



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPERUNA**

LILIANE LIMA DE FREITAS SESSA SILVA

MESTRADO EM ENSINO

Santo Antônio de Pádua - RJ

2018

LILIANE LIMA DE FREITAS SESSA SILVA

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPERUNA

Dissertação apresentada ao Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Linha de Pesquisa – Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. AMANDA OLIVEIRA RABELO

Santo Antônio de Pádua - RJ

2018

Ficha catalográfica automática - SDC/BNO

S493c Sessa Silva, Liliâne Lima de Freitas
O coordenador pedagógico como formador de professores:
Experiências de formação continuada em serviço na Rede
Municipal de Ensino de Itaperuna / Liliâne Lima de Freitas
Sessa Silva ; Amanda Oliveira Rabelo, orientador. Santo
Antônio de Pádua, 2018.
126 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Santo Antônio de Pádua, 2018.

1. Formação Continuada. 2. Coordenador Pedagógico. 3.
Rede Municipal de Ensino. 4. Produção intelectual. I.
Título II. Rabelo, Amanda Oliveira, orientador. III.
Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste
Fluminense de Educação Superior.

CDD -

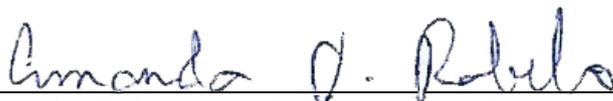
LILIANE LIMA DE FREITAS SESSA SILVA

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPERUNA

Dissertação apresentada ao Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Linha de Pesquisa – Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Aprovada em 05 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Amanda Oliveira Rabelo (orientadora)
Universidade Federal Fluminense – UFF



Prof.^a Dra. Cristiana Callai de Souza
Universidade Federal Fluminense – UFF



Prof.^a Dra. Elisângela da Silva Bernado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Santo Antônio de Pádua - RJ

2018

Este trabalho é dedicado aos meus pais, por me fazerem quem sou...

Às minhas irmãs, partes integrantes de mim...

Ao meu marido, meu grande companheiro de caminhada...

E à minha filha, minha melhor parte.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer na caminhada e me capacitar com dons e talentos.

Aos meus pais, por serem pessoas honestas, admiráveis e dignas de todo o meu amor e respeito.

Leidy e Vivi, minhas irmãs, vocês são o meu orgulho. Obrigada por vibrarem comigo a cada vitória alcançada!

Ao meu marido, Luiz Carlos, e à minha filha, Giovana, por me apoiarem, ajudarem e compreenderem as ausências. A nossa família sai fortalecida. Nós sabemos o quanto crescemos!

Aos meus sogros, cunhados e sobrinhos. Vocês são parte de mim.

À minha orientadora, Prof^a Amanda Oliveira Rabelo, pelos rápidos e atentos retornos, sempre cheios de dicas, sugestões de leituras e com palavras de entusiasmo. Gratidão!

Aos colegas da turma do Mestrado em Ensino, turma 2016. Vocês são maravilhosos.

Gisele, amiga-irmã. Sua presença é constante na minha vida. Obrigada por ser um bom ouvido e por estar sempre comigo

Aos companheiros da Educação Básica do SESI/RJ. Obrigada por fazerem parte da minha trajetória profissional e pessoal.

À Coordenadora Geral Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Itaperuna, Sr.^a Deise Rocha Primo. Obrigada pela acolhida e por me presentear com um grupo de trabalho tão maravilhoso.

Um agradecimento especial às coordenadoras pedagógicas que participaram dos encontros, pelo desprendimento em compartilharem as suas experiências. Vocês foram incríveis e fundamentais!

Aos professores do INFES/UFF, pelos ensinamentos, trocas e partilhas.

Às professoras componentes da banca examinadora: Cristiana Callai e Elisangela Bernado. Muito obrigada!

Aos meus irmãos de igreja em Itaperuna e também em Volta Redonda. Agradeço as orações e desejos para que tudo desse certo. Vocês são muito importantes para mim.

À Renata Fialho, *in memoriam*. Você se foi cedo demais, mas a sua amizade, amor e carinho incondicionais são dignos da minha gratidão.

Um agradecimento especial aos que contribuíram de alguma forma, direta ou indiretamente para que este trabalho acontecesse. Obrigada!

Liliane Lima de Freitas Sessa Silva

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.

Paulo Freire (1997, p. 8)

RESUMO

Este trabalho busca apresentar, através de relatos de experiências de coordenadoras pedagógicas, como o coordenador pedagógico pode ser o articulador da formação continuada em serviço, reconhecendo o conhecimento como construção coletiva e considerando que a escola é o espaço de novas aprendizagens para todos os seus atores. O que se quer abordar, fundamentalmente, são as experiências cotidianas de formação de professores no ambiente escolar. A primeira fase do trabalho pauta-se na seleção de literatura, tomando-se como referencial teórico as contribuições de Almeida e Placco, Clementi, Domingues, Libâneo, Rabelo, Galvão, Saviani, entre outros teóricos. A metodologia utiliza aspectos qualitativos e quantitativos. A abordagem quantitativa foi por meio de 39 questionários aplicados a todos os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna no intuito de coletar informações e dados gerais sobre esses atores. Os dados foram apresentados na forma de gráficos. A abordagem qualitativa, com a investigação narrativa, aconteceu a partir de grupos focais no intuito de obter profundidade nas questões trabalhadas, onde seis coordenadores pedagógicos participaram de três momentos em grupo, baseados em rodas de conversas direcionadas, objetivando colher dados focados a partir da discussão de tópicos específicos. Foram discutidos temas como formação docente, coordenação pedagógica, atribuições do coordenador pedagógico, aspectos históricos da função e a percepção que os professores têm do coordenador. Partindo da compreensão que a formação continuada na escola passa por desafios e resistências por questões e paradigmas construídos, inclusive historicamente, a pesquisa consiste em investigar como a coordenação pedagógica pode tornar-se local efetivo de formação continuada, considerando os saberes dos professores, valorizando suas experiências e o seu modo de trabalhar.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Formação continuada. Escola pública.

ABSTRACT

This work seeks to present, through reports of experiences of pedagogical coordinators, how the pedagogical coordinator can be the articulator of the ongoing formation in service, recognizing knowledge as a collective construction and considering that the school is the space of new learning for all its actors . What we want to address, fundamentally, are the daily experiences of teacher training in the school environment. The first phase of the work is based on the selection of literature, taking as a theoretical reference the contributions of Almeida and Placco, Clementi, Domingues, Libâneo, Rabelo, Galvão, Saviani, among other theorists. The methodology uses qualitative and quantitative aspects. The quantitative approach was based on 39 questionnaires applied to all pedagogical coordinators of the Itaperuna Municipal Education Network in order to collect information and general data about these actors. Data were presented as graphs. The qualitative approach, with the narrative investigation, happened from focus groups in order to obtain depth in the worked questions, where six pedagogical coordinators participated of three moments in group, based on wheels of directed conversations, aiming to gather data focused from the discussion of specific topics. Subjects such as teacher training, pedagogical coordination, pedagogical coordinator assignments, historical aspects of the function and the teachers' perception of the coordinator were discussed. Starting from the understanding that the continued formation in the school passes through challenges and resistances by constructed questions and paradigms, including historically, the research consists of investigating how the pedagogical coordination can become effective place of continuous formation, considering the knowledge of the teachers, valuing their experiences and how they work.

Keywords: Pedagogical coordinator. Continuing education. Public school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	19
1.1.1 Objetivo geral	19
1.1.2 Objetivos específicos.....	20
1.2 RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	20
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO – TRAÇANDO CAMINHOS	21
1.3.1 O grupo focal.....	23
1.3.2 O processo de trabalho com grupos focais – participantes, o grupo, local da discussão, o moderador	23
1.3.3 A análise dos resultados - a narrativa como método de interpretação	26
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	30
3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA TRAJETÓRIA.....	36
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO	36
3.2 O QUE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DIZ SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO?.....	41
3.3 EM FOCO – O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPERUNA	43
3.3.1 Caracterização do grupo de coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Itaperuna.....	
3.3.2 As participantes dos grupos focais	49
4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O SEU PAPEL PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES E CONSTRUÇÕES.....	52
4.1 HISTÓRIAS SINGULARES, UM PONTO EM COMUM: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	52
4.1.1 Andréa – Muitos caminhos, sempre permeados pela Educação.....	53
4.1.2 Ana – Por uma aprendizagem significativa.....	55
4.1.3 Gisele – Florescer aonde Deus nos coloca	58
4.1.4 Daiana – A adolescência como foco.....	59
4.1.5 Flávia – Resgatada pela Educação.....	60
4.1.6 Elaine – Uma história de luta, muita luta	63
4.2 PERCEPÇÕES DAS SUAS ATRIBUIÇÕES.....	65
4.3 PERCEPÇÕES DA SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA.....	75
5 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A SUA EQUIPE DE TRABALHO: RELAÇÃO PROFISSIONAL CONSTRUÍDA NO COTIDIANO	80
5.1 A RELAÇÃO COM A EQUIPE DOCENTE	82
5.2 A RELAÇÃO COM A DIREÇÃO ESCOLAR	87

6 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO CONSTRUTOR DE CONHECIMENTO..	92
6.1 A ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: DEMANDAS ESPECÍFICAS, ESPAÇOS E MOMENTOS DE FORMAÇÃO.....	93
6.2 MAS, AFINAL DE CONTAS, QUEM FORMA O FORMADOR DE PROFESSORES?.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE 1 – Questões a serem trabalhadas no grupo focal.....	119
1.1 PRIMEIRO ENCONTRO.....	119
1.2 SEGUNDO ENCONTRO.....	119
1.3 TERCEIRO ENCONTRO	120
APÊNDICE 2 – Questionário de Caracterização do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna.....	121
APÊNDICE 3 – Termo de Autorização para Gravação de Voz.....	122
APÊNDICE 4 – Carta-convite de Participação em Pesquisa	123
ANEXO 1 – Regimento das Escolas Municipais de Itaperuna/RJ (páginas 14, 15 e 16)	124

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Respondentes do questionário separados por faixa etária.	44
Gráfico 2 – Respondentes do questionário separados por grau de instrução.	45
Gráfico 3 – Respondentes do questionário separados por pós-graduação.....	45
Gráfico 4 – Respondentes do questionário separados por área de formação.	46
Gráfico 5 – Respondentes do questionário separados por tempo de atuação na Rede Municipal.	48
Gráfico 6 – Respondentes do questionário separados por tempo de atuação na função.	48
Quadro Síntese – Informações sobre as participantes da pesquisa.....	
.....	506

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BANERJ	Banco do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CMEDIASE	Centro Municipal de Educação Inclusiva e Assistência a Saúde nas Escolas
CTI	Centro de Terapia Intensiva
DGE	Departamento de Gestão Educacional
DP	Discussão Pedagógica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
n.	número
OE	Orientador Educacional
p.	página
PcD	Pessoa com Deficiência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RJ	Rio de Janeiro
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SESI	Serviço Social da Indústria
SP	São Paulo
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UTI	Unidade de Terapia Intensiva
v.	volume

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho levanto questionamentos que me fizeram chegar até aqui e me motivaram a pesquisar e conhecer mais sobre o tema, sob a ótica da minha experiência e sob a ótica da realidade educacional da minha cidade. Introduzo este trabalho expondo a minha experiência como docente e, posteriormente, como coordenadora pedagógica.

Ao terminar o Ensino Fundamental, tinha quatro opções: cursar Enfermagem, Formação Geral, Contabilidade ou Curso Normal. Confesso que fui para o Curso Normal não por ser a minha opção de vida, mas pelo fato das demais opções não me agradarem.

Ainda hoje me pego pensando na feliz escolha de vida que fiz. Na minha primeira semana de aula, já sabia que o ambiente educacional seria o meu universo para toda a vida.

Fui aluna exemplar e, no terceiro ano do Magistério, já estava lecionando em uma escola pequena no meu bairro. Guardo daquela escola, por onde trabalhei por 6 anos, excelentes recordações, e também ali dava os primeiros passos para a crença em uma educação libertadora de uma pedagogia voltada para o pensamento crítico e para a valorização das múltiplas inteligências.

Foi naquele local onde também me interessei profundamente pela inclusão escolar. Recebi uma criança com sérias situações de saúde, com defasagem idade/série e que, no momento que me viu pela primeira vez, cantou para mim um trecho da música do Daniel: “Ah! Eu adoro amar você!”. Aquela música abriu meu coração eternamente para os alunos de inclusão e, hoje, sou defensora árdua de que todos têm direito a estar em uma escola boa, que os respeite.

Hoje ele está com 27 anos e ainda mantemos contato. Conseguiu concluir o Ensino Médio, mas precisou parar, pois a saúde não permite mais estar fora do ambiente familiar. Eterna gratidão a esse garoto!

Logo depois entrei para a carreira pública sendo aprovada em duas prefeituras: Barra Mansa e Volta Redonda. Trabalhei com Educação Infantil e Ensino Fundamental e também trabalhei como coordenadora pedagógica.

Nessa época, comecei também a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), na Rede de Escolas SESI, precisando deixar a carreira pública em uma das prefeituras. Era professora em ambos os locais de trabalho e, posteriormente aprovada em um processo seletivo misto, assumi a coordenação pedagógica no SESI. Ainda consegui, por um período, conciliar as carreiras, mas, em virtude de aumento de carga horária na rede privada, optei por abandonar, naquele momento, a carreira pública.

No SESI cresci enquanto profissional, podendo exercer variados papéis na Educação Básica: professora, coordenadora pedagógica e diretora escolar. Aliás, foi através de uma oportunidade de crescimento profissional dentro da rede que eu me mudei para a cidade de Itaperuna, passando a conhecer a cidade, seus moradores e o trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino do município, local da minha pesquisa.

Em minha trajetória escolar tive e tenho a oportunidade de conviver com coordenadores pedagógicos com total consciência do seu papel profissional.¹ Neste contato, muito presente, percebo que o coordenador pedagógico é um diferencial para as instituições escolares, sobretudo quando há entendimento e parceria por parte da equipe e reconhecimento da importância da sua função. Vivenciei e vivencio experiências exitosas de coordenadores que fizeram e fazem a diferença no seu espaço escolar.

Eis o motivo pelo qual me proponho a investigar a figura do coordenador pedagógico² e o papel que ele pode assumir enquanto articulador da formação continuada em serviço.

Vale ressaltar que na realidade educacional convive-se com profissionais que estão muito aquém do que se espera para o exercício da função. Para estes, vale a reflexão sobre a importância da função que exercem e do seu papel fundamental, onde o coordenador pedagógico seria um profissional que se espera atuante, integrante e essencial ao ambiente escolar. Para os que se percebem como essenciais à formação docente e, principalmente, agem como tal, torna-se imprescindível o pensar sobre os professores, os alunos e toda a multiplicidade que compõe a escola.

Os professores convivem diariamente com situações que revelam o quão complexa, única e diversa é a condição humana e como a escola pode ser desafiadora. Temas como inclusão escolar, transtornos de aprendizagem, déficits de aprendizagem e de atenção, são comuns e fazem parte do cotidiano escolar.

Torna-se impossível pensar no estudante e nas situações que o permeiam de maneira individualizada e deslocada do mundo. Ele é parte integrante do mundo. Sobre as mudanças que permeiam o nosso tempo e as implicações que isto traz para o ambiente educacional, bem como nas relações ali estabelecidas, Domingues (2014, p. 17) ressalta que:

As mudanças educativas, políticas e sociais, o desenvolvimento tecnológico e as reformas educativas impõem ao trabalho pedagógico uma dinâmica

¹ Para Libâneo (2006), a incompreensão do papel profissional do pedagogo decorre, principalmente, de uma imprecisão conceitual de base. Este fato pode ser verificado nas legislações e na falta de consenso sobre os formatos curriculares.

² O termo Coordenador Pedagógico trata da classe profissional existente no interior das escolas.

particularizada a cada tempo, espaço, currículo e comunidade atendida, exigindo adequações da escola e de seus profissionais.

Questões como tecnologias educacionais, avaliações externas, legislações educacionais, tornam o ambiente escolar diverso e dinâmico. Para lidar com toda essa multiplicidade, o professor recebe nos cursos de formação de professores e nas universidades a fundamentação teórica das diferentes situações que vai confrontar em sala de aula, mas que não são vividas por ele enquanto estudante.

O que se percebe nos períodos de estágio³, na maior parte dos casos, são estudantes envolvidos em serviços administrativos, auxiliando a equipe da secretaria escolar, a coordenação e a direção escolar, ou atuando, basicamente, como um auxiliar de turma. Há uma dicotomia entre o que se imagina da sala de aula e o que ela de fato é. É no contato com o estudante, em sala de aula, que ele se depara com essas situações novas e, muitas vezes, problemáticas. É em sala de aula que o estudante vai relacionar a teoria com a prática e ter a possibilidade de desmistificar o conceito de que a escola é um lugar imutável, pacífico e, até mesmo, romântico, onde cabe a escola o papel de ensinar e aos alunos o de aprender. Pimenta e Lima (2005, p. 8) definem melhor sobre o assunto quando dizem que:

O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo. Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola.

A realidade na qual são inseridos traz aos professores a necessidade de uma formação continuada. Compreendendo-se como formação continuada todo e qualquer esforço que o professor faz, seja por meios próprios – pós-graduação, especialização, treinamentos – ou usufruindo das possibilidades que a própria escola oferece. Neste trabalho, deter-se-á ao trabalho de formação continuada que acontece em serviço, isto é, dentro da própria escola, sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, cujo papel está pautado pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores (DOMINGUES, 2014).

³ Ludke (2009) faz um estudo sobre a formação nas universidades e como acontece o estágio nas escolas de educação básica. A autora propõe uma investigação mais aprofundada sobre as fragilidades apresentadas nas propostas de estágio supervisionado e sugere possibilidades.

O coordenador pedagógico possui, entre outras atribuições, “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. 16).

Segundo Domingues (2014, p. 113), sua função está ligada física, emocional e epistemologicamente aos professores e estudantes que coordena. O coordenador pedagógico deve identificar as necessidades reais de formação dos professores, objetivando um trabalho de qualidade. Deve promover um trabalho coletivo, articulado e que favoreça a participação e, sobretudo, a reflexão.

Mas como falar de uma articulação entre professores e coordenadores pedagógicos se, por muitas vezes, o coordenador pedagógico atua como o profissional que fiscaliza o trabalho docente?

O papel de fiscalizador do trabalho docente está intimamente ligado aos primórdios da função, onde o coordenador pedagógico, ainda como o inspetor escolar, tinha como principal atribuição garantir a ordem e manter os padrões da época (CORRÊA; FERRI, 2016). Sobre o tema, as autoras acrescentam:

Além das responsabilidades de manter a ordem ideológica, esse profissional tinha como principal objetivo acompanhar o funcionamento das instituições escolares, e cabia a eles a função de fazer visitas regulares às escolas e informar, em seus relatórios, as instâncias superiores sobre o andamento das aulas e sobre a prática docente. (CORRÊA; FERRI, 2016, p. 44)

Atualmente, de forma equivocada, o coordenador pedagógico ainda exerce o papel de fiscal de professores, “professor” substituto, correndo atrás de alunos indisciplinados, transformando-se no “apagador de incêndios” da escola. Então, o coordenador, que pode ser agente de mudanças, acaba sendo sufocado por tarefas que não lhe cabem, mas que, por serem necessárias, ele acaba realizando. Geglio (2006, p. 115), sobre as diversas atividades que o coordenador realiza, nos diz que:

São questões que, embora façam parte da dinâmica da escola, não podem ser consideradas inerentes à sua função. Estas atividades são aquelas de caráter técnico-burocrático, que dizem respeito à atuação do professor em sala de aula e ao funcionamento da instituição escolar [...].

Por conta das muitas tarefas que absorve, o coordenador pedagógico não pode ser privado de investir na formação docente do seu coletivo de professores. Torna-se fundamental que o coordenador leve os professores a ressignificarem as suas práticas, resgatando a autonomia docente sem desconsiderar a importância do trabalho coletivo.

Garcia (2007 *apud* DOMINGUES, 2014, p. 115) faz a seguinte reflexão sobre a importância da função pedagógica:

[...] mais do que o entendimento de que o papel da coordenadora pedagógica é o de tomar conta e controlar o que os professores e professoras devem fazer para ensinar, a ação da coordenação está mais preocupada em garantir e desenvolver o compromisso e a competência, segurança e autonomia do grupo de docentes no cotidiano da ação educacional. [...] É um jeito de realizar a coordenação pedagógica que, na medida em que se preocupa com o bem-estar e a segurança do professor ou professora no seu papel de educador, está igualmente preocupada com a sua competência para ensinar e promover a aprendizagem de seus alunos, está preocupada em garantir aos professores e professoras um espaço de formação onde possa expor suas dificuldades e questionamentos, um espaço onde possa começar a ter uma teoria que se mostra necessária para o seu aperfeiçoamento e avanço profissional e para o fortalecimento de sua dignidade profissional.

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível no corpo das escolas, no sentido de viabilizar as reflexões necessárias ao seu bom funcionamento e aquele que promove a interlocução entre os diferentes atores deste espaço. É um profissional que alia a teoria que a academia lhe conferiu à prática que a escola lhe confere. Aliar teoria e prática: Eis um grande e necessário desafio.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Mediante as atribuições elencadas, percebemos que o coordenador pedagógico exerce um papel de grande responsabilidade na escola. Diante disso, surgiram os questionamentos que norteiam a pesquisa:

- a) Quem é o profissional que exerce a coordenação pedagógica nas escolas municipais de Itaperuna?
- b) Como o coordenador pedagógico pode atuar como formador docente, consolidando a coordenação pedagógica como espaço privilegiado de formação continuada?
- c) Como envolver a equipe docente e gestora no movimento de formação continuada?
- d) Quais as principais atribuições do coordenador pedagógico no espaço escolar?

1.1.1 Objetivo geral

Com base nos questionamentos acima, foi traçado como objetivo geral investigar como o coordenador pedagógico pode ser o articulador da formação continuada em serviço.

1.1.2 Objetivos específicos

São elencados como objetivos específicos:

- a) Definir a função do coordenador pedagógico atuante na Rede Municipal de Ensino de Itaperuna;
- b) Conceituar as dimensões da atuação do coordenador;
- c) Analisar práticas de atuação dos coordenadores pedagógicos, no que diz respeito à formação continuada em serviço.

1.2 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A relevância da pesquisa consiste em investigar a relação coordenador/professor voltando-se para a superação das dificuldades de ordens pessoais e técnicas com vistas ao ensino de qualidade, com base na formação continuada em serviço. A formação continuada é necessária, pois o saber que construímos precisa ser revisto, revisitado e ampliado em um movimento contínuo.

Seja individual ou coletivamente, a perspectiva de atuação do coordenador precisa estar voltada para o processo de ensino/aprendizagem, não expondo questões pessoais e sim abordando e trabalhando questões técnicas. Libâneo (2010, p. 52) nos chama a atenção para o assunto ao afirmar que “em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contexto e situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”.

Em seus estudos sobre o conhecimento pedagógico, Libâneo (2010, p. 51) afirma que “em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia”. Então, se o caráter da formação continuada é fortalecer a prática educativa, eliminando dificuldades e favorecendo o aprendizado, a função do coordenador pedagógico é imprescindível. O que torna relevante e imprescindível o estudo sobre o tema.

Ainda sobre a relevância da pesquisa, a mesma trata essencialmente de relacionamentos interpessoais⁴. Sobre o relacionamento interpessoal, Almeida (2006a, p. 70) diz que “[...] o coordenador pedagógico precisa desenvolver nele mesmo, e nos professores, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir,

⁴ Del Prette e Del Prette (1998, p. 205) citam que o relacionamento interpessoal pode ser entendido “[...] como a capacidade para estabelecer e manter interações sociais simultaneamente produtivas e satisfatórias diante de diferentes interlocutores, situações e demandas [...]”. Sobre o assunto, ver também Silva (2008).

falar, prezar”. Saber lidar com o outro é fundamental para se estabelecer uma relação de parceria e cumplicidade. Saber ouvir e saber falar são habilidades essenciais ao exercício da função. Ainda sobre o relacionamento interpessoal, Perrenoud (1993, p. 180) traz que:

Será preciso acrescentar que as profissões relacionais complexas, além de competências, mobilizam fundamentalmente a pessoa que intervém; é o principal “instrumento de trabalho”. É com o seu espírito, mas também os sentimentos, o corpo, as entranhas, as palavras e os gestos que tenta dar sentido aos conhecimentos e influenciá-los.

Tais atitudes são essenciais ao bom relacionamento humano, entretanto, em virtude das atividades cotidianas e de rotina, muitas vezes não são priorizadas dentro dos espaços escolares. Na relação coordenador/professor, faz-se necessário a criação de uma relação de respeito e proximidade para que haja a expressão verbalizada dos sentimentos e necessidades. Almeida (2006a, p. 68) expressa de maneira singela a importância das relações interpessoais no ambiente escolar, relatando a sua própria experiência:

Ao lembrar as várias instituições nas quais desenvolvi minhas atividades profissionais, minhas memórias mais vívidas são das pessoas com quem compartilhei ajuda e compreensão nos momentos mais decisivos; no início da carreira (no meu caso, nos vários inícios, porque minha carreira no magistério teve vários segmentos), na hora de enfrentar tarefas para as quais não me sentia preparada. São ainda vívidos os momentos de trocas intensas de alegria pelos achados e conquistas. Também aí estavam colegas que me viram como pessoa, que confiaram em minha capacidade de discernir e resolver problemas, que me ouviram, que me viram.

O exercício das funções pedagógicas é relacional, ou seja, as relações são as principais ferramentas de trabalho dos professores e dos coordenadores. E no caso dos coordenadores, especificamente, “o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades” (ALMEIDA, 2006a, p. 78)

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO – TRAÇANDO CAMINHOS

O trabalho valeu-se das possibilidades que as metodologias qualitativas⁵ e quantitativas⁶ podem oferecer a uma pesquisa científica. Minayo (2002, p. 22), ao abordar sobre as diferenças e, ao mesmo tempo, possibilidades entre uma metodologia e outra, diz que:

⁵ Para melhor compreensão dos aspectos da metodologia qualitativa, recomenda-se a leitura de Martins (2004). O artigo apresenta reflexões sobre o que significa fazer ciência no âmbito dos métodos e técnicas qualitativos da sociologia.

⁶ Recomenda-se a leitura de Gatti (2004) para uma compreensão clara e aprofundada das pesquisas em educação envolvendo a metodologia quantitativa.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não-captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados, quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem, ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Assim sendo, a pesquisa quantitativa foi utilizada através dos questionários aplicados aos profissionais que atuam na rede municipal de ensino de Itaperuna na função de coordenadores pedagógicos, com o intuito de obter informações gerais. As informações obtidas nos questionários foram tabuladas e apresentadas no trabalho na forma de gráficos caracterizando essa população.

Valendo-se da metodologia qualitativa, que trabalha “com um nível de realidade que não pode ser quantificável” (MINAYO 2002, p. 21), partindo do pressuposto de que individualmente as pessoas podem ficar tímidas e receosas para emitir seus pontos de vista, motivações, crenças e valores, o presente trabalho utilizou a técnica de grupo focal como forma de autorreflexão da atuação dos coordenadores pedagógicos como formadores docentes. Pelicioni e Iervolino (2001, p. 116) abordam aspectos importantes sobre o trabalho com o grupo focal, oferecendo-nos maiores detalhes sobre a técnica:

Como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal obtém dados a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam o objeto de estudo. O grupo focal tem sido utilizado internacionalmente para a estruturação de ações diagnósticas e levantamento de problemas; para o planejamento de atividades educativas, como objeto de promoção em saúde e meio ambiente; podendo ser utilizado também para a revisão do processo de ensino-aprendizagem.

Através de discussões e análises em grupo, seis coordenadoras pedagógicas⁷ de instituições públicas municipais de Itaperuna⁸ relataram suas experiências nos encontros denominados “grupos focais”, para o levantamento de informações de uma amostragem de coordenadores pedagógicos sobre os atores que compõem o seu local de trabalho, a sua relação com os docentes, as suas contribuições no processo de ensino/aprendizagem e as percepções do seu papel profissional.

Nos grupos focais foram observados aspectos referentes aos cursos de formação, os discursos, os saberes e as experiências, conhecimentos necessários para que exerçam o papel de formadores docentes, além de experiências exitosas de formação em serviço, com o

⁷ O termo Coordenadora Pedagógica refere-se às coordenadoras participantes do grupo focal.

⁸ Cidade de aproximadamente 100 mil habitantes, localizada no noroeste do Estado do Rio de Janeiro.

compartilhamento dos saberes. O grupo focal é uma experiência de caráter subjetivo, com foco nas particularidades dos indivíduos participantes, aprendendo e revelando modos de ser e estar nessa função.

Os demais coordenadores da rede preencheram um questionário quantitativo com informações sobre formação, tempo no exercício da função, se atua em outra rede de ensino e seu tempo no magistério. As informações colhidas nos questionários ofereceram subsídios para a caracterização quantitativa do coordenador pedagógico do município de Itaperuna. Os aspectos quantitativos também foram relevantes, pois nos permitiram conhecer dados dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Itaperuna.

1.3.1 O grupo focal

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que avalia um tema proposto por meio de dinâmicas de grupo e rodas de conversa. Busca envolver os participantes em torno do tema a ser estudado. “É uma entrevista baseada na discussão que produz um tipo particular de dados qualitativos gerados via interação grupal” (BREAKWELL *et al.*, 2010, p. 280). O objetivo principal dos grupos focais é captar discursos, relatos e experiências que não poderiam ser expressos numericamente. A ideia de grupos focais baseia-se nas entrevistas grupais, através das rodas de conversas, onde o moderador⁹ atua como um facilitador da discussão. Para Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 5), o grupo focal é:

[...] uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

No trabalho em questão, o tema é o exercício da coordenação pedagógica nas escolas públicas do município, tendo como foco a formação continuada em serviço. O diálogo gira em torno das suas experiências e vivências nas escolas do município.

⁹ Indivíduo que dirige discussão em grupo; mediador.

1.3.2 O processo de trabalho com grupos focais – participantes, o grupo, local da discussão, o moderador

Para que se possa iniciar o trabalho com grupos focais, o primeiro e importante passo é a definição da escolha do objeto de estudo. Sobre o assunto, Breakwell *et al.* (2010, p. 286) contribuem ao dizer que:

A abordagem epistemológica preferida combinada com a questão da pesquisa que estrutura a investigação influirá fortemente as decisões sobre como planejar e conduzir um estudo com grupo focal, incluindo o estilo da moderação que seja mais adequado para gerar a evidência que está sendo procurada. O primeiro passo no processo que constitui o projeto e o planejamento é definir e esclarecer os assuntos a serem investigados nos termos da natureza exata da evidência requerida. Considerações tanto teóricas, quanto práticas terão influência.

Quais as razões levam o pesquisador a estudar um objeto em particular? Pode ser por um interesse particular, por uma razão teórica, por um problema social, no intuito de contribuírem com uma solução. É necessário que se tenha clareza nos propósitos que se quer alcançar. Somente através de objetivos claros e específicos é possível definir como será o grupo participante, qual o local mais adequado, se pretende-se usar recursos tecnológicos, como será a atuação do moderador e como os resultados serão analisados.

Neste trabalho, tem-se a narrativa como método de investigação e interpretação. A escolha da narrativa se dá pela possibilidade de obter profundidade nas questões trabalhadas no grupo. Mais do que ter pessoas dispostas para o trabalho, faz-se necessário dispor de pessoas com repertório que possam enriquecer a discussão. A seleção das pessoas envolvidas na discussão deve levar em conta os segmentos da população que fornecerão informações relevantes e significativas ao projeto. Breakwell *et al.* (2010, p. 287) dizem que “as estratégias de recrutamento têm importantes consequências para o grau de cooperação e de comprometimento gerado entre os participantes”.

O participante não irá emitir opiniões sobre o assunto. Ele será atuante no processo produtivo, visto estar ali para contribuir com as suas experiências e para discutir e interagir com os demais sobre o tema. Barbour e Kitzinger (1999 *apud* BONFIM TRAD, 2009, p. 783) “recomendam que os participantes sejam selecionados dentro de um grupo de indivíduos que convivam com o assunto a ser discutido e que tenham profundo conhecimento dos fatores que afetam os dados mais pertinentes”. É recomendável que o grupo não faça parte de um mesmo círculo de convivência, com vistas a garantir a liberdade de expressão, sem medo de represálias

ou a exposição de fragilidades, além de conter, no máximo 10 pessoas, evitando conversas paralelas e perda do foco.

Grandes grupos são difíceis de controlar, produzem insubordinações e podem tender a se fragmentar na forma de subgrupos. Também pode ser difícil de obter um registro claro da sessão: as pessoas falam em diferentes volumes e a diferentes distâncias, de modo que pode ser difícil, senão impossível, de conduzir a discussão. (BREAKWELL *et al.*, 2010, p. 289)

Sobre esta situação que pode vir a ocorrer na técnica de grupo focal, Gondim (2003, p. 157) diz que “a alternativa para lidar com este problema está na habilidade do moderador ressaltar nas instruções iniciais a importância das manifestações de cada um, tanto quanto os debates e discussões”.

Outro ponto de grande importância para a realização do grupo focal é a escolha do local de reuniões. O mesmo deverá ser de fácil acesso a todos. Deve haver “equilíbrio entre as necessidades da pesquisa e as necessidades dos participantes” (BREAKWELL *et al.*, 2010, p. 289). As sessões não devem ultrapassar duas horas de duração.

O pesquisador, no contexto em questão, deve criar um ambiente adequado para que os participantes sintam-se motivados a emitir as suas percepções e pontos de vista sobre o tema. O moderador precisa atuar de maneira discreta, porém firme, de forma que o grupo interaja e discuta os tópicos de interesse de estudo, mas de forma branda, sem maiores direcionamentos ou intervenções. Conforme Morgan (1997), citado por Gondim (2003), “um moderador deve procurar cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva”. O moderador deve oferecer perguntas e tópicos para enriquecer o debate. O desenvolvimento da pesquisa por meio de grupos focais está intimamente relacionado com a maneira com a qual o pesquisador lida com o processo de discussão intragrupal. Morgan (1997 *apud* GONDIM, 2003, p. 158) é muito claro quando assevera que:

[...] os grupos focais trazem à tona aspectos que não seriam acessíveis sem a interação grupal e que o processo de compartilhar e comparar oferece rara oportunidade de compreensão por parte do pesquisador de como os participantes entendem as suas similaridades e diferenças.

Na forma como o moderador conduz o grupo, os participantes sentir-se-ão motivados e engajados a contribuir com as suas experiências, daí a importância do moderador atuar com firmeza e domínio do grupo.

A escolha por profissionais experientes na função se deu pela necessidade de explorar um campo importante nas escolas que é a formação continuada. O grupo de trabalho é misto e variado, com profissionais atuando desde a educação infantil até o 2º ciclo do ensino

fundamental. É um grupo com o qual a autora deste trabalho não possui vínculos profissionais, tendo em vista a sua atuação ser na rede privada de ensino.

A autora optou por trabalhar com profissionais da rede pública de ensino por já conhecer em profundidade como acontecem os processos de formação continuada na rede privada e também pela percepção de que a rede pública é um local fértil para estudo e pesquisa, além de conhecer os percalços que a rede pública enfrenta, como a escassez de recursos, e com o “sentimento de estabilidade” que o concurso público traz e que em alguns professores carregam, ocasionando a comodidade e a falta de preocupação e interesse em se qualificar cada vez mais por parte destes.

1.3.3 A análise dos resultados - a narrativa como método de interpretação

É inerente ao ser humano criar e recriar, partindo sempre das suas experiências, gostos e interesses pessoais. Partindo desta habilidade, o trabalho utiliza a narrativa como fonte de investigação, pois permite compreender a complexidade das informações obtidas. A narrativa¹⁰ vale-se da habilidade de cada indivíduo de criar histórias, contar e recontar fatos. É possível perceber, conforme afirmação abaixo, que, no ato de narrar, destaca-se a experiência de cada pessoa:

[...] a narrativa, significa, antes de tudo, adotar como horizonte teórico e filosófico a existência, compreendida na experiência vivida. E compreender a experiência humana representa uma tarefa de extrema complexidade, uma vez que o homem constitui-se numa subjetividade que pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência. E esta é fluida, processual, semelhante e distinta de todos os outros, o que exclui a possibilidade de explicá-lo através de verdades estáticas e aplicáveis a todos os outros seres [...]. (DUTRA, 2002, p. 377)

Cada um percebe a realidade em que vive de uma maneira muito peculiar. Nossas crenças e valores definem o nosso modo de ver, pensar e agir. Para Galvão (2005, p. 328), “a realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos”. Conforme Benjamim (1985, p.

¹⁰ Quando falamos de narrativa, temos de esclarecer o seu significado. Segundo Stephens (1992 *apud* GALVÃO, 2005), esta constitui-se a partir da imbricação de três componentes: História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; Discurso – forma específica como qualquer história é apresentada; Significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

205) “assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Benjamin (1985, p. 205) afirma que “a narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação”. Sem a necessidade de relatórios ou formulários, a narrativa vai sendo tecida através dos depoimentos e relatos das pessoas envolvidas.

Nesta pesquisa, especificamente, tais narrativas são encontradas nos relatos e experiências das coordenadoras pedagógicas sobre a formação continuada. Mais do que relatos e experiências, eles poderão falar de suas próprias vidas, bem como os caminhos que os levaram à pedagogia. É possível pensar que, quando Benjamin (1985) trata da forma artesanal de comunicação, ele fala no sentido de um diálogo construído por várias pessoas e várias histórias. A narrativa, conforme Rabelo (2008, p. 13), “possibilita esclarecer processos subjetivos da experiência humana. Tais processos facilitam o contato com as “pequenas histórias” de indivíduos, grupos e comunidades”.

Para Flick (2009, p. 109), as narrativas permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado de modo mais abrangente, com a própria estruturação desse mundo. A investigação narrativa é uma forma de dar voz aos coordenadores pedagógicos e de compreender, sob o seu mundo vivido, sua experiência, a formação docente.

Vale ressaltar que “o mundo vivido” pelos coordenadores depende do contexto em que se encontra. Se em uma escola ou se em outra, do comportamento de um grupo de professores ou de outro, de uma direção escolar ou de outra, de um grupo de alunos ou de outro... Cada contexto vai permitir um tipo de comportamento e de atuação e, conseqüentemente, de relatos.

Sobre este mundo vivido, Dutra (2002, p. 377-378) diz que “a narrativa, portanto, ao considerar essa dimensão do mundo vivido, nos sinaliza com a possibilidade de nos aproximarmos do outro, sem que se perca a principal característica que o distingue no mundo, que é a existência”. A narrativa é, então, o modo como cada pessoa atribui sentido ao que viveu, que experimentou na sua existência.

Sobre a existência de cada pessoa e as suas experiências, Rabelo (2011, p. 183) complementa:

A experiência humana tem uma qualidade estoriada que só pode ser interpretada de maneira qualitativa, pois cada indivíduo descreve narrativamente a sua vivência passada (como criança, docente, investigador ou componente de certo grupo), sempre reanalisando dentro do seu contexto atual – profissional, histórico, social.

Sobre a experiência, Dutra (2002, p. 372) diz que ela “[...] sempre nos remete àquilo que foi aprendido, experimentado, ou seja, aquilo que em algum momento, foi vivido pelo indivíduo”. Na metodologia narrativa, mais importante do que a coleta de dados, que pode se dar por meio de entrevistas, cartas, biografias, diários e notas, é a intimidade que se constrói entre o pesquisador e o entrevistado.

Galvão (2005, p. 342), ao falar sobre a narrativa como método de investigação, diz que a mesma “pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação”. Rabelo (2011), ao falar sobre a narrativa, salienta que ela não é livre, mas uma construção carregada de significados que a pessoa construiu para “si mesmo”.

O método de investigação narrativa é propício para se conhecer a experiência do outro, pois contar a sua experiência é mais do que falar, “[...] significa, além de tudo, uma forma de existir com-o-outro; significa com-partilhar o seu ser-com-o-outro” (DUTRA, 2002, p. 377). O objetivo é dar protagonismo a esses sujeitos, ouvindo suas histórias, suas escolhas, seus fazeres, encontros e desencontros, mas sem tirar a legitimidade do saber/fazer docente. Uma importante contribuição de Benjamin (1985, p. 203) é que “metade da arte da narrativa está em evitar explicações”.

Dutra (2002, p. 373) ressalta que “a narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte”. Assim sendo, fez-se necessário ouvir as orientadoras pedagógicas participantes da pesquisa, ouvir as suas histórias e os caminhos percorridos no sentido de compreender como cada uma se tornou profissional na Rede de Ensino de Itaperuna. A autora complementa:

A narrativa tem a capacidade de suscitar, nos seus ouvintes, os mais diversos conteúdos e estados emocionais, uma vez que, diferentemente da informação, ela não nos fornece respostas. Pelo contrário, a experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, alcança-nos nos significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa.

A narrativa como fonte de investigação educacional “[...] é uma forma de promover uma relação de colaboração entre investigadores e professores, ajudando aos primeiros a compreender o pensamento dos professores, e aos professores uma revisão da sua prática o que contribui ao crescimento profissional’ (RABELO, 2008, p. 249).

Sendo o coordenador pedagógico, o profissional que se espera responsável por promover a formação continuada no interior das escolas, sabendo-se da complexidade da sua

atuação e rotina e para que tais questões fossem melhores explicitadas, o presente trabalho foi estruturado em 6 capítulos.

No primeiro capítulo procuro objetivar os motivos pelos quais debrucei-me sobre o tema, falando da minha vivência escolar, bem como retratar a metodologia a ser utilizada na pesquisa, dando foco ao grupo focal, suas características e modo de trabalho e na narrativa como método de interpretação dos dados.

No segundo capítulo buco conceituar o tema formação continuada sob o ponto de vista de diferentes autores e também trazer o leitor à realidade da formação continuada em serviço.

No terceiro capítulo apresento o coordenador pedagógico sob diversos aspectos: históricos, legais, bem como apresento os atores da pesquisa, profissionais da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna.

Nos capítulos seguintes lanço um olhar mais aprofundado sobre o coordenador pedagógico do ponto de vista do seu papel profissional, sobre as relações que ele constrói no seu cotidiano de trabalho e finalmente, sob o prisma do coordenador como construtor de conhecimento e finalizo com as conclusões, que na verdade abrem espaço para novas buscas e questionamentos.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA

Por muito tempo pensou-se que a formação inicial recebidas nos cursos de formação de professores e nas universidades fosse suficiente para o exercício da vida profissional, enquanto docente. “Entretanto, o avanço do conhecimento nas últimas décadas, e o seu inter-relacionamento com o desempenho profissional trouxeram à tona a necessidade de atualização e de aperfeiçoamento constante dos que atuam na educação” (SANTOS, 2004, p. 40).

Os avanços das últimas décadas nos permitem receber informações em quantidade e velocidade nunca antes vistas. Com o professor, não é diferente. Eles têm acesso a uma quantidade e variedade de informações muito grandes e precisa transformar essa informação em conhecimento prático, isto é, aplicável na sua sala de aula.

Sobre a, geralmente, ineficiente formação inicial do docente, Bernado (2015, p. 92) apresenta a percepção de que:

“[...] muitas vezes, os currículos dos cursos de formação docente não fazem uma articulação entre teoria e prática. A teoria sempre é apresentada como corpo de conhecimentos historicamente construídos, os quais devem ser (in)formados aos futuros professores”.

Em suma, as propostas de formação de professores são, em sua maioria, uma repetição de modelos desassociada da prática docente e esvaziada de real valor e sentido. É perceptível que “o professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular, pelo fracasso dos alunos” (CHARLOT, 2008, p. 20).

As informações que os professores recebem vêm, muitas vezes, carregadas de termos, discursos e modismos que, muitas vezes, não vemos traduzidos nas práticas docentes. Nóvoa (2009, p. 205) reflete sobre a formação docente, nas suas fragilidades, ao dizer que:

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

O autor nos convida a pensar na formação de professores construída dentro da profissão. Dentro do fazer docente. Nóvoa (2006, p. 7) trata “a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”.

Este trabalho trata da formação continuada em serviço no sentido de compreender a temática e por compreender que “[...] os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competências profissionais” (LIBÂNEO 2008, p. 77)

Libâneo (2008, p. 227) ainda complementa que “a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. Ele não desconsidera a importância dos cursos de formação inicial, mas dá total destaque à formação continuada.

Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores necessários à sua identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho. (LIBÂNEO, 2008, p. 77)

No documento *Professores do Brasil: Impasses e Desafios* (2009, p. 199-234), Gatti trata sobre a questão da Formação Continuada e diz que não há clareza do que venha a ser a definição de formação continuada. Cursos, palestras, oficinas, reuniões pedagógicas, encontros, seminários, tudo isso está sendo considerado como formação continuada, mesmo que não haja a troca e compartilhamento dos saberes. A mesma autora (2003, p. 192) ressalta que:

Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir.

Para Gatti (2003), em geral, o que percebemos são propostas pouco eficazes de formação continuada, visto que as mesmas prezam mais por aspectos cognitivos e menos por aspectos relacionados à cultura daquele grupo. Torna-se impossível promover formação continuada sem levarmos em conta os professores, a escola, as suas histórias e saberes.

A formação continuada em serviço leva-nos a pensar sobre o tipo de professor que deseja-se ter nas escolas para que se consiga atender às reais necessidades dos educandos. Leva-nos a pensar em um novo modelo de formação, “o que implica repensar os papéis formativos, e o protagonismo de professores e coordenadores na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional” (DOMINGUES, 2014, p. 117).

Sabemos que a formação continuada em serviço propõe reflexão sobre a ação e conseqüentemente, melhorias na mesma. Propõe, em suma, melhorias na ação docente. Mas o que vem a ser um bom professor?

Sobre ser um bom professor, Nóvoa (2009, p. 205) adota “um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores”.

O que o autor quer nos mostrar é que ao invés de listar uma série de competências “cuja simples enumeração se torna insuportável”, ele acredita que o profissionalismo docente se constrói naquilo que o docente é e naquilo que ele acredita enquanto pessoa. Nóvoa (2009) entretanto, não vem a desmerecer ou a desacreditar da necessidade da formação acadêmica, pelo contrário, sobre a importância da formação acadêmica ele diz que “É escusado dizer que, sobretudo no caso da formação de professores do ensino secundário, o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento tudo o resto é irrisório” (p. 206).

Essas questões nos levam a pensar na prática docente como um percurso, uma trajetória a ser percorrida. “Significa que o professor analisa sua prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos” (LIBÂNEO, 2008, p. 79). Nesse sentido, um bom professor é aquele que busca analisar a sua prática, avaliar situações, rever caminhos e estratégias. Tendo todo o apoio e suporte do coordenador pedagógico por meio da formação continuada.

Bernado (2015, p. 91) destaca que uma formação continuada de qualidade possibilita que os professores sejam “[...] instrumentalizados para a prática docente”, tornando-os profissionais com subsídios para um exercício docente de qualidade.

A formação continuada é um direito do professor. Fröhlich (2010, p. 19) diz que “[...] a legislação nacional é fundamental, uma vez que nos dá suporte de resgate não só legal, mas dos processos históricos que permeiam as questões referentes à educação nacional”.

A Constituição Federal de 1988¹¹, em seu capítulo sobre a educação, elenca os princípios para que o ensino seja ministrado. O Artigo 206, inciso V traz como um princípio a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988). É importante ressaltar que os temas plano de carreira e concurso público para ingresso nas redes públicas são de suma importância na temática da valorização da carreira docente.

¹¹ A Constituição Federal é o conjunto de leis fundamentais que organiza e rege o funcionamento de um país. É considerada a lei máxima e obrigatória entre todos os cidadãos de determinada nação, servindo como garantia dos seus direitos e deveres.

Compreendendo-se a importância da formação continuada em serviço como um processo de crescimento, troca e aprendizado, são abordadas, também, na nossa legislação educacional, mais precisamente na LDB nº 9394/96, as orientações para a formação continuada, bem como a conceituação do tema por parte de alguns estudiosos do mesmo.

A LDB trata da formação continuada em vários de seus artigos, valorizando os mesmos princípios garantidos na constituição. No Artigo 3º, incisos VII, VIII e XIX, o texto está muito parecido com o da Constituição Federal, tratando sobre a valorização do profissional da educação e da qualidade da educação escolar.

O Artigo 13º da LDB, inciso V, elenca como incumbências dos professores “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”, apresentando claramente a importância da participação docente nos momentos de formação continuada.

No Artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, trata em seu inciso II quanto ao “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e no mesmo artigo no inciso V garante “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

O Artigo 80 diz que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Cabe às redes de ensino promoverem as formações continuadas e ao professor participar das propostas oferecidas pelas redes. Fröhlich (2010, p. 27) reforça sobre as competências e responsabilidades de cada ator, ao dizer que a LDB faz:

[...] uma referência explícita à formação continuada e aponta para o caráter de compromisso do profissional da educação com a formação. Portanto, a oferta de formação continuada, além de dever do sistema, implica no dever da participação do docente, além de ser um direito tanto de um quanto de outro, consideradas as responsabilidades de cada ator.

É notório o esforço e preocupação que as redes de ensino (municipais, estaduais e particulares) têm com a formação do seu grupo de professores. Em geral, buscam-se autores de renome nacional e até internacional para falar sobre temas relacionados ao universo educacional.

Esses momentos não devem, de maneira alguma, serem desmerecidos, pelo contrário “reconhece-se a importância de promover espaços, como seminários, fóruns, cursos de especialização e extensão, dentre outros, nos quais o profissional possa dar continuidade à sua

formação” (DE PAULA, 2009, p. 67).

Precisamos avaliar e refletir, entretanto, sobre o caráter formativo e não acumulativo dessas formações. Candau (1997, p. 64) é categórica ao afirmar que:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Além da oportunidade de reflexão sobre a própria prática, Vasconcellos e Bernado (2016, p. 216) consideram que a lógica das formações oferecidas por redes de ensino e secretarias de educação e das ofertadas pelo Governo Federal são importantes ferramentas de alcance do profissional docente, o que demonstra a importância dos movimentos em rede.

Uma preocupação, entretanto, apontada por Vasconcellos e Bernado (2016) é que as formações oferecidas pelas redes não conseguem abranger a todos. Geralmente, delas participam um número muito pequeno de docentes e o conhecimento ali adquirido nem sempre é compartilhado com os demais.

Outra ressalva quanto aos movimentos de formação em rede é que nesses cursos “são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre a sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho” (LIBÂNEO, 2008, p. 77). Bernado e Borde (2016) complementam que:

[...] se a oferta de formação continuada mantiver seu olhar sobre o docente como um agente “cumpridor de protocolos”, “aplicador de avaliações”, reprodutor de conceitos e métodos e práticas não reflexivas, então esse processo formativo de nada valerá na transformação da prática docente e da atuação desse sujeito, desse profissional no cotidiano escolar.

Este trabalho busca destacar, conforme indicam as autoras, as formações que acontecem dentro do ambiente, tendo a prática docente como referência, buscando o crescimento de todos os componentes da escola. Compreende-se, então, que a formação continuada em serviço deve partir da investigação sobre o trabalho que o professor realiza. Ele analisa a sua prática, cria novas estratégias, experimenta novas possibilidades, transformando-se em um verdadeiro professor/pesquisador.

Geglio (2006) reforça o papel relevante do coordenador pedagógico na formação continuada do professor em virtude da especificidade da sua função: acompanhar o processo didático-pedagógico da escola. E a escola é o ambiente propício para essa construção e análise.

Ao refletirem sobre a escola e o seu papel na formação continuada, Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010, p. 371) dizem que:

[...] a instituição escolar é o espaço principal onde acontecem e precisam acontecer os projetos e atividades de formação de professores. Entretanto, para isso são necessárias condições que os viabilizem, como [...] a organização da gestão institucional na qual seja previsto o tempo e diversos recursos para sua realização. A escola não é a única responsável por esta formação, embora seja uma instituição educativa e/ou de formação de professores. O espaço escolar depende de relações com outras instâncias, como o próprio Estado em seus diferentes níveis, a família e todas as organizações instituídas socioculturalmente para que ela se desenvolva.

Compreendemos, entretanto que para que as propostas de formação continuada tenham êxito, faz-se necessário que o docente seja o protagonista da sua formação e que seja visto como autor e produtor de conhecimento e não somente como alguém que capta informações, técnicas e conceitos. Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010, p. 373) nos alertam que:

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam.

Em suma, a formação continuada em serviço “[...] diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares” (SALLES, 2004, p. 5).

Mais do que compreender o conhecimento como construção coletiva, considerando que a escola é o espaço de novas aprendizagens para todos os seus atores e que as experiências cotidianas dos professores no ambiente escolar sob o acompanhamento do coordenador pedagógico são imprescindíveis, é necessário compreender que a escola não dá conta sozinha da formação dos seus professores.

São necessárias políticas públicas de formação docente, a garantia da qualidade inicial dos professores ainda nos cursos de formação, salários dignos para os profissionais do magistério e melhores condições de trabalho para o exercício das funções pedagógicas no interior das escolas.

3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA TRAJETÓRIA

Compreender os caminhos percorridos, as dificuldades e os avanços é fundamental para que se compreenda o papel profissional do coordenador pedagógico. Muito do que se vê hoje na atuação do coordenador pedagógico e na percepção que os professores têm dele vem do contexto histórico da sua atuação. A compreensão do contexto histórico é necessária, conforme Franco (2006, p. 24), pois “[...] analisando o passado, podemos refletir sobre o nosso presente, ampliando nossa visão projetada do trabalho pedagógico em um processo que envolve reflexões centradas na prática e sobre a observação dessa prática”.

Libâneo (2010, p. 47) lembra que “a história dos estudos pedagógicos, do curso de Pedagogia, da formação do pedagogo e de sua identidade profissional está demarcada por certas peculiaridades da história da educação brasileira desde o início do século”.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO

A contextualização histórica do tema não é fácil, pois “exige a análise de suas origens, transposições, relações e contradições no processo histórico do contexto brasileiro no âmbito social, político e econômico” (FRANCO, 2006, p. 24).

Neste trabalho será apresentado um breve relato da ação educativa em nossa história, seja na pessoa dos jesuítas, seja na pessoa dos inspetores escolares, mas sem detalhamentos, visto ser de interesse a figura do especialista em educação a partir da década de 1960.

A Companhia de Jesus exercia a função educativa e fundou as primeiras instituições de ensino no Brasil.¹² O acesso ao conhecimento era única e exclusivamente por meio da igreja. Conforme defendido por Saviani (2012), o intuito era garantir a manutenção dos preceitos da religião católica. Ainda falando sobre a influência da religião católica, o autor diz que:

[...] a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro. Portanto, a teoria da educação que orientou as primeiras atividades pedagógicas em nosso território corresponde à pedagogia derivada da concepção humanista tradicional na sua vertente religiosa (SAVIANI, 2012, p. 74).

Exercer atividade de controle não foi um privilégio do período dos jesuítas. As reformas pombalinas¹³, baseadas nos ideais iluministas, contrapunham-se aos ideais religiosos, embora

¹² Sobre este assunto ver Wrege (1993). Em sua dissertação de mestrado, a autora faz uma imersão na educação jesuítica.

¹³ Reformas Pombalinas, em alusão ao Marquês de Pombal.

nos períodos que sucederam ao jesuítico tenha-se percebido a atuação controladora e supervisora sobre as instituições escolares. O professor exercia a docência e, juntamente com ela, a ação supervisora.

Outros momentos da nossa história poderiam ser citados para se falar sobre a ação supervisora e controladora que era exercida sobre os estabelecimentos escolares, de acordo com cada período e o que se produzia social e culturalmente. Desde o Brasil Colônia até o Brasil República isso aconteceu, mas foi no período denominado Estado Novo que a figura do inspetor escolar surgiu em maior destaque.

Sobre este momento histórico, Corrêa e Ferri (2016, p. 44) dizem que “[...] a prática deste profissional passou a ser a forma eficaz de controlar a qualidade da educação que se almejava na época, instituindo o poder da ideologia política dominante getulista¹⁴ sobre a prática educativa.” Ou seja, além de acompanhar as instituições escolares exercendo papel de fiscalização, o inspetor tinha como papel garantir a ideologia getulista. Manchope *et al* (2004, p. 2) reforçam que “a educação neste período é concebida como a mola mestra para reformar o país, em outras palavras, a reforma da sociedade dependeria da reforma da educação”.

Exercendo um governo de caráter populista, em suma, a sua ideologia era a censura aos órgãos de comunicação, a repressão a atividades políticas e a adoção de medidas econômicas nacionalizantes.

Fusari (1997), em sua pesquisa, destaca que o inspetor já apresentava algum tipo de preocupação com a formação dos professores naquela época, mas a ênfase era em técnicas de repetição e reprodução baseadas nas falhas que o professor apresentava em serviço. Olhando o trabalho desenvolvido pelo inspetor escolar no período getulista sob a ótica da formação do docente em serviço, é possível pensar que eles sejam os precursores dos supervisores escolares e especialistas em educação? Sobre o tema, o autor acrescenta:

[...] dentro da conjuntura da época, [os inspetores] exerciam e promoviam o aperfeiçoamento dos educadores em serviço por meio de conselhos aos jovens professores e também aos mais experientes, de aulas de demonstração, de orientação metodológica e sugestão de material colhido em outras escolas por ele inspecionadas (FUSARI, 1997, p. 52).

A figura do especialista em educação surgiu com as crescentes mudanças pelas quais o país estava passando, no período de 1960, em virtude do Golpe Militar¹⁵. Através de acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos, o cenário educacional sofreu várias interferências.

¹⁴ Período Getulista, ou Era Vargas, foi o período em que o Brasil foi governado por Getúlio Vargas. Durou 15 anos, de 1930 a 1945.

¹⁵ Tomada de poder em um país pelas Forças Armadas.

A formação universitária na década de 60 passou por intensas transformações e a formação dos especialistas em educação também acompanhou tais mudanças. Com a Lei da Reforma Universitária – Lei nº 5540/68 – a Pedagogia foi dividida em quatro áreas ou especializações: Administração, Supervisão, Inspeção e Orientação.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 244), falando sobre a formação dos profissionais da educação, em uma visão crítica, dizem que:

Consolidava-se, assim, a ideia de formação específica de técnicos em educação, definindo o exercício profissional do pedagogo não-docente. Uma das justificativas para a oferta das habilitações (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, entre outras) e para a profissionalização do pedagogo era a ampliação do atendimento às necessidades de escolarização básica, que tinha um forte apelo na política educacional da época.

Libâneo (2010), falando sobre o serviço pedagógico naquele contexto, leva a pensar que, das áreas da pedagogia, duas eram muito importantes para a época. O orientador educacional, que, na lida diária com alunos e comunidade, garantia a ordem e organização tão exigidas no período militar, e o supervisor escolar ou supervisor pedagógico, que, no contato diário com professores, visava que desenvolvessem um trabalho eficiente e eficaz.

A Lei 5692/71 dá à educação um caráter mais tecnicista. Vale ressaltar que o tecnicismo estava em alta, visto que o Brasil passava por intenso movimento industrial nas fábricas, onde as demandas do setor produtivo eram grandes. O desenvolvimento de um trabalho de qualidade vinha ao encontro do atual momento do país, que estava passando por uma onda de modernização.

Essa atuação fragmentada dos especialistas em educação começou a declinar em meados de 1980, quando a educação brasileira começou a passar por um processo de modernização em todas as áreas e “também a partir de um posicionamento crítico em relação ao capitalismo” (LIBÂNEO, 2010, p. 49).

Durante o período do Regime Militar, que perdurou por 21 anos, viu-se no país questões como exclusão social, o privilégio das classes altas em detrimento das classes mais baixas, manifestarem-se de forma muito acentuada. O posicionamento crítico da educação fazia-se necessário. Ainda no mesmo texto, Libâneo explica o motivo pelo qual foi necessário o posicionamento crítico:

Posiciona-se pelo entendimento da escola como lugar em que se reproduzem as contradições sociais, portanto, um lugar de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como instrumento de luta

contra as desigualdades sociais impostas pela organização capitalista da sociedade.

Era necessário, mediante o cenário, que os profissionais da educação pensassem na escola de maneira global, e não fragmentada, visto lidarem com situações de cunho social, político e pedagógico.

Em um contexto de muita crítica ao capitalismo, a discussão sobre a formação docente fica em evidência. A partir do final da década de 70, surgem debates que têm como pauta principal a elaboração de uma base comum nacional para o curso de Pedagogia, e entre as décadas de 80 e 90, anteriores à sanção da versão atual da LDB, a discussão foi ampliada, tendo como temática principal a docência como a base dos cursos de Pedagogia e como a base da identidade profissional de todo educador. Gallo (2009, p. 809), sobre as discussões levantadas no momento, diz que:

Voltados para essa base comum nacional, organizada em eixos curriculares, os estudiosos, especialmente os da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), defendiam a formação pedagógica do professor baseada na docência, norteando-se na práxis educacional, o que gerou uma reformulação curricular na maioria das universidades públicas e particulares, que adotaram a docência como base da identidade do curso de pedagogia e eliminaram as habilitações.

Frente às discussões em questão e a importância da docência como base da identidade profissional, ficou notória a importância “[...] de uma política global de formação dos profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 229). A reformulação proposta implicava “em profunda mudança no próprio sistema educacional” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 229).

A sanção da LDB nº 9394/96¹⁶, ocorreu sob fortes críticas por ter desconsiderado algumas das discussões das associações da época, dentre elas, a ANFOPE.

Em todo o território nacional, havia discussões, debates, seminários, audiências públicas e encontros, no intuito de discutir a proposição de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional adequada à nossa realidade e que não estivesse “vinculada às políticas do Banco Mundial para a educação na América Latina e, especialmente, para o Brasil” (ZANETTI, 1997).

A LDB nº 9394/96, para as associações que lutavam por uma legislação que atendesse aos anseios e a realidade educacional brasileira, foi uma afronta às propostas inovadoras e que

¹⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

buscavam romper com o modelo vigente. Segundo o documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE (2016, p. 8):

A aprovação da Lei n. 9.394/3, de 20 de dezembro de 1996, um projeto afinado com as políticas neoliberais em curso no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), não contemplou os anseios das entidades do campo educacional e de grande parte de educadores brasileiros do campo progressista. Isso fez com que a luta dos educadores se intensificasse para coibir os ataques à formação de professores, ameaçada pela descaracterização e aligeiramento [...].

Apesar das muitas críticas à forma como foi implementada, a LDB nº 9394/96 foi um marco importante para o declínio da atuação fragmentada dos especialistas. A referida legislação esclarece quais seriam as atribuições dos profissionais que trabalhavam conjuntamente com a equipe gestora das escolas, sem fragmentações. Corrêa e Ferri (2016, p.49), apontam que:

[...] a responsabilidade de trabalhar de maneira integral, tratando assuntos cotidianos de modo global, sem distribuição de papéis. [...] e foi a partir deste contexto legal que a formação dos especialistas em assuntos educacionais deixou de acontecer nas graduações, passando a ser oferecidos em cursos de pós-graduação.

Ainda há muita discussão em torno do papel do coordenador pedagógico e se o atual modelo dos cursos de Pedagogia corresponde às necessidades reais das escolas e dos educandos, visto que, conforme Scheibe e Aguiar (1999, p. 236), “o curso de Pedagogia, no percurso de sua existência, talvez pela própria amplitude da área que o denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes”.

Frente a estas questões, faz-se necessário que se assumam, diariamente, uma nova roupagem da função onde o controle e vigilância, tão presentes, dariam lugar ao trabalho coletivo, ao trabalho articulado e à participação. Assim, o trabalho do coordenador pedagógico, frente às atuais questões, “[...] tem especial importância pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis [...]” (DOMINGUES, 2014, p. 26).

3.2 O QUE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DIZ SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) detalha os direitos e organiza os aspectos gerais do ensino em âmbito nacional. Ela regulamenta os sistemas de ensino público e privado do nosso país.

A primeira LDB foi criada em 1961, sofrendo ajustes em 1968, “sancionando a lei de 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária” (CERQUEIRA; SOUZA; MENDES, 2009, p. 2). Para complementar a lei da reforma universitária, houve o Parecer nº 252/1969, que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia – entre as quais, a de supervisor escolar.

Os mesmos autores acrescentam informações sobre as mudanças pelas quais a LDB vinha passando frente às demandas da época:

Para atender as demandas do ensino primário e médio foi necessária uma nova reforma, instituída pela lei 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. Desta forma, as disposições previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, relativas ao primário, médio e superior foram revogadas e substituídas pelo disposto nas duas novas leis sancionadas pelo Congresso. (CERQUEIRA; SOUZA; MENDES, 2009, p. 2)

Placco *et al.* (2012) dizem que, com a promulgação da Lei nº 5692/71, os estados brasileiros viram-se na necessidade de formalizar um profissional, do quadro das escolas, que pudesse se envolver diretamente na ação de supervisionar as práticas educativas nas mesmas. As nomenclaturas desse profissional poderiam variar de local para local: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico ou professor coordenador.

Essa legislação, Lei nº 5692/71, ajustou o cenário educacional à política que havia sido instalada no país após o golpe militar. Conforme Saviani (1997), o ajuste da ideologia política ao modelo de internacionalização do mercado interno era necessário e exigia uma educação que atendesse às necessidades do mercado de trabalho.

A atual LDB foi sancionada em 1996 tendo em face às discussões ocorridas frente à nova realidade educacional e política. Em sua versão atual, não há tratamento específico para a figura do coordenador pedagógico. A LDB trata de forma generalizada englobando todos os profissionais da educação que trabalham nas funções administrativo-pedagógicas.

Em seu Artigo 64, a LDB diz que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação

básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996).

Embora não trate especificamente sobre o coordenador pedagógico, a legislação é clara sobre quem poderá exercer essas funções na escola: somente profissionais graduados em Pedagogia ou pós-graduados, embora não deixe claro se pessoas que não tem a formação serão impedidas de exercerem a função. Nesse rol de profissionais, inclui-se o coordenador pedagógico. Na lei, fica explícita a orientação para que todos recebam uma formação comum, garantindo-se a qualidade na formação desses profissionais.

Na LDB (Artigo 67, § 2º), dentre as descrições das funções do magistério, há a citação sobre o coordenador pedagógico:

[...] são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e **as de coordenação** e assessoramento pedagógico (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ainda no Artigo 67, há a citação que explica que, para que haja o exercício de outras funções que não sejam à docência, faz-se necessária experiência prévia em sala de aula, inclusive para se atuar como coordenador pedagógico. “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (Artigo 67, § 1º). Atualmente, é possível observar que os editais¹⁷ de concursos públicos para as funções pedagógicas já estejam exigindo experiência no Magistério, o que é um grande avanço, embora nem todos os editais façam tal exigência.

Embora esteja garantido por lei que o exercício nas funções administrativo-pedagógicas seja realizado somente por pessoas graduadas e/ou pós-graduadas – não específica à área, mas subentende-se que seja em áreas pedagógicas – e por pessoas com experiência prévia, percebe-se nas escolas muitos profissionais sem a devida formação, que, por estarem desviados de função, acabam assumindo cargos dessa natureza. Outra realidade presente nas escolas brasileiras são as indicações políticas, onde pessoas assumem funções de natureza pedagógicas sem a devida formação e experiência exigidas pela lei.

¹⁷ Editais pesquisados: Concurso Público da Prefeitura Municipal de Itararé (SP), publicado em 01/2017. Concurso Público da Prefeitura Municipal de Resende (RJ), publicado em 01/2016 e Concurso Público da Prefeitura Municipal de Guapimirim (RJ), publicado em 06/2016.

3.3 EM FOCO – O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPERUNA

Neste capítulo serão apresentados os coordenadores pedagógicos que atuam na Rede Municipal de Ensino de Itaperuna, cidade do Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, com aproximadamente 100 mil habitantes, sendo contemplados os quesitos:

- a) idade;
- b) sexo;
- c) formação;
- d) tempo de trabalho na rede municipal;
- e) tempo de atuação na função de coordenador pedagógico;
- f) atuação em outra rede de ensino.

Na Rede Municipal de Ensino de Itaperuna¹⁸, o profissional que realiza a coordenação do trabalho pedagógico na escola recebe o nome de orientador pedagógico, sendo o responsável pelo processo pedagógico da escola em que atua. As suas atribuições, funções e responsabilidades estão descritas no Regimento das Escolas Municipais de Itaperuna/RJ

Na caracterização destes profissionais e em outros momentos utilizaremos o termo “coordenador pedagógico”, pois o mesmo está em consonância com a legislação e com as pesquisas atuais que se referem a este profissional atuante nas escolas, além de na minha trajetória profissional ser uma nomenclatura à qual tenho bastante familiaridade, visto ter exercido a função de coordenadora pedagógica por muitos anos.

Tendo como base a essência da palavra coordenar, como algo próximo de organizar, planejar e executar o trabalho escolar, Soares (2011, p. 65) justifica o motivo pelo qual a nomenclatura mais próxima da realidade seja Coordenador Pedagógico, visto que este profissional coordena planos de ensino, participa ativamente da elaboração do PPP e atua fortemente na formação dos professores.

Vale ressaltar, entretanto, que “o nome adotado para essa função pode variar de acordo com o município, estado ou região: professor coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico” (PLACCO *et al.*, 2012, p. 759).

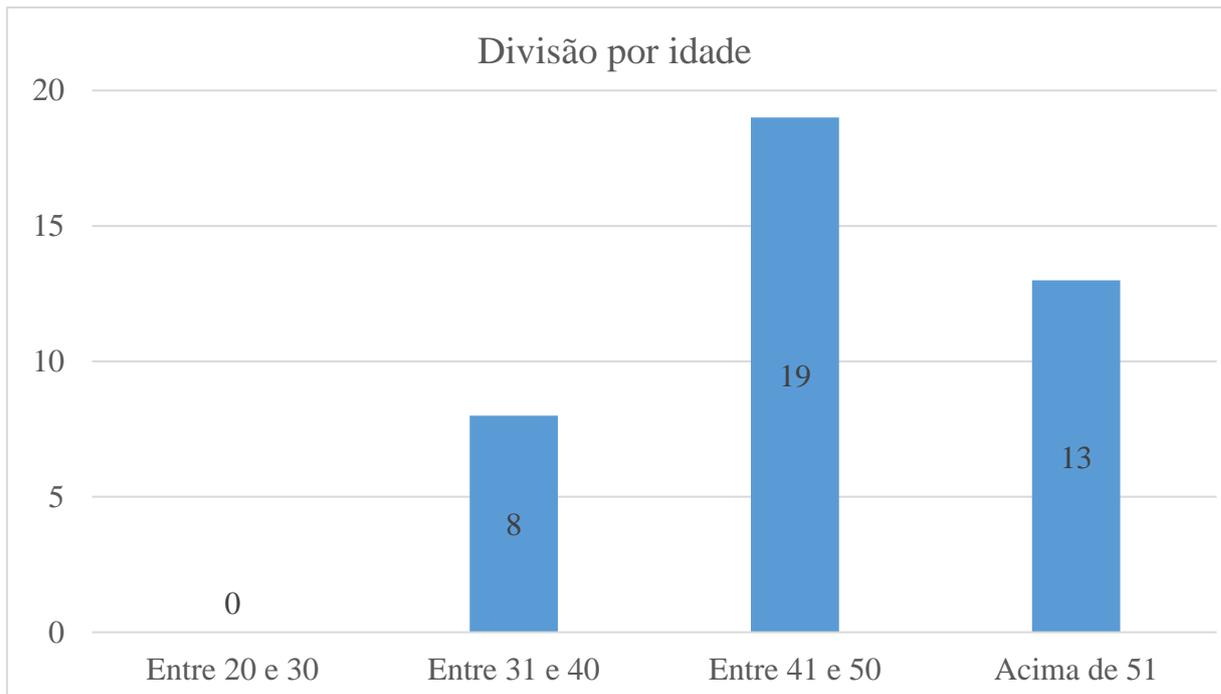
¹⁸ Na Rede Municipal de Ensino de Itaperuna o Coordenador Pedagógico é denominado de Orientador Pedagógico.

3.3.1 Caracterização do grupo de coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna

Em um universo de 40 orientadores pedagógicos da Rede Municipal, conseguimos aplicar um questionário para 39 e, portanto, os dados aqui representados caracterizam o universo desses profissionais na Rede quase que na sua totalidade. Dos 39 respondentes, 39 são do sexo feminino. O dado revela que o exercício das funções relacionadas ao magistério ainda é, em sua maioria, desempenhado por mulheres.¹⁹

Quanto às idades, a maioria das respondentes está na faixa etária entre 41 e 50 anos, a segunda maior quantidade está na faixa etária acima de 51 anos. Nenhuma respondente está na faixa etária entre 20 e 30 anos. O Gráfico 1 apresenta a distribuição por idades de forma mais detalhada.

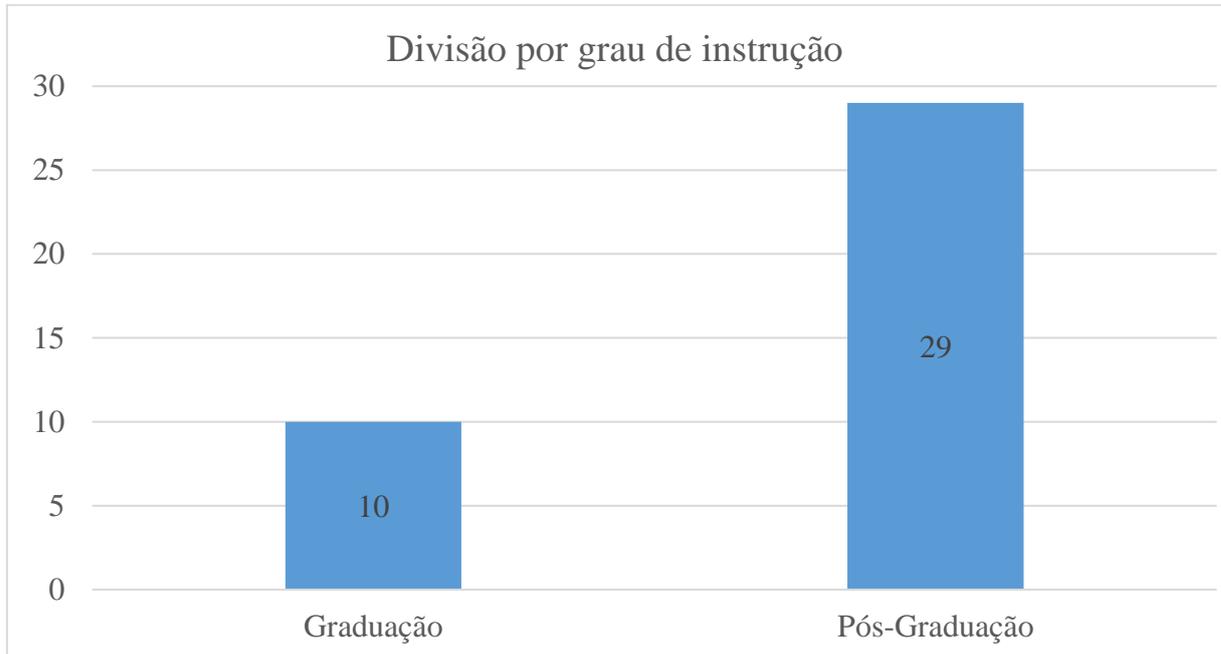
Gráfico 1 – Respondentes do questionário separados por faixa etária.



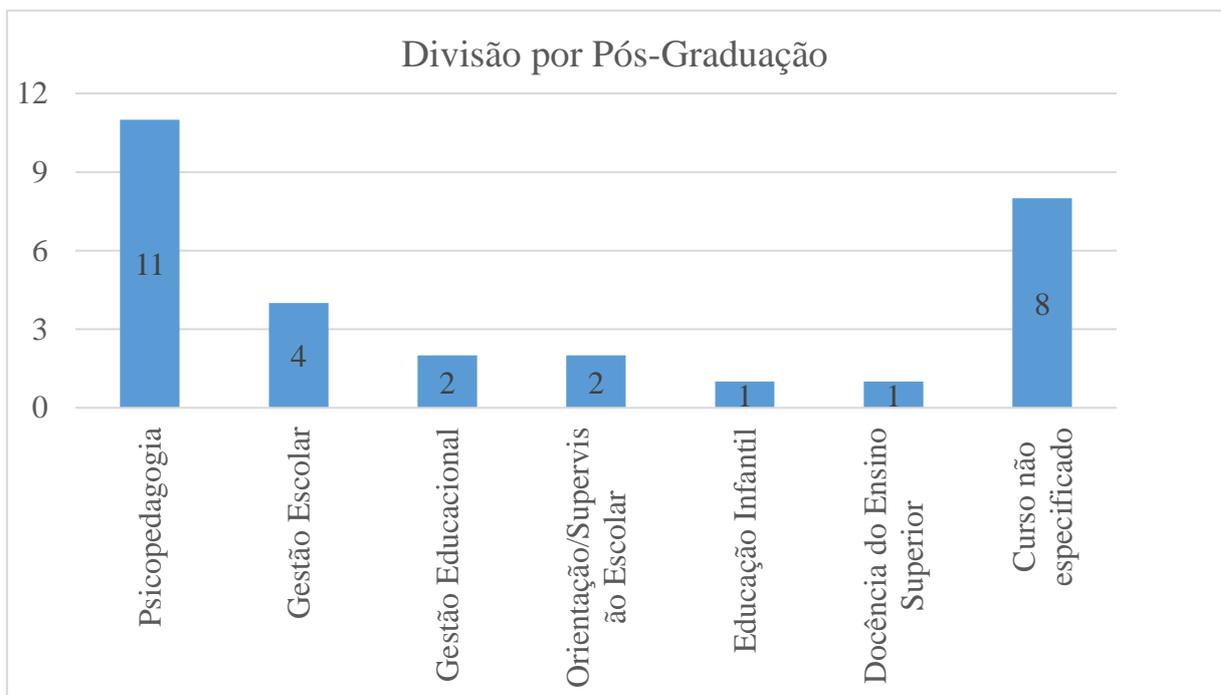
Com relação ao grau de instrução, a maior parte das entrevistadas possui pós-graduação (*lato sensu*) e 10 possuem apenas graduação (veja o Gráfico 2).

¹⁹ DE ALMEIDA (2013) traz reflexões sobre o magistério feminino.

Gráfico 2 – Respondentes do questionário separados por grau de instrução.



Os cursos de pós-graduação destacados são na área educacional (veja o Gráfico 3), sendo listados diferentes cursos. Destaque para Psicopedagogia. Aparecem também as formações nas áreas pedagógicas: Gestão Escolar, Gestão Educacional, Orientação e Supervisão Escolar.

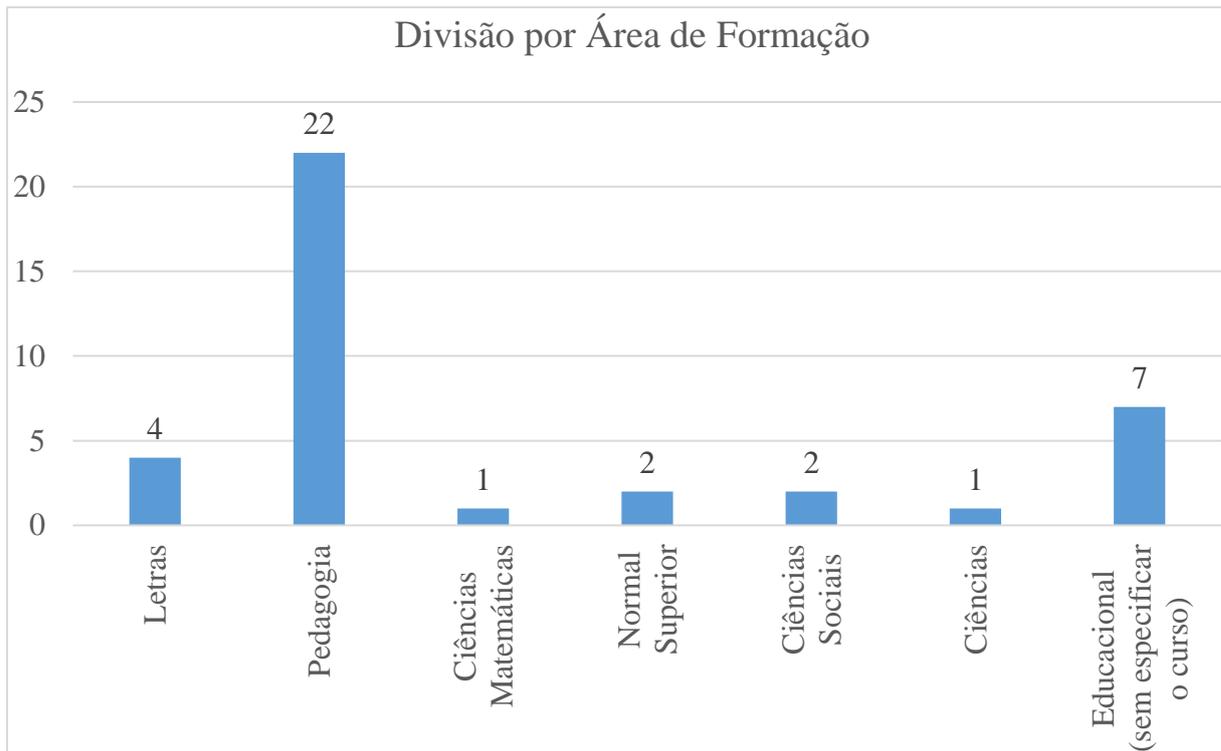
Gráfico 3 – Respondentes do questionário separados por pós-graduação *lato-sensu*.

Na análise detalhada da formação de cada uma, percebem-se profissionais que não cursaram Pedagogia, mas cursaram Pós-Graduação em Supervisão Escolar ou Gestão

Educacional, o que as habilita para o exercício da função. Um grupo de 8 profissionais não especificou a área da pós-graduação.

Quando inquiridas sobre a área de formação, embora a maior parte tenha cursado Pedagogia, aparecem outros cursos, como Letras, Ciências Sociais e Normal Superior. O Gráfico 4 apresenta os demais cursos em que as mesmas cursaram na graduação. Outras 7 profissionais têm formação superior na área educacional, porém não especificaram o curso.

Gráfico 4 – Respondentes do questionário separados por área de formação.



Todas as profissionais respondentes fazem parte do quadro funcional efetivo da Rede, tendo sido admitidas através de concurso público, porém nenhuma delas é concursada para o cargo de orientador/coordenador pedagógico. Todas são concursadas como Docente I e Docente II.

As profissionais participantes da pesquisa elencaram que, segundo as suas percepções, foram priorizados na composição da atual equipe de coordenadores:

- a) Profissionais com maior tempo de trabalho na Rede Municipal;
- b) Coordenadores já atuantes na Rede e que apresentaram bom desempenho;
- c) Docentes com trabalho de destaque na Rede e que apresentaram diferenciais, tais como planejamento, execução e comprometimento, além da formação pedagógica.

As suas percepções estão em consonância com o Regimento das Escolas Municipais de Itaperuna/RJ, que elucida a questão sobre quem poderá exercer na Rede Municipal de Ensino a função de orientador pedagógico. O Artigo 34 do Regimento diz que:

Será exigido para o exercício da função de Orientador Pedagógico a formação, a saber:

- 1) Graduação em Pedagogia e/ou;
- 2) Pós-Graduação em Supervisão Escolar e/ou Psicopedagogia Institucional e/ou;
- 3) Graduação em Curso de Nível Superior de Licenciatura e, no mínimo, 5 anos de regência de turma nos estabelecimentos de Ensino da Rede Municipal de Educação. (ITAPERUNA, 2016, p. 14)

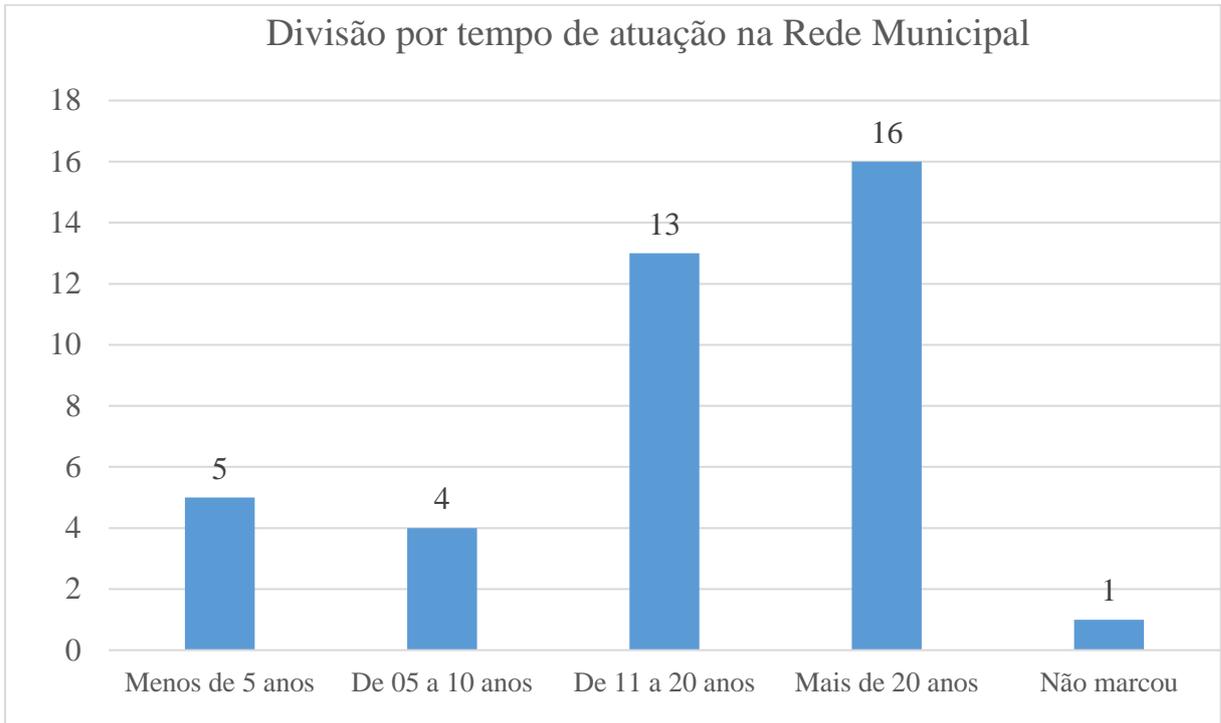
O cargo é concedido por indicação da equipe gestora da educação municipal, conforme descrito no Artigo 36 do Regimento Escolar: “As funções de Orientador Pedagógico e Orientador Educacional serão ocupadas mediante indicação do Secretário Municipal de Educação, designado pelo chefe do poder executivo” (ITAPERUNA, 2016, p. 14).

Vale ressaltar que as indicações políticas não são uma exceção na Prefeitura de Itaperuna. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com informações básicas dos municípios referentes a 2014, em reportagem publicada pelo portal de notícias G1, 74% dos municípios definem os gestores escolares apenas por indicação. Embora a pesquisa²⁰ tenha compreendido o cargo de diretores escolares, compreende-se que a situação possa estar também relacionada aos outros cargos de confiança, incluindo coordenadores e supervisores pedagógicos.

A maior parte das profissionais respondentes atua há mais de 20 anos na educação municipal. O 2º maior grupo atua entre 11 e 20 anos. Pelo Gráfico 5, percebe-se que, na seleção das profissionais para exercerem a função de orientadora pedagógica, houve prioridade às profissionais com mais tempo de trabalho na Rede Municipal.

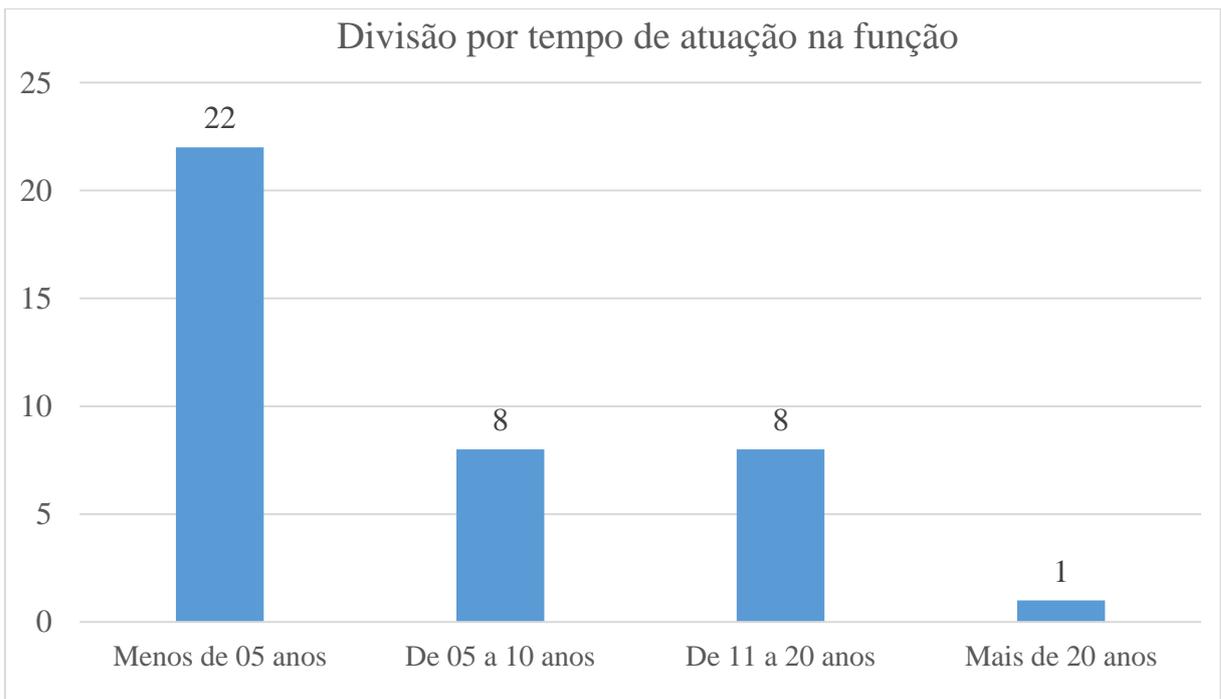
²⁰ Soares (2015).

Gráfico 5 – Respondentes do questionário separados por tempo de atuação na Rede Municipal.



Em contrapartida, o Gráfico 6 retrata que 22 entrevistadas possuem menos que 5 anos de atuação na função, o que leva a crer que assumiram a função de orientadores pedagógicos na nova gestão, dentre os critérios abordados anteriormente. Vale ressaltar que as indicações políticas não são uma exceção na Prefeitura de Itaperuna.

Gráfico 6 – Respondentes do questionário separados por tempo de atuação na função.



A maior parte das entrevistadas (30) trabalha somente na Rede Municipal de Ensino de Itaperuna. Das 9 que trabalham em outra rede, 6 são da rede pública e 3 da rede privada.

Placco *et al.* (2012) realizaram uma grande pesquisa nas cinco regiões do país, tendo sido o resultado publicado no artigo “O coordenador pedagógico: Aportes à proposição de políticas”. Segundo as autoras:

[...] a coordenação pedagógica no Brasil é exercida predominantemente por mulheres, casadas, com filhos, na faixa de idade entre 36 e 55 anos. A maioria tem Magistério do 2º grau e graduação em Pedagogia, e algumas têm especialização em alguma área da educação. O tempo de atuação na escola em que trabalhavam no momento da realização da pesquisa, para 76% dos casos, era de até cinco anos. A maioria declarou ter assumido a função por razões alheias a sua vontade, por convite da direção, indicação de colegas ou transferência de escola. (PLACCO *et al.*, 2012, p. 763)

Os dados apresentados na pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Itaperuna estão em consonância com as pesquisas que revelam o perfil do profissional que exerce essa função nas escolas brasileiras.

3.3.2 As participantes dos grupos focais

Considerando que o trabalho busca histórias de experiências de formação continuada docente em serviço, partindo do princípio de que é inerente ao ser humano contar e recontar histórias e que cada um de nós percebe a realidade cotidiana “de um modo muito particular” (GALVÃO, 2005, p. 328), fazia-se necessária a participação de coordenadores pedagógicos da Rede Municipal, visto o exercício da coordenação pedagógica na mesma ser o foco da pesquisa.

Para garantir o objetivo do trabalho, a pesquisa foi apresentada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na pessoa da Coordenadora Geral Pedagógica. Na ocasião, foi apresentado o trabalho e qual o objetivo que se pretende alcançar com esta pesquisa. Foi apresentada a necessidade de que 6 coordenadores pedagógicos participassem dos grupos focais.

Com o intuito de garantir a imparcialidade na escolha das participantes, por conhecer muitos coordenadores pedagógicos aptos a participar da pesquisa, mas que eram do convívio da autora deste trabalho, foi solicitado que a própria Secretaria de Educação indicasse as participantes. A única exigência era que as mesmas formassem um grupo bem variado (em idades, tempo na função e tempo na Prefeitura) e com repertório, visto as experiências individuais serem o ponto central dos encontros. Dutra (2002) orienta a tomar por experiência o que foi experimentado, vivido ou que faça referência à pessoa em questão.

O interesse, acolhimento e disponibilidade em colaborar com a pesquisa foram pontos de destaque, percebendo-se, inclusive, possibilidades de crescimento e estudo para todo o grupo de coordenadores pedagógicos posteriormente. Ficou acordado que os encontros seriam em uma escola particular, que disponibilizou o espaço, no centro da cidade devido ao fácil acesso para todas as participantes.

O Quadro Síntese a seguir apresenta quem são as profissionais selecionadas para participar da pesquisa, com informações sobre formação, idade, tempo de atuação na Rede Municipal e tempo de atuação na função. Vale ressaltar que os nomes são fictícios visando garantir a confidencialidade das participantes ao terem suas histórias narradas pela pesquisadora.

Quadro Síntese - Informações sobre as participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	Formação	Idade	Tempo de atuação na rede municipal	Tempo de atuação como coordenadora pedagógica
ANDRÉA	Ciências Sociais, Direito e Pedagogia	53 anos	26 anos	22 anos
ANA	Pedagogia	52 anos	12 anos	7 anos
GISELE	Letras e Pedagogia	37 anos	13 anos	Menos de 1 ano
DAIANA	Pedagogia	48 anos	23 anos	9 anos
FLÁVIA	Ciências Contábeis e Pedagogia	43 anos	10 anos	4 anos
ELAINE	Pedagogia	39 anos	10 anos	Menos de 1 ano

Os capítulos posteriores são o resultado dos depoimentos que cada coordenadora pedagógica deu nos grupos focais, onde buscou-se narrar os detalhes, a emoção e a essência do depoimento de cada uma, onde serão usados fragmentos dos depoimentos das coordenadoras nos capítulos seguintes, relacionando cada fala ao assunto em questão. A questão proposta para que se chegasse aos detalhes nos depoimentos era que cada uma falasse sobre a sua vida profissional e as suas experiências de trabalho.

4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O SEU PAPEL PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES E CONSTRUÇÕES

A função do coordenador pedagógico está diretamente ligada ao direcionamento e coordenação da atuação dos professores. Ele tem a responsabilidade de convergir esforços para que o sucesso dos estudantes seja contínuo na lida diária com alunos, professores, pais, funcionários e direção escolar.

Libâneo (2008, p. 219) enfatiza que “[...] o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo, mediante procedimentos de reflexão e investigação”, investigação da sua prática e possibilitando, através da formação, que o professor também seja reflexivo da sua atividade docente.

A reflexão sobre o seu papel profissional é importante, pois permite ao coordenador rever a sua atuação continuamente, isto é, em um processo de melhoria constante. Vale ressaltar que as percepções que ele tem da sua atuação perpassam pela forma como constrói sua identidade profissional. Libâneo (2008, p. 77) diz que “a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa”. Considera-se, assim, que cada pessoa dá valores e significados próprios ao trabalho que desempenha, relacionando-o ao seu modo de viver e pensar.

Domingues (2014, p. 38), ao falar sobre a construção do eu-pedagógico, reforça a utilização das experiências pessoais, seja na docência, seja na convivência com outros coordenadores, seja nos de cursos de formação, como “referências para sua atuação profissional inicial”, até porque nenhum curso de formação é capaz de expressar em detalhes a riqueza do cotidiano pedagógico.

É no próprio exercício da função que o coordenador pedagógico adquire os saberes técnicos necessários, vai estabelecendo relações, cria espaços de formação, estabelece vínculos e estreita relacionamentos. Nesse sentido, a coordenação pedagógica se fortalece, à medida que ela acontece.

4.1 HISTÓRIAS SINGULARES, UM PONTO EM COMUM: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Não quero lhe falar
Meu grande amor
Das coisas que aprendi nos discos
Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo. (BELCHIOR, 1976)

Assim como no verso da música, onde há um convite para que se conte o que foi vivido, o primeiro encontro nos grupos foi um convite para que cada coordenadora pudesse se apresentar às demais.

Descobertas de como foi a relação de cada uma com a educação e como cada uma chegou à coordenação pedagógica... Filha, mãe, esposa, estudante, trabalhadora, batalhadora, profissional... Cada coordenadora com uma história, um caminho percorrido. E cada história como parte integrante do que se é hoje.

Sem *script*, sem modelo, sem padrões... Umhas com mais detalhes, outras menos. Todas as histórias sendo consideradas como importantes e essenciais para o desenvolvimento do trabalho.

4.1.1 Andréa²¹ – Muitos caminhos, sempre permeados pela Educação

Andréa, 53 anos, nasceu em uma cidade do interior de Minas Gerais, com 6 mil habitantes. Ali mesmo, em um distrito da sua cidade, iniciou a docência, aos 17 anos trabalhando em uma turma multisseriada de educação infantil, com crianças de 3 a 5 anos.

Aquela turma lhe trouxe os primeiros desafios: 4 alunos especiais, com paralisia infantil, com as perninhas curtinhas. Por estar iniciando na docência e ainda não possuir segurança para conviver com a situação, o medo das crianças caírem e se machucarem fazia com que as deixasse sempre pertinho de si, sem participar das atividades de movimento. Na escola, ficavam parados, mas quando saíam da escola, iam embora correndo, como se não tivessem nenhum comprometimento físico. Aquelas crianças começaram a despertar inquietações: na escola eram vistos como limitados, mas no dia-a-dia se viravam bem.

Andréa viu que a educação era algo de que gostava bastante, além de ser uma possibilidade de sair daquela cidadezinha pequena. Viu no vestibular uma forma de realizar o seu desejo. Ela queria um mundo maior e esse mundo maior, naquele momento, era Itaperuna!

Andréa está em Itaperuna há 34 anos e, curiosamente, a sua primeira experiência profissional na “cidade grande” não foi na área da educação, mas sim na área da saúde. Ela fez curso técnico em Enfermagem e foi trabalhar no Hospital São José do Avaí, um grande hospital da cidade. A questão da formação continuada naquele local de trabalho era muito exigida e evidente. Precisava se qualificar intensamente. Fez treinamento para o Centro de Terapia

²¹ Nome fictício.

Intensiva (CTI). Depois treinamento para trabalhar com hemodiálise e, posteriormente para trabalhar com Unidade de Terapia Intensiva (UTI) cardiológica.

Simultaneamente, Andréa começou a trabalhar na área da educação no Município de Itaperuna. Trabalhava à noite no Hospital, e no Município, à tarde, como professora contratada. Começou em uma turma de 1º ano de escolaridade, depois 2º ano. Iniciou, então, a faculdade de Estudos Sociais. Sua história naquela escola perdura até hoje, onde ali mesmo pôde ministrar, como recém-formada, aulas de História e Geografia, aproveitando uma oportunidade surgida. Lecionou durante um ano ou dois nas disciplinas referidas.

O diretor adjunto da escola em que Andréa trabalhava que era muito querido e um grande amigo de todos, faleceu em um acidente trágico e a mesma foi convidada a assumir a direção. Andréa exerceu, durante 16 anos naquele local de trabalho, a direção adjunta, onde vivenciou diversas mudanças, dentre elas, uma muito significativa: a migração do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)²² dos alunos que se enquadravam àquele segmento. Atuou na EJA como docente de História e Geografia.

Andréa decidiu cursar a Faculdade de Direito. Formou-se, especializou-se na área. A área do Direito exerceu sobre si encantamento. Os tribunais lhe fascinavam, mas as injustiças presenciadas lhe causavam incômodo. Houve uma decepção não com o Direito enquanto ofício, mas com a injustiça que encontrava nos tribunais. Mediante situações vivenciadas, Andréa começou a não concordar muito com as coisas que via.

Vale ressaltar que em nenhum momento Andréa deixou de atuar na educação. Ela conciliou, por um período, as duas áreas: Direito e Educação. Sempre buscando especializar-se, cursou Docência do Ensino Superior e outras especializações. Não era mais possível conciliar as carreiras, pois a educação começou a ocupar todo o seu tempo. Estava sendo requisitada por instituições particulares, além de continuar trabalhando na educação do município. Outras especializações vieram: Administração e Supervisão Escolar.

Na Rede Municipal, ainda como diretora adjunta, Andréa participava ativamente de todos os processos administrativos e pedagógicos da sua escola. Ali liderava uma grande

²² EJA - Educação de Jovens e Adultos. A LDB 9394/96 diz no Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

equipe. Segundo ela, grande não no número de pessoas, mas grande no comprometimento. Ali eram desenvolvidos muitos projetos. Devido ao seu envolvimento e participação nos projetos de sua escola, Andréa chegou à conclusão que teria que ser pedagoga. Era inevitável!

A Pedagogia foi feita pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)²³. Como pedagoga, ela atuou em escolas particulares da cidade. Ainda hoje atua como coordenadora de cursos técnicos e coordenadora pedagógica em uma grande escola particular da cidade. Na Rede Municipal, sua atuação alterna entre direção e orientação pedagógica, sempre na mesma escola. Andréa é um referencial para colegas novos na função devido ao tempo que exerce as funções pedagógicas no município. Somente se afastou das funções pedagógicas durante 3 anos, por opção.

Ela considera que o grande desafio hoje na educação é ter uma criatividade além da conta. Uma criatividade que permita atender com qualidade as crianças e adolescentes que recebe nas escolas, afinal de contas, todos eles têm uma história de vida que não pode ser desconsiderada. Para quem trabalha na periferia, como é o caso dela, o desafio e a necessidade da criatividade é ainda maior, pois enfrentam toda sorte de problemas: violência, risco social, prostituição, tráfico. Tudo está ali ao redor da escola. Ela considera que, para que esses alunos sejam conquistados e para que o resultado chegue, a equipe da escola precisa “suar a camisa”.

Andréa sabe que a sua aposentadoria está próxima, mas deixa transparecer com muita alegria que o desafio de estar na escola é algo que ainda quer viver por muitos anos, porque gosta muito da coordenação pedagógica. Gosta muito de estar com o professor, com o aluno e de fazer a ponte entre eles. Gosta muito da sua principal área de atuação, demonstrando ser muito feliz no que faz. E, para complementar a sua formação, Andréa está cursando mestrado e deixa claro que a pesquisa é algo que a fascina e que será a sua companheira daqui para frente.

4.1.2 Ana²⁴ – Por uma aprendizagem significativa

Ana tem 52 anos e começou a sua vida profissional em Minas Gerais, na cidade de Muriaé. Naquela cidade, ela prestou concurso para uma escola municipal rural, onde trabalhou durante um ano. Era uma sala multisseriada e multigraduada, inclusive onde alfabetizava crianças. Aquela foi uma experiência muito boa para Ana e, segundo ela, “era uma alegria, era

²³“Criado em 2000, com o objetivo de levar educação superior, gratuita e de qualidade a todo o Estado do Rio de Janeiro, o Consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) é formado por sete instituições públicas de ensino superior: CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO, e conta atualmente com mais de 45 mil alunos matriculados em seus 15 cursos de graduação a distância.” (CEDERJ, 2017)

²⁴ Nome fictício.

um prazer estar ali com aquelas crianças”. Crianças criadas de uma forma tão diferente da forma como ela havia sido criada. Ela era muito jovem e considera que aprendeu mais do que ensinou.

No final daquele ano, seu 1º ano no magistério, a jovem Ana mudou-se para o Espírito Santo, onde foi trabalhar em uma grande escola da rede particular com Educação Infantil. Aquela nova realidade era totalmente oposta ao que tinha vivido anteriormente como educadora. As realidades eram muito diferentes. Embora sendo uma realidade oposta, Ana considera que aprendeu muito nessa escola, naquela turma de Educação Infantil. Naquela mesma escola, ela foi designada para trabalhar com Alfabetização, e considera esta como sendo sua maior experiência.

Ana veio para a cidade de Itaperuna onde foi trabalhar na rede particular, em uma antiga escola da cidade. Primeiro como professora alfabetizadora e, depois, como coordenadora dos trabalhos pedagógicos da escola. Ali foi a sua primeira experiência como orientadora pedagógica.

Posteriormente, prestou concurso público para a Rede Municipal de Ensino de Itaperuna, sendo aprovada como professora das séries iniciais. Na ocasião, Ana havia concluído, aos 39 anos de idade, a graduação em Pedagogia.

Ana relatou que sempre soube que essa era a sua profissão. “Ser da educação” era a sua escolha. Ela sabia o que queria e o seu foco era por uma aprendizagem significativa²⁵, sempre. Que houvesse um motivo que levasse o aluno a querer aprender. E que ele soubesse o motivo pelo qual estava adquirindo aquele conhecimento. E mais: onde ele aplicaria aquele conhecimento na sua vida. Ana considera que essa é a sua tese até hoje.

No curso de mestrado, embora não tenha cursado em Educação, mas sim em Letras, o foco de pesquisa era essa questão de leitura do cotidiano das pessoas.

A graduação em Filosofia veio logo a seguir, sempre com um olhar nas questões de como as pessoas recebem o conhecimento, como elas transformam o conhecimento, como elas enxergam esse desejo de conhecer, porque considera que, sem esse desejo, nada do que é oferecido faz sentido.

Em uma de suas experiências na Rede Municipal de Ensino na periferia de uma comunidade muito carente, como diretora adjunta, Ana relatou que sempre estava atenta às questões humanas, às pessoas que precisavam de um auxílio. Uma escola cheia de pontos

²⁵ A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, psicólogo norte-americano, propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais. PELIZZARI *et al.* (2002, p. 37-42), em seu artigo, propõem a compreensão da teoria, as condições para uma aprendizagem significativa, bem como as suas implicações na aprendizagem escolar.

importantes que precisavam ser olhados. Pontos importantes que teriam que ser tratados e, caso não fossem, o conhecimento não chegaria aos alunos.

Em outro relato de experiência numa outra escola da rede, como orientadora pedagógica, Ana acompanhou a transição do Ensino Regular para EJA. Ela afirma que foi um momento de muitos desafios, pois muitos alunos não tinham documentação para ir para a EJA, e foi necessário fazer um nivelamento, no sentido de ajustar a vida de cada aluno, para que pudessem seguir matriculados na EJA. A partir disso, Ana fez uma especialização no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)²⁶, que é a Educação Profissional integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Ela considera que a EJA ainda é o maior desafio da educação porque envolve diretamente a forma como se vai abordar os conteúdos com os alunos e vai além ao dizer que nós não temos profissionais qualificados para essa modalidade.

Ana retorna a trabalhar na escola de periferia que sempre a motivou e mobilizou internamente. Naquele local, junto com outros profissionais, exerciam separadamente a orientação pedagógica e a orientação educacional onde podiam oferecer um atendimento personalizado junto às crianças, pais e professores.

Outra experiência de trabalho bastante enfatizada por Ana é a docência na Rede Estadual de Ensino, no Curso de Formação de Professores. Nas turmas de novos professores, fica latente a questão do conhecimento, do significado, o desejo do conhecimento, porque sem esse desejo o professor não vai fazer um trabalho bom. Ana reforça que com o coordenador pedagógico é a mesma coisa: se não houver o desejo do conhecimento, ele não vai conseguir fazer essa ponte, vai haver um corte nesse fio condutor. Ele vai apenas orientar, inspecionar, mas não vai chegar aonde tem que chegar.

Também como professora do curso de Pedagogia, que considera como uma experiência importantíssima na sua vida embora houvesse a oportunidade de trocar muitas ideias e de lhes mostrar que o papel do pedagogo era de suma importância em uma escola, o que ficava evidenciado era a expectativa dos estudantes em ter uma perspectiva de trabalho. Ana relata a sua alegria ao encontrar vários daqueles alunos atualmente trabalhando na orientação pedagógica e na educação em diversas escolas da cidade. Prestaram concurso e passaram.

²⁶ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. MACHADO *et al.* (2006, p. 36-53) apresentam os desafios da construção de um currículo inovador na EJA, dentre outros temas relacionados ao assunto.

Ana hoje trabalha como orientadora pedagógica em uma escola de educação infantil, sempre acreditando nessa linha de trabalho, na construção de uma aprendizagem significativa.

4.1.3 Gisele²⁷ – Florescer aonde Deus nos coloca

Gisele tem 37 anos e sua vida profissional começa na Rede Municipal de Itaperuna, como professora no Ensino Fundamental II, na maior escola municipal da cidade, trabalhando a disciplina de Língua Portuguesa. Nessa escola, ela ficou por alguns anos.

Posteriormente a essa experiência nessa escola, Gisele foi convidada a ir para outra escola da Rede onde ficou por 12 anos, também lecionando Língua Portuguesa. Nessa escola, teve a oportunidade de ampliar a sua jornada de trabalho e trabalhar com uma turma de 5º ano. Trabalhou durante um bom tempo como regente de Fundamental I. Foram momentos muito bons, segundo ela e, inclusive, leva para a coordenação pedagógica essa experiência como docente.

Gisele trabalha na Rede Estadual de Ensino, também na cidade de Itaperuna, no Curso de Formação de Professores, lecionando as disciplinas pedagógicas e Língua Portuguesa e Literatura, onde também se sente muito motivada. Pelo Estado, já trabalhou durante 4 anos na cidade de Santo Antônio de Pádua-RJ.

Gisele faz parte do grupo novo de orientadoras pedagógicas no município. Foi nomeada na atual gestão administrativo-pedagógica e acredita que a sua indicação tenha sido pelo trabalho que vem desempenhando na docência nas escolas do município. Na verdade, expressou a sua surpresa ao ter sido convidada para fazer parte do grupo de orientadoras.

Para Gisele, a orientação pedagógica é um grande desafio. Ela diz que costuma sempre falar para o seu grupo de professores: “A gente tem que florescer aonde Deus nos coloca”, referindo-se à escola em que trabalha. Atua hoje em uma escola de periferia, onde há problemas muito sérios, principalmente, relacionados ao tráfico, desemprego e falta de oportunidades.

Por ter trabalhado muitos anos em sala de aula, com diferentes faixas etárias, procura levar esse conhecimento da sala de aula para o seu trabalho. A sua vivência como professora de sala de aula facilita no entendimento e compreensão das dificuldades que os professores enfrentam. Ela acrescenta que o seu maior desafio, juntamente com seu grupo de professores, é fazer com que os alunos vejam que tem um mundo além dali. Ela busca com todas as suas

²⁷ Nome fictício.

forças despertar neles a consciência de que precisam ir além! A limitação no olhar dos alunos é algo que a incomoda bastante devido às dificuldades enfrentadas por eles e por suas famílias.

Com seu trabalho, Gisele busca dar significado ao que os alunos aprendem. Conforme seu relato, eles precisam compreender o motivo pelo qual estão aprendendo as coisas e para qual motivo serve todo aquele conhecimento que lhes é apresentado.

Gisele é grata pelas pessoas que está conhecendo na nova função e reconhece como seu conhecimento é acrescentado pela experiência dos colegas. Ainda acrescenta que “Deus foi colocando no meu caminho pessoas que sempre me ajudaram”. Ela deixa claro em seu relato que acolhe tudo o que ouve sobre a orientação pedagógica, porque é tudo muito novo para ela. Uma preocupação para este ano é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁸ e os movimentos que têm sido feitos em toda a Rede Municipal para que os índices sejam melhores do que os da última avaliação. Em referência ao tema, ela complementa que tudo o que ouve acerca da orientação pedagógica, ela acolhe, porque é tudo muito novo. E finaliza que está trilhando o caminho e que está procurando fazer um trabalho intensivo e forte junto com toda a equipe da escola. O importante é trilhar o caminho florescendo aonde Deus a colocou.

4.1.4 Daiana²⁹ – A adolescência como foco

Daiana tem 48 anos e relata que a educação não era o seu primeiro plano. Na verdade, era o seu segundo plano. E explica o motivo: Terminou o Curso Normal muito jovem, mais precisamente aos 16 anos, e o seu desejo era fazer Odontologia. Só que, por morar em uma cidade do interior, as oportunidades não eram tão simples assim. Ela até passou no vestibular, mas como a faculdade era em outra cidade, Campos dos Goitacazes, seu pai não permitiu que ela, com essa idade, fosse estudar fora. Além de ser muito jovem, as condições financeiras não permitiam que ela saísse da cidade.

Ainda aos 16 anos, surgiu uma oportunidade de trabalho em um escritório de contabilidade. Daiana revela que sempre gostou de lidar com papel e com pessoas.

²⁸ “IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação pela população por meio de dados concretos. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.” (MEC, 2016)

²⁹ Nome fictício.

Posteriormente, prestou concurso público para o município de Itaperuna, no qual foi aprovada, mas não convocada imediatamente. Demorou um pouco para ser chamada. Foi uma das últimas a serem chamadas dentro da validade do concurso.

Está na Prefeitura Municipal de Itaperuna desde 1992, onde já atuou em diversos locais de trabalho entre secretarias e sala de aulas. Na orientação pedagógica, está há 9 anos.

Daiana ressalta que a faixa etária que tem maior empatia para trabalhar são os alunos do 6º ao 9º ano. Tem mais empatia e identificação, acha fácil lidar com eles e diz que o que mais gosta é do “jogo de cintura” que precisa ter para lidar com eles. Um fato que a incomoda no trabalho com os adolescentes é o “palavreado” que utilizam atualmente. Palavras de baixo calão, gírias, mas ainda assim se identifica muito com eles.

Daiana diz que, além dos alunos, prefere lidar com os professores desse segmento e com os pais desses alunos. O adolescente é intenso: se a encontra no corredor, chora, conta da vida, do término de um namoro, desabafa, vai na sua sala e sai de lá bem melhor.

A Pedagogia foi concluída há 11 anos. Especializou-se em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, trabalha em uma escola que atende alunos da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos.

4.1.5 Flávia³⁰ – Resgatada pela Educação

Flávia tem 43 anos, é casada e mora em Itaperuna. Ela é filha de professora e considera que a sua história com a educação começa quando ainda era muito pequena, nas “aulinhas” que ela brincava com as suas amiguinhas. Para Flávia, esse ambiente de educação sempre permeou a sua casa e as suas relações. Afinal de contas, mãe que é professora sempre têm amigas professoras. A partir do seu cotidiano, não teve dificuldade em escolher o que queria ser quando crescesse: professora!

Chegado o tempo da formação, Flávia estudava de manhã no Curso de Formação de Professores, e à noite, no curso de Contabilidade. E, por ter escolhido dois cursos, ela teve a sua vida desviada exatamente por essa escolha.

Houve em Itaperuna um concurso para uma vaga de estagiário no Banco do Estado do Rio de Janeiro (BANERJ)³¹ na época. Nesse concurso foram selecionadas as melhores notas dos alunos da escola pública. Ela era estudante da escola estadual e foi, aos 15 anos, selecionada

³⁰ Nome fictício.

³¹ “Banco do Estado do Rio de Janeiro (BANERJ) foi um banco brasileiro fundado em 1945. Tinha como sede o Edifício Lúcio Costa, popularmente conhecido como Banerjão. Foi incorporado pelo Grupo Itaú mudando o nome de todas as suas agências.” (BANCO, 2017)

para trabalhar no banco do Estado. Com o estágio, não dava mais para conciliar os estudos nos dois cursos e, então, com a autorização de seus pais, ela continuou no curso de Contabilidade, deixando de cursar, por causa do estágio, o Magistério. Aos 16 anos, iniciou o estágio. A conclusão do Magistério veio após a conclusão do curso de Contabilidade.

Com o término do estágio, Flávia queria retomar o seu sonho de ser professora, afinal, professora era o que ela queria ser. Conseguiu emprego em uma escola pública como ajudante.

Trabalhou posteriormente em uma escola particular bem no início da carreira, e também como ajudante de turma e, posteriormente, como professora das séries iniciais, ministrando Português e Estudos Sociais. Essa escola não tinha Educação Infantil, somente da Classe de Alfabetização em diante, mas ela gostava muito de trabalhar com crianças pequenas. Então, com muita ousadia, afinal era uma menina de 18 anos, fez a proposta para as donas da escola de abrirem uma turma de Educação Infantil. Naquele momento, Flávia se comprometeu com as donas da escola de cuidar da pré-escola daquela instituição.

Flávia é grata às donas da escola, pois, mesmo sendo tão jovem e inexperiente, elas deram crédito ao seu pedido. Começava ali a sua experiência com o segmento Educação Infantil em uma das escolas mais tradicionais da cidade até os dias atuais. Ela não ministrou aulas na Educação Infantil, mas coordenou os trabalhos daquele segmento que estava iniciando. Trabalhou durante 5 anos coordenando aquele trabalho.

Passados 5 anos, Flávia veio a se casar e precisava ter um salário melhor para arcar, junto com seu esposo, com as despesas da casa. Na ocasião, ela tinha outra oferta de trabalho. A direção da escola não teve como melhorar seu salário e ela foi novamente trabalhar em banco.

Flávia trabalhou em bancos por 16 anos. Começou como caixa, e um fato observado é que sempre era escolhida para treinar os caixas que estavam começando na função. A sua habilidade para ensinar pessoas ficava evidenciada. Seus superiores alegavam que ela tinha muita paciência para ensinar, além de boa estratégia.

Por conta do trabalho no banco, a primeira formação superior de Flávia foi Ciências Contábeis. E, com o passar do tempo, Flávia foi crescendo dentro do banco: chefe do setor de cobrança, chefe do setor de tesouraria, gerente, gerente operacional... Funções exercidas em diferentes agências das redondezas. Ela admite que fazia muito bem o seu trabalho. E, de tão bem que fazia, ela recebeu uma premiação pelo desempenho e performance da agência em que coordenava: uma viagem de 20 dias pela Europa. Sobre essa premiação, ela diz que faz questão de citar não para engrandecimento, mas para demonstrar o quão bom era o seu trabalho. Mas ressalta que, mesmo com tamanho reconhecimento, aquilo não era o que gostaria de fazer por toda a vida.

Mas como a vida nos reserva surpresas, Flávia ficou doente no ano de 2007. Teve uma parada da musculatura da parte superior e parou de mexer os braços. Ela foi diagnosticada com Lúpus Eritematoso Sistêmico e, a partir daí, começaram as licenças no banco e uma oferta para que se aposentasse. A possibilidade de se aposentar precocemente, aos 33 anos, fez com que começasse a pensar em outra coisa que pudesse fazer e que a favorecesse, afinal de contas, o trabalho dentro de uma instituição financeira é muito pesado, a pressão é muito grande.

Flávia tomou a decisão de voltar a estudar, pois via o estudo como a única forma de mudar de ramo. Ela prestou vestibular para o curso de Pedagogia e, para sua surpresa, foi aprovada em primeiro lugar, apesar de não ter estudado por causa das consultas ao médico, remédios e terapias. Na ocasião, ela já havia pedido demissão do banco pois não se sentia à vontade para ficar pegando repetidas licenças-médicas, apesar de ser seu direito. O que a impulsionou a continuar foi um sentimento de que ela poderia produzir muito mais.

Ao terminar o curso de Pedagogia, Flávia prestou concurso para a Prefeitura Municipal de Itaperuna e passou também em 1º lugar, para lecionar em turmas de Educação Infantil. Aí começou a expectativa para que pudesse ser logo convocada, pois estava doida para voltar a trabalhar, além de querer fazer um trabalho em que seu corpo e sua mente estivessem em harmonia. A tão esperada convocação chegou e, para sua surpresa, foi trabalhar na escola de Educação Infantil onde havia estudado, a maior escola de Educação Infantil do município. Sua mãe também trabalhava naquele local.

Aquela escola lhe trazia um resgate emocional muito grande que a favorecia. Voltar às raízes, voltar àquela sensação, àqueles sentimentos, àqueles cheiros e àqueles lugares. Naquele lugar, Flávia não se sentia doente, não se sentia incapaz, pelo contrário, se sentia muito potente. Trabalhou por um ano em sala de aula e, por uma questão de remuneração, as duas orientadoras pedagógicas da escola, que eram cedidas do estado, tiveram que voltar às suas matrículas originais no estado.

A oportunidade para que assumisse a orientação pedagógica veio com a saída das mesmas. A direção escolar percebeu que Flávia tinha o perfil para exercer a função e, desde 2014, responde pela coordenação pedagógica naquela escola.

A maior gratidão de Flávia é por não ter decidido se aposentar aos 33 anos. E tem como melhores remédios todos os dias, beijos melados, abraços apertados e crianças penduradas no cangote com cheiro de “murrinha” quando saem do parque.

Flávia se emociona ao dizer que a sua história com a educação é uma história de redenção. Ela se sente tão bem e realizada com o seu trabalho, principalmente, porque o faz dentro das suas possibilidades, com muito amor, porque foi um resgate na sua vida. Voltar a

esse ambiente de troca, de cumplicidade, foi um presente para ela. Um presente em meio às dores físicas e, também, às emocionais, que vêm com uma enfermidade. Ela sabe que foi resgatada pela educação.

Dizer que se sente remunerada o quanto gostaria, seria hipocrisia, afinal ganha 5 vezes menos do que ganhava quando trabalhava no banco, mas dizer que tem valor dentro do que faz é a mais pura realidade. Além de sentir valorizada, se sente muito valorosa porque esse trabalho trouxe para si redenção, vida nova, novas possibilidades, novos ares e, principalmente, uma troca de amor.

Flávia reconhece que ela é fruto das escolhas que fez e do ambiente profissional em que está vivendo atualmente. Ela vive em um ambiente tranquilo que a favorece cuidar da saúde, afinal, tem uma enfermidade que não tem cura, que a acompanha, mas que não a incapacita. Se não disser que tem a doença, ninguém sabe. Se tivesse aposentado cedo, não teria deixado nenhum legado para os outros. A vida não se restringe a guardar dinheiro.

O seu trabalho na orientação pedagógica é feito com muito carinho e respeito por suas colegas de trabalho e seus alunos, embora saiba que a função é transitória. Independentemente de ser orientadora ou professora, seu apego à educação é o mesmo.

Flávia finaliza dizendo que estar na educação e fazer um trabalho de qualidade é o seu legado e que é grata por ter sido resgatada pela educação!

4.1.6 Elaine³² – Uma história de luta, muita luta

Elaine, 39 anos, moradora de Bom Jesus de Itabapoana, cidade vizinha de Itaperuna, começa seu relato dizendo que a sua história não é assim tão emocionante, não. Diz que a sua história é de luta, muita luta.

Filha de cortadores de cana e neta de uma merendeira de escola, Elaine foi morar com a sua avó desde pequena devido à rotina de trabalho de seus pais ser muito intensa. Com emoção, ela demonstra um enorme carinho por sua avó que, mesmo que indiretamente, foi a primeira pessoa a inseri-la no mundo da educação. Ela ia com a sua avó para a escola e ficava lá com ela enquanto essa trabalhava.

Passado o tempo, a avó de Elaine faleceu e ela voltou a morar com os pais. Nesse período, os pais já não trabalhavam mais no corte de cana. Sua mãe trabalhava em uma casa de família como empregada doméstica e o seu pai era vigia. Ela e o seu irmão iam com a mãe para

³² Nome fictício.

o trabalho e, enquanto sua mãe cuidava da casa, eles ficavam no quarto de empregada. Elaine tinha amizade com a filha dos patrões e, através dela, tinha muito contato com livros, pois a menina lia bastante. Esse contato com os livros foi muito importante na sua vida!

Elaine foi estudar em uma escola chamada “Casa das Meninas”. Ela ficava lá de manhã até o final da tarde e já ia embora para casa limpa e alimentada. Nessa escola, ela estudou até a quarta série. O ambiente daquela escola era muito acolhedor e de muito afeto.

Ao concluir a quarta série, Elaine foi estudar em uma escola que tinha um ambiente totalmente diferente do ambiente da sua escola anterior. Elaine relata que a sua experiência naquela escola não foi boa, inclusive sendo chamada de “burra” por uma professora. Isso a marcou profundamente. Na verdade, foi um divisor de águas em sua vida, pois foi dali para frente que ela começou a “ir para frente”.

Elaine fez o curso de Formação de Professores e Contabilidade à noite. Aos 19 anos, quando concluiu os cursos, conseguiu emprego em um supermercado como caixa. Trabalhou naquele local por 3 anos, mas sempre com a convicção de que não era aquele emprego que queria para a sua vida. Tinha isso como meta. Trabalhou também em uma concessionária de automóveis e, quando ia assinar a sua carteira de trabalho, conseguiu um contrato para trabalhar no Estado. Esse contrato do Estado não era como professora, mas sim como auxiliar de serviços gerais. Elaine começou a sua carreira na escola varrendo, limpando chão, lavando banheiros, mas sempre com muita alegria e dedicação.

Pela forma como desenvolvia o seu trabalho, a gestora da escola viu que ela podia ir além, fazer algo a mais. Elaine foi convidada a trabalhar na secretaria escolar. Ela relata que o trabalho na secretaria foi um grande aprendizado. Fazia matrículas, tirava cópias, preparava materiais e cuidava de arquivos.

Nesse meio tempo, Elaine fez o Curso Normal Superior e, posteriormente, enquanto ainda estudava, fez o concurso público para a Prefeitura Municipal de Itaperuna.

Elaine foi aprovada, mas não nos primeiros lugares. Ela se recorda da expectativa para ser chamada e da esperança que nutria de que seria convocada. Foi convocada no concurso três anos depois da realização do mesmo.

Ela foi trabalhar como professora alfabetizadora na maior escola da Rede Municipal no ano de 2008, com 32 alunos. Foi a sua primeira experiência na sala de aula. Essa é uma realidade das escolas brasileiras, dar as classes de alfabetização para as professoras iniciantes. Embora seja uma realidade, Elaine amou trabalhar com as crianças em fase de alfabetização. Essa primeira experiência foi determinante para que reafirmasse o seu gosto pela profissão e que era isso que queria fazer por toda a sua vida.

Elaine diz que essa escola foi responsável por um dos melhores e um dos piores momentos da sua vida. O melhor momento foi a sua convocação no concurso público e por estar lecionando. O pior momento foi ter perdido uma gravidez de gêmeos naquele local de trabalho. Principalmente, por ter sido uma gravidez tão desejada, esperada. Dois sentimentos, duas lembranças...

Elaine teve a oportunidade de vir para uma escola mais perto da sua casa, e o fez. Lá, também foi muito feliz, mas ainda trabalhava longe de casa. No ano de 2009, conseguiu uma permuta para trabalhar na sua cidade natal e, para surpresa sua e de todos, voltou para trabalhar como professora na escola em que atuou como auxiliar de serviços gerais. Praticamente toda a equipe estava lá. Ela foi bem recebida, muito bem recebida!

Em 2014, retornou para trabalhar no município de Itaperuna com crianças de 3º ano. Elaine se considera um tipo de professora “meio maluquinha”, aquela do Ziraldo que, quando só se tem o giz, o lápis e o caderno, consegue dar uma transformada e fazer a diferença na vida daquelas crianças.

Elaine foi convidada para ser orientadora pedagógica na nova gestão e faz questão de realçar que não tem nenhum relacionamento político, pois mora em outro município, ou seja, a sua atuação como docente foi o ponto principal para a nomeação. Ela diz ainda não estar acreditando na nova oportunidade.

Além da nomeação como orientadora pedagógica, Elaine foi convidada pela gestão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para ser formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³³.

Elaine cursou além do Normal Superior, Pedagogia e especializações em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Para finalizar, diz que está na luta e que não quer parar. O mestrado é o seu próximo alvo.

4.2 PERCEPÇÕES DAS SUAS ATRIBUIÇÕES

As atribuições do coordenador pedagógico estão descritas em diversas literaturas, onde são apresentadas uma grande quantidade de atividades que este profissional desempenha/deve

³³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (PNAIC, 2017)

desempenhar no interior das instituições escolares. Ele “responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino” (LIBÂNEO, 2008, p. 219).

Libâneo (2008, p. 221-222) lista uma série de atividades que são inerentes ao trabalho do coordenador. São atividades que passam por coordenar o trabalho pedagógico dos professores, garantir a aprendizagem dos alunos, auxiliar alunos com dificuldades, promover a integração família/escola, dentre outras.

Os depoimentos demonstram claramente que todas, sem exceção, têm total consciência do seu compromisso e das suas responsabilidades frente ao grupo que coordenam. Dentre outras responsabilidades, foram citadas:

- a) acompanhar o rendimento dos alunos, auxiliando-os no seu crescimento e aprendizagem contínuos;
- b) promover a formação contínua dos professores;
- c) auxiliar a direção escolar na gestão da escola;
- d) atender com atenção e zelo pais, alunos e professores.

Andréa sintetiza os relatos das demais, ao dizer, inclusive, que as suas atribuições estão descritas no Regimento das Escolas Municipais de Itaperuna/RJ:

Nas escolas da Rede de Ensino de Itaperuna a gente tem um único regimento. Ele é o regimento das escolas da rede. O regimento está atualizado. É do ano de 2016. Ele é único. Ele não é adaptado para a realidade de cada escola. Porque temos escolas só de Educação Infantil, escolas que têm Educação Infantil e 1º ano de escolaridade, escolas de 1º segmento, 2º segmento, escolas do campo. E nele estão elencadas as funções do orientador pedagógico. Um sem número de atividades. De qualquer forma, a principal função é mesmo articular direção, secretaria, professor, aluno, família. Então “a gente” lida com todos eles. Um pouco assim. A engrenagem. **Tudo passa pelo orientador pedagógico.** (ANDRÉA, grifo nosso)

A compreensão de que “tudo passa pelo orientador pedagógico” está presente em sua fala, bem como na fala de Libâneo (2008, p. 215), “[...] significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos”.

Ela cita o Regimento Escolar da Rede de Ensino como um documento norteador do trabalho pedagógico. Gomes e Bairros (2006, p. 4-5) apresentam uma definição simples, porém precisa, do que é o regimento escolar:

[...] o instrumento onde ficam definidas linhas gerais e diretrizes orientadoras para que cada professor, bem como, os demais segmentos da escola (funcionários e alunos) da escola saibam que procedimentos seguir. O Regimento deve conter orientações para a vida escolar; nele deve ficar

expressa a concepção de conhecimento presente no PPP³⁴ e os aspectos concernentes à gestão da escola [...].

Para elucidar o entendimento das atribuições desse profissional na Rede Municipal de Ensino, segue na íntegra cada um dos incisos do Artigo 41 do Regimento das Escolas Municipais de Itaperuna/RJ que serão analisados pela autora deste trabalho.

Artigo 41 – São atribuições do orientador pedagógico:

I – participar da elaboração do projeto político-pedagógico, orientar e responsabilizar-se por sua organização e reformulação constante. (ITAPERUNA, 2016, p. 15)

Observa-se que, no rol das atribuições houve prioridade à elaboração do PPP e o acompanhamento das ações previstas, considerando que o mesmo revela a identidade da escola e norteia o trabalho escolar. Pimenta (1993, p. 79) enfatiza que:

O projeto político-pedagógico resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal - professores/alunos/equipe pedagógica/pais - e com os recursos de que dispõe.

O próprio regimento escolar oferece subsídios de como o orientador/coordenador pedagógico poderá envolver a comunidade escolar para essa importante construção coletiva que é o PPP.

A integração com todos os atores escolares (docentes, discentes, membros da equipe técnico-administrativo-pedagógica, e os pais) foi considerada no documento, conforme descrito abaixo:

II – participar ativamente com docentes e Equipe técnico-pedagógica da elaboração dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelo estabelecimento de Ensino;

III – garantir tempo e espaço para reflexão e discussão sobre a prática pedagógica e relação com os discentes;

IV – orientar e acompanhar os docentes, oferecendo sugestões para o desenvolvimento e melhoria do seu trabalho pedagógico;

V – atualizar-se constantemente, estimulando a realização de projetos conjuntos entre docentes para diagnosticar problemas de ensino aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas;

VI – analisar, junto com os educadores e demais membros da equipe técnico-administrativo-pedagógica, a situação de discentes egressos de outros estabelecimentos e/ou de outros sistemas de ensino, visando sua adequada adaptação à série em que forem matriculados, possibilitando a sua classificação e/ou sua reclassificação, quando necessário;

³⁴PPP – Projeto Político-Pedagógico

VII – planejar e coordenar as reuniões de pais, o Conselho de Classe e as reuniões de natureza pedagógica. (ITAPERUNA, 2016, p. 15)

Sabe-se que a articulação entre todos os membros da comunidade escolar faz parte do cotidiano do coordenador, sendo, inclusive, um dos maiores desafios na sua rotina. É possível chamar essa articulação entre todos os membros da comunidade escolar de trabalho coletivo.

Para Pimenta (1993, p. 80), “o trabalho coletivo tem sido apontado por pesquisadores e estudiosos como o caminho mais profícuo para o alcance das novas finalidades da Educação Escolar [...]”. O que Pimenta (1993) quer mostrar é que, embora seja um movimento trabalhoso e desafiador, o trabalho coletivo é de extrema importância para que se alcance resultados de excelência na escola.

Realizar um trabalho de qualidade perpassa por acompanhar sistematicamente as entregas e resultados. O Regimento Escolar enfatiza que esta é uma das suas atribuições:

VIII – avaliar, conferir e fiscalizar os lançamentos e registros nos diários de classe de registro individual, orientando quanto ao seu preenchimento. (ITAPERUNA, 2016, p. 15)

O termo “fiscalizar” aparece como uma das suas atribuições, sendo inerente ao orientador/coordenador realizar atividades de cunho burocrático. Estas atividades podem gerar desgaste entre ele e os professores, visto haver a necessidade de lembretes e cobranças. Sabe-se que essas atividades tendem a tomar boa parte do seu tempo e que há a necessidade de muita disciplina para não “ser tomado” por este tipo de tarefa.

O coordenador é parte essencial para que o trabalho aconteça, de fato, coletivamente. A dimensão do seu trabalho vai muito além de cobrar entregas, olhar planejamentos e atividades. O Regimento Escolar cita o quanto o seu papel profissional é amplo e diverso. Ele deve:

IX – articular e integrar o trabalho desenvolvido pelos Dinamizadores da Sala de Leitura e Orientadores Educacionais, para melhoria do processo ensino-aprendizagem;

X – participar das reuniões, capacitações, cursos e oficinas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação;

XI – trabalhar em integração com o Orientador Educacional no atendimento aos docentes, discentes e responsáveis, acompanhando as dificuldades de aprendizagem, buscando soluções satisfatórias, observando e respeitando as atribuições específicas de cada profissional;

XII – responsabilizar-se pelo desempenho pedagógico, em conjunto com o corpo docente do Estabelecimento de Ensino dos discentes;

XIII – participar ativamente como membro do Conselho Escolar;

XIV – planejar a dinâmica de Orientação Pedagógica em consonância com os objetivos da escola e a filosofia de educação do município. (ITAPERUNA, 2016, p. 15)

Nos incisos anteriores, a coletividade foi muito exaltada. Outros atores surgiram: Dinamizadores de Sala de Leitura, Conselho Escolar, Secretaria de Educação e Orientadores Educacionais. Isso revela que a escola não é uma ilha e que ela trabalha em consonância com uma Rede de Ensino, com suas normas e regulamentos próprios, inclusive sendo citado que a sua ação deve estar em consonância com a filosofia de educação do município. O Regimento segue elencando atribuições relacionadas ao coletivo:

XV – participar da definição de propostas pedagógicas que visem a articulação das diferentes áreas do conhecimento;

XVI – orientar os docentes e demais funcionários do estabelecimento de ensino quanto à elaboração coletiva, consecução e avaliação do projeto político-pedagógico, coordenando e acompanhando sua execução;

XVII – acompanhar e avaliar, junto com a equipe docente e os demais integrantes da Equipe técnico-pedagógica, o processo ensino-aprendizagem, visando a melhoria da qualidade de ensino. (ITAPERUNA, 2016, p. 16)

A interdisciplinaridade, como sendo a interação entre as disciplinas escolares³⁵, foi considerada no inciso XV e, nos posteriores, houve a preocupação em demonstrar a importância do aprendizado como uma construção coletiva.

O Regimento Escolar recomenda que o coordenador deve buscar atualizar-se por meio de leituras e estudos, sendo sua atribuição o autodesenvolvimento. Segue o que diz o documento sobre o assunto:

XVIII – pesquisar, estudar e selecionar assuntos específicos de seu campo de atuação, procurando manter-se atualizado. (ITAPERUNA, 2016, p. 16)

Embora não tenha citado diretamente, compreende-se que o coordenador pedagógico foi orientado a estar sempre atualizado por ser o responsável pela formação do corpo docente. Ou seja, ele precisa formar-se para formar o professor.

Entende-se que, de forma não explícita, o papel profissional do coordenador como formador de professores foi abordado nos incisos III, IV, XIX, onde aparecem as frases “garantir tempo e espaço para reflexão e discussão [...]; orientar e acompanhar os docentes [...]; coordenar a ação pedagógica do corpo docente [...]” (ITAPERUNA, 2016, p. 15-16).

As palavras articulação e integração, ou seus derivados (articular, articulado, integrado e integrar) foram usadas em destaque. Isso prova o quanto o trabalho em parceria é fundamental para o exercício da coordenação pedagógica e para que a formação do docente aconteça. Nos incisos em que as palavras não apareceram diretamente, as expressões “planejar, junto com a

³⁵ Para uma melhor compreensão e entendimento sobre o tema, recomenda-se a leitura do artigo de Fortes (2009). Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor.

equipe [...]” e “viabilizar junto com os demais integrantes da equipe [...]” transmitem a ideia de trabalho integrado, articulado. Veja no regimento:

- XIX – coordenar a ação pedagógica do corpo docente, incentivando o aprimoramento e a **articulação** entre os diferentes turnos existentes no Estabelecimento de Ensino;
- XX – coordenar e/ou participar da elaboração e avaliação de propostas e projetos específicos desenvolvidos pelo estabelecimento de ensino;
- XXI – planejar, junto com a Equipe técnico-administrativo-pedagógica, o Conselho de Classe, objetivando a avaliação e tomada de decisão relativas ao processo pedagógico;
- XXII – viabilizar junto com os demais integrantes da Equipe técnico-administrativo-pedagógica a atualização pedagógica do corpo docente através de grupos de estudos periódicos visando a fundamentação teórico-prática do processo pedagógico;
- XXIII – **articular** a elaboração do planejamento das atividades referentes ao regime de progressão parcial, junto à Equipe técnico-administrativo-pedagógica e aos docentes do Estabelecimento de Ensino acompanhando os discentes a ele encaminhados;
- XXIV – analisar e acompanhar de forma **articulada** com os demais membros da Equipe técnico-administrativo-pedagógica a execução das estratégias a serem utilizadas pelos docentes nos estudos de recuperação, aula de reforço, estudos complementares, aceleração de estudos e progressão parcial, registrando e arquivando esses procedimentos;
- XXV – contribuir para que se efetive a **integração** Orientação Pedagógica, Orientação Educacional, em função dos objetivos educacionais;
- XXVI - participar, junto ao Orientador Educacional, do processo de caracterização da clientela escolar, e definir as estratégias de ações compatíveis;
- XXVII – participar do processo **integração** escola-comunidade propiciando a criação de um espaço educativo comum de troca e crescimento recíproco;
- XXVIII – desenvolver projetos sociais **integrados** com instituições afins que visem o bem-estar biopsicossocial dos membros do estabelecimento de ensino;
- XXIX – assegurar a divulgação do Regimento Escolar, conhecendo, fazendo conhecer e atendendo às determinações dele emanadas. (ITAPERUNA, 2016, p. 16, grifo nosso)

Geglio (2006, p. 118) afirma que “é ele quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo [...]”, referindo-se ao coordenador pedagógico como um importante agente integrador na escola devido ao seu relacionamento com todos os atores escolares.

Nenhuma integração ou articulação acontece, entretanto, sem que haja um planejamento prévio. Sobre esta atribuição, em seu último inciso, o Regimento Escolar recomenda que as ações do coordenador pedagógico sejam planejadas previamente, orientando, inclusive, que ele elabore um plano de ação anual e vai além ao dizer que o seu planejamento anual deve ser discutido previamente com os docentes e com a direção da escola. Conforme o Regimento, ele deve:

XXX - elaborar anualmente um plano de ação com fins de definir, organizar e estruturar as ações pedagógicas a serem executadas no Estabelecimento de Ensino, depois de discutindo com os docentes e direção da escola. (ITAPERUNA, 2016, p. 16)

Sobre a importância do planejamento nas ações educativas, Baffi (2002, p. 2) diz que:

Planejar é uma atividade que está dentro da educação, visto que esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. Planejar e avaliar andam de mãos dadas.

Compreendendo-se o ato de educar como uma atividade intencional, o planejamento torna-se fundamental para que os objetivos educativos sejam alcançados. O planejamento nada mais é do que o norte a ser seguido pelo coordenador na sua atuação, dentro das atribuições que lhe são atribuídas no Regimento Escolar. As suas responsabilidades abrangem diversas e diferentes formas de atuação, fortalecendo o papel do coordenador nas suas diversas frentes de trabalho como formador de professores.

Entretanto, uma preocupação quanto à atuação dos coordenadores são as diversas atividades que eles desempenham e que estão fora da sua área de atuação. Há um imaginário comum de que o coordenador pedagógico é um “faz tudo”, um “bombeiro”, e ele acaba muitas vezes assumindo esse papel. Este imaginário baseia-se na crença de que, por lidar com alunos, pais e professores, ele consegue dar conta de todas as demandas escolares.

Sobre este imaginário que permeia a atuação do coordenador pedagógico, Lima e Santos (2007, p. 79-80) dizem que “deste imaginário construído, muitas vezes, o próprio coordenador o encampa como seu e passa a incorporar um ‘modelo’ característico forjado em crenças institucionais e do senso comum”. Lima e Santos (2007, p.79) complementam:

Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.

As atividades imediatistas, de improviso e emergência foram uma preocupação das coordenadoras participantes do grupo focal. Na série de depoimentos a seguir, elas foram entrelaçando suas falas e se percebendo como “tarefeiras” em muitas ocasiões.

Cuidamos de crianças que se machucam. Por exemplo, uma criança se machuca. Você tem que abandonar tudo pegar essa criança e ir. Poderia ser qualquer pessoa. Quem estivesse ali para dar o socorro e tal, de certa forma, mas... (ANDRÉA)

Um professor falta, a gente “cobre” ele na sala de aula. Falta material, a equipe nos cobra. (GISELE)

Quem trabalha com alunos de 6º ao 9º tem que ouvir aluno todo dia, né? (ANDRÉA)

Porque não tem o OE (orientador educacional). Porque, se tivesse o OE, ele faria esse lado mais pessoal, psicológico. A gente por ter esse lado humano, a gente não deixa passar. (DAIANA)

A fala delas demonstra como são “tomadas” diariamente por outras atividades que não são de cunho técnico-pedagógico, mas que precisam ser feitas. “A partir destas concepções, percebemos o constante desafio que os coordenadores têm em articular suas atribuições aos acontecimentos inesperados” (CORRÊA; FERRI, 2016, p. 51).

Não estamos dizendo aqui que o coordenador pedagógico não deva envolver-se nas atividades da escola, visto compreender-se que situações imprevistas acontecem e precisam ser solucionadas. Geglio (2006, p. 116) adverte, entretanto, que:

[...] não podemos concordar com que essas ações, alheias à função do coordenador pedagógico, sejam uma constante em sua rotina, de modo a se constituir em parte do seu trabalho, o que, conseqüentemente, resultará na redução do seu tempo destinado às atividades diretamente ligadas à sua função.

Não houve em nenhuma fala a demonstração de insatisfação na realização das tarefas citadas. A preocupação refere-se mais ao tempo e esforço que elas demandam. Uma fala, em especial, demonstra que apesar do trabalho e das inúmeras tarefas, há a satisfação no que se faz e também a compreensão do quanto se é importante naquele espaço escolar.

Eu na verdade gosto do que eu faço, independentemente se eu faço além. Eu gosto! (ANA)

Nos depoimentos a seguir, fica claro como as questões familiares enfrentadas pelos alunos impactam diretamente na atuação dos coordenadores e no tempo demandado para

atender a tais questões. Elas deixam claro em seus depoimentos, que não é possível não haver o envolvimento e sensibilização com essas questões.

Nós que trabalhamos em escola de periferia acabamos nos envolvendo com os problemas das crianças. Você leva isso para casa. Eu tive alguns casos assim com crianças que “a gente” entende que não tem comida em casa. Lá na escola eles chegam mais cedo para “gente” dar o almoço. Você acolhe aquilo e quando chega ao final de semana você pensa: E aí será o que aconteceu nesse final de semana? Como é que vai fazer? A “gente” começa a se envolver. Você começa a ouvir a família. Chamo a família e você vê que a realidade vai muito além e que ali você não pode fazer muito. Tem o problema do tráfico que é uma realidade muito próxima nossa. Uma realidade muito complicada. (GISELE)

Às vezes “a gente” tem que intervir nos problemas da família. Lá no colégio onde trabalho, têm problemas, tão sérios, mas tão sérios, que você tem que saber como vai lidar com isso sem comprometer a escola, o adolescente e você mesma. Mas você também não pode se omitir. Porque você precisa cuidar. (ANDRÉA)

Exatamente. E nós temos que ter muito cuidado porque temos que nos resguardar e resguardar a escola. Por que os dias são muito difíceis, né? (ANA)

Em se tratando da questão de crianças pequenas, também tem a questão da frequência que temos que estar atentas. E isso é muito sério. Porque, às vezes, o pai está enfrentando um problema de não ter como levar a criança à escola. Mudou de bairro. A criança está parada e temos que ficar ali olhando as faltas. Então tudo tem que ser olhado. Nada pode ficar sem ser olhado e temos que saber como falar. Às vezes a pessoa está passando por um problema tão difícil e se você for fazer uma cobrança para ela é irrelevante naquele momento. O filho está doente, a mãe está doente, o pai está preso. (GISELE)

Todas as falas apresentam a educação como, dentre outras coisas, um ato de cuidar. Cuidados especialmente relacionados às tarefas cotidianas que não foram contempladas e/ou que foram negligenciadas pelas famílias.

A compreensão desassociada dos termos “educar” e “cuidar” acontece há muito, como se fosse possível realizar uma ação sem a outra e vice-versa. Cerizara (1999, p. 12) traz outras contribuições sobre a compreensão dos termos ao dizer que:

Para que se possa avançar na compreensão do uso destes dois termos – educar e cuidar – é preciso lembrar, mesmo que brevemente, a forma como creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram no Brasil. Durante as últimas décadas, foi possível constatar duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalhos realizados em creches e em pré-escolas: por um lado, havia as instituições que realizavam um trabalho denominado “assistencialista” e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado “educativo”.

Forest e Weiss (2012, p. 3) dizem que “as instituições infantis, incluindo as brasileiras, organizavam seu espaço e sua rotina diária em função de ideias de assistência, de custódia e de higiene da criança”, sendo responsáveis pelo cuidado com a criança embasada em um modelo familiar/materno.

É importante ressaltar que o modelo maternal nas instituições infantis está mudando frente aos estudos sobre a sua importância na formação da criança pequena e o papel das instituições no desenvolvimento das crianças. Os mesmos foram motivados por diversos fatores, dentre os quais: “o desenvolvimento urbano, as reivindicações populares, o trabalho da mulher, a transformação das funções familiares, as ideias de infância e as condições socioculturais para o desenvolvimento das crianças” (FOREST; WEISS, 2012, p. 3).

Kramer *et al.* (2005, p. 60) enfatiza que as noções de cuidar e educar caminham juntas. Segundo ela, “só se pode educar se também se cuida”. Ela vai além ao afirmar que “cuida-se sempre, da educação infantil à universidade. Cuida-se de crianças, de jovens e de adultos”.

A visão de cuidar na educação precisa estar voltada para o entendimento e percepção da formação da pessoa como um ser humano no seu desenvolvimento integral. Educação e cuidado devem acontecer de forma integrada, sendo indissociáveis. “Para cuidar é preciso um comprometimento com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades” (FOREST; WEISS, 2012, p. 5).

As coordenadoras deixam evidente que as tarefas relacionadas ao cuidar demandam muito do seu tempo e energia, impactando diretamente no seu trabalho e produtividade, sendo um dos principais fatores de intervenção do seu trabalho.

O que não se pode perder de vista, entretanto, é que o cuidar e o educar caminham lado a lado e que o ato de cuidar está diretamente ligado ao ato educativo. Compreende-se que as suas falas referem-se ao fato das escolas não terem pessoal em quantidade suficiente que possa suprir as demandas que o ato de cuidar exige.

Clementi (2006), em artigo publicado no livro “O coordenador pedagógico e o espaço da mudança”, fruto de uma pesquisa realizada com coordenadores e educadores, escreve sobre fatores que intervêm na atuação do coordenador pedagógico dizendo que as famílias, os professores, os funcionários, os alunos, a direção escolar, como atores integrantes da sua rotina, são os principais fatores de intervenção na atuação do coordenador.

A autora classifica como “vozes” as intervenções dos demais agentes do cotidiano escolar no trabalho do coordenador pedagógico e vai além ao dizer que:

Identificar essas “vozes” que se misturam no dia-a-dia e distingui-las significa entender que, embora sejam muitas as realidades construídas, em contextos

educacionais diversos, é possível reconhecer o que interfere na atuação profissional do coordenador e, assim, redimensionar essa questão, partindo para uma reflexão sobre as possibilidades dessa profissão, sobre as implicações das solicitações feitas, das teorias defendidas e das ações realizadas. (CLEMENTI, 2006, p. 54-55)

Ela nos leva à reflexão de que é necessário que o coordenador pedagógico tenha maturidade para distinguir e reconhecer as interferências que possam afetar a realização plena do seu trabalho. O coordenador deve direcionar o seu trabalho levando em conta a realidade local, os atores que compõem aquele espaço, mas sem permitir com que interfiram na sua tomada de decisões.

O seu fazer pedagógico deve estar sensível à realidade local, no sentido de propor intervenções pedagógicas e de fazer com que aquela comunidade perceba que a escola não está à margem das necessidades locais, pelo contrário, é parte integrante daquela comunidade.

4.3 PERCEPÇÕES DA SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA

Em meu contato com as coordenadoras pedagógicas, percebi que elas se propõem a atuar dentro das suas atribuições. Formar professores, coordenar o trabalho pedagógico, promover discussões pedagógicas, oferecer atendimento de qualidade aos alunos e pais, são algumas das tarefas às quais se dedicam a fazer com qualidade.

Vale ressaltar que a visão para um trabalho de qualidade apresentada por elas não pode ser considerada uma visão globalizada. Clementi (2006, p. 56) diz que:

Essa visão ampla e diversificada da função de um coordenador não se identifica com a de alguns profissionais. A falta de clareza do que significa ser um formador de professores, a falta de conhecimento do que seja a construção e a vivência do projeto pedagógico são fatores que intervêm em sua atuação.

O grupo de coordenadoras pedagógicas com as quais estamos trabalhando é um grupo selecionado que possui a formação necessária, experiência e que desempenha bem o seu trabalho, mas é compreensível que esta ainda não seja a realidade de todas as escolas da rede.

A pesquisa quantitativa realizada com as 39 orientadoras da rede municipal permitiu perceber a existência de profissionais na rede que atuam sem a formação pedagógica e, embora não tenha sido uma questão levantada na pesquisa, acreditamos que existam profissionais que não compreendem plenamente o seu papel enquanto formadores de docentes e que ainda atuam na visão de “vigias” do trabalho docente. Adequar a formação de todos os profissionais que

exercem a coordenação pedagógica é uma das metas da atual gestão, segundo a Coordenadora Geral Pedagógica da Rede.

Elas apresentaram em seus depoimentos as percepções que possuem de si mesmas mediante o trabalho desenvolvido. Através dos relatos, percebemos que, quanto mais tempo possuem na função, mais segurança e tranquilidade possuem para lidar com as questões cotidianas. A fala a seguir expressa a realidade encontrada em uma escola, especificamente, e como a experiência na função pode ser um facilitador para lidar com essas questões:

Eu estou na mesma escola há muitos anos. Todos são muito novos. Novos de idade cronológica, novos na função e novos naquela comunidade, naquele entorno ali. Pouquíssima experiência tanto na coordenação, quanto na função. As outras todas chegaram esse ano lá. Então de verdade, elas consideram que eu sou muito importante para essa equipe porque eu conheço os alunos. Nesse sentido eu faço uma articulação muito grande com todas elas. Eu gosto dessa articulação. Quando conversam com um pai e ele está muito alterado, elas me chamam e eu conheço, eu abraço. Hoje eu lido com os filhos dos meus alunos (que foram meus quando eu dava aula), quando eu trabalhava na EJA. Eu criei um vínculo. Eu saí por um ano porque eu queria sair da função de direção e eu precisava daquele tempo. Fiquei um ano fora em outra escola da rede. A equipe me chamou de volta e eu fui. Eu tenho um amor muito grande pela escola, e pela comunidade. O que eu puder fazer por eles eu vou fazer. Principalmente os alunos com baixa auto-estima, baixíssima. Eles merecem isso! (ANDRÉA)

Outro dado importante revelado é que mais da metade dos coordenadores da rede municipal está há menos de 5 anos na função (veja o Gráfico 6), deixando subentendido que entraram na atual gestão municipal, no novo secretariado. Assim sendo, o relato acima não pode ser considerado uma unanimidade na rede, visto muitas serem novas na função. Das 39 entrevistadas, 22 estão na função há menos de 5 anos.

Os relatos a seguir dão a percepção de que a atuação dos coordenadores ainda está muito relacionada à atuação docente. Elas passam boa parte do seu “fazer pedagógico” investindo neles e compreendem que são muito importantes para a formação docente.

Na escola que eu estou, eu comecei a trabalhar em 2017, então eu não conhecia as pessoas, mas a minha postura é: eu quero ouvir as pessoas, eu quero ouvir os professores, como você trabalha, porque eu entendo que ao longo desses anos o professor quer ser ouvido. Porque se o orientador pedagógico chega e fala: o trabalho vai ser assim, assim, assim... ele já fechou uma possibilidade, já fechou uma porta. Ainda que seja uma coisa muito boa, as diretrizes. Mas se ele colocou e não ouviu, ali houve uma interrupção do trabalho. Então eu sempre coloquei assim. Como você trabalha? Como você faz? Vamos dividir? Vamos compartilhar? Vamos pegar aqui? Vamos ver como é que a gente faz para isso aqui sair bem feito, sair assim? E sempre ouvindo. Eu sou “toda ouvidos”. Nas oportunidades de formação continuada, eu procuro ajudar a

enxergar de onde vieram as coisas, para onde elas estão caminhando e onde nós estamos naquele processo. Então tem funcionado. (ANA)

Acho que consigo “atingir” os professores. Eles conseguem ver que podem contar com “a gente”. Acho interessante isso. Eles podem contar com a gente. O professor tem que olhar para você e saber que pode contar com você. Que ele não está sozinho. Eu não estou sozinho no barco. Tem alguém comigo ali e esse alguém pode me ajudar naquilo que eu preciso. Tem funcionado bastante. (GISELE)

Não é bom falar assim, parece que a gente está querendo assim... se sentir a melhor... Eu comecei lá na escola em janeiro. Eu ainda penso como professora. Então, eu quero fazer e entregar tudo pronto para elas, como professora. Na nossa última discussão pedagógica, eu esbocei, dei caminho. E as meninas fizeram maravilhosamente bem. Eu vi, assim que se eu tivesse feito, não seria tão bom, não teria surtido tanto efeito, agora com o que elas fizeram. Ficou maravilhoso. Então, agora, eu acho que agora, de agosto para cá, eu estou me percebendo como Coordenadora Pedagógica. (ELAINE)

A percepção de que a sua função é formar os professores é importante e essencial, pois um dos fatores que podem impactar negativamente na percepção de si e do seu trabalho é a imagem de que é “alguém que está ali somente para ensinar ao professor”. Segundo Clementi (2006), essa visão pode tornar a relação coordenador/professor extremamente técnica e dar a impressão de que o papel do coordenador é somente “passar” conhecimentos técnicos. Esse é um cuidado que o coordenador precisa ter de si mesmo na percepção do seu trabalho.

Roldão (2007, p. 95) diz que “até finais da primeira metade do século XX – era socialmente justificada à associação da ideia de ensinar com a de passar conhecimento, de ‘professar’ o saber, de torná-lo público, de ‘lê-lo’ para os outros que o não possuíam”. Essa visão não cabe, entretanto, nos dias atuais, quando o professor possui conhecimentos, técnicas e acesso a todo tipo de informação, possibilitados pelas tecnologias, inclusive.

Considerando-se que hoje um dos maiores desafios do professor é a prática reflexiva sobre as suas ações, visto o seu cotidiano ser intenso, dinâmico e sofrer influências externas: família, mídia, tecnologia, o ato de formar o professor, ao invés de ensiná-lo somente as melhores técnicas e estratégias de aula, perpassa por movimentos de investigação e reflexão coletivas. Essas reflexões, motivadas e fortalecidas pelo coordenador pedagógico, possibilitam que ele seja “um professor-pesquisador resiliente que domine uma prática pedagógica que favoreça a emancipação de seus aprendentes, para que possam exercer com plenitude a sua cidadania” (BRZEZINSZKI, 2007, p. 233).

Na década de 1980, quando “[...] ocorreu um movimento internacional de educadores em busca de democratização social e política dos países e, também, do reconhecimento da importância da educação na formação de cidadãos que realmente atuassem na construção de

sociedade democrática” (DE PAULA, 2009, p.68). O conceito de professor reflexivo surgiu a partir deste período, contrapondo a ideia de racionalidade técnica, baseada em uma visão positivista e de produção. A mesma autora acrescenta que:

O movimento a favor do ensino reflexivo e da prática reflexiva traduzia e traduz o esforço de vários teóricos na mudança da visão predominante do professor: técnico sem voz, sem formação adequada e submetido a um processo de proletarização, para uma visão deste como intelectual comprometido politicamente com a democratização do ensino e da sociedade. (p.69)

Alarcão (2001, p. 6) diz que o professor precisa investigar a sua prática, questionando e refletindo sobre o insucesso de alguns alunos, questionando sobre as propostas de trabalho que lhe são apresentadas e que perceba a sua sala de aula como um laboratório. A autora complementa que “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”.

Considera-se, então, que o coordenador pedagógico passa a ser, o ponto central da promoção da reflexão nas escolas devido à possibilidade de se relacionar com todos os envolvidos no processo de formação contínua, e a escola passa a ser uma comunidade, onde a ênfase da formação deixa de ser no professor, individualmente, e passa a ser na equipe como um todo.

Outra visão que pode impactar na percepção positiva que o coordenador pedagógico possui de si mesmo e do seu trabalho é o sentimento de insatisfação que ele pode vir a sentir por não conseguir realizar tudo o que sabe ser necessário. Essa insatisfação pode se dar, em parte, pela consciência de que não consegue dar conta de tudo o que gostaria. O relato de Gisele expressa bem esse sentimento:

A gente tenta fazer o nosso melhor, mas sempre sentimos que algo está faltando. Que estamos em falta com alguém. Termina o dia com a sensação de que faltou fazer alguma coisa. Impressionante!

Franco (2008, p. 123) complementa esta fala ao dizer que:

Esse sentimento de inadequação e incapacidade permeia todo o grupo. Sabem e reconhecem que um trabalho de capacitação docente deve ser planejado, gradual, contínuo e persistente. Mas sabem que não possuem condições – nem pessoais, nem profissionais, nem administrativas para tal fim. Daí sentem-se vulneráveis no trabalho com os docentes e acabam priorizando aquilo que de alguma forma sabem fazer.

Para que essas visões deturpadas de si mesmo e da sua atuação não se instalem, é necessário que o coordenador reflita constantemente sobre a sua prática e sobre o seu fazer pedagógico. Além da necessidade de reflexão, faz-se necessária autonomia para a execução do trabalho pedagógico e uma compreensão de que a dinâmica da relação professor/coordenador passa por relações e interações marcada por experiências cotidianas, tentativas, erros e acertos.

Clementi (2006, p. 64) reforça que “na verdade, não existem modelos de estrutura ou de atuação ideais, mas há possibilidade de busca, de escolha que envolva as crenças e os ritmos pessoais de cada coordenador e das instituições em que trabalha”.

Afinal de contas, nunca é demais lembrar que a vida da escola é marcada por múltiplos processos, urgências, emergências e, também, por tarefas cotidianas. Daí vem a riqueza do cotidiano escolar!

5 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A SUA EQUIPE DE TRABALHO: RELAÇÃO PROFISSIONAL CONSTRUÍDA NO COTIDIANO

A grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens: só há um luxo verdadeiro, o das relações humanas [...]. A experiência mostra que amar não é olhar um para o outro, mas olhar juntos na mesma direção. Só há companheiros quando homens se unem na mesma escalada para o mesmo pico, onde se encontram.

Antoine de Saint-Exupéry, *Terra dos Homens* (1991 *apud* ALMEIDA, 2016, p. 25)

Faço uso das palavras de Antoine de Saint Exupéry para enaltecer a importância do companheirismo nas relações humanas, considerando que, nas relações existentes no interior da escola, faz-se necessário compreender a escola como um espaço social formado por pessoas diferentes, com diferentes olhares, vivências e percepções.

Nesse espaço social de grande diversidade, atua o coordenador pedagógico que, dentre outras atribuições, deve promover o trabalho coletivo no interior da escola envolvendo todos os atores: alunos, professores, direção escolar, funcionários, pais e Secretaria de Educação. Pimenta (1993, p. 80), ao falar sobre a importância da coletividade, enfatiza que:

O trabalho coletivo tem sido apontado por pesquisadores e estudiosos como o caminho mais profícuo para o alcance das novas finalidades da Educação Escolar, porque a natureza do trabalho na Escola - que é a produção do humano - é diferente da natureza do trabalho em geral na produção de outros produtos.

Fusari (1992) diz que o trabalho coletivo é aquele realizado por uma série de pessoas, no caso da escola, professores, coordenadores, diretores e que tem compromisso com a mesma causa. Ele complementa que “a realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma Escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns” (1992, p. 70).

O trabalho coletivo, entretanto, não é algo nato, é construído. Não é algo instituído pelo estado ou por um governo. Para Fusari (1992, p. 71):

Trabalhar coletivamente é, então, algo a ser conquistado a médio e a longo prazos, que exige disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no processo. Exige mais: querer crescer, mudar, transformar; querer participar do processo de criação de uma nova Escola, de uma nova sociedade.

Compreende-se, entretanto, que convergir disponibilidades, esforços e pensamentos para a importância da coletividade não é algo fácil, pelo contrário, “reconhece-se, de um lado, que o trabalho coletivo não é tarefa simples, uma vez que a Humanidade, durante séculos e séculos em sua história, acostumou-se a formas e vida individualistas” (PIMENTA, 1993, p. 80).

No ambiente escolar, esse individualismo também se revela, visto que, em muitos momentos, o coordenador pedagógico precisa administrar questões relacionais geradas por dificuldades de compartilhamento do conhecimento. Conforme Tunes *et al.* (2005), esse individualismo na educação acontece, em parte, por uma visão de que o professor é o escultor de uma pedra-bruta: o aluno. Deve esse aluno, portanto, ser moldado por suas mãos.

Nessa visão de escola e de aluno, o professor precisa esmerar-se muito em seu trabalho e brilhar para esculpir uma obra perfeita, portanto, quanto mais perfeitas forem as suas obras, melhor será o seu trabalho, o seu desempenho e, conseqüentemente, a avaliação da sua performance. Este trabalho individualista e isolado, segundo Alonso (2002, p. 25), [...] limita as possibilidades de o professor ter uma avaliação mais ampla e objetiva do seu trabalho, uma vez que ele não é objeto de exposição e análise, restringindo assim as possibilidades de melhoria.

O trabalho do coordenador deve acontecer no sentido de ajudar o professor na compreensão de que quanto maiores forem as trocas, maiores serão as oportunidades de aprendizado e, conseqüentemente, os resultados do grupo serão melhores.

No depoimento de Gisele, há a síntese da importância do trabalho coletivo na escola:

Eu acho que a gente tem que trabalhar junto. Eles têm que confiar na gente. Como dizem eles, fechamento. Eles compreendem que você é uma autoridade para eles, mas eles entendem também que podem contar com você. Hoje, por exemplo, para participar da nossa reunião, eu avisei a diretora que eu estaria aqui, porque na terça eu já não trabalho à tarde, por causa do Estado. Então já estaria aqui. Ela tem uma reunião hoje. O que eu fiz? Liguei para a orientadora da EJA, e ela foi me cobrir na escola. É uma parceria. Um pelo outro. Quando um falha, você segura o outro. Se a escola afundar, todo mundo afunda. Direção, coordenação, professor, todo mundo afunda. Se a escola sobe, sobe todo mundo.

Sendo uma construção, visto ser construído cotidianamente, trabalhar coletivamente nas escolas requer dinamismo, persistência, resistência e a compreensão de que o ato de educar não é isolado. Ele exige a participação de diversos componentes e uma clareza do tipo de cidadão que se quer alcançar nos diferentes níveis de ensino.

5.1 A RELAÇÃO COM A EQUIPE DOCENTE

No interior das escolas, o coordenador pedagógico ainda é visto por muitos professores como aquele que está ali para cobrar, para vigiar e para “castigar”, caso alguma tarefa não seja realizada. Uma das coordenadoras expressa em sua fala essa realidade:

É uma questão cultural, né? Porque antes o orientador pedagógico era visto como o “capitão-do-mato”. É aquele que vai me vigiar, aquele que vai me atrapalhar a trabalhar, aquele que vai me punir. (DENISE)

Essa visão deturpada se dá, em parte, pelo contexto histórico das funções pedagógicas, que em seu início esteve muito relacionada à inspeção e controle, conforme relatado neste trabalho, pode atrapalhar o relacionamento entre professor e coordenador criando reservas entre eles, rupturas e até mesmo paralisar um trabalho que precisa acontecer plenamente.

É inerente à função do coordenador pedagógico cobrar entregas, acompanhar resultados e propor melhorias para o melhor andamento do trabalho, entretanto, esse movimento nem sempre é aceito de bom grado por alguns professores. Outras coordenadoras externaram esse sentimento em suas falas:

O que eu acho mais interessante é que aquelas pessoas que nos vêem como o capitão-do-mato são aquelas que nos dão mais trabalho, são as que geram mais dificuldade. Então você sempre é visto como ruim, porque tem que **cobrar**. (DENISE, grifo nosso)

Eu falo com os meus professores: Gente, vocês recebem o salário para fazer o trabalho de professor e eu recebo meu salário para fazer o de orientador. Se eu não fizer a minha parte, eu estou recebendo um salário injusto. Então vocês não levem para o pessoal. Eu faço jus ao salário que me pagam. Eu recebo para fazer isso. Tinha professoras de muitos anos naquela escola. Eu recém-formada em Pedagogia. Quando eu entrei para orientação eu tive muitos problemas. Tive pessoas que me afrontaram mesmo. Ao olhar o planejamento, eles ficavam mais irritados. Ter que ir lá e **fazer de novo** aquilo que você já fez. Quem é essa menina que chegou agora para me **mandar** fazer uma coisa diferente do que eu faço? (FLÁVIA, grifo nosso)

Cobrar prazos, lançamentos, entregas, garantir o aprendizado e elaborar conjuntamente o planejamento são atribuições que estão definidas no Regimento Escolar da Rede Municipal, cabendo às coordenadoras cumprir o que está proposto:

- IV – orientar e acompanhar os docentes, oferecendo sugestões para o desenvolvimento e melhoria do seu trabalho pedagógico;
- VIII – avaliar, conferir e fiscalizar os lançamentos e registros nos diários de classe de registro individual, orientando quanto ao seu preenchimento;

XII – responsabilizar-se pelo desempenho pedagógico, em conjunto com o corpo docente do Estabelecimento de Ensino, dos discentes. (ITAPERUNA, 2016, p. 15)

Entretanto, um ponto de preocupação existe quanto às expressões “cobrar”, “fazer de novo” e “mandar” nos depoimentos acima. Elas podem revelar um caráter autoritário dependendo da situação e da forma como são empreendidas. O coordenador precisa atentar-se para que a sua fala não cause um distanciamento dos professores, fazendo com que cumpram suas “obrigações” e “entregas” baseado meramente em uma relação de poder.

Mais do que “mandar” e “cobrar”, o papel profissional do coordenador deve basear-se na formação docente, levando o professor a perceber-se como um profissional atuante e que deve refletir sobre a sua prática diariamente. Ou seja, uma ação não exclui a outra. O ato de cobrar não deve sobrepor-se à ação de formar o professor.

Outro aspecto abordado pelo grupo de coordenadoras que impacta no relacionamento é o impacto inicial que causam ao assumir a função. Olhares, comparações, sensação de ter o seu lugar tomado são alguns dos sentimentos que permeiam. Domingues (2014, p. 55) diz que “as coordenadoras, de modo geral, apontam como um aspecto dificultoso do trabalho, principalmente no início, a própria dinâmica de organização da escola e da rede de ensino”. Os depoimentos evidenciam essa realidade:

A escola que eu trabalho é uma escola pequena. Então, os profissionais já estão lá há muito tempo. A pessoa nova era eu. O desconforto foi eu que causei. Isso já é falado numa empresa. Quando entra uma pessoa, você meio que se desestabiliza. Eu era essa pessoa. Até eles perceberem que a gente está ali para somar, que a gente é parceiro, que a gente quer dar o suporte. O que você quer fazer? Como é o seu projeto? Como você trabalha? Até eles perceberem isso, ficam te olhando, ficam te sondando, principalmente quando você começa novo numa escola. (ANA)

No primeiro momento, eu achei que elas estivessem com raiva de mim. Eu fiquei com muito medo disso. Fiquei mesmo. Parece que a gente quer aparecer. Tinha aquelas que parece que queriam boicotar o meu trabalho. Mas isso já ficou lá atrás. (FLÁVIA).

Quando eu comecei, eu tive uma pedrinha, pois meu maior problema é que eu tenho no meu grupo um professor que eu assumi o lugar dele. Houve muita resistência por parte dele. Não vou falar que é 100% ainda não, mas com a providência de Deus ele está abrindo o coração. Ele me via como a pessoa que tomou o lugar dele. E a gente sabe que as coisas não são assim. Então foi uma coisa um pouco complicada. Ele não era professor de turma, ele era acompanhante de aluno PNE (Portador de Necessidades Especiais). E, de repente, aquelas mudanças da Prefeitura, eles tiveram que voltar para sala de aula. (GISELE)

Porque quando a pessoa chega de outro lugar, todo mundo começa aquela comparação. A minha escola teve uma reviravolta muito grande em pouco tempo. Então, isso tudo é difícil de conduzir. Você tem que ter um jogo de cintura para levar isso de maneira menos sofrida para todo mundo. Para as crianças, para os professores, para a equipe. Mas quando você assume uma equipe, inevitavelmente, há uma comparação com a equipe anterior, sim. Isso você vive no dia-a-dia. Lá é muito assim. Começa aquela frase: Mas antes era desta forma. Antes a gente fazia assim. (ANDRÉA)

A falta de acolhida e resistência são pontos que, segundo as coordenadoras, dificultam o relacionamento entre o professor e o coordenador pedagógico. Sobre a importância da acolhida do grupo de professores ao coordenador pedagógico como condição para um melhor exercício da sua função, Domingues (2014, p. 56) enfatiza que:

A forma de acolhimento dos coordenadores assume, nesta perspectiva, um papel importante, pois introduz o profissional na realidade educativa facilitando-lhe o acesso às informações, ao material e às pessoas e revela a disposição da equipe com o trabalho educativo.

Mas como vencer as barreiras e dificuldades iniciais, com vistas a um trabalho efetivo e com a qualidade desejada? A melhor maneira de quebrar paradigmas, segundo os coordenadores, é através da criação de vínculos, do estreitamento de laços:

Tenho uma professora muito experiente e muito competente na escola onde eu trabalho. As pessoas falam assim: Ela não gosta muito de trocar ideia com o coordenador pedagógico, não. Ela não gosta de falar sobre o trabalho dela. Ela fala que sabe fazer muito bem o trabalho dela - e sabe mesmo. Mas aí no primeiro encontro que eu tive com ela, eu falei assim: Vamos na sua sala? Me mostra como você trabalha? Então ela me levou. Está aqui meu material, minha caixa de matemática. Eu elogiei disse que estava magnífico. A gente só precisa agora trocar figurinhas. Chamei os colegas, mostrei como ela fazia. Então, houve um progresso muito grande nesse relacionamento interpessoal, quanto ao trabalho, ele já era bom, mas o relacionamento interpessoal... **Ela compartilhou experiências.** Foi muito bom! Houve ali um momento muito legal de interação nossa, mas caminhei devagar. Eu me propus a ir devagar. Eu não quero sair atropelando. (ANA)

Na situação mencionada pela coordenadora Ana, a docente em questão fazia muito bem o seu trabalho, mas não abria para os demais as suas habilidades. A expressão “ela compartilhou experiências” revela que a criação de vínculos da coordenadora com a docente favoreceu, dentre outras coisas, a troca de saberes. A professora abriu-se na intimidade ao compartilhar com seus colegas o seu modo de trabalhar, ou, em outras palavras, o seu fazer pedagógico.

Além da troca de experiências, ou compartilhamento de saberes, a aproximação com o docente permite, dentre outras coisas, o apontamento de lacunas no seu fazer docente. De Souza (2001, p. 29) nos leva a reflexão de que:

É preciso muito cuidado para abordar com os professores questões relacionadas à sua atividade docente. Não se podem apontar os erros diretamente antes da construção de vínculos. Só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não-saberes, confrontar-se com as faltas.

A palavra vínculo está relacionada àquilo que está ligado ou que estabelece uma relação entre si. Quando há uma relação de parceria e proximidade, torna-se mais fácil o exercício da coordenação. Uma forma de criar vínculo com o docente é dar a ele autonomia de trabalho, criando uma rotina onde todos estejam voltados para um objetivo comum.

Entende-se que o coordenador trabalha com prazos apertados, o que inviabiliza, em muitos momentos, a possibilidade de trocas e de idas e vindas com o professor e que, ao entregar “tudo pronto”, ele esteja especialmente evitando retrabalhos e desgastes ao se apontar aspectos de melhorias na ação docente.

Uma fala, especificamente, revela que o ato de levar tudo pronto para o professor ainda permeia o cotidiano dos coordenadores.

Eu estava acostumando os meus professores ao levar tudo pronto...
(ELAINE)

Freire (1996, p. 57-76) ao utilizar o termo educação bancária, nos dá a ideia de uma educação que entrega tudo pronto ao aluno, sem que haja a construção por parte do mesmo e sem a valorização dos seus saberes. A ideia de entregar tudo pronto ao professor nos remete à concepção bancária da educação. Algo que precisamos combater com rigor.

A mesma coordenadora, entretanto, mostra um despertar para se fazer diferente.

...mas fui despertada pela supervisora da Secretaria de Educação a fazer diferente. (ELAINE)

Outras falas reconhecem que dar autonomia ao docente é uma forma muito efetiva para favorecer o seu crescimento profissional:

Com elas na construção, os laços se fecharam. Elas estavam com aquela gana de produzir. Depois disso, o relacionamento interpessoal melhorou muito quando eu dei a oportunidade delas construírem. Então, na nossa discussão pedagógica, eu esbocei, dei caminho e as meninas fizeram maravilhosamente

bem. Eu vi, assim, que, se eu tivesse feito, não seria tão bom, não teria surtido tanto efeito. (ELAINE)

Ao colocar para eles criarem, a construção fez com que tivessem mais autonomia. (DAIANA)

Embora com depoimentos bastante consistentes sobre a importância dos vínculos, da proximidade e do relacionamento interpessoal como aspectos favoráveis a essa relação, alguns depoimentos revelam, entretanto, um lado difícil de administrar nas escolas públicas: a estabilidade gerada pelo serviço público, fruto da aprovação em concurso público.

Conforme o relato, o sentimento de estabilidade pode fazer com que alguns professores não se envolvam nas propostas de trabalho, não se comprometendo com aquela escola ou instituição:

A gente não consegue 100% de envolvimento mesmo, principalmente, na Rede Pública, onde você não pode escolher com quem vai trabalhar. Eles têm a estabilidade, né? Tem alguns professores que, independentemente da escola caminhar, dos resultados acontecerem, costumam até afirmar “no final do mês o meu salário está lá. Então para mim tanto faz, tanto fez”. Aí para você colocar esse professor alinhado com a proposta e que você precisa de resultados, é complicado. (ANDRÉA)

É importante considerar, entretanto, que este perfil não pode ser considerado como regra. O que se percebe, na maior parte dos casos, são professores envolvidos nas propostas e na dinâmica da escola:

A maior parte deles se envolve, se interessa e participa. Aqueles que usam a estabilidade ficam parados são um grupo bem pequeno. Bem pequeno mesmo! (DAIANA)

O coordenador pedagógico tem a responsabilidade de convergir esforços (de professores com diferentes perfis) e mobilizar o grupo para o trabalho coletivo. É importante ressaltar que a heterogeneidade em um grupo de trabalho favorece a discussão, a divergência de ideias e ao mesmo tempo, possibilita o ouvir o outro e, até mesmo, a abrir mão do seu ponto de vista em prol da coletividade.

Esse trabalho de engajamento, em uma perspectiva de envolvimento, compromisso, responsabilidade com aquilo que se faz, é fundamental para o sucesso do trabalho do coordenador pedagógico. Sobre essa linha tênue que é a relação coordenador/professor, uma expressão traz a síntese:

Como a gente já falou, nem tudo são flores. Eu tenho alguns problemas, na escola, sim. Eu tenho professor que manda para mim: “Cadê o plano de aula?!” Coisas desse tipo assim. Que são totalmente dependentes. Quando

você traz um projeto, ele nunca vai fazer o que você pedir, mas quer fazer do jeito dele, mas, no final das contas, tudo acaba se resolvendo. (ELAINE)

Uma relação delicada entre o ‘trocar ideias, discutir’ e o ‘entregar pronto’. Faz-se necessário sensibilidade e diálogo para que a autonomia docente não seja violada, retirando do docente a sua liberdade de expressão, de concordar e de discordar também.

Parafrazeando a coordenadora Elaine, “nem tudo são flores”, mas os ganhos são para todos. É notório que a relação diária cria possibilidades de crescimento e aprendizado contínuos. Aprendizado para o coordenador e para o docente.

5.2 A RELAÇÃO COM A DIREÇÃO ESCOLAR

Na tarefa de coordenar o trabalho pedagógico da escola, além do grupo de professores, o coordenador deve contar com o diretor escolar como uma força na execução do seu trabalho. Para Libâneo (2008, p. 215), a direção escolar tem a função de “[...] pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação”.

O mesmo autor complementa que “as funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativos e existem em função do campo educativo” (LIBÂNEO, 2008, p. 217).

Assim sendo, os diretores escolares são considerados pelos coordenadores como parceiros no processo de formação continuada nas escolas e quando indagadas sobre os seus diretores escolares, as coordenadoras pedagógicas foram unânimes na utilização da palavra parceria e seus correlatos.

Minha equipe tem me ajudado bastante, principalmente, minha diretora geral. Ela é maravilhosa, **parceira**. (ELAINE, grifo nosso)

O que eu decidir ali, sem falar com ela é uma atitude acolhida. Trabalhamos em **parceria**. (GISELE, grifo nosso)

Graças a Deus, eu tenho uma direção que me apoia, que é **parceira**. (FLÁVIA, grifo nosso)

Entende-se o termo “parceria” como pessoas determinadas a alcançar um objetivo comum, e, no caso da escola, a participação do diretor no processo pedagógico está diretamente ligada à forma de gestão exercida por ele.

A gestão democrática³⁶ e participativa é vista como a melhor forma do diretor escolar participar da vida neste contexto, contribuindo ativamente no processo educativo. Ela pode ser entendida como:

[...] a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola participação de todos os atores escolares na vida da escola. (OLIVEIRA *et al.*, 2008, p. 4)

A LDB nº 9394/96 apresenta a gestão democrática do ensino público como um dos princípios norteadores da educação nacional nos artigos 3º, 14º e 15º:

Artigo 3: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Artigo 14: Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Artigo 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

A legislação educacional é clara quanto à participação de todos os atores escolares na gestão democrática da escola, entretanto, entende-se que o papel do diretor escolar é fundamental, pois é ele quem vai motivar os esforços de todos para o alcance dos resultados pedagógicos da escola, envolvendo todos os segmentos desta.

As coordenadoras apresentaram reflexões oportunas sobre este aspecto ao demonstrarem o quanto os diretores escolares podem e devem ser partes integrantes do processo pedagógico:

Só tenho diretora geral. Então, nós trabalhamos muito unidas. A diretora está lá há 24 anos, é uma escola de periferia. Corrigindo, ela está na escola há 24 anos e 12 anos como diretora. Ela foi a primeira diretora da escola. Mas, enfim, são 24 anos de escola e uma pessoa que conhece os problemas da comunidade, que me auxilia muito. (GISELE)

³⁶ Bernado e Borde (2016) abordam o tema gestão democrática no artigo “PNE 2014-2024: Uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão democrática”. As autoras fazem uma reflexão sobre a democracia participativa na educação brasileira com a efetiva participação de todos os atores da escola, principalmente, no que tange a educação nacional e as políticas educacionais voltadas para esse contexto. Ver também Oliveira *et al.* (2008) e Lück (2009).

Eu tenho aprendido muito com a minha diretora geral. Em termos técnicos, em termos de comunidade, do jeito. Ela está sempre muito centrada, muito sábia, nos dá muitas dicas de como a gente deve falar. Isso é primordial, principalmente, para quem está começando, como a gente. (ELAINE)

Lück (2009, p. 72), entretanto, traz a realidade de que “por melhores que sejam as condições de participação e sua expressão na escola, nunca ela é ideal ou dada definitivamente, cabendo o cuidado e liderança contínuos do diretor para a sua manutenção e melhoria”.

O depoimento a seguir oferece subsídios para que seja possível analisar a relação coordenador/diretor sob outros pontos de vista e como essa relação pode ser dinâmica e, em alguns momentos, conflituosa, além de revelar como a atuação do coordenador pedagógico pode ser impactada por decisões tomadas no sistema de ensino como um todo:

Na minha escola era assim. A gente sabia que tinha gestores, mas a gente sabia que nenhum dos gestores se comprometia. Nenhum chamava pai de aluno para não dar problema para ele. Não tinha esse comprometimento. Era solto. Era solto mesmo. (ELAINE)

Consideramos que essa “falta de envolvimento” do diretor escolar, apontada pela coordenadora Elaine, se refira pelo fato de que muitos diretores ainda não se percebem como parte integrante da equipe pedagógica nas escolas, sendo também responsável pelo aprendizado dos alunos, exercendo, de fato, uma gestão verdadeiramente democrática e participativa.

O diretor escolar precisa perceber-se enquanto responsável pelo trabalho coletivo na sua escola e pelo sucesso no desempenho dos estudantes. Alonso (2002, p. 24) de forma clara e esclarecedora chama os diretores escolares à responsabilidade ao enfatizar que:

Cabe-lhe, como responsável pelo desempenho escolar, prover as condições necessárias para que o trabalho pedagógico possa desenvolver-se da melhor forma possível e de acordo com a Proposta Pedagógica estabelecida em conjunto com a comunidade escolar. Ao mesmo tempo em que se espera do diretor uma ação provedora das condições e facilitadora desse trabalho, é de se supor que ele desenvolva instrumentos adequados de acompanhamento e orientação das atividades pedagógicas, permitindo-lhe o controle dessas ações segundo critérios claramente estabelecidos com os professores e demais membros da comunidade escolar.

Não estamos dizendo que o diretor escolar deve desempenhar o papel do coordenador pedagógico ou vice-versa, até porque ambos têm os seus papéis e atribuições bem definidos. Sobre a definição clara dos papéis e atribuições, Domingues (2014, p. 103) alerta que, “de fato, não é necessário que o diretor desenvolva a função do coordenador, estando este presente, mas é necessário que o trabalho seja uma construção coletiva, apoiado pelo diretor, que deve acompanhá-lo”.

Mais do que trabalhar junto ao diretor, elas querem trabalhar juntamente com o diretor e este movimento precisa ser cada vez mais vivenciado nas escolas, onde as relações meramente de poder sejam substituídas por relações de parceria. Em uma perspectiva da gestão democrática, o espaço escolar é um local de tensões, pois lida com ideias, ideologias e valores diversos, mas não pode ser um lugar de disputas. Falta a compreensão de que a escola não é um espaço de disputa e sim de complementariedade.

No caso do relacionamento diretor/coordenador, em uma pesquisa realizada com 12 coordenadores pedagógicos do município do Rio de Janeiro, a pesquisadora Jane Cordeiro de Oliveira, da PUC-Rio, revelou que “todos os coordenadores entrevistados mostraram uma imagem positiva dos diretores com quem trabalham, porém, no decorrer da entrevista, alguns deles revelaram a existência de relações verticais de poder do diretor sobre o coordenador pedagógico” (DE OLIVEIRA, 2017, p. 89-90).

Embora não tenha sido explicitada em nenhuma das falas das coordenadoras, acredita-se que possa existir algumas situações em que as relações de poder, relacionadas à posição que cada um desempenha na escola, gere situações de conflitos. Entretanto, a fala da coordenadora Daiana demonstra que, apesar das dificuldades que possam existir, o diálogo é sempre uma boa solução:

Tenho uma direção competente. Conversamos, trocamos ideias e tudo se ajeita. Trabalhamos em prol do mesmo objetivo que são os bons resultados da nossa escola.

Outro aspecto apontado foi com relação à troca das equipes pedagógicas nas escolas, ocasionadas nos períodos de trocas de governo, e, conseqüentemente, das equipes da Secretaria de Educação, e o quanto essas mudanças impactam no trabalho desenvolvido na equipe técnico-administrativo-pedagógico das escolas. O depoimento da coordenadora Andréa explicita essa realidade:

Com relação ao município, como eu estou há muito tempo na mesma escola, a gente vislumbra essas mudanças políticas. Eu já passei por vários prefeitos e tudo mais. Essas mudanças também acabam influenciando na equipe técnica, administrativa, pedagógica da escola. Mas eu fiquei nessas equipes todas. Eu só fiquei 4 anos afastada, até porque eu tirei uma licença, eu preferi ficar um pouquinho afastada mesmo. (ANDRÉA)

O depoimento acima expressa a ruptura que pode haver no trabalho pela rotatividade dos profissionais que fazem parte da equipe gestora naquele momento. Sobre as trocas das equipes nas escolas, as indicações das equipes das escolas acontecem menos por meritocracia

e mais por indicações políticas, conforme constatado na pesquisa realizada pelo IBGE, com dados referentes a 2014.

Uma fala da Andréa revela, entretanto, que as indicações na atual gestão responderam mais a critérios técnicos e menos a critérios políticos:

Porque as pessoas, elas olham para uma equipe nova, eles enxergam o Prefeito, eles enxergam tudo que veem até ali. Mas, independentemente de momento, o atual secretário foi muito mais pelas condições para assumir o cargo. Foi muito mais por mérito que por indicações políticas. De maneira geral, observou-se quem poderia assumir essas funções.

Este fato foi abordado em outro momento desta pesquisa ao tratar-se a nomeação/indicação dos profissionais que compõem o quadro das equipes técnico-administrativo-pedagógicas das escolas, visto não serem preenchidos através de concurso público, onde as coordenadoras expressaram quais os critérios que, segundo elas, foram determinantes nas escolhas da atuais equipes.

6 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO CONSTRUTOR DE CONHECIMENTO

[...] a escola apresenta as melhores condições para a formação contínua do docente, pois é lá onde o professor organiza e exercita sua prática, num contexto dinâmico que possibilita o exercício de uma reflexão orientada pela própria prática pedagógica. (DOMINGUES, 2014, p. 65)

A formação continuada na vida do profissional da educação deve acontecer constantemente, sendo uma rotina no seu exercício profissional. Geglio (2006) destaca que a formação continuada pode acontecer de diversas formas e em diferentes espaços. O professor pode buscar formar-se de maneira espontânea, fazendo cursos, participando de seminários, simpósios, através da leitura de livros e outros materiais.

A formação continuada também pode acontecer através das formações promovidas pelos sistemas de ensino, pelo governo e outros órgãos. Contudo, o autor enfatiza que o que ele tem a acrescentar é que “a formação contínua do professor, além de todas as opções citadas acima, pode e deve ocorrer no seu próprio espaço de trabalho, isto é, na escola, com o acompanhamento e a mobilização do coordenador pedagógico” (GEGLIO, 2006, p. 115).

O nosso trabalho busca especificamente a compreensão que os coordenadores pedagógicos têm da relevância do seu papel na formação continuada do professor em serviço e o quanto são importantes nesse movimento. Segundo Geglio (2006, p. 115), “[...] esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o projeto didático-pedagógico da instituição”.

As coordenadoras participantes da pesquisa puderam apresentar o seu entendimento sobre a formação continuada em serviço quando inquiridas com a seguinte pergunta: O que você entende por formação continuada em serviço e qual a sua importância?

O mundo está em constante transformação. E nós não podemos parar no tempo, né? Por isso, precisamos sempre buscar novos caminhos, novas técnicas, estratégias. A formação continuada é muito importante porque podemos proporcionar aos alunos um ensino eficaz e de mais qualidade. Nossos professores ficam melhores e, conseqüentemente, atuam de maneira melhor. (ELAINE)

A formação continuada é aquela que acontece não só no dia-a-dia com as propostas novas que vão surgindo e você tem que buscar soluções para a aprendizagem continuar. Também é aquela que acontece nos cursos que você precisa fazer para aperfeiçoar a sua prática pedagógica, para aperfeiçoar o seu planejamento, para aperfeiçoar as suas atividades e também aquela que acontece quando você reúne os professores para discutir qualquer assunto, qualquer entrave que aconteça. Surge um aluno especial, aí você não sabe como lidar com aquele aluno porque é complexo e você não tem como identificar tudo num instante, então você vai pesquisar, você vai procurar

alternativas para que a aprendizagem ocorra. A formação continuada é muito importante na educação. Não só para os professores, mas para os orientadores e para toda a equipe pedagógica. Na medida que você busca soluções, que você busca caminhos para que efetivamente a aprendizagem ocorra. Portanto, a formação continuada é o dia-a-dia. Ela é o cotidiano da sala de aula com todos os alunos que você recebe. Ela proporciona um crescimento pessoal e profissional de qualquer pessoa, qualquer sujeito educacional. (ANDRÉA)

Os depoimentos comprovam que não há dúvidas do que vem a ser a formação continuada no local de trabalho e o quanto ela é importante para o crescimento individual e coletivo. Uma fala em especial destaca que nem sempre há uma intencionalidade, mas sempre há crescimento, independentemente da formalidade ou não da situação.

Acontece no dia-a-dia, de maneira intencional ou não. Quando eu atendo um professor dando orientação a ele, eu estou contribuindo para a sua formação no trabalho. Quando eu preparo uma formação maior, uma DP (discussão pedagógica) para todo o grupo, eu estou contribuindo coletivamente e crescendo também. É maravilhoso! (ANA)

Momentos informais, como uma conversa nos corredores, uma entrada em sala para acompanhar uma aula, um material oferecido para leitura/pesquisa, uma conversa com um aluno, podem ser excelentes estratégias para auxiliar o professor na sua atuação, conforme será analisado nas seções a seguir.

6.1 A ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: DEMANDAS ESPECÍFICAS, ESPAÇOS E MOMENTOS DE FORMAÇÃO

Geglio (2006, p. 117) afirma que:

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto de docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos.

Não há dúvidas de que a formação em serviço se refira aos momentos que o coordenador se reúne com os professores, seja em grupo ou em atendimentos individualizados, para tratar de assuntos de interesse. Mas como definir a pertinência dos assuntos a serem tratados? Como levantar demandas de formação?

As coordenadoras foram incentivadas a expressar como levantam as demandas para organizar e promover as formações. Os depoimentos apresentam as estratégias utilizadas.

Eu fico atenta ao meu grupo. Ouço os professores, percebo as dificuldades. Para poder me planejar e preparar as formações... (DAIANA)

Eu quero ouvir as pessoas, eu quero ouvir os professores, “como você trabalha?”, porque eu entendo que ao longo desses anos o professor quer ser ouvido. (ANA)

É lógico que eu percebo que a formação continuada existe a partir do momento que o professor tem alguma dúvida no planejamento ou em outro tema. Ele vem ao orientador pedagógico para todas as dúvidas que ele tem, com relação à avaliação, alunos, atividades... (ANDRÉA)

Além do “ouvir o grupo” e estarem atentas às necessidades individuais, que podem ser indicadores de necessidades de formação continuada, um aspecto que chama a atenção é a tecnologia como facilitadora no contato com o docente.

Elas expressaram como utilizam os grupos de WhatsApp³⁷ para estreitar a comunicação e facilitar a troca de informações. As falas, entretanto, revelaram não só os benefícios, mas também os incômodos que os grupos podem causar. Ao mesmo tempo em que pode facilitar a comunicação, a tecnologia pode ser um entrave:

A gente alinha com eles. É de manhã, de tarde, de madrugada... Você está ali para ajudar. E as meninas? Formei um grupo separado para elas para a gente trocar essas experiências ali. Então, eu acho que essa cumplicidade foi muito interessante. Agora com os grupos de WhatsApp acabou a privacidade. (GISELE)

Eu mando e-mail e passo o caderno. Eu fotografo o e-mail ou alguma informação e mando pelo WhatsApp. Faço a informação no computador, tiro foto e mando. É imediato, mas em compensação, você não tem hora. (ANDRÉA)

As falas revelam que a moderação em tudo é boa, inclusive nos grupos de WhatsApp. Estes podem, inclusive, tornar-se um problema na atuação do coordenador pedagógico. Souza *et al.* (2015, p. 133)³⁸ afirmam que:

[...] quando a interação não é face a face, corre-se o risco de haver uma falha na comunicação, haja vista os participantes estarem em contextos diferenciados. Por isso, a importância da análise das informações que advém

³⁷ “WhatsApp Messenger é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a *internet*. O *software* está disponível para Android, BlackBerry OS, iOS, Symbian, Windows Phone e Nokia. A empresa com o mesmo nome foi fundada em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, ambos veteranos do Yahoo e está sediada na cidade estadunidense de Santa Clara, na Califórnia.” (WHATSAPP, 2017)

³⁸ Souza *et al.* (2015), no artigo “Mídia social WhatsApp: uma análise sobre as interações sociais”, analisam as diversas formas de interações sociais, com recorte na mídia social WhatsApp, que merece destaque nas formas de comunicação e interação, principalmente em um ambiente de laços associativos e relacionais.

desse intercâmbio, com objetivo de que a comunicação entre os indivíduos possa ser a mais precisa possível.

Além das falhas na comunicação, a falta de privacidade pode ser outro problema na atuação do coordenador. Quem manda uma mensagem rápida, espera uma resposta rápida. Resposta essa que nem sempre poderá vir de maneira imediata devido a outros compromissos e atividades que o coordenador exerce, inclusive fora do espaço escolar. Percebe-se, então, que dentre tantas demandas, os grupos de WhatsApp tornaram-se mais uma demanda para o coordenador administrar. O uso desenfreado do aplicativo tende a intensificar o seu trabalho e o trabalho docente, visto que questões que anteriormente seriam tratadas única e exclusivamente na escola, agora são tratadas via aplicativo.

No levantamento de demandas para formação, alguns pontos mereceram destaque. Um deles é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que está sendo um dos aspectos mais trabalhados e cobrados na Rede Municipal de Ensino. Aliás, este é um ponto que tem preocupado muito as coordenadoras pois tem exigido muito do seu tempo e da sua atenção.

Os relatos a seguir evidenciam as preocupações referentes ao tema, de um modo geral:

A nossa escola não foi bem. Foi antes um pouco das férias. A gente está trabalhando muito. Fiz um plano de ação. Aí a gente juntou. Já fizemos 3 planos de ação. Para você ter uma ideia, toda semana na nossa escola a gente faz um simulado, estão todos os descritores que foram trabalhados durante a semana. E a gente faz gráfico para ver em qual eles estão indo bem. Se não estiver indo bem, a gente volta neles. A gente tem colocado nas paredes lá da sala para todo mundo. (ELAINE)

Na verdade, eu acredito que na gestão anterior não se levou muito em conta essa questão do IDEB. Eu tenho essa impressão. Mas eu acho que não se levou muito em conta. Foi se perdendo a ideia de que era algo significativo, especialmente para recursos. Agora, o grande desafio dessa gestão é exatamente alcançar essa meta. Melhorar o IDEB do município. Está toda equipe do departamento pedagógico da secretaria de educação envolvida com isso. (ANDRÉA)

Mas há 4 anos, quando a nossa escola não bateu a meta, eu não me lembro dessa mobilização. Muitas questões se perderam na gestão anterior. Agora parece que foi feito um diagnóstico do que precisa e eles estão em cima disso. (GISELE)

Percebe-se o grande desafio que o grupo de coordenadores pedagógicos da Rede tem como um todo e que esta é, atualmente, uma das áreas que tem exigido formações continuadas constantes e estudos sobre o que vem a ser proficiência e fluxo³⁹:

³⁹ Souza *et al.* (2011) tratam sobre os indicadores utilizados para medir os índices do IDEB na educação nacional. Proficiência, refere-se ao desempenho dos alunos nas avaliações e Fluxo Escolar trata do progresso do aluno (se evadido, aprovado, reprovado).

E aí a gente encontra hoje, eu não sei se é o caso de vocês, professor que fala: “Eu não sabia o que era proficiência e fluxo”. Mas para ter o resultado, você precisa ter proficiência, que é o resultado e o fluxo é aquilo que vai perdendo, como reprovação, evasão, e eles não sabem. Então, quando você fala assim com esse pessoal: “Olha só, vamos pensar, não basta proficiência”, eles falam: “Não sabia”. (ANDRÉA)

O IDEB, além de revelar os níveis da qualidade de ensino testando os conhecimentos dos alunos que estão fechando os ciclos de ensino, a saber, alunos de 5º e 9º anos, está diretamente relacionado ao repasse de verbas federais aos municípios. Melhorar os índices é uma das grandes metas do município de Itaperuna e um dos grandes desafios das escolas.

Outro ponto considerado como sendo de grande demanda de formação continuada é a inclusão escolar⁴⁰. A inclusão escolar ou educação inclusiva, teve um marco referencial no ano de 1990 com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Mendes (2006, p. 394-395) esclarece o que foi a conferência:

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram educadores de diversos países do mundo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Nessa declaração, dentre outras coisas, houve o consenso da necessidade do acesso e permanência de todas as crianças na educação básica e, posteriormente, em 1994, na Espanha, através da UNESCO, “foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca, tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva” (MENDES, 2006, p. 395).

Conforme Mendes (2006, p. 395), com a Declaração de Salamanca, “[...] o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial [...]”.

Conhecidos os marcos referenciais da educação inclusiva, voltamos ao contexto da inclusão escolar sob a ótica das coordenadoras pedagógicas. Wilson (2000 *apud* SANCHES; TEODORO, 2006, p. 69) diz que a “[...] inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia [...]. Palavras bonitas e emblemáticas,

⁴⁰ Sanches e Teodoro (2006) tratam sobre os conceitos e práticas referentes à inclusão escolar. Ver também Mantoan (2004) e Mendes (2006).

mas que nem sempre conseguimos colocar em prática nas nossas escolas, conforme os depoimentos que se seguem:

Lá na escola nos deparamos com muitos casos de inclusão. Tenho o 5º ano com 11 crianças de inclusão, com laudo. São 3 turmas. Divididos em 3 turmas, 2 têm mediadora. Eu tenho um aluno com a Síndrome de Willians, é um rapaz de 19 anos que está no 5º ano diurno. Não tem mediador para ele. Precisa do lúdico. Não lê, não escreve. Não temos preparo, nem estrutura física para aquela criança. Temos uma criança que está fechando diagnóstico de esquizofrenia em alto grau. É uma criança agressiva. Ele está matriculado no 6º ano, mas vai frequentar uma turma de 3º ano. Veio encaminhado pelo Conselho Tutelar, pelo Ministério Público. Já passou por várias escolas com casos de agressão, inclusive jogou uma cadeira numa pessoa. E a gente está se preparando para receber esse menino. (GISELE)

A nossa preocupação é com a segurança dele e dos outros. Temos que resguardar os outros. (DAIANA)

As pessoas que conhecem a estrutura da escola sabem que não temos condição nenhuma de atender. O nosso maior desafio nesse caso de inclusão e nós sabermos como nós vamos lidar. Eu vou falar para vocês que eu tenho perdido o sono com isso pensando no bem-estar dele e dos outros. Parece que a mãe é acamada e o pai também passou por estes problemas de esquizofrenia. Ele tem quinze anos e é grande, alto e está obeso. E nós estamos nos preparando para recebê-lo presencialmente. Por enquanto, estamos preparando as atividades e mandando. Ainda não tivemos contato com ele. Agora ele está sendo preparado para voltar ao espaço escolar. (GISELE)

A grande questão da inclusão é que a gente saiu de um contraponto e foi para outro. A gente saiu das escolas de crianças especiais, das escolas especiais como se essa transição fosse algo muito tranquilo. Como se fosse trocar somente o prédio ou o lugar onde frequenta. Só o espaço físico. (ELAINE)

Os depoimentos foram unânimes ao evidenciar que a inclusão escolar requer estudo e formação, além de boa estrutura física e profissionais qualificados:

Lá na escola tivemos uma vitória esse ano. Temos um aluno que tem comprometimentos físicos, cognitivos. Desde o ano passado, a escola estava tentando com a família para que ela o levasse para um acompanhamento. Esse ano nós o encaminhamos para o atendimento no centro para atendimento especializado da Prefeitura⁴¹. A mãe não aceitou. Tivemos que chamar a assistente social. Até chegar à assistente social, tivemos todo um contexto, toda uma preparação para ver se a família aceitava. A família aceitou o acompanhamento. E o diagnóstico é que ele vai precisar de um acompanhamento na APAE⁴² devido ao grau de comprometimento. (ELAINE)

⁴¹ CMEDIASE – Centro Municipal de Educação Inclusiva e Assistência a Saúde nas Escolas.

⁴² APAE – “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional.” (APAE, 2017)

Na escola onde eu trabalho, só temos até o 1º ano do Ensino Fundamental. Tivemos alguns casos, neste ano, uma criança de 4 anos surda com muita alegria e muita vontade de se comunicar. Ficávamos incomodadas por não conseguirmos nos comunicar. Ela se sentia muito à vontade, queria cantar, participar. Conseguimos uma mediadora que fez um trabalho magnífico e a criança está se desenvolvendo muito bem. (ANA)

A qualificação dos profissionais é um dos itens que mais favorece o desenvolvimento dos alunos de inclusão. A coordenadora Flávia enfatiza o quanto considera importante essa formação para que os alunos de inclusão tenham um atendimento mais qualificado:

Se não tiver a capacidade, a competência, a formação, para ajudar essa criança por mais boa vontade que a gente tenha, a gente não ajuda. Às vezes a nossa competência e até colocada em “xeque” por questões que não são da nossa alçada. Realmente, a escola precisa acolher, mas precisa ser ajudada a acolher. Hoje a gente tem cada vez mais situações de distúrbios, não sei o motivo de tantos casos, no jardim em que trabalho temos 12 casos de inclusão. Na nossa porta de entrada, que é o maternal, a turma de 3 anos, já conseguimos perceber nitidamente aquele comportamento comprometido. A questão da inclusão bate na nossa porta e cai no nosso colo, mas precisamos levantar a bandeira de pedir ajuda mesmo, porque mesmo que a gente tenha uma formação de pós-graduação, tem uma questão que é de cada realidade que precisamos de uma ajuda de um especialista para que, de fato, essa inclusão seja verdadeira. Nos casos de crianças que são acompanhadas, a gente percebe esse crescimento. Posso citar o exemplo de crianças autistas na minha escola que conseguem ficar muito bem. Na minha escola, temos mediadores⁴³ e cuidadores⁴⁴. (FLÁVIA)

Mantoan (2009, p. 37) diz que “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”.

As questões apontadas pelas coordenadoras (profissionais qualificados, ambiente físico, formação técnica) são importantes para um atendimento mais qualificado ao aluno incluído, entretanto, Mantoan (2004, p. 40) faz um alerta ao dizer que “conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão. Eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade do que é real nos seres e nos grupos humanos”.

Essa nossa incapacidade de lidar com o diferente pode nos levar ao erro de esquecermos da pessoa em questão. A pessoa como um ser que tem história, sentimentos, enfim, como um ser social. A deficiência em questão não pode falar mais alto que o sujeito. Mantoan (2004, p.41) vai além ao dizer que:

⁴³ Mediador - Função de apoio ao professor regente dando suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar.

⁴⁴ Cuidador - acompanha individualmente cada estudante com deficiência para que ele consiga realizar atividades escolares e necessidades básicas, como ir ao banheiro, comer ou se comunicar.

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que seja alto o preço a pagar, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos. Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo para que a educação se atualize e os professores aperfeiçoem as suas práticas, para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem caírem nas malhas da educação especial e suas modalidades de exclusão. (MANTOAN, 2004, p. 41)

Além da inclusão escolar, outro item apontado como uma importante demanda de formação continuada é a avaliação da aprendizagem escolar. O depoimento a seguir é de uma coordenadora que trabalha com um grupo de professores da segunda etapa do ensino fundamental. Ela diz:

O tempo todo você ouve o professor dizendo “Mas esse aqui não vai conseguir, esse não vai, esse não vai...”. O grande problema que eu vejo... porque haja formação, haja informação é a questão da avaliação. Porque a gente entende o processo de ensino/aprendizagem, como ele deve ser, as etapas, evoluindo, o ir e vir constante, mas quando chega na avaliação não é processo, é momento estanque. Punitiva. A avaliação é o corte em tudo o que ele faz. (ANDRÉA, grifo nosso)

Esteban (2002) aponta a avaliação da aprendizagem como uma das maiores dificuldades para o sucesso escolar dos alunos e que a forma como os professores avaliam os alunos reflete, e muito, a sociedade excludente em que vivemos. Ela aborda a dificuldade que as escolas têm de lidar com grupos heterogêneos e de valorizar os diferentes saberes. Ainda conforme a autora:

A avaliação, organizada segundo esta lógica, responde à necessidade de usar os resultados como explicação para o fracasso/sucesso escolar numa dimensão exclusivamente técnica, sem deixar transparecer a dinâmica de inclusão e exclusão que implica a concepção da homogeneidade em que se fundamenta. (ESTEBAN, 2002, p. 101)

Nesse sentido, os resultados da avaliação da aprendizagem escolar não devem servir como uma forma de punição para os alunos. Outros olhares e outros fatores precisam ser levados em consideração nesse processo.

Luckesi (2000), um dos grandes estudiosos do nosso país sobre a avaliação da aprendizagem escolar, diz que, ao avaliar um aluno, o professor deve buscar sempre extrair dele os seus melhores resultados e, para que isso aconteça, ele precisa estar disposto a acolher esse aluno. Para ele, acolher significa:

[...] a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. (LUCKESI, 2000, p. 1-2)

Esse acolhimento ainda é uma das grandes dificuldades da docência devido à tendência natural em não saber lidar com o que foge a um padrão pré-determinado. Há dificuldades em não emitir julgamentos prévios.

Segundo Luckesi (2002), o hábito de julgar os alunos sem antes os conhecê-los e dar-lhes todas as oportunidades, perpassa sobre as representações sociais que os professores possuem da avaliação da aprendizagem escolar e está pautada por construções históricas. O grifo na última fala da coordenadora Andréa, mostrada anteriormente, apresenta a postura de alguns professores ao categorizarem os alunos como aqueles que vão vencer, vão “passar” de ano e aqueles que não vão. A fala dos professores revela uma escola da qual fizeram parte enquanto alunos e, até mesmo, enquanto estudantes do magistério, visto a avaliação da aprendizagem e as diferentes formas de conhecer, avaliar, medir, aferir o desempenho dos alunos não ser um tema trabalhado em profundidade nos cursos de formação.

Compreende-se que, uma das formas do docente não se deixar enveredar pelo caminho da avaliação como uma forma de punir os alunos, seja através do uso das diferentes estratégias avaliativas procurando valorizar os diferentes saberes. Essa é uma das formas de garantir com que todos aprendam, além de demonstrar a versatilidade e envolvimento do docente com a aprendizagem de todos os seus alunos. O trecho enfatiza essa importância: “É preciso que, em suas práticas de ensino, elaborem diferentes estratégias e oportunidades de aprendizagem e avaliem se estão sendo adequadas. Assim, não apenas o estudante é avaliado, mas o trabalho do professor e a escola” (LEAL *et al.*, 2007, p. 100).

As demandas para formação continuada em serviço que foram elencadas como as de maior urgência – avaliação da aprendizagem escolar, inclusão escolar, índices no IDEB – são alguns dos desafios pedagógicos que são propostos aos coordenadores pedagógicos. E para atender a diversidade das demandas, elas precisam ter diferentes estratégias para atender o grupo de docentes.

A formação continuada aparece como sendo uma das preocupações da educação no município, sendo citada inclusive a proposta de formação da Rede.

No município a gente tem um calendário neste período agora. A gente já teve outras propostas, mas não com este nome: discussão pedagógica. Mas sempre tivemos essa oportunidade de fazer as formações com os professores. Agora tem um calendário e, dentro desse calendário anual, tem as semanas que a gente vai trabalhar com as discussões pedagógicas. (ANDRÉA)

As definições em calendário escolar dos dias reservados para as formações pedagógicas permitem ao coordenador dispor de tempo para organizar o momento de reunião pedagógica e, por outro lado, gera no grupo de professores uma expectativa para o que está sendo pensado para aquele importante momento de formação.

Foram citadas como estratégias para dinamizar as formações continuadas em serviço:

- Estudos dirigidos com textos pré-selecionados sobre os temas levantados como demandas;
- Divisão em grupos menores para compartilhamento e troca de saberes (divisão por segmentos de ensino);
- Visita a outras escolas que tenham práticas exitosas em temas relevantes;
- Uso de filmes (fragmentos de filmes) como detonador de discussões, especialmente aquelas voltadas ao relacionamento interpessoal e trabalho em equipe;
- Entrada em sala de aula para acompanhar a aula, interagir com os alunos e docente e, posteriormente, como forma de dar retorno ao docente sobre as questões observadas;
- Atendimento individual semanal para orientações sobre planejamento, projetos ou outras questões que o docente levantar.

A experiência abaixo é de uma coordenadora que trabalha especificamente em uma escola de Educação Infantil. O termo “cativar” aparece para se referir à forma como são pensados e organizados os encontros pedagógicos, especialmente, em seu início na escola, quando sentiu rejeição por parte do grupo por ser “novata” e ter assumido uma função tão importante. Ela ousa bastante, pois trabalha em uma escola com área verde e muito espaço para a criatividade:

O que eu fui fazendo? A escola já tinha uma proposta de formação continuada. Já era uma prática da escola, então, eu tinha que encontrar uma maneira de cativar esses professores e seria através da formação continuada. Eu fazia tudo o que eu podia na formação com o foco que eu tinha que dar, mas partindo sempre de uma coisa diferente, porque eles perdiam aquela posição de “Ela fala para eu fazer, mas ela não faz”. Então, quando eu fazia aquela formação, eu tinha o trabalho de convidar alguém de fazer alguma coisa diferente, porque eu precisava mostrar para elas que, no momento da formação delas, eu me esforçava. Eu não pegava uma apostila e mandava elas lerem. Eu também tinha que fazer isso. Hoje, a gente tem possibilidade de fazer um pouco diferente. A gente tem boas formações, boas discussões. (FLÁVIA)

Outras propostas são apresentadas e servem para mostrar o quanto as coordenadoras pedagógicas, mesmo com toda a sua carga de trabalho, procuram atender de forma criativa a necessidade da formação em serviço. Os depoimentos revelam as diferentes formas que encontram para realizar os encontros com os professores:

Eu fiz uma formação com os meus professores na discussão pedagógica. A gente tem uma área verde lá, um jardim. Eu fiz a formação. Começamos no auditório da escola. Sempre uso dinâmicas. A dinâmica é uma maneira de descontrair e de todo mundo participar. Eu fiz aquela dinâmica do “Desata Nó”, onde faz um círculo, dá um abraço. É lógico que como em todo momento de grupo tem aqueles que participam ativamente, dão opinião. Tem aqueles que estão ali de mãos dadas e estão ali fazendo e tem aquele pessoal que diz que não vai dar certo. Tem aquele líder que puxa a participação de todos. Nesse dia todos participaram com muita vontade. (ANDRÉA)

Na primeira reunião que a gente fez, eu levei um tema bem suave: Como as crianças brincam ao redor do mundo? Eu coloquei crianças na Indonésia, no Paquistão e no fim das contas, criança é criança. Brinca em qualquer lugar. Falamos sobre a realidade de que as crianças não estão brincando, não estão cantando. Professor tem que cantar mais. Houve ali um momento muito legal de interação nossa. (ANA)

Fizemos uma formação e, a princípio, começamos a falar sobre resiliência, fizemos uma discussão e depois dividimos em grupos. Eu dei uma figura e, a partir daquela figura, eles tinham que criar duas questões com os descritores escolhidos. Aí eu percebi que alguns não conseguiam criar essa questão, mas eles viram que não é tão difícil e, a partir daí eu vejo que eles já estão vencendo essa dificuldade: de criar. (DAIANA)

Percebe-se que as coordenadoras buscam explorar os sentidos do docente, tornando aquele momento mais prazeroso. Elas utilizam dinâmicas, brincadeiras, textos, imagens, vídeos, leituras, sempre no intuito de envolver os seus professores.

Embora com estratégias diferenciadas, percebe-se que as reuniões possuem um roteiro/uma pauta: um tema principal, as discussões e a conclusão ou fechamento.

De Souza (2001) alerta, entretanto, para que a pauta não seja fechada, pelo contrário, que ela permita outras possibilidades e discussões e que o professor seja o centro, onde ele possa construir e participar. Outro aspecto apontado pela autora é a importância de o coordenador realizar intervenções constantes, favorecendo a participação de todos.

Outras estratégias também são utilizadas para que se possibilite o encontro com o docente e as turmas:

Eu gosto de entrar na sala, mas não para vigiar. Para interagir com os professores e os alunos. E de quebra, se eu vejo alguma coisa que não está legal, eu aproveito para em momento oportuno levar o professor à reflexão. Alguns ficam receosos, mas estamos caminhando bem. (DAIANA)

Elas utilizam os momentos das aulas extras que das turmas, com outros professores, para a realização de atendimento individual ao docente.

O importante é não deixar passar esses momentos e essas oportunidades. Na verdade, na sala de aula temos a oportunidade de vivenciar necessidades do

professor, sem a necessidade do momento formal. Formalizamos depois através do atendimento individual. (ANA)

O atendimento individual é um momento importante de formação continuada e “tem como perspectiva de ação o âmbito didático-pedagógico, ou seja, está circunscrita ao processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores” (GEGLIO, 2006, p. 117). O mesmo autor enfatiza que embora a formação continuada em serviço deva referir-se preferencialmente ao coletivo de professores, há questões que precisam ser tratadas na individualidade, por serem questões muito particulares, especialmente quando estas se referem ao contexto da ação pedagógica.

Infelizmente, nem todo docente ainda percebe o momento da formação pedagógica como uma possibilidade de crescimento e de compartilhamento dos saberes. Uma coordenadora que atua com Ensino Fundamental, 2º segmento, cita um caso que, segundo ela, é isolado, mas é preocupante pois demonstra a total falta de comprometimento daquela docente com a sua formação:

Eu tenho uma professora na minha equipe de 6º ao 9º ano que, em toda discussão pedagógica, tem um compromisso. Nesse dia da discussão pedagógica é 50% aula e 50% discussão. Ela sempre marca um compromisso na discussão pedagógica. Ela sabe do nosso encontro e já pede a diretora para sair, ou seja, ela nunca participou de um DP em 2017. Para ela, o dia de DP, é “Como eu não vou dar aula, eu vou resolver outras coisas”. Mas é uma só, graças a Deus. Numa equipe de 15, você ter só uma pessoa assim já está de bom tamanho. (ANDRÉA)

Tendo o professor posturas dessa natureza, a crise se instaura? Não. O coordenador pedagógico precisa estar preparado para lidar com situações adversas e com movimentos de resistência. Vieira e Silva (2008, p. 91) enfatizam que:

Então, não é uma crise intransponível. É apenas uma das dificuldades que o coordenador terá que enfrentar. Os sentimentos negativos que alguns professores podem estar apresentando não irão necessariamente paralisar o processo de crescimento e desenvolvimento pelo qual o grupo está passando. Se levados em consideração e trabalhados adequadamente, esses mesmos sentimentos poderão ser impulsionadores de novas buscas de conhecimento, consequentemente de crescimento.

Como já foi dito anteriormente, a relação professor/coordenador é marcada pela construção de vínculos criados diariamente, no cotidiano. E os sentimentos que surgirem ao longo do caminho serão trabalhados pelo coordenador, possibilitando oportunidade de

crescimento a todos os envolvidos. Uma fala entusiasmada revela o sentimento que a coordenadora Andréa possui quanto à importância do seu trabalho na escola:

Na verdade, eu acho que o orientador pedagógico é o centro da escola. É tudo. Eu falo sem problema nenhum que quando na escola falta o diretor, tudo acontece normalmente, mas quando falta orientador, aí falta tudo. **É a alma da escola.** Se o diretor ou diretor adjunto não podem estar ali naquele momento, ele faz falta, lógico, mas o orientador..., aí o negócio é mais sério. (grifo nosso)

A coordenadora expressa, através do fragmento “É a alma da escola”, que o coordenador é um dos responsáveis por fazer a engrenagem da escola funcionar e o quanto considera a sua presença imprescindível no ambiente escolar.

6.2 MAS, AFINAL DE CONTAS, QUEM FORMA O FORMADOR DE PROFESSORES?

As coordenadoras pedagógicas participantes dos grupos focais revelaram que a Rede Municipal de Ensino de Itaperuna proporciona momentos de encontros e formações para as coordenadoras. As formações para as coordenadoras atendem a seguinte dinâmica:

- As orientadoras recebem uma visita mensal na sua escola das diretoras de ensino (coordenadoras responsáveis pelos ciclos de ensino - estas têm como base de trabalho a Secretaria de Educação). Dependendo da necessidade o prazo pode ser menor;
- Nas visitas as diretoras de ensino atendem as demandas específicas de cada escola – aquelas demandas já levantadas anteriormente;
- Ou tratam de assuntos de interesse do ciclo ou da rede como um todo (projetos, datas importantes, calendário letivo);
- Nas visitas as diretoras de ensino captam as necessidades das escolas e promovem as reuniões com as coordenadoras na Secretaria de Educação, buscando atender aos anseios de toda uma rede;
- As reuniões geralmente acontecem por ciclos de ensino com as respectivas diretoras de ensino.

Uma fala sintetiza o movimento de formação da rede municipal de ensino:

O Departamento de Gestão Educacional - DGE está preocupado em formar sim. Estão fazendo as reuniões com as coordenadoras. Estão acessíveis a todos. **Mas as realidades são muito diversificadas o que nem sempre facilita a pauta. As pautas ficam mais focadas em temas gerais.** (ANDRÉA, grifo nosso)

O depoimento acima apresenta duas vertentes. A primeira vertente certifica que as formações em rede acontecem com as coordenadoras e que o departamento está acessível a quem precisar de apoio. A segunda vertente, entretanto, constata que os movimentos em rede nem sempre são capazes de atender as especificidades de cada coordenadora.

Nery (2013, p. 44) complementa o relato de Andréa ao dizer que:

A formação está, na maioria das vezes, a cargo do próprio coordenador pedagógico, que, além de formar o professor, investe em sua própria formação. Poucas escolas proporcionam momentos de formação para os coordenadores, tanto na rede particular, quanto na rede pública de ensino. Há alguns encontros com as supervisões escolares na rede pública para tal finalidade, mas, no geral, o que se faz é muito pouco.

As diversas situações vivenciadas por cada coordenadora em seu ambiente de trabalho fazem com que elas se formem conforme as necessidades vão surgindo. São as demandas que formam o formador. É através das necessidades dos professores e questões contemporâneas que eles se formam.

Eu acho que a gente se forma na medida em que a gente busca ou que surge algum tema, algumas questões. A gente está vivendo esse momento no município por conta de uma nova administração, uma nova gestão, muita mudança mesmo. Na medida em que você tem que motivar, tem que fazer com que essa equipe tenha um outro olhar, principalmente, com relação ao avaliar a gente tem que buscar maneiras para conseguir colocar isso na cabeça deles e fazer essas formações, que são as discussões pedagógicas. São as demandas que nos fazem. A gente começa a pensar. Aí você se forma preparando a formação para os seus professores. (ANDRÉA)

Assim sendo, concordamos com Geglio (2006, p. 118) quando diz que:

[...] à medida que ele contribui para a formação do professor em serviço, ele também reflete sobre sua atuação e, conseqüentemente, está realizando a sua auto-formação continuada, embora tenha salientado que o departamento pedagógico da secretaria de educação esteja preocupado em formar os coordenadores, citando inclusive estarem mais acessíveis.

Para complementar a colocação de Geglio, quando fala sobre a auto-formação do coordenador pedagógico, Clementi (2006, p. 63) enfatiza que:

Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolverem um trabalho consciente e responsável. Constata-se, no entanto, que a formação continuada deles está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal do que de um investimento por parte das escolas. No caso da rede pública, o coordenador assume seu cargo mediante concurso, sendo que, na rede estadual, ele não precisa necessariamente ser pedagogo.

Essa auto-formação acontece em diversos níveis: ele precisa autoformar-se nas questões curriculares, nas questões relacionais e nas questões gerenciais. Essa autoformação é essencial para que consiga dar conta das especificidades das situações que enfrenta na escola.

Para que o coordenador pedagógico tenha tempo de atender a essas especificidades ele deve estar atento para que não se perca nas tarefas imediatistas e de rotinas do dia-a-dia. São essas atividades de rotina que tendem, muitas vezes, a desviar o foco do coordenador da sua formação e da formação do seu coletivo de professores.

Compreende-se que se torna essencial que as ações do coordenador pedagógico sejam previamente planejadas, revelando a intencionalidade das suas ações, sendo um ponto que não pode ser deixado de lado. Fica um alerta para todos nós que o planejamento nos direciona “[...] a um saber fundamental no trabalho do coordenador pedagógico, quando ele para, pensa, planeja, organiza e redimensiona as próprias ações” (ANDRÉ; VIEIRA, 2006, p. 23).

Ao fazer esse movimento de parar e refletir sobre as suas ações, ele está se responsabilizando pela sua própria formação contínua e fazendo jus a essa atribuição descrita no Regimento Escolar da Rede quando diz que o coordenador pedagógico deve “pesquisar, estudar e selecionar assuntos específicos de seu campo de atuação, procurando manter-se atualizado” (ITAPERUNA, 2016, p. 16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecendo a Manhã.

Um galo sozinho não tece a manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro: de outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzam
 os fios de sol de seus gritos de galo
 para que a manhã, desde uma tela tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão. (MELO NETO,
 1994)

Iniciamos as considerações finais deste trabalho de dissertação com o poema de João Cabral de Melo Neto, na certeza de que a coordenação pedagógica não é um trabalho que se faz sozinho. Essa certeza deu-se através dos relatos de experiências de coordenadoras pedagógicas e da relação que estabelecem entre si e os professores das escolas em que trabalham, no que tange à formação continuada no ambiente de trabalho.

Considera-se que este trabalho não é um fim, mas um começo, levando em conta que o relacionamento coordenador/professor é marcado cotidianamente por situações novas e inusitadas.

O objetivo principal do trabalho foi investigar como o coordenador pedagógico pode ser o articulador da formação continuada em serviço. Compreendendo-se que o conhecimento é uma construção coletiva e considerando que a escola é o espaço de novas aprendizagens para todos os seus atores.

Temos já no título uma afirmação potente que apresenta “O coordenador pedagógico como formador de professores”, ou seja, esta atribuição é inerente ao coordenador, sendo de sua responsabilidade a formação docente no interior das escolas. O título já leva a pensar sobre a atuação do coordenador nas escolas e se todos estão desempenhando bem a sua função. Não têm-se as respostas, somente apontamentos.

Este trabalho trata sobre o papel profissional, percepções, atribuições, espaços de formação, relações e entende-se ser impossível tratar estes temas sem que se compreenda como tudo começou, como esse profissional se deu.

O seu papel profissional é marcado por paradigmas construídos historicamente e muito do que os coordenadores são hoje reflete esse modelo mental. Compreende-se, então, que a visão que muitos professores têm do coordenador pedagógico vêm da forma como ele foi sendo construído ao longo do tempo.

Compreendendo quem é este profissional enquanto construção histórica, buscou-se delimitar quem seriam as pessoas que fariam parte do grupo de trabalho, considerando o objeto desta pesquisa ser a atuação de coordenadores pedagógicos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna.

Mas como ser imparcial sendo residente e atuante na área educacional do município e conhecendo diversos profissionais que poderiam colaborar imensamente com o trabalho? Buscando-se a parceria da Secretaria Municipal de Educação no sentido de que indicasse as parceiras para este trabalho. Somente três exigências foram feitas: que fossem 6 pessoas que tivessem repertório, para que pudessem contribuir efetivamente com o trabalho, e que fosse um grupo bem variado.

Profissionais escolhidas, passou-se para os 03 encontros, os grupos focais, onde o foco era a ação da coordenação pedagógica nas escolas. A pesquisadora como mediadora das discussões, provocando-as com questões e como ouvinte. Elas como narradoras de suas próprias experiências.

Consideramos que no início houve receio de que o trabalho não tivesse subsídios, de que o grupo não “desse liga”. Um engano! Os encontros foram momentos riquíssimos de emoção, aprendizado e grande interação. Lamentou-se quando encerraram-se os encontros. Restou a promessa de se encontrarem outras vezes, tamanha a sintonia.

Partiu-se para uma etapa solitária. Ouvir as gravações, transcrever na íntegra as falas e, então, trazê-las para dentro desta pesquisa, mas sem perder a essência e a emoção do que foi dito e vivido ali.

O primeiro momento foi emocionante. Narrar a vida de cada coordenadora, apresentando-a como um indivíduo que construiu uma história, valorizando a individualidade e sentimentos de cada uma. Acredita-se que isto foi alcançado, pois ao ler ainda hoje lembra-se até do timbre de voz de cada uma contando as suas minúcias.

Através dos relatos das coordenadoras, foi possível comprovar que elas possuem uma boa percepção do seu trabalho expressando, através das suas falas, o quanto consideram o seu

trabalho essencial nas escolas, entretanto, foi possível perceber sentimentos de angústia, imediatismo e, até mesmo, incompetência por não dar conta de todas as demandas escolares. As demandas escolares surgem de todos os lados e a todos os momentos, e elas precisam estar atentas para não serem “engolidas” pelas atividades cotidianas, especialmente, às que se referem ao cuidado com os alunos, no sentido literal da palavra.

Não que educar e cuidar não devam caminhar juntos. Conforme Kramer (2005) educa-se e cuida-se simultaneamente e em todas as faixas etárias: da Educação Infantil à universidade. As falas revelam angústia no sentido de que cuidar exige um tempo e um esforço que elas não possuem exclusivamente para esse fim, visto terem outras prioridades, dentre elas, a formação continuada dos professores.

O que o coordenador pedagógico não pode perder de vista, mediante as demandas de urgência que lhe são apresentadas, é que o ponto central do seu trabalho e da sua atuação é o professor, da mesma forma que o aluno é para o professor.

Outro importante aspecto evidenciado nos grupos focais é o vínculo que o coordenador pedagógico precisa criar com o professor. A pesquisa mostrou que a criação de vínculos é a melhor forma de estreitar os relacionamentos e que, além de ter que administrar o seu relacionamento com o docente, ele precisa administrar o relacionamento interpessoal.

Um ponto de preocupação é fazer com que todos os docentes da escola estejam envolvidos na tarefa educativa e a realidade mostra que não é possível conseguir a unanimidade por diversos fatores: professores que não se envolvem nas propostas de formação, professores que se escondem atrás da estabilidade que o concurso público oferece e, até mesmo, a rotatividade das equipes técnico-pedagógicas das escolas passa a ser uma ameaça para um trabalho mais coeso.

Essa rotatividade é gerada, especialmente nas transições governamentais, quando as novas equipes são formadas, visto não ter havido ainda concurso público para os cargos que compõem o corpo administrativo-pedagógico das escolas, sendo os mesmos sob indicação/nomeação. Frente a essa realidade, faz-se necessário novas adaptações por parte do coordenador pedagógico e uma definição do seu papel naquele, muitas vezes, novo espaço de trabalho.

Utilizou-se os encontros, entretanto, para exaltar as boas práticas e as experiências exitosas de formação continuada em serviço, visto as dificuldades e pontos de atenção serem os mesmos, independentemente da escola em que atuam. Os encontros foram no sentido de conhecer e valorizar as suas propostas de formação continuada em serviço como forma de promover a competência docente.

O papel do diretor escolar foi ressaltado como sendo de vital importância no processo pedagógico, sendo ele mesmo integrante do corpo pedagógico das escolas e responsável pelo aprendizado dos estudantes. O que o coordenador pedagógico precisa é de um diretor que esteja junto e que trabalhe junto a eles.

Quando são consideradas as demandas de formação que surgem no cotidiano da escola, as coordenadoras foram unânimes em relatar as que, segundo elas, merecem maior atenção e dedicação do seu tempo (IDEB, inclusão escolar e avaliação da aprendizagem), e um sinal de alerta é para que elas não reforcem o discurso do professor de que a escola não está preparada para atender o aluno de inclusão devido à uma série de fatores (espaço físico inadequado, falta de profissionais qualificados, falta de formação).

Esse discurso pode levar ao erro de valorizar mais a deficiência do que a pessoa em si, como uma pessoa que tem o direito de estar na escola regular. A resposta para essas questões precisa ser que “ainda não estamos preparados, mas que não estaremos paralisados” mediante os desafios apresentados nos diferentes casos de inclusão citados pelas coordenadoras.

O “ainda não estar preparado” é uma sensação apontada por elas quando indagadas sobre quem as forma e a resposta foi de que se formam enquanto formam os professores. É nas necessidades diárias, nas demandas levantadas, nos casos específicos de alunos que as coordenadoras pedagógicas se formam. Embora tenham destacado que a Secretaria de Educação esteja fazendo um movimento de formação para os coordenadores, com encontros esporádicos, a resposta unânime é de que a sua formação é através da autoformação.

O autodesenvolvimento não é uma realidade exclusiva das escolas municipais de Itaperuna, pois, em todas as pesquisas que tratam sobre a atuação do coordenador pedagógico quando abordado o tema “quem forma o formador”, há um consenso de que ele se faz, se forma na sua prática, movido especialmente pelas necessidades surgidas no dia-a-dia das escolas, conforme as necessidades do seu grupo. Ele se forma para formar o seu grupo.

É possível afirmar que o maior ganho desta pesquisa foi no sentido de promover aos pares momentos de reflexão e trocas de experiências, visto que, por terem uma rotina tão atribulada, não existe tempo para a troca e compartilhamento de saberes. Elas, inclusive, manifestaram desejo em continuar com o grupo de estudos, assim como foi feito, em grupos pequenos, pois consideraram como mais efetivo do que as grandes formações oferecidas pela Rede.

O que pudemos constatar é que os coordenadores pedagógicos, de uma maneira geral, são pessoas comprometidas com o seu trabalho e sentem orgulho do papel que desempenham, reivindicando autonomia para que possam desempenhar melhor o seu papel profissional.

Comprovou-se que a ação de coordenar a formação do corpo docente das escolas é uma tarefa que faz com que o coordenador sinta-se pleno no exercício das suas atividades, embora seja possível perceber que as coordenadoras ainda estejam presas a modelos prontos de formação continuada e que as atividades giram sempre em torno das mesmas propostas (estudo dirigido, encontros, palestras...), o que pode ser percebido em alguns depoimentos, e com maior valor à racionalidade técnica e menos à prática. Outro aspecto que não ficou claro foi com relação a promoção da autonomia e protagonismo docente, entendendo-se o protagonismo como sendo capaz de produzir conhecimento e refletir sobre ele com o seu grupo.

O legado principal do trabalho é no sentido de que o coordenador, por mais tarefas e atividades que possua, não se deixe ser dominado por elas, para que possa exercer plenamente o seu papel profissional de formador de professores. Essa deve ser uma preocupação não somente do coordenador, mas do corpo gestor das escolas: a formação docente como imprescindível ao melhor resultado dos estudantes e o crescimento da educação em todos os âmbitos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação. **Formação profissional de professores no ensino superior**, v. 1, p. 21-31, 2001.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera M. N. de Souza (org). **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera M. N. de Souza (org). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006b.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera M. N. de Souza (org). **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006c.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera M. N. de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- ALONSO, Myrtes. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP, 2002. p. 23-28.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marili M da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: **Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade** (O), p. 11-24, 2006.
- ANFOPE. Documento final do XVIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: Conjuntura nacional avanços e retrocessos**. Goiânia, 2016.
- APAE Brasil. **Federação Nacional das Apaes**. Disponível em <<http://apaebrazil.org.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- BAFFI, Maria Adelia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Petrópolis, 2002.
- BANCO do Estado do Rio de Janeiro. **Wikipédia: a enciclopédia livre**, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_do_Estado_do_Rio_de_Janeiro>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- BELCHIOR, Antônio Carlos. Como nossos pais. In: BELCHIOR, Antônio Carlos. **Alucinação**. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976. Disco de vinil.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas - Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERNADO, Elisângela da Silva. Formação docente: que tipo de profissional formar? **Boletim Técnico do Senac**, v. 41, n. 3, p. 90-109, 2015.

BERNADO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira. PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a Meta 19 e os desafios da gestão democrática. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 254-273, 2016.

BOMFIM TRAD, Leny A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis-Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, 2009.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. LDB. "**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 1996**", 1996.

BREAKWELL, Glynis M. *et al.* Métodos de pesquisa em psicologia. In: **Métodos de pesquisa em psicologia**. [S.l.]: Artmed, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 2, 2007.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CEDERJ. **Fundação Cecierj**. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/cederj/sobre/>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, v. 17, n. 1, p. 11-22, 1999.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante de; MENDES, Patrícia Adorno. **A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira**. Anais do Ciclo de Estudos Históricos, UESC, Santa Catarina, 2009.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**, v. 3, p. 53-66, 2006.

CORRÊA, Shirlei; FERRI, Cássia. Coordenação Pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 5, n. 1, 2016.

DE ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 71-78, 2013.

DE OLIVEIRA, Jane Cordeiro. As relações de poder entre o coordenador pedagógico e o diretor da escola: algumas considerações. **Revista Educação e Emancipação**, p. 83-102, 2017.

DE PAULA, Simone Grace. Formação continuada de professores: perspectivas atuais. **Revista Paidéia**, v. 6, n. 6, 2009.

DE SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores**. Coordenador pedagógico e o espaço da mudança (O), p. 27, 2001.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em psicologia**, v. 6, n. 3, p. 217-229, 1998.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de psicologia**, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

ESTADÃO. **Gestão democrática compreende processo de seleção dos diretores**. 08 de Novembro de 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/de-olho-na-educacao/gestao-democratica-compreende-processo-de-selecao-dos-diretores/>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e Educar–Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. ICPG. Disponível em: <www.icpg.com.br>. Santa Catarina, 2012.

FORTES, Clarissa Corrêa. **Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor**. Revista acadêmica Senac on-line. 6. ed. setembro-novembro, 2009.

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador pedagógico: identidade em questão**. Dissertação de Mestrado – UFJF. Juiz de Fora-MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, p.57-76. 1996

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia não Cartas a Quem Ousa Ensinar**. São Paulo: Editora Olho d' Água, 1997.

FRÖHLICH, Marcelo Augusto. **Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado - PUCRGS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

FUSARI, José Cerchi. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública/Abel S. Borges [et al.] São Paulo, FDE. Série Idéias**, n. 16, p. 69-77, 1992.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1997. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1997.

GALLO, Mariana Sieni da Cruz. A História da Formação de Pedagogos no Curso de Pedagogia: um debate identitário. In: **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, IX e III. 2009.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, 2004.

GATTI, Bernardete A. Formação Continuada de professores: A Questão Psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**, v. 3, p. 113-119, 2006.

GOMES, Maria Beatriz; BAIROS, Mariângela. **Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico: espaços para a construção de uma escola pública democrática**. Texto organizado para uso didático. Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 2009, 2006.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

ITAPERUNA. **Regimento das Escolas Municipais de Itaperuna/RJ**. p. 1-39, 2016.

KRAMER, Sonia *et al.* Educar e cuidar: muito além da rima. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, p. 55-65, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; DE ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; DE MORAIS, Artur Gomes. **Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão**. ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, p. 97, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 77-90, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, p. 47-69, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, 2009.

MACHADO, Lucília et al. **PROEJA**: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. TV ESCOLA. Salto para o Futuro. Boletim, v. 16, p. 36-53, 2006.

MANCHOPE, Elenita et al. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 3, n. 1, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. O desafio das diferenças nas escolas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MEC. **Ideb - Apresentação**. Ministério da Educação, 2016. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

MELO NETO, João Cabral. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NERY, Josania de Lourdes Alcantarino. Coordenadores pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da escola? **Cadernos de educação**. v. 12, n 24, p. 25-54, 2013.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, v. 13, 2002.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educação**, v. 350, p. 203-212, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**, 2008. BRASIL: Escola de Gestores da Educação Básica–Sala Políticas e Gestão da Educação. MEC, 2008.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi; IERVOLINO, Solange. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, 2001.

PELIZZARI, Adriana *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Idéias**, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa, 2012.

PNAIC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: MEC. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

RABELO, Amanda Oliveira. **A figura masculina na docência do ensino primário: um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas "primárias" do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal**. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 171-188, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, Abril de 2007.

SALLES, Fernando Casadei. **A formação continuada em serviço**. Revista Iberoamericana de Educación, 2004.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de educação**, n. 8, 2006.

SANTOS, Solange Mary M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus, Feira de Santana**, n. 31, p. 39-74, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A nova LDB. **Pro-Posições**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção Memória da Educação.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999.

SILVA, Elaine Aparecida. Relações interpessoais no ambiente escolar. **Em Extensão**, v. 7, n. 2, 2008.

SOARES, Andrey Felipe Cé. **Coordenação Pedagógica: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética**. Dissertação de Mestrado. Itajaí-SC: Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

SOARES, Will. G1. **74% das cidades usam só indicação política para nomear diretor de escola**. 26/08/2015. São Paulo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/08/74-das-cidades-usam-so-indicacao-politica-para-nomear-diretor-de-escola.html>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

SOUZA, André Portela; PONCZEK, V.; OLIVA, B. **Os determinantes do fluxo escolar entre o ensino fundamental e o ensino médio no Brasil**. Texto para Discussão FGV, v. 286, 2011.

SOUZA, Juliana Lopes de Almeida; DE ARAÚJO, Daniel Costa; DE PAULA, Diego Alves. Mídia social WhatsApp: uma análise sobre as interações sociais. **Revista Alterjor**, v. 11, n. 1, p. 131-165, 2015.

TUNES, Elizabeth; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005.

VASCONCELLOS, Katia Regina Teixeira; BERNADO, Elisangela da Silva. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educação & Formação**, v. 1, n. 2, p. 208-222, 2016.

VIEIRA, M. M. da S.; SILVA, M. da. **O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano**, 2008.

WHATSAPP. **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

WREGGE, Rachel Silveira *et al.* **A educação escolar jesuítica no Brasil-Colônia: uma leitura da obra de Serafim Leite "História da companhia de Jesus no Brasil"**. 1993.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Política educacional e LDB: algumas reflexões**. Revista Livre Filosofar, Londrina-PR: Vozes, 1997.

APÊNDICE 1 – Questões a serem trabalhadas no grupo focal

1.1 PRIMEIRO ENCONTRO

1º encontro – O coordenador pedagógico e o seu papel profissional: percepções e construções.

- Fale um pouco sobre a sua vida profissional e como você chegou à função de coordenador pedagógico no município de Itaperuna.
- Quais as atribuições do coordenador pedagógico? Dê exemplos.
- Como você considera a sua atuação na escola? Dê exemplos que demonstram a importância da sua atuação na escola em que trabalha.

1.2 SEGUNDO ENCONTRO

2º encontro – O coordenador pedagógico e a sua equipe de trabalho: relação construída no cotidiano.

A grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens: só há um luxo verdadeiro, o das relações humanas [...]. A experiência mostra que amar não é olhar um para o outro, mas olhar juntos na mesma direção. Só há companheiros quando homens se unem na mesma escalada para o mesmo pico, onde se encontram.

Antoine de Saint-Exupéry, Terra dos Homens (1991 apud ALMEIDA, 2016, p. 25).

- Como você considera sua relação profissional com a equipe docente e a equipe gestora?
- Você tem valor percebido dentro da sua equipe de professores e equipe gestora? Relate situações.

1.3 TERCEIRO ENCONTRO

3º encontro - O Coordenador pedagógico como produtor de conhecimento.

- O que você entende como formação continuada?

[...] a escola apresenta as melhores condições para a formação contínua do docente, pois é lá onde o professor organiza e exercita sua prática, num contexto dinâmico que possibilita o exercício de uma reflexão orientada pela própria prática pedagógica. (DOMINGUES, 2014, p. 65)

- Como você articula a formação continuada na sua escola?
- Quais espaços e em quais momentos você utiliza para promover a formação docente?

APÊNDICE 2 – Questionário de Caracterização do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna

 Universidade Federal Fluminense	 PROPPI-UFF Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação • Inovação	 infes Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior
QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPERUNA		

Sexo:

Idade:

Grau de instrução:

Área de formação:

Seu vínculo empregatício é:

Efetivo/Concursado Contratado por tempo determinado

Tempo de atuação na educação municipal de Itaperuna:

Menos de 05 anos De 05 a 10 anos De 11 a 20 anos Mais de 20 anos

Tempo de atuação na função de coordenador (a) /orientador (a) pedagógico (a) na rede:

Menos de 05 anos De 05 a 10 anos De 11 a 20 anos Mais de 20 anos

Atua em outra rede de ensino?

Caso atue em outra rede a mesma é pública ou privada?

APÊNDICE 3 – Termo de Autorização para Gravação de Voz



Eu, _____,

depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada: O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPERUNA poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, a pesquisadora Liliane Lima de Freitas Sessa Silva a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 05 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora **Liliane Lima de Freitas Sessa Silva** e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Itaperuna, Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo da pesquisadora responsável

APÊNDICE 4 – Carta-convite de Participação em Pesquisa

	Universidade Federal Fluminense		
--	--	--	--

CARTA-CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

A mestranda Liliane Lima de Freitas Sessa Silva, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior - INFES/UFF – Linha de Pesquisa – Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, tem a honra de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “O coordenador pedagógico como formador de professores: Experiências de formação continuada em serviço na rede municipal de ensino de Itaperuna,” sob a orientação da professora Dra. Amanda Oliveira Rabelo. O objetivo do trabalho é investigar como a coordenação pedagógica pode tornar-se local efetivo de formação continuada. O que se quer abordar, fundamentalmente, são as experiências cotidianas de formação de professores no ambiente escolar.

Sua participação será nas rodas de conversas, caracterizada como “grupo focal”. Os depoimentos individuais serão manuseados pela pesquisadora e sua orientadora e servirão de insumo para o trabalho. A identidade dos participantes será preservada, com o sigilo das respostas garantido. A Sra. Deise Rocha Primo, Coordenadora Geral Pedagógica da SEMED, é a nossa interlocutora e irá formalizar o convite, além de fornecer os contatos dos participantes, no intuito da operacionalização dos encontros. O e-mail para nosso contato é lilianefsessa@gmail.com

Agradeço sua participação.

Atenciosamente,

Liliane Lima de Freitas Sessa Silva

ANEXO 1 – Regimento das Escolas Municipais de Itaperuna/RJ (páginas 14, 15 e 16)

VII - O Conselho Escolar pode e deve acompanhar a execução dos cardápios e o funcionamento do sistema ligado à Merenda Escolar do Estabelecimento de Ensino;

VIII - o Conselho Escolar pode e deve acompanhar a frequência, fiscalizar o cumprimento da rota, o quantitativo de discentes transportados e valores a serem efetuados ao Transporte Escolar terceirizado.

Parágrafo único: Caberá ao Conselho Escolar a emissão com as respectivas assinaturas dos partícipes, apresentar Relatório bimestral sobre o funcionamento das condições de aplicação do previsto nos incisos VII e VIII.

CAPÍTULO III DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Art. 33 - A Equipe técnico-pedagógica das Escolas da Rede Municipal de Ensino é constituída pelo Orientador Pedagógico e pelo Orientador Educacional.

Art. 34 - Será exigido para o exercício função de Orientador Pedagógico a formação, a saber:

- a) Graduação em Pedagogia e/ou;
- b) Pós-Graduação em Supervisão Escolar e/ou Psicopedagoga Institucional e/ou;
- c) Graduação em Curso de Nível Superior de Licenciatura e, no mínimo, 5 anos de regência de turma nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Municipal de Educação.

Art. 35 - Será exigida para o exercício da função de Orientador Educacional a formação, a saber:

- a) Graduação em Pedagogia com Habilitação específica em Orientação Educacional e/ou;
- b) Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica;
- e) Pós-Graduação em Orientação Educacional.

Art. 36 - As funções de Orientador Pedagógico e Orientador Educacional serão ocupadas mediante indicação do Secretário Municipal de Educação, designado pelo Chefe do Poder Executivo.

Parágrafo único: O Secretário Municipal de Educação poderá, a bem do processo democrático de direito, definir procedimento eletivo para a ocupação dos cargos de Orientador Pedagógico e Orientador Educacional, regulamentado por ato normativo próprio.

Art. 37 - As formações descritas para o exercício das funções de Orientador Pedagógico e Orientador Educacional terão vigência, obrigatória, a partir do ano de 2018.

SEÇÃO I DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Art. 38 - O Orientador Pedagógico deve coordenar e viabilizar trocas de experiências e informações entre os docentes, bem como ser aquele que dinamiza a

relação entre direção, pais, discentes e comunidade escolar, com vistas ao bom êxito do processo ensino aprendizagem.

Art. 39 - A Orientação Pedagógica é responsável pela assistência técnico-pedagógica a todos os elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, garantindo a eficiência desse processo em consonância com a filosofia educacional do Estabelecimento de Ensino e as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 40 - Constitui competência básica da Orientação Pedagógica a coordenação do planejamento escolar e dos docentes, a implementação e o controle do processo ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelo fluxo de informações no seu campo de atuação e de outras competências definida pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 41 - São atribuições do Orientador Pedagógico:

I - participar da elaboração do projeto político-pedagógico, orientar e responsabilizar-se por sua organização e reformulação constante;

II - participar ativamente com docentes e Equipe técnico-pedagógica da elaboração dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelo Estabelecimento de Ensino;

III - garantir tempo e espaço para reflexão e discussão sobre a prática pedagógica e a relação com os discentes;

IV - orientar e acompanhar os docentes, oferecendo sugestões para o desenvolvimento e melhoria do seu trabalho pedagógico;

V - atualizar-se constantemente, estimulando a realização de projetos conjuntos entre docentes para diagnosticar problemas de ensino aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas;

VI - analisar, junto com os educadores e demais membros da Equipe técnico-administrativo-pedagógica, a situação de discentes egressos de outros estabelecimentos e/ou de outros sistemas de ensino, visando sua adequada adaptação à série em que forem matriculados, possibilitando a sua classificação e/ou sua reclassificação, caso necessário;

VII - planejar e coordenar as reuniões de pais, o Conselho de Classe e as reuniões de natureza pedagógica;

VIII - avaliar, conferir e fiscalizar os lançamentos e registros nos diários de classe e fichas de registro individual, orientando quanto ao seu preenchimento;

IX - articular e integrar o trabalho desenvolvido pelos Dinamizadores da Sala de Leitura e Orientadores Educacionais, para melhoria do processo ensino-aprendizagem;

X - participar das reuniões, capacitações, cursos e oficinas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação;

XI - trabalhar em integração com o Orientador Educacional no atendimento aos docentes, discentes e responsáveis, acompanhando as dificuldades de aprendizagem, buscando soluções satisfatórias, observando e respeitando as atribuições específicas de cada profissional;

XII - responsabilizar-se pelo desempenho pedagógico, em conjunto com o corpo docente do Estabelecimento de Ensino, dos discentes.

XIII - participar ativamente como membro do Conselho Escolar;

XIV - planejar a dinâmica de Orientação Pedagógica em consonância com os objetivos da escola e a filosofia de educação do município;

%

XV - participar da definição de propostas pedagógicas que visem a articulação das diferentes áreas de conhecimento;

XXVI - orientar os docentes e demais funcionários do Estabelecimento de Ensino quanto á elaboração coletiva, consecução e avaliação do projeto político-pedagógico, coordenando e acompanhando sua execução;

XXVII - acompanhar e avaliar, junto com a equipe docente e os demais integrantes da Equipe técnico-pedagógica o processo ensino-aprendizagem, visando á melhoria da qualidade de ensino;

XXVIII - pesquisar, estudar e selecionar assuntos específicos de seu campo de atuação, procurando manter-se atualizado;

XXIX - coordenar a ação pedagógica do corpo docente, incentivando o aprimoramento e a articulação entre os diferentes turnos existentes no Estabelecimento de Ensino;

XXX - coordenar e/ou participar da elaboração e avaliação de propostas e projetos específicos desenvolvidos pelo Estabelecimento de Ensino;

XXXI - planejar, junto com toda a Equipe técnico-administrativo-pedagógica, o Conselho de Classe, objetivando a avaliação e tomada de decisão relativas ao processo pedagógico;

XXXII - viabilizar junto com os demais integrantes da Equipe técnico-administrativo-pedagógica a atualização pedagógica do corpo docente, através de grupos de estudos periódicos visando a fundamentação teórico-prática do processo pedagógico;

XXXIII - articular a elaboração do planejamento das atividades referentes ao regime de progressão parcial, junto á Equipe técnico-administrativo-pedagógica e aos docentes do Estabelecimento de Ensino acompanhando os discentes a ele encaminhados;

XXXIV - analisar e acompanhar de forma articulada com os demais membros da Equipe Técnico-Pedagógica a execução das estratégias a serem utilizadas pelos docentes nos estudos de recuperação, aula de reforço, estudos complementares, aceleração de estudos e progressão parcial, registrando e arquivando esses procedimentos;

XXXV - contribuir para que se efetive a integração Orientação Pedagógica, Orientação Educacional, em função dos objetivos educacionais;

XXXVI - participar, junto ao Orientador Educacional, do processo de caracterização da clientela escolar, e definir as estratégias de ações compatíveis;

XXXVII - participar do processo integração escola-comunidade propiciando a criação de um espaço educativo comum de troca e crescimento recíproco;

XXXVIII - desenvolver projetos sociais integrados com instituições afins que visem o bem-estar biopsicossocial dos membros do estabelecimento de ensino, articulado com a Equipe técnico-pedagógica;

XXXIX - assegurar a divulgação do Regimento Escolar, conhecendo, fazendo conhecer e atendendo ás determinações dele emanadas.

XL - elaborar anualmente um plano de ação com fins de definir, organizar e estruturar as ações pedagógicas a serem executadas no Estabelecimento de Ensino, depois de discutindo com os docentes e direção da Escola.