papel da coordenadora, de posse de seus conhecimentos e posição dentro da escola, articular as necessidades observadas por ela, levá-las às professoras para que juntas possam encontrar melhores saídas.

A professora Nathália, da Escola E, fala de uma coordenadora que a socorre em situações difíceis e exemplifica um dos momentos em que conta diretamente com o apoio de sua coordenadora:

“Procuro por ela, às vezes, em relação às notas e disciplina. Porque, às vezes, acontece algum problema, alguma coisa, ou, às vezes, o pai questiona alguma coisa do dever de casa pedagogicamente. Aí, a gente tem que recorrer a ela.”[PNEE3]

Percebemos na fala dessa professora que a coordenadora precisa estar ali, pronta para socorrer, mas entendemos que o cuidado que a coordenação pedagógica deve ter é em articular a necessidade do professor com um apoio, e não como uma resposta imediata. Os saberes de cada um são extremamente importantes nessa relação de parceria e esses saberes/conhecimentos são construídos e mediados pelo trabalho de cada um, e de ambos os profissionais, o que entendemos que retrata a relação da professora e coordenadora no contexto escolar.

A professora Vânia, da Escola B, fala sobre o contato entre a professora e a coordenadora:

“Ela está sempre com a gente. Tem a questão do planejamento, a gente tem o Semanário. Então ela acompanha, vê como está acontecendo o andamento na sala de aula. Ela dá sugestões de como devem ser feitas as atividades; ela orienta se alguma coisa não está de acordo com a proposta; ela orienta para a gente mudar, acrescentando alguma informação importante. Então, ela dá essa informação quanto aos conteúdos de sala. Quanto aos Semanários, dá orientação também e, em relação as avaliações, como devem ser feitas de acordo com cada série. Ela orienta também em relação aos projetos de leitura. Então, ela dá uma boa orientação em sala de como estão sendo feitas as atividades e a preocupação dela muito é como os alunos que estão chegando lá, no 6º ano do Fundamental 2. Então, ela está muito nisso agora.”[PVEB1]

Acompanhar e dar orientação são ações que dirigem a atuação da coordenadora da Escola B, à percepção da professora Vânia. Evidencia-se também aqui a referência às avaliações (e a um modo de realizá-las) e ao conteúdo de ensino como aspectos que estão nas orientações da coordenadora para a professora. Já a professora Kátia, também da Escola B, afirma – e deseja - uma coordenadora “presente em todo lugar, em todos os momentos”. E expressa sua concepção sobre o papel da coordenadora da seguinte forma:

“Há sim, coordenadora e professora ali direto. Mas é todo dia mesmo, toda hora. Ela sempre está passando na sala e pergunta: ‘Está tudo bem?’ ‘Está precisando de alguma coisa?’ ‘Como que está aí?’ Aí ela vê como que está o perfil da turma. Então, assim, eu costumo falar que ela fica rodando o colégio. Eu acho que isso é interessante da coordenadora. Acho que tem que estar andando pela escola para ver como que está o trabalho de cada professor e se tem alguma necessidade para resolver naquele momento. Ela sempre está intervindo em todo momento.” [PKEB3]

A fala dessas duas professoras (ambas trabalham com a mesma coordenadora, na Escola B, indica uma atuação abrangente dessa profissional, que parece estar em todos os lugares, na escola toda. O retomar da fala da mesma coordenadora, apresentada no capítulo anterior (sobretudo no excerto [CLEB5]), mostra uma profissional presente e preocupada com orientações e intervenções que visem à superação das dificuldades dessas professoras, o que parece ir ao encontro do que afirmaram as docentes. Podemos aqui pensar que as professoras solicitam essa coordenadora intensamente presente de acordo, ou em resposta (como ensina Bakhtin), ao que a própria coordenadora lhes oferece.

Para a professora Ingrid, da Escola A, a relação entre a coordenadora e as professoras também deve ser de proximidade. Ela apresenta a coordenadora como alguém que orienta, no sentido de dizer o que quer sobre “alguma coisa nova, diferenciada”, como afirmou a professora (trecho apresentado na sequência).

“Eu, particularmente, acho que o trabalho da coordenação deve ser o mais próximo do professor possível. Eu não sei como você trabalha, mas aqui todas as matrizes³⁵ que eu faço eu mando para o sistema de coordenação e a coordenadora avalia todas as matrizes. Então, o interessante, antes de fazer estas matrizes que nós trabalhamos, é ela sentar... Nem sempre é possível acontecer isto... Mas ela sentar, orientar antes e falar o

³⁵ Modelo de atividades e/ou provas para serem xerocopiadas.

que quer ou alguma coisa nova, diferenciada e o que ela propõe dentro de tal conteúdo.”[PIEA2]

A Professora Ingrid continua:

“É claro que o professor se formou e tem toda capacitação para isto, mas é bom essa orientação. De repente o professor, igual no meu caso que tenho a experiência de dez anos de alfabetização, então corre muito o risco de estar no automático. E assim como eu, outras pessoas também, seja no 2º ou 3º ano. E nas conversações com as colegas de profissão elas falam a mesma coisa. Então algo diferente, uma abordagem diferente, como fazer com que o nosso aluno consiga compreender melhor.”[PIEA3]

Das falas das professoras podemos perceber que dizem de uma coordenação que está próxima, o que se traduz, para as docentes, como uma profissional que indica saídas, direciona. Nas falas das coordenadoras pedagógicas, apresentadas no capítulo anterior, percebemos a necessidade de um contato mais direto. Dessas falas, a reflexão que faço é que, se por um lado, existe uma coordenadora presente, por outro, existem professoras que também pedem essa parceria e apoio. Estabelecendo relações entre o que disseram ambos os grupos de profissionais, permanece a reflexão anterior de que é provável que a solicitação das professoras, de uma atuação bastante direta, poderia estar relacionada com o que vivem na escola, na interação com as próprias coordenadoras e no cumprimento do Regimento Escolar.

No trecho a seguir, a professora Amélia, da Escola A, afirma o seu fazer independente da coordenadora; porém afirma que essa “independência” se refere, de certo modo, à solicitação de uma maior direção da coordenadora sobre seu trabalho.

“Eu sempre trabalhei muito independente de coordenação. Eu levo pouca coisa para a coordenação, muita coisa eu resolvo em sala. Talvez, se a coordenação tivesse um portfolio do menino logo que ele entrou na escola, e já montasse ali talvez algum teste, alguma produção de texto, e, no final da etapa, você avaliasse de novo para saber como o menino está em cima do que iniciou...Vendo, no caso, o que precisa ser trabalhado em especial. Fez o teste todos os alunos 4º ano, apresentaram defasagem nisso e nisso. Então nós vamos começar a trabalhar nisso aqui. Aí é como se desse um norte logo no início do ano, em cima de uma avaliação que a coordenação faria com o próprio aluno.” [PAEA2]

Na sua fala, a professora Amélia diz como a coordenação poderia, ou deveria, atuar em relação aos alunos e à sua aprendizagem, o que, segundo a professora, daria um norte talvez no sentido de facilitar seu trabalho. Esse pode ser um fator importante

para entendermos a postura da professora ao se manter mais independente. Ela pede um trabalho dirigido em relação ao trabalho pedagógico. Ocorre que não basta um norte, as práticas precisam ser pensadas a partir dos saberes docentes, que servem como fios condutores para novas práticas.

A professora Fernanda, da Escola F, fala sobre seu olhar quanto à prática da coordenação em sua escola:

“Eu vejo fundamento em tudo que é feito. Não vou falar que é tudo muito legal, principalmente porque, para mim, assim, eu fiz estágios em escolas públicas e particulares e quando eu cheguei nessa Escola, a prática da coordenação avaliar a minha avaliação, isso me chocou um pouco. Porque eu não esperava, porque todas as escolas em que eu passei nunca tinha visto uma coordenadora pegar uma avaliação que a professora vai dar e ler essa avaliação e mandar refazer. Isso eu achei estranho quando eu cheguei; porém, aos poucos, eu me acostumei e entendi que era necessário, principalmente para mim que estava chegando. Então me ajudou a enxergar várias coisas de outra forma. A coordenadora me ajudou muito nessa questão porque, como eu te falei, na teoria é bonitinho ali, mas a prática às vezes te pega pelo pé.”[PFEF1]

Na rede em questão, a prática de verificar as avaliações e atividades elaboradas pelas professoras faz parte das orientações que são dadas para o grupo de coordenadoras, reflexo este do regimento e orientações praticadas na rede que ainda seguem alguns padrões tradicionais, fruto de um sistema com raízes na ditadura militar. Trata-se de uma prática diferente das adotadas em outras escolas, como foi colocado pela professora; porém, a proposta é que, por se tratar de uma orientação, a ideia é que se realize esta prática da forma mais sutil possível, com vistas a traçar meios de alcançar a formação do conhecimento; e, para que o trabalho flua, é necessária a orientação e a parceria. Afinal, quem vai lidar com o aluno diretamente é a professora. A coordenadora pode ter conhecimentos e uma experiência diferente, além do olhar de fora do contexto da sala de aula, mas ela não é detentora das regras e estratégias que devem ser praticadas.

Da fala anterior, lembro também que a coordenadora Renata, que trabalha com Fernanda, na Escola E, percebe a dificuldade (inicial) das professoras quando ela, a coordenadora pedagógica, entrava em sala para observar. É preciso questionar se a professora realmente “se acostumou”, embora ambas as profissionais afirmem que sim.

Como coordenadora nesta rede, já tive bastante resistência das professoras em abrir para mim suas avaliações. No início, as professoras tomam essa prática como

invasão e cobrança sem fundamentos; é tida como uma situação para apontar o que a professora não sabe. “Quebrar esse gelo” é uma tarefa delicada e contínua; por outro lado, faz parte das exigências da rede, ou seja, a coordenadora precisa realizar essa prática.

A forma que encontrei para amenizar este “sofrimento” foi realizar um trabalho conjunto com a professora para analisarmos estas questões. Pedi a ela para estabelecermos quais os reais motivos das atividades avaliativas: são para a professora ou para o/a aluno/a? O resultado foi positivo, mas é um processo gradativo. O que dificulta a prática da coordenadora nesse sentido é o fato de que com os atropelos do dia a dia ocorre que, às vezes, a professora reutiliza avaliações antigas, comete alguns erros graves sobre a escrita da língua portuguesa, elabora provas fáceis de serem corrigidas e não se preocupa com as diversas maneiras que os alunos aprendem, seja com questões abertas ou fechadas. A prática de avaliação é bastante polêmica e em conjunto, é possível pensar meios diversificados e menos quantitativos para avaliar o aluno. É possível desenvolver discussões em que as professoras e coordenadoras elaborem instrumentos avaliativos, pertinentes ao contexto do aluno e que alcancem a absorção de significado para os alunos. Os resultados dessa prática são bem morosos e o acompanhamento e reflexão precisam ser constantes.

A atuação do coordenador deve ser pensada em conjunto com o professor. André e Vieira (2006) afirmam que se o “profissional docente não é visto como um produtor de conhecimentos, mas como um consumidor do que é produzido pela ciência, sua atuação se reduziria apenas à utilização de decisões tomadas por outros especialistas” (p. 12). Não é este o perfil de professoras e coordenadoras que queremos evidenciar, mas a de profissionais que de posse de seus saberes são chamados a novas construções. Além disso, Souza (2012) afirma sobre a importância de um trabalho coletivo e, nesse sentido, o olhar da coordenação viria somar ao da professora.

As professoras apresentam vários significados sobre a figura do coordenador a partir da realidade de cada uma. Elas esperam do coordenador em alguns momentos parceria, orientações, diálogo, apoio, enfim, elas manifestam conceitos e opiniões a respeito da coordenadora que se espera, que na verdade é aquela profissional que está atenta à realidade, que é competente para identificar as questões, desejos, necessidades e contradições a fim de desenvolver o grupo como um todo, ajudando assim na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento, mas sempre com o foco no coletivo. As diversas situações do dia a dia vividas pelas professoras entrevistadas

provocam um desconforto e incertezas. As professoras se deparam a cada instante, por um lado, com um quadro diferente, com um aluno diferente, e, por outro, com conteúdos e regras a serem cumpridos, com um regime muitas vezes unificado e impessoal. Frente a estas muitas questões e dilemas, as profissionais se veem sob pressão. Afinal, planejar ações que alcancem o aluno, é preciso!

O clima que envolve a escola, em alguns casos, gera sentimentos de insegurança que, possivelmente, levam as professoras a se apoiarem em suas coordenadoras, o que foi comum em suas falas nas entrevistas. As professoras participantes disseram de diferentes situações em que as coordenadoras servem de suporte para sua prática. Elas apresentam a coordenadora como alguém que pode amparar e acolher suas ideias, práticas e métodos e, conseqüentemente, a tomam, e ao seu trabalho, como ponto de apoio e, de certa forma, de aprovação de suas práticas.

As professoras também disseram de outros sujeitos e funções profissionais que, conjuntamente com a coordenação pedagógica, entram em campo, ou em cena, na busca por novos/outros saberes e em momentos de reflexão. A professora Aline, da Escola F, fala das trocas com outras professoras, e com a orientadora educacional, além da coordenadora:

“Olha, o primeiro caminho que eu tomo é procurar a coordenação. A gente tem apoio da coordenação. A Renata mesmo, ela se tornou uma amiga da gente em todos os sentidos. Então, assim, eu tenho uma outra professora do 4º ano porque são dois quartos anos, que a gente é bem parceira. A gente divide bem as coisas assim quando é um problema que a gente vê que é dos quarto anos de acadêmico. Essas coisas assim que é desenvolvimento dos projetos da disciplina. Ali da atividade. Essas coisas a gente conversa entre si e depois a gente procura resolver com a coordenação. Quando é um problema que envolve só a minha sala, um problema de disciplina, um problema pessoal que aconteceu com algum aluno, aí eu vou direto na coordenação e eles me apoiam, tanto na coordenação quanto na orientação. A orientadora e a coordenadora. A Laira é a orientadora, então as duas tão sempre ali me apoiando.” [PAEF2]

Ao dizer dessas outras profissionais, a professora está dizendo da coordenação, de suas atribuições, saberes e trabalho. Para esta professora, as parcerias e o trabalho conjunto fazem parte da coordenação. Há nas profissionais uma maneira diferenciada de olhar. Campos (2014) afirma sobre um “olhar curioso” e investigativo que se complementa no olhar do outro (p. 89). Daí a importância em se valorizar cada indivíduo da relação. Cunha (2006) confirma ainda a relevância de um olhar direcionado do coordenador sobre o professor:

É preciso considerar, portanto, que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas. (CUNHA, 2006, p.31)

Ao considerarmos diferentes posições de olhares de cada profissional, confirmamos que a relação entre a professora e a orientadora precisa ir além de um “tira dúvidas”, e, sim, acompanhamento direto ou até mesmo estar por toda parte, como dito por uma professora neste capítulo. Trata-se de uma parceria de formação contínua, onde os saberes dos professores em contato com o gerenciamento que pode ser realizado pela coordenadora alcancem resultados e significado relevante.

Todas as situações que surgem no cotidiano escolar caracterizam um aprendizado. Seja ao elaborar uma prova, ao refletir sobre os objetivos da mesma, ao entrar na sala, ao atender um aluno, enfim, o ambiente “escola” é vivo e muito dinâmico. A ação da professora, tal qual a da coordenadora, está atrelada às concepções e saberes que eles trazem incutidos em sua personalidade e história. Orsolon (2012) fala de um saber ser e um saber agir que se envolvem respectivamente. Ela caracteriza esse fato como um processo dinâmico que é o responsável pela mediação da ação pedagógica, e para que se alcance metas bem definidas precisa acontecer uma sincronicidade, em que coordenador e professor interajam e atuem juntos. Para Orsolon (2012), a sincronicidade consciente alcança “a mediação entre a prática do professor e o processo de formação, mediando a transformação do professor, da escola e da educação” (p.19). É nesse contexto que consideramos de suma importância a interlocução entre o trabalho da coordenadora pedagógica e as práticas das professoras a fim que aconteça a formação.

A ideia de um excedente de visão (BAKHTIN, 2003) do outro sobre o sujeito, excedente esse que diz ao sujeito mais do que ele mesmo sabe sobre si, faz pensar na possibilidade de que se construa, entre coordenadora e professora, reflexão, partilha e reconstruções.

7.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELA REDE, E COM A PARTICIPAÇÃO DA COORDENAÇÃO: AS PARADINHAS PEDAGÓGICAS NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS

Um dos tópicos das entrevistas com as professoras foi a percepção das docentes acerca de ações consideradas, pela própria coordenação, previamente, como formativas. Como foi apresentado no capítulo anterior, que traz a leitura analítica das entrevistas das coordenadoras, algumas dessas ações são comuns a todas as escolas da região e têm a formação como objetivo. Entre essas está a “Paradinha Pedagógica”. Como já foi dito, o nome “Paradinha Pedagógica” já nos dá a ideia de pausa que, nas escolas, acontece geralmente como uma conversa entre a professora e a coordenadora. Sobre tal prática, a professora Vânia, da Escola B, afirma:

“Olha, assim, o que tem maior potência são essas conversas individuais, porque fala mais diretamente com a gente, fala mais direto com o nosso trabalho; não trabalha no geral. Se bem que o geral é necessário, mas assim, vai no ponto, fala assim, o que eu estou fazendo bem, onde que eu tenho que melhorar e o que eu tenho que fazer. Então, essa questão dessas orientações com a coordenadora são formativas porque no momento que você recebe essas orientações, você está formando; você vai buscar aprimorar o seu trabalho; você vai buscar não só teoria, mas ocupar melhor sua prática. [...] Então, no meu ponto de vista, todas as ações da coordenação, da diretoria são formativas no momento que te provoca melhorar o seu trabalho, conhecer as formas, os meios e os caminhos de você melhorar o seu trabalho. As Paradinhas Pedagógicas, essas reuniões e as capacitações, não são nada mais nada menos do que meios para nos tornar um profissional melhor, atender a instituição melhor e alcançar os alunos, a família, e melhorar também seu desempenho.” [PVEB2]

Além das relações e situações que emergem do cotidiano escolar - o que foi citado pelas professoras como fator formativo - elas trazem exemplos de situações que caracterizam para elas a formação continuada. Falam de uma formação sistematizada em que o coordenador e o professor estão em contato exatamente para discutir algum assunto, seja na observação das aulas, na análise das provas, encontros informais entre a professora e a coordenadora ou no próprio acompanhamento do semanário. No trecho acima, a professora Vânia, da Escola B (PVEB2), fala sobre a Paradinha Pedagógica, que acontece em um encontro individual entre essas profissionais. Esse trecho nos traz uma reflexão: será que esse momento individual possui mesmo essa potência? Sob a perspectiva que estamos trazendo nessa pesquisa, é nos encontros coletivos (entre professoras de diferentes turmas e coordenadoras) que encontramos maiores possibilidades de formação.

A professora afirma que além de discutir a base teórica, ela pode também (re)construir sua prática. Esse ponto é relevante ao tratarmos de formação. A professora e a coordenadora são sujeitos/profissionais em construção e o fato de existir um momento que promova reflexão sobre prática é muito importante. Em *“Então, no meu ponto de vista, todas as ações da coordenação, da diretoria são formativas no momento que te provoca melhorar o seu trabalho, conhecer as formas, os meios e os caminhos de você melhorar o seu trabalho”* (PVEB2), é possível perceber a importância que existe em proporcionar momentos de estudos e reflexão. É a porta de entrada para a mudança, ou seja, espaço livre para a atuação da coordenadora pedagógica em conjunto com sua equipe e professoras.

A professora Célia, da Escola D, explica o que é esse momento para ela:

“Nós temos reuniões semanais, a Paradinha Pedagógica individual, que é a professora e a coordenação em um horário em que as crianças estão de aula extra (Inglês, Espanhol ou Educação Física). É o momento em que a gente leva o planejamento da semana para tirar algumas dúvidas e pedir também algum material para as aulas de Ciências, para aulas de Matemática, como jogos. E sempre tem curso no final do mês. No final do mês, a gente tem curso com a coordenação, junto com ela em um horário extra-aula, tratando sobre Alfabetização, problemas que a gente enfrenta com crianças com disgrafia, que existe muito em sala de aula. Temos, é o encontro individual, a gente trabalha nisso e é muito bom! Porque no individual você consegue expor algumas coisas, mais dúvidas do que no coletivo por que tem todo mundo, e aí não dá muito certo.” [PCED3]

Através das falas das professoras, percebemos a diversidade de estratégias que são construídas na escola para que, em cada realidade, a Paradinha Pedagógica possa acontecer. Além disso, a professora Célia, afirma que para ela é nesse momento individual que consegue tirar dúvidas e receber orientações que contribuam com sua prática.

A professora Amélia, de Ipatinga - MG, fala sobre a Paradinha:

“Quando é algum assunto que envolve todas as professoras, ou que é um recado geral, aí é feito no próprio CADI Junior³⁶. Aí, é marcado o horário e o dia certinho de quando vai fazer esse encontrão com todas. Agora, fora isso, no caso, semanal, fielmente, é nas aulas especializadas que acontece essa intervenção. As aulas especializadas são colocadas em sequência para sobrar um bom horário para o diálogo. Até o horário do recreio é comigo e aí, após o recreio, é lá. Aí, eu já deixo as crianças no recreio, pego as minhas coisas e vou caminhando pra sala da coordenação. Aí, eu tenho mais ou

³⁶Trata-se de um prédio anexo do prédio principal, onde se encontram as salas de educação infantil e ensino fundamental I.

menos das três e meia da tarde até cinco e meia pra tirar dúvidas, ver matrizes, conteúdos ou determinado assunto da criança.”[PAEA3]

Na fala da professora Amélia, podemos perceber que para que essa formação aconteça é elaborada toda uma logística por parte da coordenadora a fim de atender à necessidade das professoras e da rotina da escola. Como não é praticada uma regra geral na rede, ou seja, não é separado um horário exclusivamente para as “Paradinhas Pedagógicas”, cada coordenadora, juntamente com seu grupo de professores, elabora uma estratégia que atenda a todos e realiza esses encontros de acordo com a sua realidade e possibilidades.

Ao retomarmos as falas das coordenadoras acerca das Paradinhas Pedagógicas, podemos notar a importância desses encontros para elas também, que relataram experiências positivas desses momentos. Elas falam de uma relação de confiança e parceria. Acreditam que o fato do professor se abrir em uma conversa amistosa garante boa parte do trabalho que pretendem realizar junto às professoras, o que percebemos também através da fala das professoras. Notamos ainda que, embora instituída, as Paradinhas representam um momento esperado tanto pela professora quanto pela coordenadora. As coordenadoras acreditam que esses encontros propiciam a elas oportunidades para que vejam mais de perto o trabalho do professor e, de uma forma bem específica, discutam ações e saídas para as diversas situações do cotidiano escolar. Das falas das coordenadoras podemos identificar várias formas de fazer acontecer as Paradinhas. Elas articulam suas tarefas e lamentam quando as circunstâncias diárias e as até mesmo frenéticas do cotidiano escolar (PLACCO, 2012) ocupam o espaço e tempo em que seriam realizadas as Paradinhas. Esses momentos podem ser um impulso para inovações, reconstruções e construções.

Ao entendermos a dimensão dos encontros, podemos comprovar na prática do cotidiano situações que são resolvidas de outras formas. A percepção efetiva desse momento é o encontro entre o “eu” e o “outro”, e as Paradinhas têm essa amplitude e potência, o que se percebe tanto na fala das coordenadoras como também na das professoras, porque é ali que elas se realizam, constituem-se e se formam. As Paradinhas podem proporcionar um encontro em que o olhar da professora e da coordenadora estará sobre uma mesma situação.

7.4 A FORMAÇÃO COMO PROCESSO, REFLEXÃO E PARTILHA

No sentido de um processo e de reflexões que saem da experiência, fundamentadas em Nóvoa (1995), concebemos a formação como processual e contínua, individual e coletiva, promovida a partir da mobilização de novos saberes tendo como referência a prática. Nos tópicos anteriores, tratamos de situações diárias em que os saberes das coordenadoras e professoras se complementam bem como de momentos em que esse encontro se concretiza. Como já considerado anteriormente, a formação continuada, em especial, dirige-se a professoras que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstróem práticas e teorias. Seja de cunho individual ou coletivo, a formação se dá em um processo que assume diferentes formas.

Canário (2001, p.11) afirma que a “a escola é lugar onde os professores aprendem”, no sentido da formação no local de trabalho, ou seja, por meio de uma socialização profissional. Complementando esse pensamento, trazemos Nóvoa (1995, p.25) para essa conversa e este autor traz a seguinte afirmação:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Esses autores fundamentam as percepções das professoras e coordenadoras que reconhecem a importância dos momentos de reflexão e (re)construção da prática pedagógica. Nóvoa (1995, p.26) ainda afirma que:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua. Nesse contexto os professores são convidados a desempenhar o papel de formador e formado ao mesmo tempo. Esse espaço em que a prática docente acontece é fértil, e proporciona formação para todos os envolvidos constantemente.

Neste tópico, apresento trechos das entrevistas com as professoras que, da perspectiva de formação apresentada, dizem dessas diferentes formas e recursos de formação, sempre e a partir da vivência cotidiana, da prática da professora.

Em seu relato a professora Kátia, da Escola B, reafirma que são construídas e reconstruídas práticas **a partir da experiência diária**. Percebemos na fala dessa professora a busca pelo exercício dinâmico de formação; não se trata de um curso ali, formalizado, mas sim, do dia a dia da escola e da professora.

“A formação é isso de você tem que ter o dom, estar buscando o conhecimento, estar se informando a cada dia mais, porque sempre está mudando o campo. Principalmente na área da educação, tudo está mudando muito. Se você ficar esperando o conhecimento chegar até você, nada feito! Você tem que estar correndo atrás o tempo todo, buscando essa mudança; e, outra coisa também, você tem que aprender a trabalhar em grupo, mesmo diante das dificuldades, de alguns probleminhas. Você tem que ter essa sabedoria, detectar essa falha e trabalhar em cima disso e, outra coisa também, você tem que apaixonar pela turma, pela sala, pelos alunos. Você tem que gostar de dar aula e quando você pega uma turma aberta, que aceita sua maneira, sua didática, como aplicar isto ou aquilo, isso cria um leque pra você estar intervindo de acordo com sua proposta.” [PKEB4]

Ester, da Escola C, fala de outra **mudança em sua atuação**:

“A forma de alfabetizar que eles apresentaram é a forma que eu já sabia, não teve algo novo. Eu vou mudando algumas coisas, mas não foi por causa de uma reunião ou curso que você muda. A gente muda por causa da criança, da turma... porque cada ano é diferente, cada criança é de um jeito. Não tem uma forma mais que você segue e vai o resto da vida. Esse ano mesmo (eu gosto de fazer um levantamento), primeiro eu preciso entender como cada um aprende, pra alcançar todo mundo é tanto que meus alunos graças a Deus eles todos saíram lendo. Então eu vou usar todos os métodos, começo do fonema, que aí você vai mostrando o som das letras, depois eu vou para o alfabético; eu vou passeando, porque não adianta o que condena: Ah! isso não pode ou esse não está certo! Eu creio que não seja assim, depende da sua turma da criança, então eu gosto de “passear” por todos eles, porque eu acho que eu alcanço todo mundo. Cada um com um método, porque são diferentes, cada um tem uma realidade diferente. Tem uns que os pais que leem muito, então esses aprendem a ler com muita facilidade; tem aqueles que os pais não leem nada, então esses têm mais dificuldades. Então com certeza a sala de aula é o melhor lugar de formação do professor. É lá que você pode perceber o aluno, perceber a forma que cada um aprende, estar de olho nisso, vê quem são os mais fracos, e esses eu coloquei sentados à frente pra eu chamar bastante atenção deles em todos os sentidos que eu puder.” [PEEC2]

As professoras criam estratégias de acordo com seus saberes, concepções e necessidade dos alunos, constitui-se em cada momento e situação vivenciada. Nóvoa (1995, p.27) afirma que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto, respostas únicas”, ou seja, “o profissional competente possui a capacidade de autodesenvolvimento reflexivo”.

Não basta apenas ter o desejo e o gosto pela profissão, a constituição do professor é feita através da prática, da experiência diária, do encontro com os alunos e seus demais pares. Não podemos desconsiderar que existe um corpo docente na escola que também contribui para a formação uns dos outros. Para as professoras, mesmo que

atuando em anos diferentes, trata-se da mesma rotina, de lidar com alunos, com a mesma filosofia adotada pela escola, ou seja, o próprio grupo de professoras pode colaborar entre si, e as professoras entrevistadas falam sobre essa dinâmica. A professora Kátia, da Escola B, fala sobre **as trocas que existem entre elas**:

“Ah, essa troca é troca mesmo de ideia, conhecimento... troca de informações. Às vezes, assim, eu estou com alguma dificuldade na minha sala em relação a conteúdo, aí se alguma colega já trabalhou esse conteúdo, no caso no quinto ano: olha os alunos tão chegando desse jeito. Então o que a gente pode trabalhar no quarto ano? Ou no terceiro? Eu posso informar para a outra professora. Posso dizer: olha os alunos estão chegando desse jeito com essa dificuldade! Então o que a gente pode estar fazendo como equipe pra trabalhar? Isso desde lá do básico mesmo. Para a gente ter um resultado melhor, né? É isso que eu acho. Atividades que, às vezes, muitas têm facilidade de fazer, de criar, de inovar, querer inovar... tem mais essa facilidade. Então, outras que têm mais essa carência. O que que a gente pode estar fazendo? Através dessa interação do grupo, a gente vai estar compartilhando. Ah, eu poderia ter feito desse jeito! Deu certo com a minha turma! Ah! você faz com sua turma e também dá certo! Aí você faz essa troca, e essa troca amplia muito o trabalho da gente.”[PKEB5]

A professora Kátia fala de uma troca entre as professoras, da dinâmica desse encontro. Nóvoa (1995, p. 25) explica a formação do seguinte modo: “A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal”. Dessa forma, podemos confirmar que é assim que a formação se dá, no encontro e na relação entre os pares.

Nesse contexto, é natural entendermos a riqueza de encontros e as estratégias e aprendizados que resultam desses momentos. As coordenadoras confirmam a importância desses encontros em suas falas, acreditam que são oportunidades que recebem para reconstruir de forma natural novas estratégias e, conseqüentemente, alcançar a formação. Quando pensamos em escola, devemos considerar todos os atores envolvidos e entender a importância da interação e interlocução entre eles. Orsolon (2012) afirma com clareza que a mudança na escola só é capaz de acontecer quando o trabalho for coletivo. É necessário articular todos os atores da escola, trabalhar as concepções, compartilhar entre si, “ler as divergências e as convergências” e, diante desse confronto criar e (re)criar um novo trabalho, atribuição esta que cabe ao coordenador. À medida que as novas ideias forem descobertas e implementadas pelos professores em conjunto - professores e coordenadores - as possíveis resistências tendem a diminuir e o comprometimento do grupo a aumentar.

As professoras trabalham em grande parte em busca de estratégias e falam sobre essa prática diversificada sob diferentes prismas. A professora Vânia, da Escola B, faz um desabafo sobre a questão da **busca pessoal de cada professor** diante das mudanças.

“Nossa responsabilidade é correr atrás. Não é simplesmente pegar os conteúdos que vêm nos livros ou se contentar com ele. Infelizmente a gente tem essa prática, e até mesmo na escola. Na escola que eu estou, você pode fazer algo expositivo ou aquela aula tradicional, aquela aula assim maçante que a gente não pode ficar criticando, mas a gente sabe que não é legal porque os alunos de hoje não são os mesmos da minha época. Os meios de comunicação deles. Então, tudo mudou! Então eles nos obrigam a mudar. Você tem que competir sem você querer, e ir para os extremos. Você tem que tentar conseguir o equilíbrio. Não é fácil para a gente, porque você não pode ir pra um extremo nem pra outro. Tem é que achar essa linha do equilíbrio, que é difícil, é complicado. E tem que ter jogo de cintura e muita vontade de ser professor.”[PVEB3]

Esteve (1999) fala sobre esse “mal-estar” dos professores, essa dificuldade que eles enfrentam no dia a dia da escola quando se deparam com as mudanças. Para o autor, esse sentimento é decorrente de uma mudança social acelerada. O autor ainda aborda que, o professor se vê diariamente diante de uma série de circunstâncias inesperadas. Trata-se de um exercício constante e que exige muito do professor e de toda equipe, exige equilíbrio, vontade, e a prática dos saberes e concepções. Orsolon (2012) nos chama a atenção para as mudanças significativas que atingem toda a comunidade escolar, de maneira que as “concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de confrontos que possam transformar as pessoas e a escola”. A autora ainda nos convida a refletir nas ações do coordenador e do professor que devem trazer em sua prática um saber fazer, um saber ser e um saber agir.

Placco (2012) afirma que, além dessa interlocução que precisa existir entre professores e demais atores da escola, é no confronto do cotidiano que a complexidade do humano pode estar em contínuo movimento de reorganização/formação, ou seja, é no confronto e encontro com o outro e consigo mesmo e com a mudança que acontece nos espaços de formação. A autora afirma: “o confronto com a mudança não é algo tranquilo, nem ocorre sem resistências” (PLACCO, 2012, p. 54), e que não devemos temer os confrontos e sim apoiar-se neles a fim de que possam todos nos envolver no processo de reconstrução da prática educativa.

A mesma professora, Vânia, aborda ainda sobre o processo de construção do ensino e ressalta a importância do outro no auxílio de sua reflexão, e considera importante esse momento para pensar o trabalho:

Eu me lembro que em todas as reuniões de capacitação que nós temos sempre tem o coordenador que, no caso, era o 'Pr. Barreto'. Agora ele não é mais nosso departamental, mas existe esses momentos de capacitação, essas chamadas e algumas dinâmicas até. Uma vez teve uma dinâmica ou algumas perguntas, tipo: você gostaria que seu filho tivesse um professor como você? Isso nos leva a refletir que tipo de professor eu sou. Eu sou um professor até bom? Claro que nós vamos querer o melhor para os nossos filhos. Então, aí, é uma provocação que vem para a gente refletir... Se eu sou uma boa professora e sem demagogias, eu vou dizer, claro! Porque nós temos essa tendência e tem essas provocações, essas reuniões. Eu ainda, apesar de eu sempre falar que quero que ela (coordenadora) fale no que eu preciso melhorar, não é tão simples, queremos acertar! Até então eu tenho assim, eu não tenho recebido alguma crítica do tipo: olha você não está fazendo isso legal, ela tem elogiado de acordo com os planos de aula." [PVEB4]

A professora usa o termo “provocação” e se existe essa “provocação” foi feita por alguém, sendo possível percebermos a presença do “outro”. O coordenador pode atuar diretamente nessa necessidade e da mesma forma (re)pensar o seu “saber” e seu “fazer”. Geraldi (2010), a partir de Bakhtin (2003), afirma que “toda ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro” (p.141); assim, Geraldi classifica o sujeito como respondente.

As coordenadoras ocupam um lugar diferente das professoras, o que proporciona a elas enxergarem as situações de um prisma diferente das professoras que também possuem uma visão diferente do todo. É neste encontro de olhares e saberes que as estratégias podem ser mais eficazes. Bakhtin (2003) define esse encontro da seguinte forma:

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ocupa fora de mim, tais ações podem complementar o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. Essas ações podem ser infinitamente variadas em função da infinita diversidade de situações da vida, e que eu e o outro nos encontramos num dado momento, mas em toda parte e em quaisquer circunstâncias esse excedente de meu ativismo existe e sua composição tende a uma constância estável (BAKHTIN, 2003, p.23).

Um sujeito depende do outro para se completar, o que confirma o inacabamento do indivíduo. A constituição do sujeito acontece no encontro do par, através da exotopia do observador que, ao enxergar o outro sob uma perspectiva de fora, constrói um excedente de visão, ou seja, vê no outro o que ele próprio não vê. Essa ideia pode ser relacionada a uma outra perspectiva de formação que afirma que nenhum sujeito está pronto e acabado e que, portanto, a formação é um processo contínuo, partilhado.

8. A COORDENADORA E A PROFESSORA: POSSIBILIDADES DE PARCERIA E A CONSTRUÇÃO DO ENTRE-LUGAR

Nas escolas, frente aos desafios cotidianos, na relação com os alunos, familiares e demais profissionais, o trabalho pedagógico é tecido. Dos muitos fios que compõem este tecido, coordenação pedagógica e docência têm estreita relação. Neste capítulo, apresentamos um dos aspectos tratados nas entrevistas com as coordenadoras pedagógicas e professoras: o trabalho conjunto, a parceria estabelecida nas contradições e complexidade do dia a dia escolar. Pela sua importância, optamos por apresentá-lo em separado, reunindo as vozes das professoras e coordenadoras.

O que aqui se apresenta faz referência à ideia de que os encontros entre as coordenadoras e professoras, na escola, podem ser constitutivos para a prática e formação dessas profissionais. Porém, reforço, é na complexidade do cotidiano escolar que esses encontros acontecem. Funções, limites, atribuições, espaços se tocam e, às vezes, não de forma tranquila. Trazemos também a perspectiva de Bakhtin acerca de um sujeito que se constitui na interação, no olhar do outro, nas interlocuções que se constroem.

Neste capítulo se apresentam juntas as vozes das entrevistadas – coordenadoras e professoras. Essas vozes foram reunidas buscando-se por apresentá-las nos trios de profissionais (uma coordenadora e duas professoras) que trabalham juntas na mesma escola. Assim é que neste capítulo se reúnem...

- Vera (coordenadora), Ingrid e Amélia (professoras), da Escola A;
- Letícia (coordenadora), Kátia e Vânia (professoras), da Escola B;
- Rita (coordenadora), Lilian e Ester (professoras), da Escola C;
- Eliana (coordenadora), Célia e Amanda (professoras), da Escola D;
- Raquel (coordenadora), Nathália e Cássia (professoras), da Escola E;
- Renata (coordenadora), Aline e Fernanda (professoras), da Escola F.

O foco das reflexões apresentadas se volta ao encontro entre a professora e a coordenadora, discutindo como se dá essa relação no trabalho, e a partir do olhar do outro. É preciso ressaltar que também nos capítulos anteriores buscou-se por uma certa articulação entre o que dizia a coordenadora e a professora, porém não de forma explícita e relacionando os trios, como faremos neste capítulo. O objetivo não é traçar comparações sobre o que afirmam as profissionais, mas refletir sobre as relações

estabelecidas entre elas tendo como base a atuação profissional e o contexto onde isso acontece.

Questionadas acerca da relação com as professoras, a resposta das coordenadoras se referem a uma construção conjunta e partilhada, mas como acontece? Será que existem, de fato, trocas e diálogo entre essas profissionais? Apenas as professoras se beneficiam, e portanto aprendem, formam-se, com essa convivência ou a coordenadora também aprende? Como essa relação, carregada de sentimentos, técnicas e ações acontece no interior da escola, no cotidiano?

A coordenadora Vera, da Escola A, fala dessa relação entre coordenadora e professoras:

“Tem que ser, na medida do possível, uma relação o mais amigável possível, esse amigável é com respeito. Vamos dizer assim, de respeitar mesmo, de ter o limite do professor e o limite do coordenação. Tem que ser uma relação de respeito, de troca. O professor tem que estar aberto a sugestões, assim como a coordenação. Nunca trazer uma ação já pronta; o interessante é construir com o professor para que ele se sinta parte da proposta. No mais é uma relação tranquila, uma relação de respeito para ambas as partes. E nós vamos construindo junto aí um trabalho, enquanto vamos errando e procuramos acertar... E às vezes o professor erra, outras vezes o coordenador erra, mas a perspectiva é sempre alcançar o melhor para escola.”
[CVEA7]

A fala da coordenadora diz do respeito ao limite profissional (e do profissional), porém também afirma que esses limites se estendem e, de certa forma, misturam-se, quando da construção conjunta do fazer profissional, o que pode ser promotor de interseções entre os diferentes saberes. Assim, este limite profissional nos encontros do dia a dia, quando da demanda cotidiana, ora são mantidos, ora se rompem, fazendo abrir os territórios da própria formação. Entende-se que esses limites, porém, ao se romperem, são, ao mesmo tempo, alargados pela entrada da outra profissional e seus saberes. Aqui também podemos pensar em um entre-lugar: um caminho do meio, uma interseção que somente pode acontecer se os limites fixos dos “lugares” permitem ao sujeito ir além.

A professora Amélia, também da Escola A, diz das trocas e da parceria como situações de formação.

“Na minha experiência com a minha coordenadora, eu encaro assim: ela contribui comigo e eu contribuo com ela. Eu acho que tem que ter respeito à experiência prévia

do professor. Não é porque a pessoa é coordenadora que ela é dona da verdade! Respeito ao conhecimento prévio da pessoa, porque a gente não deve se diminuir; a gente deve realmente somar as experiências, somar a vivência e, assim, com respeito se vai longe. E em cima do respeito, porque por sermos uma escola cristã, deve prevalecer o cristianismo. Porque, às vezes, a gente esquece o que aconteceu comigo; outras vezes, eu vejo gente reclamando que o cristianismo ficou de lado. Mas o professor também precisa se colocar no lugar da coordenação e a coordenação se colocar no lugar do professor. Eu acho que a coordenação deveria ser sempre o braço direito do professor. Eu estou a seu favor, até que me prove o contrário. O certo é você respeitando o outro.” [PAEA4]

Amélia diz de lugares: “*mas o professor também precisa se colocar no lugar da coordenação e a coordenação se colocar no lugar do professor*”, o que, assim entendemos, também se refere aos limites que aparecem na fala da coordenadora Vera, com quem ela trabalha. Além disso, na fala da professora Andréia também podemos perceber a referência às experiências e saberes dos professores, o que, segundo a professora, precisa ser reconhecido na relação com a coordenadora. A professora afirma: “*Respeito ao conhecimento prévio da pessoa, porque a gente não deve se diminuir; a gente deve realmente somar as experiências, somar a vivência e, assim, com respeito se vai longe*” [PAEA4] São saberes – da professora e da coordenadora – que, em contato e no encontro, se (re)significam, são portanto alargados, distendidos.

É também importante ressaltar que essas relações e reconstruções acontecem em uma instituição confessional em que seus princípios estão presentes nas concepções das profissionais, como acima em: “*Por sermos uma escola cristã, deve prevalecer o cristianismo. Porque, às vezes, a gente esquece o que aconteceu comigo; outras vezes, eu vejo gente reclamando que o cristianismo ficou de lado*”. [PAEA4]

Sobre o que afirma a professora Amélia na fala [PAEA4], a cerca dos saberes prévios das professoras, quando, principalmente a coordenadora se coloca ao lado da professora, um cuidado é necessário: saber até que ponto pode atuar para que não corra o risco de realizar intervenções possivelmente limitadoras e limitantes (CLEMENTI, 2012), o que já discutimos, com essa mesma autora, em outros pontos deste texto. Por outro lado, também a professora precisa ter o cuidado para não perder sua identidade e características profissionais. Ainda assim trata-se de limites: de respeito pelo limite profissional e sensibilidade para atuar na partilha, na parceria promotora do alargamento desses mesmos limites.

Pierine e Sadalla (2012, p. 85) nos chamam a atenção para o exercício de pensar junto, o que desencadeia a “revisão de nossas concepções, crenças e valores e nos força

a redefinir nossas funções no eterno e complexo ensinar-aprender”. A contribuição da coordenadora com a professora é fato e valoriza cada detalhe dessa relação em que ambas aprendem e ensinam; é o que forma um elo entre esse par de profissionais.

As relações, porém, se estabelecem nos contextos escolares que são complexos e encerram contradições. Por exemplo, em relação a construir trabalho voltado aos valores sociais e à formação integral do aluno e, por outro lado, exigir que cada aluno, embora com diferenças, aprenda por meio de ensino geral e comum a todos e de materiais pedagógicos que servem a um currículo unificado. São contradições que estão postas nas relações entre professoras e coordenadoras e no que constrói na escola. É na contradição, em resposta, que se encontram professoras e coordenadoras quando podem assumir sua inconclusão (BAKHTIN, 2004).

A professora Ingrid, que também trabalha diretamente com a coordenadora Vera, na Escola A, diz que a relação entre coordenadora e professora está baseada na troca e é formativa para as profissionais envolvidas.

“É que assim, eu acho que a troca entre as professoras é um tipo de formação, a troca com a coordenadora é uma formação. Com os alunos é também uma formação. Acho que é o tempo inteiro, com meu filho, com meu aluno, com o coordenador. Acho que o tempo inteiro a gente está se formando.”[PIEA4]

A professora traz em sua fala uma ideia de formação que vai ao encontro do que os autores pesquisados afirmam como formação: um processo que se dá no encontro com o outro (coordenadora ou professora), em que ambos se formam no cotidiano e num contínuo processo. Campos (2014) afirma considerar formativo o trabalho coletivo da escola. Quando o coordenador abandona a posição de quem sabe para assumir um lugar ao lado das professoras, apropria-se da postura de construir junto. Nesse contexto, Orsolon (2012) também traz uma contribuição importante à discussão, afirmando que essa relação contribui para que a coordenadora revise seu papel em que, historicamente, ocupou uma posição de supervisora, de detentora de informações. A supervisão deve ser substituída pelo “covisionar” e, dessa forma, se criam possibilidades permanentes de “aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada” (ORSOLON, 2012, p.25).

A professora e sua coordenadora estão ali juntas, pensam, refletem e planejam a prática lado a lado; à coordenadora cabe a articulação e a mediação entre as

professoras, colocando-se também no lugar de uma interlocutora. A professora Ingrid também diz de uma relação de confiança e parceria com a coordenadora. Observamos que essa confiança se concretiza no próprio trabalho, na construção partilhada da prática pedagógica, nas discussões sobre as aulas e os alunos.

“E parceria! Aquela amizade mesmo. Não a vê como sua chefe, tão somente. É claro, que eu respeito, lógico, mas é a sua parceira que está ali, não é para ficar criticando. É para te ajudar, te orientar. Ela está fazendo o seu trabalho. Assim como eu faço o meu dentro de sala, ela também está fazendo o dela. Então tem hora que vai “puxar orelha”, vai falar ou vai elogiar também... Então, é interessante que seja uma parceria, porque com a parceria e confiança eu vou ter a liberdade de conversar, de tirar minhas dúvidas, inseguranças, alguns medos.” [PIEA5]

E a mesma professora continua:

“Na verdade, o que precisa é a confiança. Se o professor não confiar no coordenador, não sentir segurança e respaldo o suficiente, ele não vai fazer um bom trabalho. Ou então ele vai fingir, porque no caderno de planejamento vai estar lindo e maravilhoso, mas na prática vai ser tradicional, vai ser aquela prática sem nenhuma atenção, sem nenhum cuidado. Vai simplesmente executar aquele plano e pronto! Não vai fazer o “além”. Agora, quando você tem esta interação com a coordenação e sabe que ela vai te ajudar, que ela está ali para te ajudar, te respaldar, você se sente mais segura... Você sente mais prazer em estar executando as aulas com mais criatividade porque você já sabe que vai elogiar, fica esperando. A gente sente mais prazer e o coordenador que vê isto, tem mais sensibilidade.” [PIEA6]

A parceria entre coordenadora e professora precisa ser equilibrada a fim de que a professora não limite seu trabalho à aprovação e opinião da coordenação. Em “*ou então ele vai fingir, porque no caderno de planejamento vai estar lindo e maravilhoso, mas na prática vai ser tradicional, vai ser aquela prática sem nenhuma atenção, sem nenhum cuidado. Vai simplesmente executar aquele plano e pronto!*” se pode perceber uma situação contrária à ideia de parceria.

Na verdade, a relação é de construção e reconstrução; não se trata de algo pronto que é entregue em forma de “pacote” para o outro mas sim de algo que se constrói a partir de concepções, opiniões, reflexões particulares e/no coletivo e em todos os momentos. De olhares outros que se encontram, de lugares diferentes, que na partilha, podem construir um entre-lugar.

A coordenadora Raquel, da Escola E, fala da relação entre ela e seu grupo de professoras:

“A gente tem um relacionamento muito aberto, um fala para o outro para melhorar, sem sentimento de magoar. A gente tem esse relacionamento muito aberto porque a gente não quer que ninguém fale mal da escola, porque se um pai chega e fala mal, ele fala mal da gente (da escola), então a gente tem essa consciência como escola. A gente está sabendo tudo que está acontecendo com a escola, a gente precisa saber o que o pai está pensando, a gente precisa saber! O pai que reclama, ele é uma benção para a escola! Ele vai mostrar para a escola onde a gente está indo, onde a gente precisa arrumar, porque a gente erra, a gente erra todo dia e a gente precisa saber onde que errou e precisa consertar. Eu acho que deve ter o respeito em primeiro lugar, porque eu sou a coordenadora, mas ele tem que ouvir, mas ele tem que ter a liberdade também de poder colocar de maneira educada. Acho que acima de tudo é o respeito.” [CREE6]

Na fala da coordenadora Raquel, está presente um discurso que é sobre sua escola e realidade. A Escola E é uma escola menor que as outras e tem uma realidade diferente. Além disso, como já foi anunciado, a coordenadora exerce concomitantemente a função de diretora. Outro ponto naquela Escola é que a relação entre as professoras e direção/coordenação tem um caráter quase “familiar”. Na fala da diretora/coordenadora percebemos uma relação que vai além do profissional e essa característica pode ser um ponto favorável, ou não, quando pensamos na escola como um espaço formativo.

A professora Cássia, também da Escola E, fala de uma relação de parceria entre ela e a coordenadora:

Ele [o/a coordenador/a] tem experiência em sala de aula, a maioria, e mesmo aquele que não tem, ele sabe. Ele está levando para o professor a prática pedagógica, atividades diferentes, o norte, a didática para o professor que está começando ou para o professor que já está também há muito tempo. Então tem que ser uma parceria, tem que ter respeito. O professor tem que ouvir o que o coordenador traz, mas ele também tem que opinar. Então, por exemplo, se a minha coordenadora vai trazer uma atividade que na minha realidade não vai ser tão legal, eu posso falar “a gente pode fazer dessa forma”. Então é uma troca de informações, troca de ideias mesmo. E colocar em prática o que o coordenador vai trazer para mim e o que o professor também tem. Porque às vezes o professor dá ideia também: “olha, a gente podia fazer dessa forma...”. “Em tal série vai ficar legal, não vai ficar tão legal”. Então, confiança total e respeito para ouvir dos dois lados.” [PCEE2]

Já a professora Nathália, também da Escola E, complementa a professora Cássia dizendo: *“Então eu acho que deve ser uma parceria boa, uma via de mão dupla, ou seja, eu aprendo e ela [a Coordenadora] aprende”!* [PNEE4]

A coordenadora Eliana, que atua na Escola D, fala da relação com as professoras como sendo de trocas e parceria, mas, ao mesmo tempo, diz da realidade dessa relação que acaba sendo, em muitos momentos, insuficiente e superficial em

função de outras solicitações que chegam às coordenadoras, temática que foi assunto de capítulos anteriores.

“Para mim, a relação coordenação/professora é uma relação de troca na qual, por meio da cooperação, o processo de ensino-aprendizagem pode ser aprimorado. É bem verdade que essa relação sofre interferências: do currículo extenso, da demanda de trabalho, muitas vezes excessivamente burocrático, e da falta de tempo decorrente. Tudo isso acaba deixando essa relação superficial e aquém do que deveria ser. A troca até acontece, mas poderia ser mais intencional e planejada.” [CEED6]

Pares na mesma escola, vivendo o mesmo cotidiano escolar, em que medida as profissionais podem construir trabalho conjunto na escola? A professora Célia, que atua com Eliana na Escola D, afirma:

“Para mim, a relação deveria ser de muita amizade e confiança com meus coordenadores. Mas, na grande maioria dos casos, não é assim que acontece, porque alguns professores se acham no direito de rever e fazer o que pensam na sala de aula. Então eu acho uma prática difícil! Acho que o tempo que temos com a coordenadora, apesar de ser um momento individual, é um período muito curto. Acredito que deveríamos ter reuniões fora do horário de escola, individuais com a coordenação. Enfim, o tempo é muito pouco! Por mais que a gente se reúna uma vez por mês ou uma vez por semana ou naquele horário de 45 minutos de aula extra, eu ainda acho muito pouco porque tem muita coisa para apresentar, para a gente fazer um bom trabalho.” [PCED3]

Já a professora Amanda fala de uma parceria durante as ações e práticas do dia a dia:

“Às vezes, ela para individualmente com cada uma, mas para tirar nossas dúvidas de algum trabalho que a gente está desenvolvendo; de algum projeto que a gente esteja desenvolvendo. Se ela pode ajudar de alguma forma, se agente tem alguma dúvida, se agente precisa dela para alguma coisa. Às vezes, alguns professores desenvolvem algum projeto com ela; alguns professores que tem um pouco mais de dificuldade para realizar um projeto, então desenvolve com ela.” [PAED4]

Tanto a coordenadora Eliana como as professoras Célia e Amanda concordam com a importância dessa relação profissional, creditando na mesma o papel de norteadora das ações e do trabalho; porém, reclamam da falta de tempo que existe em decorrência de vários fatores, dentre eles o excesso de atribuições além do pedagógico, que permeiam a dinâmica da escola.

A falta de tempo, correria, pressões do dia a dia, exigências da escola, das famílias, alunos, afazeres diversificados, questões burocráticas e administrativas, percorrem a prática diária da coordenadora pedagógica, o que já foi discutido nos temas anteriores. Por outro lado, também as professoras se percebem ocupadas demais. Contudo, a discussão que emerge nessa pesquisa é justamente a relação que existe entre a coordenadora e sua professora na construção conjunta do trabalho pedagógico, o que pode promover a reconstrução partilhada dos seus saberes, seu alargamento. Porém, como aqui já se evidenciou, a falta de tempo e o ritmo acelerado da escola dificultam essa relação (ESTEVE, 1999). Na rede pesquisada, essa realidade não é diferente, o que tem sido apresentado desde as primeiras falas das coordenadoras. As intempéries do dia a dia, as questões burocráticas e as questões emergenciais consomem o espaço e tempo de coordenadoras e professoras.

Em outro contexto, mas dentro da mesma rede e ocupando as mesmas posições no cenário escolar, as professoras e a coordenadora, da Escola C, falam de vivências e práticas experimentadas por elas. A coordenadora Rita afirma:

“Com certeza elas [professoras] contribuem para o meu crescimento, sem dúvida. Porque sem elas o que é o nosso trabalho? Porque elas estão na linha de frente. Então, sem dúvida, essa troca de experiência de tudo é muito produtiva, tanto pro meu trabalho quanto para o delas, porque, às vezes, a gente está em uma rotina para sala de aula e acaba passando coisas e a gente não percebe. Quem está de fora acaba vendo, finalizando, e na coordenação também. Tem coisas que a gente fala de repente de uma determinada maneira que é normal. ‘Olha não é bem assim’. Ou então ideias que a gente tem e ‘olha, pra minha turma não vai dar por causa disso, disso e disso’. Aí, cai a ficha: ‘Realmente pra você não dá’. Então eu acho essa troca muito importante para o crescimento das duas, tanto pra coordenação como da professora.” [CREC4]

A proposta da coordenadora Rita é construir e reconstruir práticas, opiniões e fazeres diários a partir da vivência das professoras, e para as professoras não é diferente. A professora Ester explica:

Para mim, a coordenadora serve pra coordenar, mostrar um caminho que, às vezes, a gente acha que está bom... E mostrar ali, e ter essa interação, porque, às vezes, o coordenador acha que não é fácil. Aí a gente explica e há um entendimento do trabalho que está sendo feito. Acho que é um trabalho válido que deve ser feito e que deve ser para ajuda mesmo.” [PEEC3]

E a terceira componente desse trio, a professora Lilian, da Escola C, diz do seu sentimento sobre a importância do encontro:

“Eu considero que a relação entre o professor e o coordenador é uma coisa muito importante, porque se você não tem uma parceria com ela o trabalho é mais difícil.”
[PLEC1]

As professoras evidenciam que uma boa relação com a coordenadora resulta em um bom trabalho, nesse contexto percebe-se uma relação de afetividade entre elas. Relevante é, portanto, ressaltar que não se pode reduzir essa relação à afetividade, estamos tratando de uma parceria em que todos se complementam e constroem um conhecimento. Nóvoa (1999), acerca das relações que se estabelecem na escola, apresenta um triângulo composto por Professores, Alunos e o Saber.

Nóvoa (1999) afirma que a conexão entre estes elementos possui um importante papel na constituição de cada um e do todo. Podemos fazer uma relação deste triângulo com os sujeitos presentes nessa pesquisa, acompanhando essa mesma construção: entre a coordenadora, a professora e o saber também o triângulo se constrói tendo como um dos vértices o conhecimento/saber. Relacionar a coordenadora com o conhecimento é considerar que esta profissional possui saberes e concepções próprias que se estabelecem, constituem-se, a partir da relação com a professora e com seus saberes.

Assim, reflexões sobre a relação constitutiva entre coordenadora e as professoras levam a pensar sobre posicionamentos e sobre a própria atuação profissional. Delegar tarefas, não centralizar, esperar o tempo do outro parecem ser aspectos importantes a se considerar nessa relação, o que implica em rever os saberes profissionais e (re)significá-los na experiência, na partilha. É o que afirma a coordenadora Rita, da Escola C, no trecho que segue:

“Sim, com certeza aprendi muito desde o início do ano. Porque eu tenho a característica de querer botar a mão na massa e querer resolver as coisas, então eu tive que abstrair muitas coisas. No início, eu batia muito, sabe? Pegava e fazia. Aí, depois eu comecei a ver que se eu fosse fazer tudo, elas não iam crescer e nem eu. Eu ia acabar fazendo o que elas tinham que fazer. Mas uma coisa que me incomoda é programação. Olha, você quer me deixar pra morrer é eu programar um negócio e o ‘troço’ não sair porque fulano e cicrano não seguiram o negócio. Aí, eu acabo colocando a mão e eu mesma fazia. Fazia muito e eu vi que não estava contribuindo com elas. E aprender ouvir. Sabe, está acontecendo isso do início do ano pra cá. Eu vejo muito crescimento.” [CREC5]

A coordenadora Rita fala de um aprendizado que adquiriu no dia a dia. Ela usou o termo “colocar a mão na massa” para dizer de uma prática que realizava, mas que com os dias de experiência foi percebendo, na relação com as professoras, que o desejar que tudo acontecesse a seu gosto não era suficiente, e/ou adequado, para que isso realmente acontecesse. A coordenadora que está inserida no dia a dia da escola pode sofrer quando não acontece como planejou e esse fato faz com que muitas vezes queira “colocar a mão na massa”, o que resulta em colocar-se de forma autoritária, dizendo regras, interferindo no ritmo e nos modos de produção do outro. Essa atuação não contribui para a formação das professoras. A parceria que estamos tratando nesse tópico é uma relação em que todas as envolvidas ensinam e aprendem, constroem e (re)constroem seus saberes todos os dias e em todos os momentos, não em forma de dependência e sim de parceria.

As relações variam de escola para escola, mas a gênese da relação permanece: professoras e coordenadoras inseridas no mesmo espaço e com foco central no aluno e no seu aprendizado. Porém, o que difere é como essas profissionais – no caso dessa pesquisa, um trio – se movimenta, atua. Há também de se considerar que existem pontos frágeis que desestabilizam este movimento.

A coordenadora Renata, da Escola F, fala de uma relação mais técnica e direta e a partir de uma posição vertical entre ela e a professora.

“A gente tem algumas assinaturas de revistas aqui que eu sempre dou uma olhada antes: tem a Nova Escola, tem outras duas assinaturas que contribuem muito também, um link. Coloco o livro e coloco para ela que se tiver alguma dificuldade podemos conversar novamente. Dou algumas dicas para colocar em prática. Depois direciono para a educação infantil e a outra para o fundamental. E aí se eu tenho algum fascículo ou qualquer coisa que vá contribuir para aquela dificuldade da professora, faço cópias na hora, coloco a revista na mão dela ou coloco um artigo.” [CREF7]

A professora Aline, também da Escola F, deposita toda expectativa e a maior parte da responsabilidade de seu trabalho sobre a coordenadora:

“Acho que o coordenador tem que estar por trás de tudo; tem que estar. Ele é o suporte de todos os professores; então, assim, ele tem que estar disponível para tudo que a gente precisa. A gente busca nele a orientação, como proceder. Acho que a responsabilidade é muito grande do coordenador e tem que sempre está atualizado em tudo, sempre buscando as novidades no mercado, na aprendizagem estar sempre crescendo. Tem que estar sempre por dentro das provas novas que vão surgindo - ENEM INEP - para a gente crescer junto. Então, ele tem que passar as informações para a gente; ela tem que estar preparado pra atender à demanda. E não é só uma

professora e nem só uma disciplina: são todos os professores são todos os níveis de idade. Então ele tem que estar atualizado.” [PAEF3]

Para esta professora, a coordenadora deve responder às suas solicitações e, para tal, precisa estar de posse de um saber. Mas que saber é esse que, como afirma a professora, pode dar conta de tamanha complexidade? Outro ponto é: a coordenadora se forma e aprende sozinha? Qual a participação das professoras nesse processo?

Entendemos com Bakhtin que somos sujeitos respondentes e que respondemos com nossas ações às provocações e às situações que somos submetidos no dia a dia. As professoras respondem ao que têm recebido; entretanto, em algumas situações se apresenta como um excesso de diretivismo e pouca autonomia. Aprenderam a consultar sempre, a esperar por respostas. Esse processo pode ser contrário a uma ideia de formação como prática reflexiva e emancipadora. As relações, é preciso lembrar, são da esfera da linguagem, da subjetividade, mas acontecem em contextos materiais e, muitas vezes, difíceis de mudar e isso se estende ao que acontece entre essas profissionais.

As interações são atravessadas pelo que na rede se construiu acerca da função e das atribuições das coordenadoras, o que já se refletiu neste trabalho. Pensar em mudanças requer refletir, neste contexto, a partir da perspectiva de Nóvoa (1995) da formação como desenvolvimento. Esse autor indica uma estreita relação entre o desenvolvimento da pessoa, do profissional e das instituições. Nesse sentido, quem poderia mudar primeiro: as profissionais ou a instituição enquanto uma rede? Do exposto, podemos afirmar que a mudança dependeria de (trans)formações pessoais/profissionais que gradativamente atingiram a instituição. Porém, paralelamente, mudanças institucionais chegariam diretamente nas escolas e para as profissionais, o que também precisa ser pensado sobretudo em relação a algumas atribuições que têm sido solicitadas às coordenadoras.

Fernanda, também da Escola F, outra das professoras que atua com Renata, fala sobre a função de coordenação:

“Eu acho a função do coordenador muito bonita. O coordenador, como mediador do professor, tem que ser amigo e companheiro. E ele tem que estar sempre assim, ajudando os professores, porque a gente enfrenta algumas dificuldades tanto em sala quanto nesse aspecto de adaptação, como foi o meu caso. Então, assim, a coordenação sempre orientando, nos ajudando... Eu acho assim um papel muito bonito da coordenação.” [PFEF2]

No geral, é possível perceber a partir da fala dos trios que existem algumas fragilidades nessa relação. Todos os envolvidos querem realizar seu papel, querem ensinar, mas a prática fica um pouco distorcida em alguns casos. No trecho anterior, presenciamos uma coordenadora que fala de um diálogo entre as professoras, enquanto ela parece colocar-se como alguém que trabalha para preparar o professor para as adversidades que podem emergir no contexto da escola, porém não fala de uma parceria, de um diálogo aberto em que o professor e o coordenador são convidados a refletir e praticar uma ação em conjunto.

Através das entrevistas, percebemos um misto de situações presentes na relação entre a professor e a coordenadora, e outra fragilidade encontrada é a falta de comprometimento de todos. Em alguns casos os professores se demonstram envolvidos com o trabalho e contam com uma parceria do coordenador; outros querem a aprovação do coordenador, querem o aval do coordenador para toda e qualquer atuação. No trecho a seguir temos uma coordenadora - Letícia, da Escola B - que espera mais envolvimento e comprometimento de seus professores:

“Às vezes, a dificuldade que eu sinto durante o relacionamento com eles no dia a dia, eu acho assim: trabalhar todos trabalham bem, às vezes, em alguns casos, falta mais comprometimento que a gente precisa. É o estar aqui. Porque eu estou trabalhando aqui nesse colégio, exatamente? Então, em algumas situações... São raras, o pessoal é bem envolvido, mas, às vezes, falta um envolvimento do professor. Às vezes, aquele compromisso com o trabalho, com a profissão.” [CLEB6]

O envolvimento da equipe no processo é de suma importância, o grupo precisa caminhar na mesma direção. O que temos neste trabalho é um par em movimento, este precisa ser sincronizado. Então, se pensarmos uma coordenadora articulando um grupo que não acompanha o movimento, o que temos é uma prática estacionada, pouco favorável para uma interlocução entre os atores. No trecho apresentado anteriormente, está a fala de uma coordenadora que espera retorno de sua equipe; nos trechos apresentados na sequência, ouve-se a voz de professoras que esperam orientação e parceria da coordenadora.

Para a professora Kátia, da Escola B, coordenar é:

“Orientação, orientar, parceria, abertura, flexibilidade...E isso é muito importante, muito mesmo. E, às vezes, a flexibilidade... Compreensão, tolerância e autonomia, parceria no geral. Quando você pega um coordenador que é seu parceiro, que te dá abertura, que não cria nenhuma barreira entre você e ele, aí as coisas vão acontecendo

e você sente que o leque foi aberto. Então você tem essa abertura muito grande para estar se envolvendo e para estar tendo um retorno melhor por parte dele.” [PKEB6]

E a professora Vânia, da Escola B, confirma:

“O trabalho da coordenação, no meu ponto, de vista é a responsabilidade de nos ajudar. Nos ajudar, nos orientar para que a gente possa desenvolver um trabalho eficiente. Então, orientação de informação, de conversa, além de procurar fazer potencializar essa relação entre os pais, a escola e professores. Não só pra resolver problemas de conflitos, mas também para trabalhar, nos ajudando com a verificação das nossas atividades, vendo aquilo que a gente tem que oferecer para os alunos, procurando nos orientar e nos indicar meios para melhorar o nosso trabalho, promovendo material e informações para que isso aconteça. Então, assim ela já conhece o meu trabalho, conhece o trabalho das professoras dela.” [PVEB4]

Notória é a expectativa de todos os componentes desse trio da Escola B: as professoras delegam grande parte de seu trabalho à coordenadora, enquanto a coordenadora apresenta pontos de preocupação a despeito do envolvimento das professoras. Também na fala das profissionais evidencia-se a importância da parceria, pois a responsabilidade de movimentar a escola não pode ser exclusiva da coordenadora. É necessário articular o que cada um apresenta de melhor. É aprender na parceria, na construção de uma história em comum, em que cada autor se vê refletido na sua história e no outro.

Esse relacionamento é ponto chave dessa discussão e a formação da professora e da coordenadora acontece diariamente, em cada gesto e ação, em cada plano e prática. O que estamos buscando com esta pesquisa é encontrar o “entre-lugares” dessa formação e esse lugar é justamente o encontro entre a professora e a coordenadora, é a formação de um par. Todos estão em constante formação, o ser humano não é obra pronta e acabada, e a homogeneidade de pensamentos e pessoas não existe. Guimarães Rosa (1994, p.24), em “Grande Sertão: Veredas”, ilustra essa realidade com o seguinte trecho: “O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam”.

As pessoas/profissionais se complementam e ao refletirmos sobre a relação entre a professora e a coordenadora, a fala da professora Nathália, da Escola E, representa bem como acreditamos que deve ser essa relação: “Então eu acho que deve ser uma parceria boa, uma via de mão dupla, ou seja, eu aprendo e ela aprende comigo!”. Essa reflexão também aparece na fala da professora Amélia, da Escola A,

“Na minha experiência com a minha coordenadora, eu encaro assim, ela contribui comigo e eu contribuo com ela!” [PAEA4]. É assim que a cena se desenrola, um compartilha com o outro e todos se complementam.

Um bom relacionamento e uma consciência de “troca” são pontos decisivos na construção de um ambiente favorável de ensino e aprendizagem. Almeida (2012) ressalta que o trato satisfatório dos relacionamentos interpessoais é condição *sinequa non* para o desempenho das atividades da coordenadora. A autora afirma ainda que a primeira função da coordenadora é articular o grupo de professoras, uma vez que a intenção é levar essas professoras a definirem objetivos comuns e persegui-los em conjunto; se o clima não estiver favorável, esse intuito não será alcançado.

Com Bakhtin (2004) compreendemos que o sujeito, enquanto inacabado e inconcluso, está aberto ao olhar do outro sobre ele. Na escola, ao colocar-se na condição de quem pode reconstruir saberes e práticas, as professoras e coordenadoras, na partilha, reconstroem o próprio trabalho e a si próprias, enquanto pessoas/profissionais. Para tal, porém, é necessário que se estabeleça relação de interlocução; é na proximidade que se encontram e se (trans)formam os sujeitos. É também o que pode acontecer na escola em um entre-lugar construído entre as profissionais: coordenadora e professora.

Neste contexto, definimos como entre-lugar o espaço em comum em que acontece o encontro da coordenadora com a professora. Na prática, encontramos este espaço na sala de aula, nos corredores, em conversas formais e informais, momentos de reflexão e troca de experiências e conhecimentos. Atuar com professoras me ensina a cada dia essa incompletude da qual sou constituída: a verdade absoluta não existe em apenas um lado da relação entre a coordenadora e a professora; o que existe são concepções e experiências que se encontram no dia a dia e durante as necessidades. Aprender e ensinar é um exercício constante de todos os atores envolvidos na escola, inclusive coordenadoras e professoras.

Esta pesquisa só vem confirmar a prática vivenciada por mim enquanto coordenadora da mesma rede em que a pesquisa foi realizada. Aprendi que os projetos não são meus e sim nossos; aprendi que “meu” foco não é o correto, mas que pode somar-se ao olhar do professor e direcionar grandes ações. Durante minha trajetória como coordenadora, vivenciei muitos momentos em que precisei voltar atrás, pensar e começar novamente a partir da intervenção de meus professores. Estar em contato com as professoras proporciona descobertas de novos caminhos, favorece o surgimento de práticas que atendam à necessidade do aluno. Da mesma forma que a coordenadora

consegue enxergar o trabalho e necessidades da sala de aula, o professor pode também, e com propriedade, falar sobre este mesmo quadro. A diferença está no ângulo que ambos escolhem para focar, o que pode, quando em contato, proporcionar uma visão mais completa, uma vez que se constrói a partir de dois pontos diferentes que no entanto se encontram em um ponto em comum, a sala de aula.

A prática de coordenação, como já considerado no decorrer da pesquisa, carrega resquícios de uma posição hierárquica muito marcante, considerada e praticada por muitos anos como quem ditava as ordens e diretrizes a serem executadas pelos professores. Esse estigma dificulta um pouco a participação da professora que nos dias de hoje ainda possui uma visão de que a coordenadora não pode ser contrariada e que o professor, portanto, deve apenas cumprir o que lhe foi proposto. Com Bakhtin (2003), podemos afirmar que esse modelo não reflete a realidade vivida entre os sujeitos. Aprendemos que a interação da coordenadora pedagógica com as professoras pode caracterizar-se como espaços/tempos de formação e transformação de sujeitos e de reconstrução de práticas, carregados de significados e de relevância para todos os envolvidos no processo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é resultado de inquietações provenientes de minha própria prática como coordenadora pedagógica da rede de ensino em que esta análise foi desenvolvida. Tomo esse fator como o primeiro desafio que o processo requereu: afastar-me da minha prática e assumir o lugar de pesquisadora que se propôs investigar – olhar, (re)conhecer – situações e atuações profissionais inseridas em meu cotidiano e história. Percebi, à medida que a pesquisa era realizada, que este lugar foi sendo ocupado sem deixar o outro, o de coordenadora. O movimento foi o do aproximar/afastar-se necessário às análises que a pesquisa solicitava, o que também promoveu refletir sobre minha própria atuação.

A escrita do Memorial de Formação possibilitou retomar minha trajetória de professora e coordenadora - sonho de criança que se tornou realidade. No Memorial também procurei destacar a importância da rede em minha história de formação. De posse dos estudos realizados neste trabalho, afirmo hoje que não me formei coordenadora e, sim, formo-me a cada nova experiência.

A realização da pesquisa teve como contexto uma rede confessional de ensino, contexto no qual se estabelecem todas as relações apresentadas ao longo desta dissertação. Essa rede tem em sua base alguns procedimentos peculiares: crenças religiosas, princípios cristãos e filosóficos de educação cristã, tendo como missão “promover, através da Educação Cristã, o desenvolvimento integral do educando, formando cidadãos autônomos e comprometidos com o bem-estar da comunidade, da pátria e com Deus” (USEB, 2011). São princípios, se propõem, que devem ser alcançados por meio de ações e programas educacionais presentes nas escolas da rede através de seus profissionais.

Porém, como qualquer obra em contínua construção, faz-se necessário que os profissionais envolvidos reflitam sobre seu desenvolvimento, o que pode gerar reflexões e possíveis mudanças necessárias. Alguns pontos de reflexão que emergem deste trabalho são: enquanto rede trabalha de forma unificada, o que se representa no Regimento Unificado (USEB, 2011), no material didático e no Programa de Avaliação que acontece em todas as suas escolas. O reflexo desta unificação é claramente percebido nas falas de professoras e coordenadoras. Em algumas situações levantadas pelas profissionais durante as entrevistas, é possível perceber uma prática pré-

estabelecida que as profissionais realizam com intuito de cumprir solicitações que atendam às orientações da rede encontradas em seus documentos oficiais.

Em relação às coordenadoras pedagógicas, na entrevista, questioneei acerca de suas funções e atribuições. O primeiro aspecto levantado por elas foram as inúmeras tarefas que realizam e que ultrapassam o aspecto pedagógico, transitando pelo administrativo e financeiros. As profissionais falaram de uma prática marcada pelas exigências provenientes da função, da interferência das famílias e da ausência de profissionais para executar funções de ordem burocrática, por exemplo.

Sobre este dado levantado pela pesquisa, é preciso retomar que a função da coordenação pedagógica ainda sofre a influência de uma construção histórico-cultural. O ofício de coordenação teve origem com um caráter de fiscalização da prática do professor. A coordenadora, antes conhecida como supervisora pedagógica, exercia sobre o professor influência autoritária.

Da fala das coordenadoras emergiram situações que atribuímos a esse contexto histórico. O caráter de supervisão ainda hoje direciona muitas das práticas da função. No contexto da pesquisa, acrescentou-se o disposto no regimento escolar que indica elevado número de atribuições a serem exercidas pela coordenadora pedagógica, o que reflete em seu trabalho na realização de práticas típicas de uma posição hierárquica superior à das professoras. Por esse motivo, aparecem nas falas de coordenadoras expressões do tipo: “puxar a orelha”, “verificar o trabalho” ou até mesmo “confirmar se o que foi proposto de fato aconteceu”. Essas práticas se explicam através das solicitações da rede, mas também refletem a concepção que as profissionais têm sobre a própria função que exercem, além de refletir a própria construção dessa função profissional, o que afirmamos anteriormente.

No que tange à formação profissional continuada das professoras, ouvimos as coordenadoras sobre o que realizam e as respostas foram variadas. Encontramos nas falas das profissionais uma concepção de uma formação instrutora, realizada através de cursos, palestras e capacitações. Já outras coordenadoras pedagógicas disseram que realizam ações que podemos entender como propícias à formação no sentido de um processo construído com as docentes. Nesse sentido, reiteramos a compreensão da formação como processo indeterminado e continuado, que deve acontecer na escola e a partir dos dilemas vividos pelas profissionais. Situações em que coordenadoras e professoras estão juntas, refletindo sobre a escola e a sala de aula, podem ser promotoras de formação.

As coordenadoras pedagógicas, porém, perdem-se em meio às atribuições e solicitações e, em alguns casos, o foco de suas ações foge a práticas que sejam de fato da coordenação e voltadas ao pedagógico. Em relação às práticas realizadas pelas coordenadoras, afirmam sobre momentos informais em que conseguem acompanhar as professoras, seja no intervalo ou nas visitas esporádicas às salas. As coordenadoras entrevistadas falam de um acompanhamento contínuo, mas não se referem a esses momentos como de formação de fato. A reflexão que emerge é que somente podem ser consideradas como formativas se forem de fato apreendidas pelas professoras.

As professoras foram ouvidas acerca dos mesmos pontos, porém quando perguntamos sobre as práticas, o que emergiu foram os dilemas vivenciados por elas, estando em contato direto com o aluno e a sala de aula. O contexto que elas apresentaram transita entre a diversidade dos alunos em classe, a necessária parceria com a família e a escola, alunos com necessidades educacionais especiais e a falta de conhecimento para atendê-los.

Chamamos de dilemas as situações que preocupam e mobilizam as professoras em seu cotidiano, o que, em alguns casos, provoca a professora a pensar em novas estratégias que possibilitem alcançar um aluno específico ou uma turma como um todo. As professoras trouxeram em seus relatos diferentes formas de fazer. Ressaltaram atividades lúdicas, projetos interdisciplinares, uso de tecnologias, enfim, expressaram através de suas falas algumas dessas estratégias que têm utilizado em sala com os alunos.

As professoras falaram de seus fazeres, situaram suas necessidades e apresentaram o que esperam da coordenadora pedagógica. Solicitam contato direto, uma parceria e, em algumas de suas falas, também pode-se perceber que acabam por solicitar uma coordenadora praticamente presente em todas as ações da professora. Sobre tal situação, compreende-se que essas professoras, como afirma Bakhtin (2003), ao definir que o sujeito é respondente, e que ao responderem às situações do cotidiano, refletem em sua prática o caráter muitas vezes determinista que tem recebido das coordenadoras, em algumas situações. Porém, em contrapartida, outras docentes disseram da necessária autonomia, por exemplo, em relação à presença da coordenadora pedagógica em sua sala ou sobre a construção das avaliações.

Ao falarmos de formação com as professoras, tivemos uma surpresa! Diferente das coordenadoras pedagógicas, mais focadas nos cursos, as docentes consideram praticamente toda dinâmica escolar como formativa. Mesmo mantendo ainda uma ideia

livresca sobre formação, trouxeram como ações formativas as conversas, encontros formais e informais, momentos de discussão e reflexão entre professoras e alunos, professoras e coordenadoras pedagógicas, bem como entre professoras e professoras. O olhar acerca da formação das professoras é o que mais se aproxima da proposta que trouxemos nesta pesquisa sobre uma constituição que se dá no encontro entre os pares.

Nesse sentido de uma formação, e pensando na construção de um entre-lugar entre professoras e coordenadoras, também é importante refletir, além das práticas a serem feitas, sobre os limites e atribuições de cada função profissional. Uma vez que a coordenadora não atinge as expectativas da professora e “vice-versa”, essa idealização é corrompida e frustrada, o processo fica incompleto. Acredita-se que os direcionamentos devem ser encontrados em conjunto. Pensar que apenas um dos envolvidos tenha um caminho que atenda às necessidades da situação foge à proposta de formação que estamos apresentando de trabalho coletivo em que professora e coordenadora aprendem e ensinam juntas.

O momento que mais representou esse “encontro” durante a pesquisa foi o das “Paradinhas Pedagógicas”, encontros entre as professoras e coordenadoras pedagógicas, que acontecem de forma individual ou coletiva. Consideramos individual quando se dá apenas entre professora e coordenadora, e coletiva quando acontece com a coordenadora e todo o grupo de professoras. Essa prática foi muito comentada pelas profissionais entrevistadas e ambos os grupos consideram vital para a escola esse momento. As coordenadoras lamentam quando não conseguem realizar esses encontros devido à dinâmica escolar. Acreditam ser a oportunidade que têm de dialogar mais de perto com as professoras, atender às suas necessidades, contribuir com opiniões, reflexões e orientações. As professoras, por um lado, anseiam por esse momento, abordando das Paradinhas diversos pontos positivos, entre eles a troca de saberes que acontece no grupo. As coordenadoras pedem esses momentos, porém em alguns trechos ainda percebemos o atravessamento de um Regimento Escolar que direciona suas práticas. Nesse sentido existem encontros que elas usam para fazer cobranças e até mesmo uma verificação do trabalho da professora.

O momento da Paradinha Pedagógica nos remete a uma ideia de coordenação que supera uma “supervisão” e que traz uma coordenadora que é mais sujeito/profissional na escola; não o principal e/ou o detentor da verdade, e sim um articulador dos saberes das professoras e dos seus próprios. As docentes já trazem em sua bagagem uma história permeada de conhecimentos, experiências e um contexto de

vida. De igual maneira, a coordenadora também possui sua história e saberes e é a interlocução entre estes dois sujeitos que pode proporcionar espaços de formação.

Bakhtin (2003) afirma que é na relação de alteridade que os sujeitos se constituem, ou seja, à medida que um sujeito se constitui ele também participa da constituição do “outro”. Para o autor, eu apenas existo a partir do outro, ou seja, tudo tem que ser considerado a partir das interações. Foi possível evidenciar essa relação quando apresentamos os trios (uma coordenadora e duas professoras que trabalham juntas na mesma Escola). Do apresentado, é possível compreender, através da relação que se estabelece entre elas, que a formação acontece no contato entre os saberes e experiências de cada uma. Percebeu-se através das falas das profissionais a importância que uma exerce sobre a outra e a completude que se alcança quando o encontro acontece.

Bakhtin (2003) explica que somente um excedente de visão permite completar um indivíduo nos aspectos que ele em sua individualidade não alcança; constrói-se um excedente de visão, ou seja, o sujeito vê no outro algo a mais que o próprio não consegue ver. Nesse sentido, o outro me (in)completa ao tentar me completar. Esse conceito nos ajuda a entender a relação entre a professora e a coordenadora, que se dá na prática, em um entre-lugar em que a professora e a coordenadora se encontram e seus saberes podem, em partilha, ser (re)significados. É o que estamos afirmando como *entre-lugar*.

Com a pesquisa desenvolvida, espera-se que seus resultados possam contribuir com outros profissionais, pesquisadoras e contextos nas discussões e reflexões acerca da coordenação pedagógica. Parar, refletir, focar o trabalho nos aspectos pedagógicos, distribuir funções adequadamente, são iniciativas que podem ser o ponto inicial do movimento de mudança. Porém, almejamos que o processo de investigação e seus resultados possam, especificamente, contribuir com a rede em que a pesquisa foi desenvolvida com reflexões que promovam encaminhamentos que cheguem às profissionais e às escolas.

Ouvir as coordenadoras e as professoras e ao mesmo tempo voltar-me à minha prática contribuiu para o entendimento do que é formação. Sabemos que a formação existe também através de livros, leituras, cursos e capacitações, porém somente esses instrumentos não bastam, a escola é viva! Dinâmica! E, melhor: ela é constituída por gente! E gente se relaciona. Não podemos desconsiderar todos os envolvidos, uma vez que as relações se estabelecem a cada dia, a cada prática e em cada encontro de saberes.

Pesquisar um tema que veio ao encontro de minha prática foi inexplicável. Proporcionou-me momentos de muitas descobertas e reflexões a partir das quais tive a certeza de que meu papel não existe se eu não estiver junto à professora. Minha prática é fria e inútil se não for construída em parceria com o outro que me (in)completa. É no dia a dia e no fazer que aprendemos e desaprendemos, construímos e reconstruímos. Relacionar é uma dádiva divina que nos permite ser melhores e nos completarmos no inacabamento que ainda assim possuímos.

Sócrates, o filósofo grego, já era sábio em afirmar: “Só sei que nada sei”. Trazendo à realidade desta pesquisa, quando parafraseio Sócrates ao dizer “Só sei que nada sei”, quero afirmar que “Só sei que nada sei” por inteiro; “Só sei que nada sei” sem meu par; “Só sei que nada sei” sozinha. A educação acontece no coletivo e é nesse coletivo que nos formamos e nos (trans)formamos também. Neste contexto, podemos entender a profundidade da interação entre coordenação e docência, a riqueza deste encontro e a certeza de que só somos bons ensinantes se formos melhores aprendentes. Paulo Freire³⁷(2002) afinal já afirmou: “Não há docência sem discência”, o que me permite afirmar: não há coordenação sem docência!

³⁷ Livro Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 67- 79.

ALVES, N; GARCIA, R.L. Redescutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, N.S.C.(org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 125-142.

ANDRE, M. E.D, A; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In. ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S. (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 11-24.

AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, abr. n.11, 2001. p. 9-20.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENTHAN, J. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, P. I. **Ensinar e aprender: Coordenação Pedagógica e Formação Docente**. São Paulo: Loyola, 2014.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. Formação Profissional de Professores no Ensino Superior (org.). Instituto Nacional de Formação de Professores. Aveiro: Portugal, 2001.

CÁRIA, N. P. **Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação**. Revista de ciências humanas – Educação – Rio Grande do Sul, n. 26, jul. 2015. p. 22-40.

CARIA, N. P. **Para além do pedagógico: Mudanças na gestão da educação pública com a participação do setor privado**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2016.

CHALUH.L. N. **Professora e pesquisadora: um encontro na sala de aula**. Proposições. Campinas, v. 20, n. 1 (58), jan./abr. 2009, p. 225-239

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz – alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2003. p.53-66.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, R. C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. 2006. 272 f. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo, 2006.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. IN: NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, M. **Coordenação pedagógica: ação, interação, transformação.** 1995. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2006. p. 113-119.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANI, P; TAMASSIA, S. A. S. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. In. ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Loyola, 2013. p. 147-161.

LARROSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência.** In: Leituras Secretaria Municipal de Educação. Campinas: Fumec, n.4, jul. 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

MARKONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

MOITA, M.C. Percursos de formação e de transformação. In. NÓVOA, A.(org.). **Vida de professores**. Porto: Porto editora, 1992. p. 111-139.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

_____. **Formação de professores e profissão docente** In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na escola**: uma experiência de formação continuada através da implantação de inovação escolar. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012.

PELEGRINI, M. I. A. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva.** 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre. 2014.

PESSÔA, L; ROLDÃO, M.C. Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade. In. ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Loyola, 2012. p.109-128.

PIERINI, A. S. **A (des)constituição da orientadora pedagógica na escola pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós.** Dissertação. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo, 2007.

PIERINI, A. S; SADALLA, A .M. F. Laços se formam a partir de nós: coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública. In. PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 75-89.

PLACCO, V. M. N. **Formação e Prática do Educador e do Orientador: confrontos e Questionamentos.** Campinas – SP: Papyrus, 1994.

PLACCO, V. M. N.; SILVA, H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L; CHRISTOV, L. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B. As professoras e a professora-coordenadora: diferentes olhares, diferentes saberes. In: VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2003, Águas de Lindóia-SP. **Teorias e Práticas: Imagens e Projetos**. São Paulo-SP: Ed. UNESP, 2003. p. 295-295.

_____; SOLIGO, R. Memorial de Formação-quando as histórias narram a história de formação. In PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas: Alínea, 2007.

REDE DE ENSINO. **Regimento Escolar Unificado da União Sudeste Brasileira**. Niterói: Rede de Ensino, 2011.

_____. **Proposta Pedagógica**. Lavras: Rede de Ensino, 2015.

_____. **Manual de procedimentos do departamento de educação**. Brasília: Divisão Sul-Americana, 2000.

SANTOS, M.P. **Historiando a supervisão educacional no Brasil**: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática. Educação em Revista, Marília, jun. 2012, v. 13, n. 2, p. 25-36.

SILVA, E. **Apontamentos para uma história das escolas adventistas no Brasil**. 2005. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2005

SILVA, M. M. Do lugar da cegueira e da visibilidade: avessos e direitos das (in) compreensões no cotidiano escolar. In: VASRANI, A.; FERREIRA, C.R; PRADO, G. V. T. (org). **Narrativas docentes: trajetória de trabalhos pedagógicos**. São Paulo: Mercado das letras, 2008.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, V. M. N; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 93 – 112.

SUÁREZ, A. S. **Manual do educador: Princípios para integrar a fé e o Ensino Aprendizagem**. Engenheiro Coelho - São Paulo: Unaspress, 2015.

TOLEDO, M. A. **Formação docente: dilemas e reflexões coletivas**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2015.

WHITE, E.G. Educação. Santo André – São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1997.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula – Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2004.

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este termo, **permitir a publicação da dissertação de minha autoria** pela Universidade do Vale do Sapucaí, **em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico)** a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **“ A coordenação pedagógica e a docência na escola de ensino fundamental: entre-lugares da atuação e da formação profissional”**

Autoria: **Giuliana Sampaio de Vasconcelos Coelho**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura: 

Pouso Alegre, 31 de agosto de 2016.