

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

MARIA ARLETE LEITE RBEIRO CABRAL

**OS DILEMAS DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA FRENTE
AOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO/DO/COM O COTIDIANO
ESCOLAR NARRADOS EM UM DIÁRIO**

**Campo Grande/MS
Agosto -2017**

MARIA ARLETE LEITE RIBEIRO CABRAL

**OS DILEMAS DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA FRENTE AOS
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO/DO/COM O COTIDIANO ESCOLAR
NARRADOS EM UM DIÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira

**Campo Grande/MS
2017**

.....

Cabral, Maria Arlete Leite Ribeiro.

Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrados em um diário. Campo Grande, MS: UEMS, 2017.

153f. 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, 2017.

Orientador: Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira.

1. Coordenação Pedagógica 2. Pesquisa autobiográfica 3. Diário de bordo. I. Título.

CDD:

MARIA ARLETE LEITE RIBEIRO CABRAL

**OS DILEMAS DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA FRENTE AOS
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO/DO/COM O COTIDIANO ESCOLAR
NARRADOS EM UM DIÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Diversidade, como
parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Campo Grande/MS, ___/___/___

Banca Examinadora

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

*A todos os coordenadores pedagógicos, e demais
profissionais que atuam no campo educacional.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar os meus caminhos, proporcionar-me sua Graça e dar-me paz de espírito nos momentos difíceis.

A minha querida orientadora Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, que sempre fará parte da minha vida, acadêmica e pessoal, pela confiança, carinho e todo o cuidado a mim dispensado, por acreditar em meu potencial, mostrar-me e direcionar-me no caminho das narrativas; pelo empoderamento, por ouvir-me e ensinar-me a ouvir.

À Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito, por contribuir para o despertar da minha curiosidade científica, ainda durante as aulas do Mestrado Profissional, com suas observações críticas sobre a realidade educacional e, principalmente, pelas contribuições pontuais na banca de qualificação, pois, com cuidado e carinho fez com que eu percebesse o que não mais via.

À Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, pelo aceite em participar da banca de qualificação, por elaborar um parecer pautado pela generosidade em não somente apontar as possíveis lacunas, mas em mostrar caminhos para superá-las. Suas colocações foram essenciais para que eu ampliasse meu olhar sobre a pesquisa e o relatório, e pudesse fazer da proposta de intervenção um elemento a mais na produção de dados. Obrigada!

Ao meu esposo Jadir Cabral, que suportou os meus momentos de ausência física, mental e afetiva nessa jornada, auxiliando-me e incentivando-me na vida acadêmica.

À minha linda, guerreira, corajosa e amada filha Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, por ser minha melhor amiga, minha confidente na vida pessoal e profissional, parceira na vida acadêmica, que me impulsiona a arriscar em novos desafios, que demonstra acreditar em mim mais do que eu mesma, por estar ao meu lado em todos os momentos, incentivando, apoiando e oferecendo o olhar crítico e necessário à minha escrita, lançando olhares de carinho, admiração e orgulho que me estimularam e me estimulam a seguir em frente e ao meu genro Rodrigo Rocha, pela ajuda, auxílio e incentivo sempre.

À minha querida revisora, Sandra Novais, que esteve presente na minha vida em todas as fases do ingresso no Mestrado, que acreditou em mim, incentivou-me e incentiva-me a todo o momento, compreende a minha escrita, auxilia nos momentos de dificuldade e inspira-me a buscar novos conhecimentos.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas – Gepenaf, grupo de pesquisa o qual faço parte. Agradeço o apoio e, sobretudo, o carinho e consideração, pelo olhar atento e colaborativo, por todas as discussões e contribuições, que contribui com a concretização desse trabalho, lugar esse onde foi se construindo uma teia de amizade e fraternidade.

RESUMO

O cenário da educação pública brasileira vem passando por constantes mudanças, sendo que governantes, gestores e educadores têm apresentado diversas propostas com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino. Uma delas refere-se às funções do coordenador pedagógico e sua atuação como mediador da formação dos professores na escola. Dessa forma, o presente estudo tem como objeto de investigação a prática do coordenador pedagógico e a formação de professores no contexto de trabalho, com o objetivo de compreender quais as atividades e demandas tem sido priorizadas e negligenciadas no trabalho da coordenação pedagógica. A pesquisa baseou-se na minha própria experiência como coordenadora pedagógica há 4 anos em uma mesma instituição de ensino da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Os dados de pesquisa foram produzidos por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como fonte autores que tratam da formação de professores, das funções da coordenação pedagógica e do uso de narrativas como dispositivo de pesquisa e formação, além de pesquisa documental em fontes como a legislação educacional, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e outros documentos que legitimam e orientam o coordenador. No campo empírico, foram realizados registros da prática cotidiana do meu fazer profissional, durante um período de seis meses, com produção de narrativas em um diário reflexivo. Nesse período, também foi feito, simultaneamente, o monitoramento e registro do tempo gasto em diferentes aspectos da minha prática como coordenadora, por 3 meses, no que se refere ao atendimento de pais, alunos e professores, com o objetivo de verificar como meu tempo tem sido utilizado. Foi realizada, ainda, uma formação experimental, baseada na proposta de intervenção, com 4 coordenadores que também registraram em um diário seu cotidiano, por uma semana. Esses registros foram discutidos, com vistas à reflexão sobre como planejar e organizar otimizar o tempo de trabalho sem negligenciar o atendimento ao professor. Concluo que os coordenadores pedagógicos mostram potencialidades, em relação ao seu papel que desempenham na escola. Porém, as fragilidades apontadas na pesquisa, sobre a sobrecarga e desvios de função no trabalho indicam que deve haver uma maior atenção às especificidades no trabalho do coordenador. Quanto ao papel do coordenador, faz-se necessário investimentos em políticas públicas que ofereçam apoio ao coordenador, principalmente em seu primeiro ano, para que haja o acolhimento desse professor/coordenador nas escolas e o acesso às informações necessárias para a adaptação à rotina escolar. Sugiro, como proposta de intervenção, a formação dos coordenadores por uma equipe composta por técnicos da Secretaria Municipal de Educação, que possam acompanhar os professores/coordenadores. As pautas da proposta estão relacionadas a questões que abordam o cotidiano do coordenador pedagógico, privilegiando os dilemas vividos na coordenação, com a finalidade de proporcionar novas possibilidades de implementação no planejamento e atualização do conhecimento desse profissional.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Pesquisa Autobiográfica; Diário de Bordo.

ABSTRACT

The scenario of Brazilian public education has been constantly changing, and government officials, managers and educators have presented several proposals aimed at improving the quality of education. One of them refers to the functions of the pedagogical coordinator and his / her role as mediator of teacher training in the school. In this way, the present study has as object of investigation the practice of the pedagogical coordinator and the training of teachers in the work context, with the objective of understanding, which activities and demands prioritized (and neglected) in the pedagogical coordination work. The research based on my own experience as a pedagogical coordinator for 4 years in the same teaching institution of the Municipal Education Network of Campo Grande / MS. The research data were produced through a bibliographical research, having as source authors that deal with teacher training, the functions of pedagogical coordination and the use of narratives as a device for research and training, as well as documentary research in sources such as educational legislation , Political Pedagogical Project, School Rules and other documents that legitimize and guide the coordinator. In the empirical field, records of the daily practice of my professional work carried out over a period of approximately 6 months in a reflective diary. In which the actions carried out as coordinator, the time spent to carry them out, and the meaning given to these experiences, decisions and ways of acting, in contexts determined and lived with different people carrying different life stories. An experimental training also carried out based on the intervention proposal, with four coordinators who also recorded a daily routine for one week. These records discussed in order to reflect on how to plan and organize the optimization of working time without neglecting attendance to the teacher. I conclude that pedagogical coordinators show potentialities. However, the weaknesses pointed out in the research indicate that greater attention be paid to specificities in the work of the coordinator. Concerning the role of the coordinator, it is necessary to invest in public policies that offer support to the coordinator, especially in his first year, so that there is the reception of this teacher / coordinator in schools and access to information necessary for adaptation to school routine. I suggest, as a proposal for intervention, the training of the coordinators by a team composed of technicians of the Municipal Education Department, who can accompany the teachers / coordinators. The guidelines of the proposal are related to questions that address the daily routine of the pedagogical coordinator, privileging the dilemmas experienced in the coordination, with the purpose of providing new possibilities of implementation in the planning and updating of the knowledge of this professional.

Key words: Pedagogical Coordination; Self-biographic research; Logbook.

ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em ciências e Tecnologias
CP	Coordenador Pedagógico
FCC	Fundação Carlos Chagas
FVC	Fundação Victor Civita
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
GEPENAF	Grupo de Estudo e Pesquisas Narrativas Formativas
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização da Idade Certa
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

FIGURAS

Figura 1.	Araras	35
Figura 2.	A ajuda	40
Figura 3.	Ascensão acadêmica.	43
Figura 4.	Delineamento da pesquisa	54
Figura 5.	Diário da pesquisadora.	93

QUADROS

Quadro 1.	Teses e dissertações selecionadas no IBCT	26
Quadro 2.	Atribuições do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS de acordo com o Edital nº 11/2014.	75
Quadro 3.	Cronograma de coordenadores.	96
Quadro 4.	Perfil dos coordenadores participantes da proposta de intervenção experimental.	124

GRÁFICOS

Gráfico 1.	Distribuição do tempo entre as atividades da coordenação no dia 17/05/2016	98
Gráfico 2.	Distribuição do tempo nas atividades da coordenação pedagógica por semanas.	100
Gráfico 3.	O que mobilizou o tempo da coordenadora/pesquisadora	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
O ESTADO DA QUESTÃO	22
ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO DE PESQUISA	29
1 UMA SUCESSÃO DE EXPERIÊNCIAS: DILEMAS E CONFLITOS NO PERCURSO DE PROFESSORA À COORDENADORA	32
1.1 A AVALIAÇÃO POR MEIO DA EXUBERÂNCIA DE UMA ARARA	34
1.2 O INÍCIO DO MEU CONTATO COM O SER/PROFESSOR, CONTA COM A AJUDA DE UMA LINDA GAROTA DESTEMIDA E CORAJOSA DE 11 ANOS DE IDADE	38
1.3 UMA TRAJETÓRIA CHEIA DE CONFLITOS E INDAGAÇÕES: DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA AO INGRESSO NO MESTRADO	41
2 NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: A ESCOLHA DO MÉTODO E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	48
2.1 O LÓCUS DE PESQUISA	56
3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE UMA PROFISSÃO NO BRASIL E NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS	64
3.1 A GÊNESE DA FUNÇÃO DE COORDENADOR/SUPERVISOR NO BRASIL E EM CAMPO GRANDE ..	65
3.2 PESQUISA NACIONAL COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	77
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	84
4 DIÁRIO: UM DOCUMENTO DE EXPRESSÃO E ELABORAÇÃO DE PENSAMENTO	89
4.1 O DIÁRIO DE UMA COORDENADORA ENTRE LINHAS E ENTRELINHAS	91

4.1.1 Coordenadora pedagógica/1º momento.....	93
4.1.2 Excertos das narrativas do diário de uma coordenadora	106
4.2 ORIENTADORA EDUCACIONAL /2º MOMENTO	110
4.3 COORDENADORA, ORIENTADORA OU GESTORA? / 3º MOMENTO	114
4.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO/UMA FORMAÇÃO EXPERIMENTAL	121
4.4.1 Primeiro momento: questões suscitadas a partir dos dados da pesquisa	124
4.4.2 Segundo momento: compartilhamento de saberes/voz dos participantes e apresentação da proposta.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	145
APÊNDICE A. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	146

INTRODUÇÃO

*A escola
 Escola é...
 O lugar onde se faz amigos,
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é, sobretudo, gente,
 Gente que trabalha, que estuda,
 Que se alegra, que se conhece, se estima.
 O diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um
 Se comporte como colega, amigo, irmão.
 Nada de "ilha cercada de gente de todos os lados".
 Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
 Que não tem amizade a ninguém,
 Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade,
 É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se "amarrar nela"!
 Ora, é lógico...
 Que numa escola assim vai ser fácil
 Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se,
 Ser feliz. (Autor desconhecido)¹*

A construção do processo de investigação dessa pesquisa se deu a partir da minha atuação como coordenadora pedagógica em uma escola municipal de Campo Grande/MS. Sendo pedagoga, com pós-graduação *lato sensu* em coordenação pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais, tenho uma trajetória e saberes já adquiridos nessa prática docente.

Nessa perspectiva, pensar nessa prática pareceria ser fácil; porém, pensar a atuação da coordenação pedagógica a partir de um estudo sobre a sua própria prática implicou um olhar mais distanciado e reflexivo, o que tornou esse cenário um pouco mais complexo, uma vez que me tornei um dos sujeitos principais dessa pesquisa. Dessa forma, embora o objeto do presente

¹Esse poema tem sido atribuído a Paulo Freire. No entanto, segundo o Instituto Paulo Freire (2017, n.p), "De acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema." Disponível em: <https://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>. Acesso em 09 jul. 2017.

estudo seja a atuação do coordenador pedagógico, coloco-me como protagonista principal, com a pretensão de dar voz à pesquisadora.

O aporte teórico-metodológico que norteia essa investigação parte da pesquisa narrativa, tomando como referência autores como Clandinin e Conelly (2015); Cunha e Prado(2007), Souza (2014), entre outros. Para Clandinin e Conelly (2015), a narrativa tem se constituído, no contexto das pesquisas em Educação, como um modo privilegiado de representar e entender a experiência.

Narrativa é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno e também o método das ciências sociais. (CLANDININ; CONELLY, 2015, p.48).

Segundo o pressuposto defendido pelos autores, narrar é tomar as experiências como objeto de reflexão, uma vez que a escrita de si, por ser autobiográfica, constitui-se em um momento relevante e singular por potencializar o desenvolvimento da competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano.

A pesquisa no/do/com o cotidiano escolar leva a compreender de uma forma mais complexa a realidade da escola. De acordo com Ferrazo (2002) o cotidiano escolar é visto como “espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas e significações”. É possível verificar um leque de possibilidades e, por meio dessa pesquisa, intento apontar processos de intervenção para um melhor desenvolvimento na área educacional. Como apontam Cunha e Prado (2007):

A perspectiva baseada na pesquisa do/no/com o cotidiano é valorizada por aprofundar a compreensão da complexidade da realidade escolar, abrindo possibilidades de processos de intervenção. Propõe a prática “como locus de teoria em movimento”, justificando-a como critério de verdade que convalida a teoria. (CUNHA; PRADO, 2007, p. 33).

Os processos e movimentos do cotidiano escolar permitiram a produção de dados que posteriormente puderam ser debatidos e confrontados. De acordo com Garcia (2003) a pesquisa no/do/com o cotidiano parte da prática, recorre à teoria de maneira a compreendê-la melhor e retorna à prática de forma ressignificada, em um círculo dialético, ou seja, parte de um dilema da prática, interpela a teoria e a ressignifica e reelabora a prática a partir de uma nova compreensão.

Conforme Estebam (2003) este tipo de pesquisa vai além de explicações para os fenômenos, reconhecendo a importância do fragmento e do episódico, pois não tem a intenção de alcançar uma totalidade, uma vez que a mesma se resume como parcial e provisória. Para tanto, na pesquisa no/do/com o cotidiano, é necessário que se compreenda as tantas lógicas do espaço, levando em consideração o tempo de produções, representações e significações, ou seja, sabendo que se está inteiramente mergulhado, correndo todos os perigos e incertezas que isto significa. Nesse sentido,

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e deixando tocar por elas cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário.(OLIVEIRA; ALVES, 2001, p18).

Dessa forma, percebo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, por meio de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando um olhar distante e neutro.

Esta pesquisa pretende, portanto, compreender e analisar a prática do coordenador pedagógico, como acontece a formação de professores no contexto de trabalho e os dilemas do cotidiano do coordenador pedagógico frente à organização de seu tempo na rotina escolar, analisando quais atividades e demandas têm sido priorizadas e negligenciadas no trabalho da coordenação.

O descompasso percebido, *a priori*, entre essas dimensões da atuação pedagógica e o vivenciado na rotina escolar foi o que me levou ao desejo de pesquisar de forma mais aprofundada as concepções teóricas que dão sustentabilidade à prática do coordenador pedagógico, a fim de buscar respostas para esses questionamentos que merecem reflexão.

O cotidiano do coordenador é constituído de uma sucessão de pequenas e grandes decisões que o levam a deparar-se com situações que precisam ser gerenciadas de forma imediata, tendo pouco tempo para refletir simultaneamente na ação, produzindo assim os chamados dilemas. Para Pacheco (1995), os dilemas são situações problemáticas que se apresentam às pessoas, tanto na dimensão do pensamento quanto na dimensão da ação, constituindo-se como objeto de preocupação e de reflexão constantes. Esses chamados dilemas são comuns na prática do coordenador pedagógico.

Minha prática como coordenadora pedagógica, envolve dilemas. Sadalla e Sá-Chaves (2008) acreditam ser prudente não considerar os dilemas docentes sob uma visão linear, pois são profissionais que sempre estão em constantes guerras entre a teoria e a prática, entre obedecer regras ou fazer segundo aquilo que acreditam ou pensam.

Segundo Perrenoud (2001) os dilemas referentes a questões como estas são comuns, visto que o profissional não sente que tem autonomia suficiente para conciliar suas formulações teóricas pessoais com sua atividade profissional. Os dilemas vivenciados muitas vezes instalam-se na preocupação de não se conseguir êxito na transformação que se almeja na área da Educação, o que torna a prática um desafio cada vez maior.

Nesse sentido, cabe dizer que o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente, pois os dilemas cotidianos, embora sejam um desafio, ao mesmo tempo podem se tornar uma vertente para o desenvolvimento profissional:

Apesar de essenciais na atividade docente, os dilemas cotidianos podem constituir-se não só num desafio para quem reflete acerca deles na busca de sua superação, como também numa fonte muito profícua para o desenvolvimento profissional docente, culminando assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, decisões e ações tomadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo. (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008, p.191).

Nessa perspectiva, os dilemas do cotidiano são, essencialmente, situações que merecem reflexão, presentes nas negociações e estratégias de interação nas quais com frequência ocorrem tensões, ou seja, os dilemas se configuram como algo muito mais enraizado do que a simples alteração pelo professor nos procedimentos didáticos, pois implicam também alterações nas crenças, nos valores e no saber docente em relação ao seu trabalho.

Como aponta Pimenta (2001), é por meio da prática que o ser humano sente que é um agente transformador do mundo, independentemente de sua profissão. Assim, é relevante que o profissional discuta, argumente, reflita e aprenda com sua própria prática, tendo condições de gerenciar os dilemas vividos no cotidiano.

Para uma melhor compreensão do objeto em questão, foram analisados documentos oficiais e a legislação que norteia, orienta e dá sustentabilidade ao trabalho da coordenação pedagógica, bem como a minha própria prática como Coordenadora Pedagógica. Utilizo também como fonte de pesquisa um estudo realizado pela Fundação Victor Cívita em 2010 e 2011, em parceria com a Fundação Carlos Chagas e o Ibope Inteligência. O estudo foi realizado

em duas fases e teve como coordenadora geral a Profa. Dra. Vera Placco. Os resultados dessa pesquisa apontaram para a

[...] multiplicidade de atribuições que lhes são imputadas – atos de atribuição que se tornam, na maioria das vezes, atos de pertença. Assim é que os CPs de todas as regiões identificam como atribuições suas na escola (mudando apenas de ordem de priorização nas regiões e redes de ensino): atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação (SEEs/SMEs); atividades administrativas; organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvem os alunos. Em algumas regiões, como é o caso da Centro-Oeste, aparecem: organização da entrada de alunos, acompanhamento dos alunos nos horários de intervalos, gerenciamento de conflitos na escola, organização de horários de provas. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 256).

Conforme pode ser observado, não tem havido um consenso quanto ao campo de atuação do Coordenador Pedagógico (CP), o qual tem assumido diversas funções que, embora nem sempre tenham sido previstas nos documentos oficiais, paulatinamente foram incorporadas às suas atividades diárias, por meio da cultura escolar que se materializa nas práticas. Nesse sentido, compreender o trabalho desenvolvido na coordenação pedagógica de uma escola mediante o olhar do próprio coordenador, protagonista dessas ações, pode ser um importante movimento para uma ação transformadora no trabalho desse profissional.

Assim, no intuito de contribuir para a promoção de rupturas nos modos de ver e interpretar a ação pedagógica, bem como na construção de uma consciência crítica que possa contribuir para transformar as ações docentes e refletir sobre a prática do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, faço uso dessa triangulação de informações – referencial teórico, fontes documentais e visão autobiográfica do coordenador.

O coordenador pedagógico tem encontrado crescente espaço nas instituições de ensino, ao mesmo tempo em que, em diferentes conjecturas, é atribuída a esse profissional a responsabilidade pela formação continuada dos professores. A atuação do coordenador incide ainda sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar e sua execução prática, o que requer a articulação de diferentes saberes e, nessa estrutura, uma ligação intrínseca entre as demandas escolares e a formação docente, no sentido de que cabe a esse profissional, ou dele se espera, contribuir para possíveis reflexões que levem aos professores assumirem um compromisso com seu processo de aperfeiçoamento da prática educativa.

Sua proposta de trabalho, segundo Domingues (2014), deveria

[...] estar inserida no projeto político pedagógico da escola, configurando como um plano de formação docente que, associado às demandas educativas da escola

promova o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o desenvolvimento profissional docente e a construção de uma escola voltada para uma educação de qualidade para todos. (DOMINGUES, 2014, p. 73)

Dessa forma, pressupondo-se uma escola democrática, compromissada com uma educação de qualidade, o coordenador pedagógico teria a responsabilidade de levar a equipe docente a refletir sobre determinadas ações que colaboram com o desenvolvimento profissional, articulando distintas formas de conhecimento que possam contribuir para o verdadeiro sentido do trabalho e escolha profissional.

Essa responsabilidade, como afirma Freire (1996, p. 24), implica refletir e buscar um caminho individual / coletivo, a partir de necessidades, desafios e interesses: "Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço comunicar ou anunciar a novidade."

O educador, como sujeito de sua própria aprendizagem, conhecedor de seu papel social e de suas competências, poderá transformar a realidade por meio de ações pautadas em conhecimento teórico sólido e práticas planejadas intencionalmente, em um processo contínuo e complexo, que envolve mais do que treinar novas técnicas e habilidades, mas, sim, reconstruir e refletir sobre prática cotidiana.

Por sua vez, o coordenador pedagógico, como aponta Placco(2008), é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação ansiosa e imediatista, em que suas intenções e propósitos educacionais são muitas vezes frustrados e, ao invés de contribuir para uma construção e reconstrução de práticas didáticas, acaba por ser um “apagador de incêndios”, diante da variedade de conflitos intraescolares.

Assim, é comum que o coordenador pedagógico tenha certo constrangimento no exercício de sua autoridade, por confundi-la com autoritarismo, acabando por se omitir e não abordar questões evidentes que concorrem para um mau andamento do trabalho pedagógico. Ao confundir a atribuição de seu papel profissional com imposições normativas, e autoridade com autoritarismo, o profissional responsável pela coordenação pedagógica fica sem norte e, não raras vezes, com um sentimento de perda de identidade profissional:

Nossa função de coordenadores pedagógico-educacionais, na articulação do trabalho dos professores e em seu desenvolvimento profissional, é por em contato nossos mundos internos, do ponto de vista de valores, atitudes e, principalmente, de ampliação de consciência, com tudo o que temos feito em nosso cotidiano: nossos modos de conduzi-lo, nosso controle da docência, nossa atuação nos

conselhos de classe, as avaliações que realizamos nossos estudos, a compreensão que temos das teorias, das aplicações nas práticas. (PLACCO, 2008, p.58).

O coordenador, a partir dessa premissa defendida por Placco (2008), precisa estar preparado para enfrentar questionamentos e indagações, valores e crenças, gerando rupturas em seu pensamento, em sua ação e, conseqüentemente, auxiliando a que isso também ocorra com os professores sob sua coordenação.

Diante dessas questões, e a fim de dimensionar a contribuição dessa pesquisa, realizei um mapeamento dos trabalhos já produzidos e defendidos em Programas de Pós-Graduação, em nível de mestrado e doutorado em educação, apresentados no próximo subitem.

O estado da questão

A fase inicial da presente pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em ciências e Tecnologias (Ibict), com uma delimitação temporal de 2010 a 2016, definida em função de se procurar investigações desenvolvidas junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação realizadas concomitantemente ou após a pesquisa, que eu utilizo como fonte de dados, coordenada pela Profa. Dra. Vera Placco, financiada pela Fundação Victor Cívita e realizada em 2010 e 2011².

Minha intenção foi selecionar uma pesquisa por ano, ou seja, a partir da data da pesquisa coordenada por Vera Placco (iniciada em 2010) até o período em que encerrei a busca (agosto de 2016). Essa delimitação temporal, portanto, visava à compreensão se as pesquisas em nível de mestrado e doutorado, em geral realizadas a partir de realidades locais, apontavam mudanças ou continuidade das questões sinalizadas na pesquisa nacional da Fundação Victor Cívita. Partindo desse princípio, observei que a pesquisa nacional sobre o coordenador pedagógico apresenta que se trata de um profissional que tem um papel fundamental na escola, porém pouca clareza sobre as funções que lhes são atribuídas. Vera Placco, em uma entrevista ao canal Salto para o Futuro, apontou:

² A pesquisa em questão, coordenada pela Profa. Dra. Vera Placco, pode ser encontrada no endereço: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>.

[...] Observamos nos CPs, que exercem profissão recentemente normatizada em textos legais, (ainda que bastante antiga quanto à função), que têm papel fundamental na escola, sobretudo no que concerne às possibilidades de melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, mas que apresentam pouca clareza sobre o significado e estruturação do papel, quanto mais sobre suas funções e atribuições. (PLACCO, 2011, p. 115).

Dessa forma o critério de seleção desses trabalhos foi a proximidade com a temática e abordagem aqui tratadas, optando por pesquisas que pudessem oferecer subsídios para a compreensão do ser/fazer do coordenador pedagógico.

Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8), nessa etapa de uma pesquisa acadêmica a “[...] busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador [...]”.

Partindo desse princípio, utilizo o levantamento denominado “estado da questão”, que tem como finalidade levar o pesquisador a uma compreensão maior sobre a real situação de seu tema ou objeto específico de pesquisa, a partir de um levantamento bibliográfico definido em função da temática pesquisada e em meios bem específicos: em nosso caso, teses e dissertações disponíveis em bases de dados. Diferencia-se do denominado “estado da arte”, pois, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8), este se refere, de forma mais ampla, a um “Inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado”, o que envolveria a necessidade de descrever *todos* os trabalhos encontrados com os indexadores selecionados, não se restringindo a teses e dissertações, pois também devem ser consultadas outras fontes, como resumos e catálogos de fontes de produção científica.

Esse levantamento mais específico, conforme os autores,

[...] deve levar em consideração a necessidade de desvelar que por trás do palco e da cena identificada como problema de pesquisa existe na trajetória de vida do estudante/pesquisador um cem número de ensaios, de erros e acertos, de encontros e perdas que envolvem diretamente sua subjetividade/objetividade. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p.9).

Dessa forma, o estado da questão configura-se como o esclarecimento da posição do pesquisador e do seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica ao campo do conhecimento. Destarte, “[...] no estado da questão os achados têm de estar necessariamente ou diretamente articulados com o tema: devem referenciar especificamente o que existe em publicações ou estudos com relação a este,

na área de investigação do estudante/pesquisador [...]” (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p.10).

Essa elaboração do estado da questão faz-se necessária para a verificação dos conhecimentos já produzidos e a procura dos elementos constitutivos da problemática da pesquisa. Nesse sentido, ao acessar o banco de dados da Biblioteca de teses e dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em ciências e Tecnologias (Ibict), utilizando o descritor “coordenador pedagógico” foram localizados 403 trabalhos acadêmicos entre teses e dissertações, sendo 294 dissertações e 109 teses. Destes, destacamos 07 que consideramos de maior relevância, utilizando, conforme mencionado, o critério de escolha de um trabalho por ano para aprofundamento e análise.

Ao analisar os dados, utilizando o descritor proposto, verifiquei que em 2010 o banco de dados contava com 52 trabalhos acadêmicos, sendo 40 dissertações e 12 teses. A partir de 2011, houve um notório avanço nas produções, sendo que o ano de 2014 apresentou o maior número de produção de trabalhos nessa temática, com um total de 89 trabalhos, sendo 62 dissertações e 27 teses. No ano seguinte, comparativamente a 2014, houve uma queda significativa nas produções dos trabalhos, chegando a 53 registros, ou seja, uma produção a mais que em 2010. Em 2016³, foram encontrados 26 trabalhos, contando com 17 dissertações e 05 teses. Percebo, portanto, que há um interesse na temática por parte dos pesquisadores dos programas de pós-graduação das universidades.

O Quadro 1 traz uma descrição das 07 dissertações selecionadas para maior aprofundamento.

Quadro 1. Teses e dissertações selecionadas na BDTD do IBCT.

	Autor/orientador	Título	Ano	Instituição
--	-------------------------	---------------	------------	--------------------

³ Considerando-se os trabalhos divulgados até agosto.

1	Débora Maria Rodrigues Cantaruti de Carvalho / Lucíola Lucílio de C. P. Santos	Coordenação pedagógica: do imaginário dos alunos do curso de pedagogia da UFMG à atuação deste profissional	2010	UFMG
2	Elisângela Duarte Almeida Mundim / Fernando Luís Gonzáles Rey	A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações	2011	UNB
3	Margareth Mellão Garcia Ribeiro / Ivone Tambelli Schmidt	Professor coordenador pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano	2012	UNP
4	Simone do Nascimento Franco Nogueira / Maria Amélia do Rosário Santoro	Coordenador pedagógico: uma identidade em construção	2013	UNCS
5	Soraia da Silva Rocha / Evaldo Piolli.	Atuação dos coordenadores pedagógicos da rede Municipal de Ensino de São Paulo: implicações políticas e sofrimento no trabalho	2014	UNICAMP
6	Gilsete da Silva Prado / Vera Maria de Souza Nigro Placco	A Formação continuada pela via do Coordenador pedagógico	2015	UNCSP
7	Simone Gonçalves de Lima Moura / Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.	O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho	2016	UNB

Fonte: BDTD/Ibict (2016).

Organização: a autora

Os trabalhos selecionados foram considerados primeiramente pelos anos de publicação. Em seguida, para selecionar uma dentre as pesquisas publicadas no mesmo ano, fiz a leitura dos títulos, resumos e, em alguns casos, do texto completo, buscando proximidades com minha temática e com aspectos específicos apontados pela pesquisa nacional da Fundação Vítor Cívita. Chamou-me especialmente a atenção trabalhos que traziam narrativas/falas dos entrevistados relacionadas aos dilemas vividos e observados nas atribuições e no papel do coordenador pedagógico. Outro critério adotado nessa seleção de pesquisas foi contemplar diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, que tratassem de diversos contextos de atuação dos coordenadores pedagógicos.

Assim, apresento a proposta de Carvalho (2010), que buscou compreender as percepções dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG que estavam em processo de formação complementar em Gestão Educacional e

Coordenação pedagógica, em relação à formação e prática desse profissional, ou seja, o coordenador pedagógico. Um dos instrumentos utilizados na pesquisa foram relatórios de estágios dos acadêmicos sobre a atuação do coordenador pedagógico. O resultado da pesquisa apresenta relatos dos estagiários que comparam a atuação do coordenador a de “bombeiros”, apagadores de incêndios que surgem no cotidiano da escola e também apresentam a figura do coordenador como uma das peças fundamentais no espaço escolar. Ao ler a descrição de cinco relatórios de estágios que os alunos apresentam na pesquisa, chamou-me a atenção o aluno 04, sobre o qual a autora faz o seguinte relato.

[...] No relato de estágio do aluno 4, o mesmo faz uma relação direta com o gráfico desenvolvido no trabalho de Barreira (2006), gráfico este que expõe o tempo gasto em cada atividade dos supervisores analisados no trabalho da autora, que faz um estudo sobre a prática profissional da supervisão educacional. O aluno afirma que se fosse comparar o trabalho da coordenadora da escola em que fez o estágio poderia dizer que a maior parte do tempo é gasto em atividades administrativas e burocráticas, ações de atendimento aos alunos indisciplinados, atendimentos aos pais e professores e reuniões pedagógicas. Nessa escola há dois coordenadores, denominados pelo aluno em seu relatório como “bombeiros” da escola, pois suas atividades são sempre na intenção de apaziguar os problemas do dia a dia escolar. (CARVALHO, 2010, p. 96).

Esse relato, como também o resultado da pesquisa de Carvalho (2010), vem ao encontro do que minha pesquisa pretende apontar: a importância desse profissional na escola, os dilemas vividos e a função disciplinadora e multifacetada que a ele tem sido imputada. É possível observar no relato que os coordenadores dessa escola, segundo a percepção do estagiário, direcionavam suas ações a “apagar os focos de fogo” que surgiam no dia a dia da escola.

Mundim (2011) visou analisar a constituição do coordenador pedagógico em processos diferenciados, ocorridos no espaço da coordenação pedagógica, no trabalho intitulado "A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações". Para a autora, a pesquisa contribuiu para a temática relativa à constituição do coordenador, pois pode conduzir a reflexão sobre a valorização da coordenação pedagógica como um espaço formador na construção do conhecimento. Elenquei alguns fragmentos escritos pelas coordenadoras que fizeram parte da pesquisa, em que as mesmas revelam de forma clara os dilemas e tensões sofridos no cotidiano escolar.

"Acontecem alguns momentos aqui na escola que eu não sou incluída (reuniões). Muitas vezes sinto que chamam por chamar. Sinto também que tem uma hierarquia entre coordenador pedagógico e supervisor pedagógico. Tudo isso me faz recuar." (CP-C). "Eu estou tão angustiada com a coordenação pedagógica. Tudo está solto sem direcionamento. Precisamos sentar, fazer junto, conversar." (CP-D) "Não dá pra fazer

planejamento, por que a equipe nunca está junta. Cada um faz uma coisa não existe reunião. (CP-E)." (MUNDIN, 2011, p. 89).

A autora da pesquisa conclui que voltar-se para si mesmo é um movimento necessário ao desenvolvimento pessoal e profissional, podendo contribuir com a formação de professores em formação inicial que buscam compreender a constituição docente. A leitura das experiências coletadas pela pesquisadora, que fez uso de um diário de reflexão como instrumento de informação de dados, levou as próprias coordenadoras que fizeram parte da pesquisa a reinventar sua prática a partir de um olhar crítico sobre si mesmas.

Outra dissertação que me chamou a atenção, por se tratar de dificuldades e possibilidades do coordenador pedagógico, é a dissertação escrita por Ribeiro (2012) que teve como objetivo central analisar as dificuldades e possibilidades do professor coordenador no cotidiano escolar, investigando suas condições de trabalho. A autora utilizou como metodologia uma abordagem qualitativa, constituindo-se em pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Como resultados, apresenta dois pontos principais: nas entrevistas com questões abertas, os coordenadores entrevistados apontaram que o trabalho do coordenador é de grande relevância na gestão da escola e demonstraram satisfação e realização no seu cotidiano; porém, não deixaram de apontar o lado negativo, relacionado aos desvios de função e à sobrecarga do coordenador, que tem seu tempo de trabalho envolvido por questões burocráticas e indisciplina de alunos. Segundo os coordenadores, esses desvios de função interferem no acompanhamento pedagógico.

A pesquisa de Nogueira (2013) buscou entender como os coordenadores pedagógicos de uma rede pública de ensino constroem sua identidade. A pesquisa apresentou resultados que evidenciam o acúmulo de atribuições ao coordenador, principalmente administrativas e burocráticas. Tais atribuições impossibilitam o coordenador de acompanhar, orientar e dar suporte pedagógico aos professores. Embora os coordenadores reconheçam que recebem formação, eles apontaram a falta de especificidade nos temas que seriam relevantes para enfrentar as dificuldades encontradas nos afazeres diários. A pesquisa sugere que a Secretaria de Educação invista de uma forma mais ampla no processo da identidade do coordenador pedagógico, garantindo mecanismos de acompanhamento nesse processo.

A dissertação de Rocha (2014), vinculada à linha de pesquisa das políticas públicas, teve como objetivo analisar a atuação do coordenador pedagógico frente às políticas educacionais, oferecendo assim subsídios teóricos para considerar a necessidade de um suporte maior para a atuação do coordenador. Como resultados, a pesquisa apresentou duas questões relevantes: uma

relacionada à sobrecarga de trabalho, que torna a rotina do coordenador extensa e intensificada, não lhe dando oportunidade de falar e ser ouvido, o que muitas vezes o leva a adoecer ou ficar desestimulado para o trabalho; e outra à necessidade de valorização do profissional. A pesquisa relaciona-se à investigação que proponho no sentido de que alerta para a necessidade de considerar a voz desse profissional, o que se torna significativo para o aprimoramento do seu trabalho, valorizando a construção de seu espaço de atuação dentro da escola.

A pesquisa de Prado (2015) teve como objetivo observar a atuação do coordenador pedagógico no processo de educação continuada de professores. Para a coleta de informações, foi realizada uma discussão com um grupo de coordenadores, na região metropolitana de São Paulo, além de um levantamento histórico e revisão dos documentos que norteiam a prática do coordenador nesse município. Como resultados, os coordenadores apontaram a falta de redefinição do seu papel na sua profissão e a deficiência de sua atuação no que se refere à formação de professores. Segundo os coordenadores, os seus afazeres diários estão em grande parte voltados para os trabalhos burocráticos e o *desvio de função* é constante, concluindo que, com essa diversidade de funções, o papel do formador de professor fica fragmentado. A autora da pesquisa conclui que uma maior exigência e uma redefinição da função do coordenador pedagógico são fatores essenciais para que ele possa contribuir de uma maneira mais significativa com a formação do professor.

Por fim, analisei a dissertação de Moura (2016) que buscou compreender o processo formativo do coordenador pedagógico, suas perspectivas e limites de trabalho e as políticas de formação do coordenador implantadas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. A autora constatou que a construção do papel desse profissional ainda está em construção, posto que os coordenadores compreendem que mesmo amparados por uma legislação e conhecendo suas atribuições formativas, a sobrecarga de sua rotina tem contribuído para uma possível alienação. A autora ainda reforça a relevância da Secretaria de Educação investir mais significativamente em formações voltadas para esse profissional pedagógico. Mais uma vez a redefinição do papel do coordenador aparece de maneira clara, ou seja o desvio de função está imbricado cada vez mais na atuação do coordenador pedagógico.

Os resultados das pesquisas encontradas que mantém, de certa forma, uma aproximação com o objeto de pesquisa investigado, demonstram que a questão do papel do coordenador pedagógico tem sido um tema em constante debate, pois, ainda que essa função exista nas instituições, seu papel no desenvolvimento de seu trabalho continua em processo de construção. Foi possível verificar que em 2010 as pesquisas apontavam para uma necessidade de

redefinição do papel do coordenador e em 2016, os apontamentos para essa redefinição ainda continua em debate de forma acentuada. Embora seja visível algumas políticas públicas apontadas com o intuito de sanar essa situação, os dilemas e tensões no trabalho do coordenador aparece de uma forma extensa em todos os trabalhos pesquisados, fato esse que vai ao encontro com os resultados obtidos na pesquisa que realizo.

Como aponta Carvalho (2010), o coordenador é apontado como um “apagador de incêndios” e, com o perpassar dos anos, essa visão permanece. A análise desses trabalhos permitiu compreender que os coordenadores pedagógicos vivem com dificuldades no trabalho extremamente adversas, como a mudança de função, falta de definição de seu papel, deficiência na formação dos professores, muito trabalho burocrático e fragilidade nos procedimentos para a realização de seu papel.

De fato, Placco, Almeida e Souza (2011) apontam que os coordenadores consideram seus propósitos frustrados, uma vez que as circunstâncias de seu trabalho os fazem responder às situações que surgem a cada momento, “apagando incêndios”. Os confrontos no cotidiano fazem com que a atuação do coordenador na parte pedagógica aconteça de forma fragmentada e, em algumas escolas, a formação de professores não acontece devido a esses “desvios” de sua função. Outro fator relevante apontado pelas pesquisas foi a falta de investimento em formação específica para esses profissionais pelas Secretarias de Educação, o que poderia contribuir com seu fazer pedagógico e os fazer avançar em sua ação e prática como coordenador pedagógico.

Organização do relatório de pesquisa

Para tratar dessas questões apontadas, a pesquisa está organizada em quatro capítulos, quais sejam: no primeiro capítulo apresento meu memorial formativo, em que narro um pouco da minha trajetória do processo contínuo de construção em que se entrelaçam acontecimentos de minha vida pessoal e profissional. A partir das minhas vivências, da rememoração do passado, análise do presente e reflexão sobre as perspectivas do futuro, procuro o sentido das minhas ações. Enquanto pesquisadora que investiga sua própria prática, pretendo ressignificar as minhas memórias, com o propósito de enxergá-las com olhar distanciado do pesquisador. Alguns referenciais teóricos utilizados para empreender esse exercício de contar-se e analisar-se foram: Souza(2014) Smolka (2000), Soares(1991) pimenta (2006), entre outros.

No capítulo dois apresento as narrativas (auto) biográficas como método de pesquisa e formação e, por meio da voz da coordenadora, apresento os dilemas e inquietações vivenciados

em minha prática como coordenadora pedagógica. Tomo como referência Placco, Almeida e Souza (2011), que relatam os confrontos do coordenador pedagógico em seu cotidiano escolar, ressaltando os olhares que identificam e constataam a realidade da escola e a busca por movimentos de superação. Nesse sentido, escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa para analisar o cotidiano e a prática profissional. Como referencial teórico metodológico que se vale da escrita de si e(re)coloca o sujeito em seu local de vivência, conforme Delory-Momberger (2009), as narrativas biográficas nos convidam a reconhecer o papel determinante da mediação narrativa nos processos de construção de si e de organização da própria existência. Nesse sentido, o capítulo traz o processo da minha escolha em utilizar as narrativas como metodologia no desenvolvimento dessa pesquisa. Algumas referências que subsidiaram esse capítulo foram: Benjamim (1985), Nóvoa, (1992, 1995; 2002), Nogueira (2014), Prado e Soligo (2007), entre outros.

O terceiro capítulo aborda "O coordenador pedagógico e suas práticas", com o propósito de refletir sobre a prática do coordenador pedagógico no cotidiano da escola, observando os documentos que norteiam a sua prática, revendo suas atribuições e se as mesmas estão de acordo com o real fazer pedagógico do coordenador. Nesse capítulo, trago, ainda, um levantamento bibliográfico, no qual busco apresentar o que já se sabe sobre esse profissional, a partir dos teóricos que estudam e pesquisam a temática. Trago, de forma mais detalhada, a pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011), na qual se procedeu um levantamento quantitativo envolvendo 400 CPs de 13 estados brasileiros, conforme já mencionado. Faço uma analogia entre esses estudos, a minha prática, e o que está posto pelos documentos apresentados pela Secretaria Municipal de Campo Grande – SEMED.

O último capítulo apresenta a análise dos dados sobre minha prática, registrados no diário de bordo. O diário foi utilizado como instrumento de coleta de informações, narrado pela própria pesquisadora e produzido no decorrer de minha rotina na unidade escolar. Nesse instrumento de registro de dados foram anotadas as atividades que efetivamente executei na escola e o tempo gasto com essa atividade.

Com esses dados, analisei como o meu tempo está sendo administrado na escola, quais as demandas que mais atendo e, principalmente, qual o lugar da formação de professores nessa divisão de funções. O objetivo do capítulo, portanto, é compreender quais atividades tem sido priorizadas (e negligenciadas) no trabalho do coordenador pedagógico e como é utilizado o tempo em suas atividades pedagógicas. Como aporte teórico para essa análise, utilizo Zabalza (2004), que aponta o diário como um instrumento de investigação e desenvolvimento

profissional. O autor esclarece que os diários são utilizados em linhas de investigação que se valem de documentos pessoais, por meio das narrativas autobiográficas, e que esta corrente de orientação, basicamente qualitativa, vem adquirindo campo na investigação educativa nos últimos anos. Conforme o autor, os diários permitem uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos e por meio dele é possível analisar a evolução dos feitos.

Ainda nesse capítulo, trago narrativas de 4 coordenadores pedagógicos que participaram de dois encontros em que coloquei em prática, de forma experimental, a proposta de intervenção elaborada como uma das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Ainda que não seja um requisito do Programa que essa proposta seja colocada em prática, senti a necessidade de realizar essa experiência, até mesmo para solidificar a proposta e testar, por assim dizer, sua validade como intervenção formativa.

Por fim, no Apêndice A, formalmente apresento a proposta de intervenção, que foi pensada como um dispositivo a favor da formação do Coordenador Pedagógico, e que será posteriormente apresentada à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Nessa proposta, elaborei uma pauta de formação específica para o coordenador pedagógico, com a finalidade de privilegiar os dilemas vividos na coordenação, tratar e discutir sobre a ação do coordenador, analisando quais atividades tem sido priorizadas ou não no trabalho do coordenador pedagógico e como é utilizado o tempo em suas atividades pedagógicas. Essa proposta utiliza, como metodologia, instrumentos que visam ouvir e dar relevância à voz do coordenador, às suas angústias, propostas e estratégias consolidadas para exercer seu papel formativo e orientador nas escolas.

Dessa forma, mediante esse cenário e na condição de coordenadora pedagógica, propus-me a analisar a prática do coordenador, ou seja, a prática cotidiana da pesquisadora que reflete sobre o próprio saber-fazer a partir da escrita, ao mesmo tempo profissional e acadêmica, de registros reflexivos.

1 UMA SUCESSÃO DE EXPERIÊNCIAS: DILEMAS E CONFLITOS NO PERCURSO DE PROFESSORA À COORDENADORA



Fonte: A mente maravilhosa (2016).⁴

[...] aquela ou aquela que conta sua vida põe em um enredo a sucessão de suas experiências. Delory-Momberger (2008, p.94)

Falar de minha trajetória sem remeter ao passado é algo que me parece um tanto sem cor, sem brilho. Essa imagem retrata meus caminhos que precisei percorrer minhas dúvidas e insegurança, minhas decisões e minhas escolhas. Sinto a necessidade de contar um pouco da minha história de vida, pois embora não se possa voltar ao tempo, é a partir dessas vivências, do confronto entre passado, presente e perspectivas do futuro, que apresento esse memorial formativo que se divide em três partes: a minha infância; o meu primeiro contato com a profissão docente; e a minha trajetória da coordenação pedagógica ao ingresso no Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Falar de si é complexo, uma vez que para escrever sobre mim mesma preciso remeter e refletir sobre toda a minha caminhada escolar e acadêmica.

Trabalhar com narrativas implica entender que a experiência e a narrativa são formas de acesso e, ao mesmo tempo, processo ativo de criação dos sentidos para as formas como mulheres e homens mobilizam conhecimentos, valores, desejos, na produção das suas subjetividades. (SANTOS, 2016, p. 359).

⁴Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/um-dia-menos-um-dia/>. Acesso em 20 abr. 2017.

Nesta relação de lembranças e emoções que me reconheço hoje sob novas configurações e com novas experiências de vida, trazendo recordações que me confrontam. Conforme Smolka (2000, p. 187) “A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar imagens e recordações embaçadas, confusas dinâmicas, fragmentadas, certa organização e estabilidade.” A respeito da subjetividade, validade e representatividade, das narrativas para produção de conhecimentos científicos, Ferrarotti (1988) esclarece:

Cada indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois estes grupos são por sua vez agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto. A validação aqui, se distancia dos modelos mecanicistas de hipótese e verificação. O que voga para a análise das narrativas, e para outros tipos de análise qualitativa, é o zelo por suas características essenciais de subjetividade e historicidade. (FERRAROTTI, 1988, p. 31)

Sob essa ótica, as trajetórias narrativas revelam as subjetividades e os contextos dos sujeitos, que estão inseridos em grupos sociais e, no caso dessa pesquisa, um grupo específico que, na instituição escolar, tem a função de coordenar outros profissionais e que ainda está em processo de definição de seu papel.

Essa questão é provocadora de reflexão, instiga a curiosidade sobre mim mesma. Questão que se converte em um convite para contar meu percurso pessoal, profissional e acadêmico até o início do mestrado. Uma jornada em busca de compreender, ou dar sentido, às minhas ações. Enquanto pesquisadora que se autoinvestiga, entendi a relevância de trazer à tona as minhas memórias com o objetivo de enxergá-las com olhos distanciados, refletir sobre o impacto dessas lembranças e sua relação com a minha vida pessoal e profissional. Larrosa (2002) acrescenta que cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo se como um ser de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu.

Entre tantas memórias, a minha escolha para compor este memorial foi a de narrar três momentos que, sem dúvida, foram impactantes para minha vida. Quando apresento esses três momentos, remeto-me a lembranças fragmentadas que guardo em minha memória, que me ajudam a compor minha trajetória de vida.

Nessa mesma ótica, Soares (1991), sobre seu próprio memorial, declarou:

Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o

meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado. (SOARES, 1991, p. 37-8).

Os pontos evidenciados pela autora são relevantes, pois remetem ao esforço enorme que dispndemos quando tentamos recuperar nosso passado para falar de uma trajetória de buscas e incertezas. Trago, nesse capítulo, o caminho que percorri e percorro, com insegurança, mas comum desejo de conquistas, de trilhar novos horizontes e avançar cada dia mais, e olhar para o passado como uma mola propulsora que me lança a cada dia para novos desafios, o memorial como uma autobiografia narrativa histórica e reflexiva, deve ser composta em forma de relato histórico, analítico e crítico, com fatos e acontecimentos que constituíram nossa trajetória profissional e intelectual.

No esforço de tornar esse “itinerário coerente”, minhas lembranças, selecionadas e organizadas, remetem a três etapas da minha vida:

1ª - Recordações de uma criança que, aos 8 anos de idade, vive a dor de uma avaliação sem peso e sem medida, a quem o grito de uma ave chamada “arara” ecoa até os dias de hoje em suas imagens e lembranças.

2ª - O início do professorado, que conta com a ajuda de uma linda garota, destemida e corajosa, de 11 anos de idade.

3ª - Uma trajetória cheia de conflitos e indagações: da Coordenação Pedagógica ao ingresso no Mestrado.

1.1 A avaliação por meio da exuberância de uma arara

Figura 1. Araras.



Fonte: Google imagens (2016)⁵.

⁵ Disponível em:
<https://www.google.com.br/search?q=arara+urbana&espv=2&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbn=isch&sa=X>. Acesso em 12 jun. 2016

Esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos. Este é o princípio básico e fundamental para que ela venha a ser diagnóstica. Assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando. Caso contrário, nunca será diagnóstica. (LUCKESI, 2002, p. 82).

Arara [Zool.] - nome comum de aves da família dos Psitacídeos, que possuem bico curvo, forte, cauda longa e plumagem bastante colorida. Ara significa Arara e significa também “ave de muitas cores” (DICIONÁRIO INFORMAL. [s.d. n.p])⁶

Remeto-me aos meus 8 anos de idade, quando cursava a 2ª série⁷, no ano de 1983. Era uma menina destemida, cheia de sonhos e adorava ir para escola. Morava com minha família: minha mãe, meu pai e meus irmãos. Minha irmã, que era um ano mais velha que eu, iniciou seus estudos com atraso, pois tinha medo de ir para a escola e lá permanecer sozinha. Como naquela época não havia uma obrigatoriedade de a criança ser matriculada em determinada idade, minha mãe esperou que eu completasse 7 anos para que juntas fôssemos para escola. Então, entramos juntas na primeira série e fomos juntas para a 2ª série, ela com 9 anos e eu com 8 anos.

Porém, quando entrei na 2ª série, meu pesadelo começou. Embora eu já estivesse alfabetizada, ou seja, soubesse ler e escrever, os conteúdos eram bem mais difíceis, e eu comecei a apresentar dificuldades. Minha professora, que vou chamar de R., não demonstrava muita afetividade comigo, ao contrário do que ocorria em relação à minha irmã, a qual ela sempre elogiava na sala de aula, dizendo que ela era a mais inteligente, a mais bonita (e minha irmã, modestia à parte, era e é muito bonita mesmo!).

No entanto, o problema era que a professora fazia questão de sempre compará-la comigo e, como nós éramos de uma família muito carente, chegava com pacotes de roupas lindas que oferecia como presente à minha irmã. Eram roupas usadas, mas bem conservadas. Lembro-me especialmente de um macacão jeans lindo, que minha irmã ganhou. Eu o considerava um sonho, e pensava: “será que um dia também vou poder ter um?” Passaram-se os anos e eu não comprei meu macacão, por motivos pessoais. Quando tive a oportunidade de comprar uma peça de roupa

⁶Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/arara/> Acesso em 12 jun. 2016.

⁷ Utilizo o termo usado à época, quando o ensino fundamental era de 8 anos, divididos em séries. Com a mudança deste para 9 anos, passou a ser dividido em anos, conforme Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.

assim, optei em comprar para minha filha, quando ela já estava com 22 anos de idade. À essa época, as lembranças aqui rememoradas ainda me marcavam.

No que se refere à tal 2ª série, com o passar dos dias as aulas foram me assombrando e as avaliações e comparações eram constantes. Minha irmã tinha um diferencial: bastava ler as atividades uma ou duas vezes para chegar à escola e ganhar uma boa nota; já eu, por mais que estudasse – e lembro-me que ficava horas sentada no chão batido de casa tentando “decorar a lição” palavra por palavra - quando chegava para fazer a prova ficava muito nervosa e bastava o esquecimento de uma vírgula para que eu não me lembrasse de mais nada. A tabuada, então! Que dificuldade! Decorava uma por uma, mas, bastava ir para o debate para esquecer tudo de novo.

Minha irmã, solidária e preocupada comigo, sempre quando tinha prova, como ela não precisava estudar muito, tomava as atividades ou tabuada de mim em casa. Mas a professora R. sempre usava minha irmã como exemplo quando se tratava das minhas dificuldades, bastava eu errar uma resposta que ela dizia na frente de todos: “por que você não é igual sua irmã? Olha só as notas dela! Você tem que olhar para ela como um espelho!” Quando ela falava essas palavras, eu buscava me dedicar cada vez mais. Dessa forma, enquanto minha irmã brincava, lá estava eu tentando decorar tudo, vírgula por vírgula, querendo agradar minha professora, buscando fazer com que ela me elogiasse pelo menos uma vez, não querendo mais ser envergonhada na frente dos colegas.

Cheguei a colar na prova, tamanho era o meu medo e desespero. Algumas vezes cheguei a dizer para minha irmã que se ela não me desse cola eu não iria mais para a escola e, como ela continuava tendo medo de ir sozinha e sempre se sentava perto de mim, acabava me passando umas “colinhas”. No entanto, quando chegava a hora de entregar a avaliação, minha irmã sempre estava em primeiro lugar. Às vezes subia minha nota, pois eu me esforçava muito – e confesso, às vezes eu colava – mas, mesmo assim, a professora nunca me remeteu nenhum elogio. Ela levantava a prova da minha irmã e exclamava bem alto: “isso é que é nota!” Nessas horas, eu pensava comigo: “um dia eu vou conseguir agradar a minha professora, preciso me esforçar”. Mas, como era difícil.

Para minha surpresa, um dia nossa professora chegou à sala de aula e disse em alto e bom som: “hoje a avaliação vai ser diferente, eu trouxe um desenho, uma figura de uma arara pra vocês colorirem e ela vale de zero a dez”. Nesse momento, meu coraçãozinho acelerou e pulou de alegria, pois eu não ia precisar decorar nada. Pensei: “hoje é minha oportunidade!” Afinal, eu podia não saber decorar os conteúdos, mas, pintar? Eu adorava! “Hoje vou tirar uma

boa nota, minha professora vai ficar feliz comigo, eu vou pintar essa arara do jeito que ela gosta!”. Só conseguia pensar: “eu sei como é uma arara!” Morávamos no campo, e o que eu mais via eram distintas espécies de aves. Eu repito: eu *sabia bem* como era uma arara, estava tudo na minha cabeça.

A hora da avaliação começou e a professora distribuiu as folhas com as imagens e os lápis de cor para todos, e lá estava eu, colorindo como nunca. Apertava o lápis com tanta força que as cores chegavam a brilhar. Olhei para minha irmã que sentava ao meu lado, e lá estava ela, concentrada como sempre, somente deslizava com delicadeza o lápis sobre o desenho, aqueles lápis que pareciam pés de bailarina, silenciosos e delicados, a cor nem aparecia de tão suave que era o deslizar de suas mãozinhas. Voltei a me concentrar na minha linda, exuberante e colorida arara, meus dedos chegavam a doer com a força que utilizei para colorir minha bela arara. Ufa! Até que enfim, terminei e entreguei a atividade, assim como todos os meus colegas de sala. Meu sorriso não se continha de felicidade, aguardando a resposta da avaliação.

O sino tocou, a professora disse que nos entregaria as notas das avaliações depois do recreio e nos dispensou. Como eu estava feliz naquele dia! Pulei corda, brinquei de pega-ladrão com os colegas, consegui me divertir bastante. O sinal tocou novamente e voltamos para sala. Sentada em minha cadeira, com uma alegria que não cabia dentro de mim, fiquei aguardando a nota. A professora R. foi entregando as avaliações e falando as notas. Como não era novidade, minha irmã tirou dez. E eu? Então, ela ergueu a minha arara brilhante e colorida, olhou nos meus olhos disse: “você tirou seis.” Ela colocou um seis tão grande que era até difícil de acreditar. Foi o seis mais doloroso da minha vida. Ela foi até a cadeira da minha irmã e pegou o desenho que ela havia tirado dez, com aquela arara que mal aparecia a cor, e disse: “porque você não aprende com ela? Isso sim é que é uma pintura, parece uma pintora de verdade. E olha só o que você fez! Para que apertar o lápis desse jeito no papel? Quase furou o desenho!”

Peguei minha arara linda e brilhante, coloquei dentro da minha mochilinha – que era, na verdade, um saco de plástico de arroz que utilizávamos para carregar nossos materiais. Fui para casa muito triste, não tinha com quem dividir minhas angústias, pois, como minha mãe era muito brava, não contávamos sobre os problemas de escola. Aquele dia chorei tanto que, no caminho de casa, abri minha mochilinha, peguei minha linda e brilhante arara, olhei, sem entender o que havia de errado com ela, rasguei-a em pedacinhos, joguei na rua e fui pra casa.

Durante o resto daquele ano, passei a não me importar com as palavras daquela professora. Passei o ano inteiro sendo avaliada e comparada à minha irmã, mas já não me importava mais. Continuei tirando nota razoáveis, que me fizeram ser aprovada para a 3ª série.

Os anos se passaram e até hoje eu ouço o grito daquela arara na minha cabeça. Em minha memória, consigo colorir a minha figura e a figura da minha irmã e me perguntar: que avaliação foi feita naquele dia? Qual foi o peso e qual foi a medida para tamanha discrepância? Em que se baseava a avaliação daquela professora? Qual era realmente seu instrumento de avaliação? Essas lembranças do passado fazem com que eu, ao avaliar o aluno ou até mesmo o professor que eu atendo, utilize a avaliação como instrumento de aprendizagem. Fazem com que eu me lembre e reflita que cada ser humano é único e que temos um potencial diferente, maneiras distintas de aprender e de fazer.

Não poderia deixar de relatar que após a escrita do memorial, desloquei-me para a cidade em que minha irmã mora atualmente, no interior no Mato Grosso do Sul. Nesta viagem, levei o memorial para que a minha irmã fizesse a leitura e também para que aprovasse que o mesmo viesse a público. Foi um momento emocionante, pois ao ler, ela se identificou com a personagem descrita no memorial e começamos a relembrar dos momentos em que estudamos juntos. O que mais me chamou a atenção foi que quando eu lhe perguntei sobre nossas pinturas dos desenhos da arara, ela se recordou facilmente e disse que nunca esqueceu aquele fato.

Nesse dia, também levei uma carta já amarelada com o tempo e o passar dos anos. Essa carta, que minha irmã me escreveu quando eu estava com 18 anos, encontra-se há 23 anos em minhas mãos. Nela, a primeira pergunta que ela faz é se eu estava estudando, e me pede para não parar com meus estudos. Foi justamente essa carta que me ajudou na escrita do meu memorial, pois me fez lembrar o quanto minha irmã fez parte na minha formação profissional. Infelizmente, quando recebi esta carta eu estava fora da escola e só consegui retornar muito tempo depois.

1.2 O início do meu contato com o ser/professor, conta com a ajuda de uma linda garota destemida e corajosa de 11 anos de idade

Figura 2. A ajuda.



Fonte: Google imagens (2016)⁸.

O professor iniciante cria e aprende também na prática, em virtude de uma necessidade, uma vez que existe uma contradição entre o que aprende e o doloroso e difícil processo de iniciação docente significa trazer para a formação a realidade da prática pedagógica (PIMENTA 2006, p. 110)

A segunda parte desse memorial retrata meu primeiro contato com o ser/estar professor, e dedico especialmente a essa garota, destemida, corajosa, capaz de sonhar e acreditar que é possível vencer, mesmo com poucas forças, mas com muita determinação. Uma garota que com apenas onze anos de idade foi capaz de transformar a vida de uma pessoa, de mostrar que as oportunidades e novos caminhos nos esperam, basta somente lutar e acreditar.

Nesse momento da minha vida eu morava em uma pequena cidade do interior de Mato Grosso do Sul, com cerca de cinco mil habitantes, poucas ofertas de trabalho, casada e com uma filha de onze anos, sem formação acadêmica e sem muitas perspectivas na vida profissional. Justamente nessa época, em que nossa situação financeira não estava muito boa, precisei fazer uma cirurgia, ficando impossibilitada de trabalhar por alguns meses. Certo dia, meu esposo chegou e disse que estávamos enfrentando uma crise financeira e que eu precisava melhorar rápido para ajudar nas despesas de casa.

Naquele momento entrei em desespero, comecei a chorar, pois não sabia o que fazer, não tinha condições de sair de casa para trabalhar. Foi quando minha filha, com 11 anos de idade, chegou até mim e disse: “mãe, deixa comigo, não fique triste, eu tenho a solução para

⁸ Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=imagens+professores+iniciantes&biw=1366&bih=667&source=lnms&t>
Acesso em 12 jun. 2016.

resolver este problema.” No começo, pensei que ela estava somente querendo me consolar por me ver triste. Não falei nada, fiquei somente observando ela se retirar, sentar em frente de um computador antigo que tinha em nossa casa e começar a digitar. Passados alguns minutos, salvou algo em um pendrive e pediu para ir até um lugar em que se fazia impressão. Chegou em casa com algumas folhas, cortou como se fosse bilhetes e mostrou-me. No bilhete, estavam escritas as seguintes palavras:

Convido você para participar da aula de reforço
Valor: R\$....
Rua: Alan Kardec, N°17

No momento, fiquei espantada, pois nunca havia dado aula antes. Mas, ela me disse com tanta ousadia: “não se preocupe, nós duas vamos dar a aula de reforço juntas na parte da tarde”, já que estudava de manhã, e que assim eu não precisaria sair de casa para trabalhar. Ela só tinha onze anos, e era tão corajosa e determinada! Pediu permissão para distribuir os convites e foi, sob o sol escaldante. Voltou vermelhinha do calor, mas com um largo sorriso no rosto, pois havia distribuído todos os convites. Disse-me com muita confiança que no outro dia já teríamos alunos para aulas de reforço.

Confesso que fiquei um pouco desconfortável com a situação, embora, principalmente no interior, essa prática de contratar pessoas que não possuem formação para aulas de reforço seja comum, além do fato de que conhecíamos todos os alunos das duas escolas, uma municipal e outra estadual, que havia na cidade. Ainda assim, eu nunca tinha pensado em ministrar aulas.

Minha filha foi para escola no outro dia de manhã e quando chegou para o almoço vi em suas pequenas mãos alguns pedaços de giz quebrados, ganhados da professora após ela dizer que eram para brincar de escolinha em casa. Eu fiquei só observando e aguardando onde tudo isso ia chegar. Minha filha, bem entusiasmada, almoçou, pegou seu pequeno quadro negro que utilizava para brincar, seus pedaços de giz e levou para uma área da nossa casa, convidando-me a acompanhá-la e aguardar os alunos. Ficamos sentadas um 15 minutos, quando, enfim, chegou nossa primeira aluna. Era a vizinha que veio para acertar o preço e deixar sua filha para a aula de reforço. Não sei quem ficou mais feliz, se fui eu ou se foi ela! E, assim, chegou o segundo, o terceiro, o quarto....

Organizamos as turmas para atender a todos nos dias da semana, e assim foi por um bom tempo. Ela nunca me deixou sozinha com os alunos, na realidade, chego a pensar que a

professora regente era ela, e eu era mais como uma auxiliar. Nesse momento, quando começamos a ministrar aulas de reforço, comecei a me interessar realmente pelo professorado.

Quando estava atravessando essa experiência do ser/estar professor, chega em nossa cidade um faculdade a distância, oferecendo o curso Normal Superior. Eu não hesitei em agarrar essa oportunidade, que então poderia mudar minha vida profissional. Após entrar na faculdade, fui chamada para trabalhar na Prefeitura Municipal, abandonamos as aulas de reforço e minha linda, destemida e corajosa companheira voltou a focar somente nos seus estudos. Eu comecei, então, a trabalhar com projetos que envolviam a educação, entre eles, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projuven) e o Agente Jovem.

Enquanto eu ainda estava trabalhando na prefeitura com esses projetos, abriu um concurso público, para atuar nessa área. Passei no concurso e continuei na prefeitura, até 2009. Nesse mesmo ano, pedi exoneração do meu concurso e mudei-me, com meu esposo e minha filha, para Campo Grande/MS. Ao chegar em Campo Grande, abriu-se um concurso para professores e, como eu já havia concluído minha graduação, prestei o concurso e consegui uma vaga para me efetivar na prefeitura como professora.

1.3 Uma trajetória cheia de conflitos e indagações: da Coordenação Pedagógica ao ingresso no Mestrado

Figura 3. Ascensão acadêmica.



Fonte: Google Imagens⁹ (2016).

Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço, comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p. 24)

Essa fase da trajetória da minha vida profissional inicia-se em 2010, quando foram abertas vagas para uma Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, na qual consegui matricular-me. Conclui essa especialização em 2012, trabalhando como professora regente efetiva na Rede Municipal de Ensino - Reme. Nesse ano, foi aberta uma seleção para coordenadores pedagógicos. Fiz minha inscrição, passei pela seleção e consegui ingressar como coordenadora pedagógica na mesma escola em que atuava e continuo atuando até o momento.

1.3.1 Da sala de aula para coordenação pedagógica: o choque com a realidade

O momento de passagem do papel do professor para o de professor coordenador é, via de regra, um momento de turbulência afetiva. Groppo e Almeida (2008).

Essa fase de mudança de professora regente para coordenadora pedagógica foi muito significativa na minha vida, pois estava assumindo uma nova função, após passar por um processo seletivo com diversos requisitos. A decisão de sair de sala de aula para desenvolver

⁹ Disponível em: <https://www.google.com.br>. Acesso em 10 jun. 2016.

uma função de uma amplitude bem maior levou-me a diversas reflexões, uma vez que sai da sala de aula, em que minha atuação abrangia tão somente meus alunos, para responsabilizar-me, na coordenação pedagógica, pelo atendimento a pais, alunos e principalmente professores, também colegas de trabalho, já que assumi a função na mesma escola em que estava atuando.

Não houve como evitar o "choque com a realidade", utilizando-me de uma expressão cunhada por Veenman (1984) ao se referir aos primeiros contatos dos professores iniciantes com a docência, pois tudo passou a ser diferente. Da posição e postura de quem, antes, entregava um caderno de planejamento e recebia orientação do coordenador, passei a observar e orientar, ter uma equipe sob minha responsabilidade, o que, como apontam Groppo e Almeida (2008), consiste em um grande desafio, não somente vivenciado por mim para por outros profissionais nessa situação:

[...] O início da carreira tem sido árduo para muitos professores coordenadores. Acostumados a cuidar da sua própria sala de aula, passam a conviver com uma diversidade imensa de obrigações e a visualizar não somente a sua classe, mas também o conjunto de classes de uma escola, com toda sua complexidade, inserida em um sistema escolar mais amplo. (GROPPO; ALMEIDA, 2008, p. 94).

Dessa forma, assim como ocorre com diversos professores que assumem essa função, o início foi um pouco árduo, pois estava habituada a um trabalho mais condensado e, de repente, vi-me responsável por um conjunto de afazeres mais amplo. A escolha pela coordenação pedagógica, deixou claro, não foi muito fácil, pois não encontrava apoio entre meus pares para optar por essa função. Ao contrário, havia na escola um desestímulo velado a realizar o processo seletivo, o discurso ali presente pode ser assim resumido: “ser coordenador não compensa, você vai trabalhar o dobro e perder um monte de privilégios”.

Mas, ainda assim, eu me sentia animada e preparada para exercer aquela função, havia acabado de terminar minha especialização em coordenação pedagógica, passei quase dois anos estudando e pesquisando sobre a função do coordenador, então não podia deixar passar aquele momento do processo seletivo. Enfim, analisei os critérios do processo seletivo, estudei, passei e consegui uma vaga.

Como já mencionei, assumi a coordenação na mesma instituição escolar em que eu trabalhava como professora. O começo dessa nova jornada foi um pouco tumultuada, embora a teoria e as reflexões sobre as experiências já vivenciadas na escola tenham me auxiliado nesse processo de mudança de professora para professora coordenadora. Apesar de assumir o papel de coordenadora na mesma escola, sentia-me como uma recém chegada e percebia que o

comprometimento com corpo docente seria um grande desafio. Passei por diferentes situações, momentos de indagações e incertezas, por recair sobre meus ombros uma responsabilidade mais ampla dentro da própria escola em que estava atuando há quase quatro anos.

A receptividade da equipe docente, no entanto, foi bem tranquila e houve boa aceitação, sendo esse um dos fatos que me trouxe sentimentos de alegria e convicção para o exercício de minha nova função. O choque com a realidade e a turbulência da passagem de professora para professora coordenadora foram superados com o passar do tempo, por meio da aquisição de experiência prática e dos estudos teóricos relacionados à função.

Após a análise dos diários escritos para essa pesquisa, foi possível verificar um grande fosso entre o trabalho real do coordenador pedagógico e o ideal, pois os desvios de função geram frustrações e decepções, que levam o coordenador a deixar o professor sem um suporte necessário para que desenvolva um bom trabalho na unidade escolar. Tal constatação revela a necessidade de uma reestruturação na função do coordenador pedagógico.

Ainda que ter assumido a coordenação pedagógica tenha sido um passo muito gratificante, no sentido de perceber que eu não estava mais parada no tempo em relação à minha profissão, sentia falta de algo, não queria parar de estudar, precisava continuar trilhando caminhos diferentes que me levassem à construção de conhecimentos que pudessem embasar teoricamente minha prática. Assim, comecei a sonhar com o mestrado e, com o incentivo da minha filha, fiz minha inscrição, em 2013.

Concorri a uma vaga no Mestrado Profissional em Educação da UEMS, mas, a decepção chegou ao final da seleção, pois não consegui. No primeiro momento, pensei em nunca mais tentar, mas lá estava ela, minha incentivadora, minha filha, agora com o nível superior completo, incentivando-me para tentarmos uma vaga juntas. Comecei, então, a me dedicar e buscar um pouco mais de conhecimento sobre o mestrado.

No final de 2014, com o processo seletivo novamente aberto, oferecendo 25 vagas para o mestrado, lá estava eu, agora com a minha filha, passando pela seleção. Quando saiu o resultado, uma mistura de alegria e tristeza tomava conta de mim: ela passou, e mais uma vez eu não fui aprovada. Confesso que na hora um sentimento de fracasso e vergonha tomou conta de mim, mas eu não poderia deixar transparecer, pois minha incentivadora passou e eu precisava estar completamente feliz. Chamei-a e disse que não queria mais tentar, pois não me achava capacitada para tamanho feito. Nessa hora, ela realmente foi dura comigo e disse que agora era o momento de rever a minha situação e lutar pelos meus ideais, levantar a cabeça e seguir em frente. Como ela fazia parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas

(Gepenaf), que tem como coordenadora a Profa. Dra. Eliane Greice Davanço, convidou-me, ou melhor, convocou-me para participar do grupo de pesquisa, espaço de estudo em que tive meu primeiro contato com as narrativas.

Comecei, então, a interessar-me, entusiasmar-me, contagiar-me e - por que não dizer? - apaixonar-me por aquele ambiente. Voltávamos para casa compartilhando os saberes que eram socializados, mas, uma situação ainda me incomodava. Nesses encontros existia, e ainda existe, as reuniões do grupo aberto, no qual todos podem participar, e as reuniões em um grupo fechado, em que só orientandos e ex-orientandos, já mestres ou doutorandos, podem participar, juntamente com a coordenadora do grupo. Confesso que me inquietava o fato de que, após a reunião do grupo aberto, todos que os convidados eram liberados para ir embora e eu saía da sala e ficava algumas vezes até mais de uma hora do lado de fora, esperando minha filha, que era mestranda, participar do grupo fechado. Eu tinha a sensação de estar lendo um livro, em que observava a capa, lia os autores, mas não tinha acesso a todo o conteúdo. Aquela situação me incomodava, eu pensava sozinha do lado de fora: “essa situação não pode continuar, eu preciso buscar mais, essa porta não pode mais se fechar, eu preciso estar do lado de dentro.”

Assim, com essa determinação em mente, no ano de 2015 fiz duas disciplinas como aluna especial do Mestrado em Educação, não faltei uma reunião do Gepenaf, tentei buscar conhecimento com mais dedicação, mergulhei no desconhecido com mais garra, certa de que desistir não era o melhor caminho e, mesmo com dúvidas e incertezas, tinha um objetivo a percorrer.

Após fazer uma das disciplinas como aluna especial, mas uma vez enfrentei um obstáculo. Minha incentivadora mais uma vez me desafiou, sugerindo a publicação de artigos. Então, submeti dois trabalhos e os mesmos foram aprovados, antes do início do próximo processo seletivo para ingresso no programa de pós-graduação. A inquietação começou, pois eu precisava apresentar meu primeiro artigo. Fomos juntas, uma vez que ela também havia enviado trabalhos e os mesmos tinham sido aprovados. Chegou o momento e a hora, ela disse para eu não ficar nervosa, pois estaria ao meu lado na hora da apresentação. Eu estava tão nervosa que não me atentei que ela também apresentaria no mesmo horário, e em salas diferentes. Minha filha subiu a escada comigo, foi até a porta e disse “boa sorte, não fica nervosa, vai e arrasa, que eu vou estar na sala ao lado”. Não falei nada, engoli toda aquela situação a seco, respirei fundo e entrei.

A hora da apresentação chegou, apresentei meu trabalho que falava sobre a contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) à alfabetização, envolvendo as

narrativas de três professores. A apresentação foi bem tranquila, mesmo sendo minha primeira experiência em falar sobre narrativas e embora eu não tivesse, ainda, um conhecimento mais aprofundado da metodologia. O que me deixou um pouco preocupada foi o fato de outra colega ter apresentado também um trabalho sobre o Pnaic, no entanto, tendo como fonte de dados um questionário aplicado a mais de setenta participantes, o que rendeu muitos elogios da parte da coordenação da mesa. Os resultados apresentados por essa pesquisadora, com base nas respostas aos questionários, foram, no entanto, completamente divergentes das respostas que obtive com somente três narrativas. Aquilo preocupou-me, pois, eram três narrativas contra todos aqueles questionários.

Ao terminar as apresentações, fiquei esperando minha filha que estava apresentando em outra sala. Nesse momento, a colega que havia apresentado o trabalho com os questionários aproximou-se e disse que precisava falar comigo antes de ir embora. Relatou-me, então, que concordava com o resultado das narrativas, que havia conseguido todas aquelas respostas pelo fato de ser coordenadora do programa e que, na hora dos professores responderem os questionários pediu para que todos colocassem sua identificação e escola em que trabalhavam.

Foi nesse momento que a minha convicção pelas narrativas foi consolidada, fazendo-me compreende-las como um meio de dar vida às nossas experiências. Como aponta Benjamim (1985), quando produzimos nossas histórias e relatamos acontecimentos, criamos possibilidades de serem conhecidos, pois narrar é trabalhar com a matéria-prima das experiências, as dos outros e as próprias, de uma maneira sólida e única. Foi nesse momento, também, que comecei a entender que precisava aprofundar mais o conhecimento teórico sobre esse método para então, possivelmente, tornar-me uma pesquisadora. Naquele dia, na volta para casa, somente eu falava, era uma alegria imensa e uma satisfação de dever cumprido que não cabia no peito.

Assim, chegou mais uma seleção do mestrado, ao final de 2015. Dessa vez, mudei o foco e o projeto de pesquisa, pois nas seleções anteriores eu havia apresentado dois projetos sobre leitura e agora, na terceira tentativa, submeti um projeto que buscava pesquisar a minha própria prática como coordenadora pedagógica. Participei de todas as etapas e, quando saiu o resultado, lá estava meu nome e ao lado “aprovada”. Não sei explicar o que senti quando minha incentivadora, aos gritos, repetia sem parar: “eu disse que ia conseguir, eu disse!” Chorei de alegria, uma sensação única de conquista. Agora, sou mestranda, faço parte das reuniões do grupo do Gepenaf aberto e fechado, não fico mais do lado de fora e estou tentando ler cada página desse universo de conhecimento que um dia me foi ofertado.

Entrar no Programa de Mestrado significou, portanto, em minha trajetória de vida e formação, entrar no mundo da pesquisa e da ampliação do conhecimento científico para que este retorne como embasamento teórico tanto para a minha prática como coordenadora como para a compreensão das implicações da função desempenhada em uma coordenação pedagógica no contexto da educação em geral.

Dessa forma, no próximo capítulo trarei elementos para discutir o método eleito para realizar essa pesquisa e aproximar-me do objeto de pesquisa, a saber, a pesquisa narrativa.

2 NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: A ESCOLHA DO MÉTODO E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como provérbio, mas para muitos casos, como sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida". (BENJAMIN, 1985, p. 221).

Neste capítulo, apresento o referencial teórico e a metodologia que utilizo para desenvolver essa pesquisa. As informações foram produzidas por meio de uma pesquisa narrativa de cunho investigativo e autoinvestigativo, ou seja, em uma pesquisa *self-study* (uma investigação de si mesma). Para Marcondes (2013), a pesquisa *self-study* requer um equilíbrio por parte do pesquisador, pois a experiência, ao promover um insight, pode remeter a inquietações e questões controversas relacionadas a tempos e lugares. Esse equilíbrio na pesquisa é considerado o cerne da autoinvestigação e é visto como o principal desafio. É relevante a articulação pessoal com as questões públicas de um tempo e lugar e, portanto, a pesquisa *self-study* de qualidade requer que o pesquisador demonstre um equilíbrio particularmente sensível entre biografia e história.

As narrativas são cada vez mais utilizadas, pois trazem a importância de se compreender todo o processo formativo do sujeito. Segundo Scott (1999), as narrativas biográficas constroem os sujeitos por meio de suas experiências vividas, configurando suas identidades pessoais e coletivas. A partir dessa perspectiva, as narrativas biográficas e autobiográficas tornam-se recurso essencial nessa pesquisa, pois permitem acessar não apenas a história de outrem, mas também a do próprio pesquisador.

Segundo Galvão (2005), os conceitos de narrativa, história e biografia, em todas as suas diferentes manifestações, estão presentes no cotidiano das pesquisas. Desse modo, escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa para analisar o cotidiano e a prática profissional, no âmbito da educação. Sendo assim, as narrativas autobiográficas compõem um método de construção do conhecimento que fundamenta a reflexão do fazer pedagógico e a ressignificação da própria ação. Ainda de acordo com a autora, a narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa.

De acordo com Clandinin e Connelly (2015), a pesquisa narrativa é método e fenômeno e pode ser definida como “[...] o estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência. "Desse modo o fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza em uma narrativa, ou seja, somos narradores das nossas próprias histórias. Conforme Riessman (1993) no processo da narrativa incluem-se cinco representações da experiência vivida: dar sentido, contar, transcrever, analisar e ler. Dentro dessas representações, percebo que todas elas têm uma relevância quando se trata das análises das narrativas. A valorização dessas representações de experiências vividas contribui para que o texto narrado se torne coerente e agradável para ser lido, considerando coerente aquele que possui uma boa estruturação.

As narrativas de vida levam em consideração a intersubjetividade na relação pesquisador e pesquisado, portanto, adota uma posição epistemológica que considera o conhecimento construído pelos sujeitos ao longo de seu percurso profissional. Compreendo, no entanto, que a depender do problema educacional que se pretende pesquisar, a escolha pela pesquisa baseada em dados empíricos que podem ser medidos, analisados com maior imparcialidade e objetividade é ajustada e inclusive pode contribuir para se pensar nosso sistema de educação tão complexo e diverso. Porém, conforme argumentam Prado e Soligo (2007), a escolha por esse método implica a opção do pesquisador por uma concepção em que se admite que

[...] o sujeito constrói e reconstrói conhecimento o conhecimento- que é, simultaneamente, externo e interno- a partir de sua própria experiência com a realidade. Esse conhecimento resulta da interação do sujeito com o objeto, se o mundo do homem é construído a partir dos seus conhecimentos, valores e significações não se podem pensar uma relação cognitiva que exclua o sujeito. (PRADO; SOLIGO, 2007, p.25).

Assim, o processo da pesquisa é que vai direcionando as questões levantadas *a priori*, podendo haver mudanças, novos olhares e caminhos diferentes que necessitam ser trilhados, a partir das ações que vão acontecendo, podendo assim dar sentidos a novas verdades, ou à verdade dos sujeitos sobre o que narram. Sob essa ótica que faço uso das narrativas e do método autobiográfico. Para Benjamin (1994) e Gagnebin (2011), a experiência é compartilhada por meio da narrativa e a base de qualquer narrativa, ficcional ou não, é a experiência própria, uma vez que a ligação que o narrador tem com seu objeto é uma relação artesanal e sua tarefa consiste, precisamente, em trabalhar a matéria-prima das experiências – as dos outros e as suas próprias.

Nessa mesma perspectiva, Clandinin e Connelly (2015) argumentam:

Apesar de a pesquisa narrativa ser, para algumas pessoas, somente um processo de contar e escrever uma história como talvez algum complemento reflexivo para os pesquisadores e participantes, o processo de mover-se dos textos de campo para os de pesquisa é muito mais complexo. O pesquisador narrativo passa várias horas lendo e relendo os textos de campo para construir um relato sintético ou resumido do que está contido nos conjuntos de textos de campo. Apesar de a análise inicial lidar com assuntos como características, lugar, cenário, enredo, tensão, finalização, narrador, contexto, e tom, estas questões se tornam cada vez mais complexas à medida que o pesquisador busca esta releitura sem fim. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.177).

O uso que faço do método autobiográfico, nessa pesquisa, foi construído a partir dos discursos e da memória, que levam em consideração a subjetividade em função das minhas ações, de dados objetivos e das análises que faço das narrativas. Dessa forma, elenquei questões e situações que pudessem me respaldar no processo da pesquisa; o mesmo se deu em relação à temática sobre os dilemas vividos na coordenação pedagógica que percorri e percorro, com a finalidade de refletir sobre a organização do tempo na rotina escolar.

A partir dessas reflexões, elaborei os instrumentos e roteiros de investigação, em um movimento que parte da concepção de que

A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. (SOUZA, 2008, p. 39).

Ainda, conforme Abrahão (2006), um estudo que se realiza por meio de narrativas autobiográficas precisa assumir a sua tríplice constituição: a) Fenômeno – o ato de narrar-se; b) método de investigação – produção e análise das fontes narrativas; e c) Processo de autoformação e de intervenção – reflexão sobre si e os modos singulares de produção da vida.

Como metodologia de análise, faço uso do diário de bordo como instrumento de investigação que, ao mesmo tempo, contribui com o desenvolvimento profissional da própria pesquisadora. Faço uso do diário, dessa forma, tanto para refletir sobre a minha prática como coordenadora pedagógica como para registrar diariamente as ações que materializam essa prática.

Conforme Zabalza (2004), do ponto de vista metodológico, os diários fazem parte dos enfoques da linha de investigação das narrativas autobiográficas, baseada em documentos pessoais. Segundo o autor, essa corrente de orientação, basicamente qualitativa, tem adquirido uma notável elevação na investigação educativa nos últimos anos. O diário de bordo abre um leque de possibilidades, levando o sujeito a se expressar de distintas formas. Assim, faço uso do diário em minha pesquisa e o reconheço como um instrumento de formação pessoal e conceitual, que me possibilitou transformar-me em protagonista da minha história.

Muitas foram as agruras com que eu, como pesquisadora, me deparei durante a pesquisa narrativa. Uma das dificuldades encontradas foi a necessidade do olhar distanciado da minha própria prática ou seja, tentar diferenciar a influência do observador para o objeto observado, bem como organizar a pesquisa de forma que não somente o “eu” justifique as ideias dos textos narrados.

Os registros do diário se dividem em três fases: na primeira, começo como coordenadora, atendendo aos professores, pais e alunos; na segunda fase sou designada pela direção para trabalhar somente com orientação, ou seja, atendo somente a pais e alunos; e na terceira fase sou enviada para o anexo da mesma escola, criado em função de a escola não comportar mais o número de alunos matriculados, o que fez com que a Secretaria Municipal de Educação (Semed) alugasse um local adicional para que todos os alunos fossem acolhidos, local esse que conta com mais de 500 alunos. Então, termino minha pesquisa, sem saber citar ao certo a minha função específica, pois trabalho praticamente como uma gestora, não só atendendo professores, alunos e pais, mas também responsável por todo os aspectos administrativos que, de modo geral, compõem o anexo da escola.

Durante a pesquisa, concomitante aos períodos de trocas de função, também ocorreu três vezes a troca de direção da escola, ficando claro que foram estas as razões para as mudanças e tomadas de decisões diversas. De certa forma essas mudanças, que eu não esperava, acabaram contribuindo para o desenvolvimento dessa pesquisa. Os dados do segundo e terceiro momentos foram realizados somente com narrativas, pensei ser relevante, pois na segunda fase da troca de função trabalhei com a orientação, ou seja somente com pais e alunos, embora no “Cronograma do horário de atendimento do Coordenador” fosse elencado como fundamental o atendimento ao professor. Com esse impasse, quando voltei a trabalhar com todos os elementos que compõem o cronograma de horários, já me encontrava no anexo da escola, em que continuei com as narrativas do cotidiano.

No entanto, foram seis meses de relatos, três meses utilizando as narrativas do meu cotidiano e o cronograma dos horários, e na segunda e terceira fase optei somente pelos dados narrativos.

Para Hess (2006, p. 92), o debruçar sobre si, por meio do diário "Mais que todas as outras formas de escrito, explora a complexidade do ser." E, nas palavras de Gaspar, Pereira e Passeggi (2012), o diário é como gênero autobiográfico que, durante a sua escrita, torna possível ao professor, ator-narrador, realizar momentos de retrospectiva e reflexão sobre as decisões e acontecimentos do acompanhamento do memorial, embora as anotações ocorram em outro momento, posterior ao vivenciado.

Dessa forma, como pesquisadora, detenho-me em um aspecto específico da minha trajetória como coordenadora pedagógica, constituindo-me em sujeito da minha própria pesquisa, em um movimento em que, como pesquisadora, proponho-me a ouvir a minha voz, a voz de uma professora-coordenadora, com a finalidade de compreender o significado que dou às minhas experiências, para torná-la pública. Souza (2008) enfatiza, ao tratar da realização de tais narrativas, ou entrevistas a importância da construção de um espaço de colaboração e respeito com o ator que vai narrar sua vida, o qual

[...] quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o 'dizível' da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida. (SOUZA, 2008, p. 29).

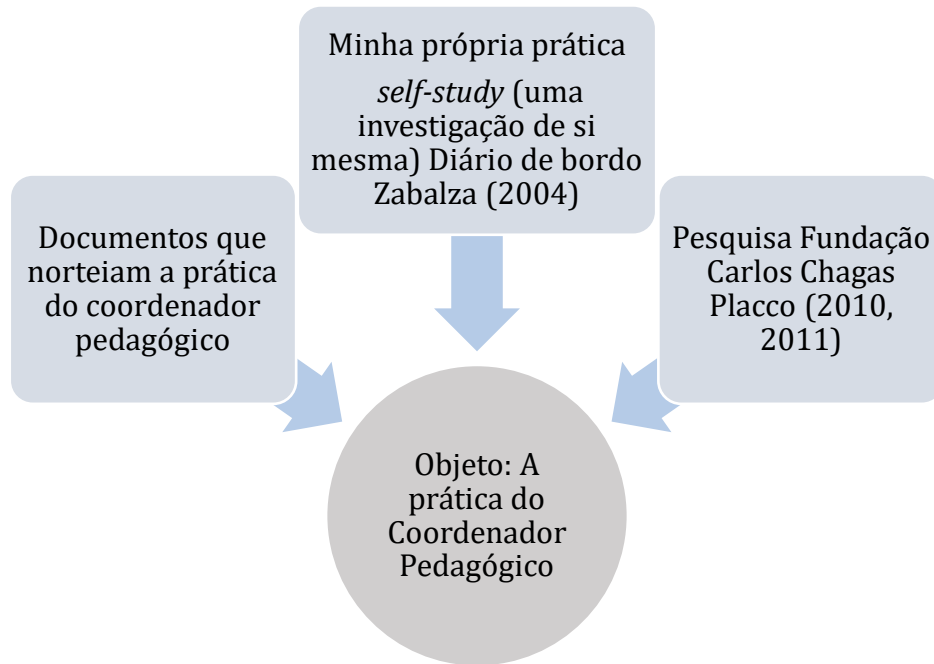
Nesse sentido, um dos maiores desafios foi compreender e analisar os conceitos e abordagens que delineiam essa pesquisa, como afirma Elbaz-Luwisch (2002), como expressão do vivido, nas narrativas, o espaço é curvo, o tempo é não linear e, ambos, interagem a seu favor.

A fim de apresentar os fundamentos que sustentam essa prática. Tomo como referência Cunha e Prado (2007), que apontam para uma postura ética de comprometimento e prudência para realizar um trabalho de pesquisa.

Conforme os autores, o pesquisador precisa saber o "necessário", ou seja, admitir que as possibilidades de compreensão são circunstanciais e subjetivas, e que esse "necessário" é o que de melhor podemos produzir no momento, pois o amanhã trará outros "necessários", uma vez que novas inquietações surgirão.

Assim, o delineamento dessa pesquisa seguiu os contornos demonstrados na Figura 4:

Figura 4. Delineamento da pesquisa.



Fonte: produção própria.

Conforme narrado em meu memorial formativo, meu contato com as narrativas deu-se em 2015, a partir da minha entrada no grupo Gepenaf, criado em 2010, cujas reuniões acontecem na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – unidade universitária de Campo Grande. Sob o título de Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas - Gepenaf¹⁰, o mesmo surgiu com a finalidade de reunir pesquisadores de diferentes instituições de ensino, como a UEMS, Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS e Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, interessados em produzir conhecimento e pesquisa sobre práticas na formação docente, utilizando narrativas formativas, materializadas em autobiografias, memoriais e história de vida.

Quando entrei no grupo de pesquisa, foi me apresentado vários autores que utilizam as narrativas como referencial teórico-metodológico, assim como António Nóvoa, Walter Benjamim, Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo, entre outros, e a partir desse contato fui observando a importância epistemológica da escrita por meio das narrativas, que envolve um novo modo de considerar a pesquisa científica, os sujeitos participantes e o próprio conhecimento produzido.

¹⁰Informações disponíveis em www.gepenaf.com. Acesso em 20 fev. 2016.

Nessa trajetória do meu percurso, realizei mais uma disciplina do mestrado como aluna especial e finalizei o ano de 2015 ingressando no Mestrado em Educação. Hoje busco ampliar meu conhecimento pesquisando teóricos que solidificam as narrativas como método teórico.

Após entrar no mestrado, continuo fazendo parte do Gepenaf, lugar em que, mais do que encontrar respostas para minhas inquietações, tenho aprendido a formular perguntas e a questionar aquilo que parece naturalizado. Nos encontros fechados, o grupo tem como prática a apresentação dos projetos de pesquisa em andamento a todos os demais participantes, com o objetivo de serem apresentadas sugestões construtivas que contribuam para um melhor desenvolvimento de nossas pesquisas. Assim, apresentei ao grupo meu projeto de pesquisa, com a proposta inicial de partir de uma problemática do cotidiano do coordenador pedagógico, que passa o dia inteiro envolvido com muitas demandas e não oferta ao professor o suporte pedagógico necessário para contribuir com sua prática no ambiente escolar, pois,

A maior parte de sua rotina é ocupada com demandas administrativas e muitas vezes, não se sabe qual é o seu campo específico de atuação: ficar à disposição dos pais, atender ao telefone, checar os materiais, substituir professores, chamar a atenção de alunos desobedientes, fiscalizar o trabalho do grupo, etc. (PLACCO, 2013, p. 70).

Dessa forma, após a apresentação do projeto de pesquisa ao grupo, uma das sugestões da minha orientadora foi que eu fizesse uso do diário como ferramenta de análise da minha própria prática, tendo Zabalza (2004) como embasamento teórico, e junto com o diário fosse criado um cronograma que pudesse medir o tempo gasto no meu fazer pedagógico. A partir desse encontro e da proposta feita, comecei a desenvolver um diário, no qual registro também o tempo gasto em cada situação ocorrida na escola, tendo como objetivo verificar quais situação ocupam mais o meu tempo no âmbito escolar.

Ao finalizar meu dia de trabalho, passei a reservar um tempo para registrar os principais acontecimentos daquele dia. Ao final do dia, fora do ambiente de trabalho, retomava esses apontamentos anotados na agenda e registrava-os no diário, narrativamente. O diário foi, dessa forma, um instrumento fundamental nessa pesquisa, pois foi possível analisar cada acontecimento no desenvolvimento da minha prática, uma vez que "A sistematização das observações recolhidas. A principal contribuição dos diários, em relação a outros instrumentos de observação, é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com ele, é possível analisar a evolução dos eventos¹¹." (ZABALZA, 2004, p. 17).

¹¹Tradução livre da autora do original, em espanhol: "La sistematización de las observaciones recogidas. La principal aportación de los diarios con respecto a otros instrumentos de observación es que permiten hacer una

Nesse sentido, dou significado às minhas próprias experiências, permitindo que a pesquisadora tenha voz e reflita sobre a própria prática como coordenadora pedagógica, que também é a prática de tantos outros coordenadores pedagógicos que atuam em outros diferentes espaços, mas compartilhando das mesmas angústias, desafios e anseios. Como pesquisadora da minha prática, foi preciso realizar um processo de investigação do meu passado, ou seja, um *self-study* (um estudo de si mesmo), com o intuito de resgatar, na memória de minha trajetória, o que contribuiu para que eu me constituísse na pessoa e na profissional que sou hoje.

Por meio de meu memorial, consegui compreender o poder de narrar nossa própria história, trazendo as lembranças do passado que me constituíram e me constituem como pessoa. Ao enxergar com olhos distanciados, compreendi a importância do papel de uma pesquisadora que se autoinvestiga e da pesquisa que foi e continua sendo feita dentro da escola, abrindo possibilidades para uma possível intervenção. Parto da perspectiva que as narrativas biográficas contribuem para a construção do sujeito e que por meio de suas experiências no cotidiano são configuradas a identidade pessoal e profissional.

A experiência, conforme Larossa (2002), é somente aquilo que nos toca profundamente, trazendo para fora sentimentos ocultos, funcionando como antídoto que impede as ações nocivas e viciadas da prática educativa, provocando, por fim, libertação, renovação e reflexão. Nesse sentido, pensar na prática docente como um campo com atributos específicos e com questões a serem resolvidas nos leva a buscar instrumentos que considerem e interpelem o ser humano a questionar suas certezas consolidadas. Narrar é, portanto, interpelar os sentimentos e emoções do pesquisado, trazendo para fora suas reais concepções de mundo - e, nesse caso específico, de educação e da função do coordenador pedagógico - para, desta forma, averiguar o fenômeno que o torna autêntico.

Partindo destes pressupostos, as narrativas autobiográficas podem oportunizar o desenvolvimento profissional e a melhoria da educação escolar. O sujeito deixa suas marcas na história, constituídas cotidianamente e, nesse sentido, a narrativa assinala o momento histórico que o sujeito está inserido.

Nessa busca, a abordagem narrativa surge como mais um instrumento de investigação no campo educacional. Como apontado por Nogueira (2014), considerando as narrativas, busca-se compreender a origem das crenças, como elas se perpetuam e como auxiliam a adaptação e a sobrevivência do professor – e dos demais profissionais da educação, eu

lectura diacrónica sobre los acontecimientos. Con ello se hace posible analizar la evolución de los hechos” (ZABALZA, 2004, p.17)

acrescentaria - ao sistema de ensino, podendo se constituir em um elemento fundamental para o entendimento do desenvolvimento profissional docente.

Por meio de narrativas registradas no diário, pretendo, portanto, investigar se a realidade vivida no cotidiano escolar aponta para práticas mais próximas ao conjunto de saberes e atribuições institucionais delegados ao coordenador pedagógico, ou a práticas reflexivas em um ambiente participativo e colaborativo.

2.1 O lócus de pesquisa

Como se trata de uma pesquisa autobiográfica, a escola em que atuo é o lócus da minha pesquisa, onde desenvolvo as ações em meu cotidiano profissional, e é por meio da reflexão sobre essas ações que construo minhas narrativas, a partir dos desafios, dilemas e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar. Prado e Cunha (2007) aponta no/do/com o cotidiano como uma perspectiva que permite aprofundar a compreensão da realidade da escola de uma forma mais complexa.

Utilizei o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada com a finalidade de analisar o perfil que a escola apresenta. O Projeto Político Pedagógico é reavaliado e atualizado a cada dois anos. Essa construção acontece de forma coletiva, no início do ano letivo. Em uma das reuniões pedagógicas, a direção faz a leitura de alguns tópicos e, após, acontecem as discussões dos mesmos.

Toda a equipe é convocada para formar pequenos grupos, sendo que cada grupo fica responsável por uma ação para que no final se discuta. Posteriormente é repassada para direção, para maior análise, digitação e inserção das mesmas no Projeto para que seja atualizado. Esse documento tem como objetivo nortear todo o trabalho da escola e se articula ao Plano Municipal de Educação, que, por sua vez, também se articulam aos Planos Estaduais e Nacional, garantindo o direito e o dever da criação conjunta desse guia do trabalho educacional.

O projeto político-pedagógico (PPP) da escola democrática e que avança para sua liberdade e sua autonomia, conforme a Constituição e a LDB, sinaliza o regime de colaboração ainda não realizado, mas vivo nos textos das leis fundamentais da educação brasileira. O PPP é impostergável, pois segue a dinâmica do calendário escolar e impossível de ser escrito senão pela comunidade que pretende construir uma ação curricular rigorosa e prazerosa, um processo de ensino-aprendizagem que considere os sujeitos dessa ação e modos de trabalho que garantam apreensões criativas do conhecimento, a par de atitudes e compartilhamentos originais. (BRASIL, 2015, p.13).

Considerando as perspectivas propostas nos Planos e Diretrizes, o Projeto Político Pedagógico se define como um documento que norteia o trabalho escolar, o que vai da formação continuada dos professores ao perfil dos estudantes, dos projetos de enriquecimento curricular às posições metodológicas e todas as ações interdisciplinares.

Ao analisar o PPP, busquei informações referentes ao perfil da escola e como são organizadas e sistematizadas suas ações, ou seja, quais as estratégias elencadas pela escola para obtenção de resultados de forma mais eficiente e segura. Domingues (2014) aponta a relação do PPP com a coordenação pedagógica:

O Projeto Político Pedagógico organiza e sistematiza todas as ações educativas da unidade escolar, inclusive a atuação formativa dos coordenadores pedagógicos que, ao gerir a formação, desenvolve um plano de trabalho flexível e acordado com os professores em formação, pois considera as necessidades educativas dos alunos e dos professores numa temporalidade real. (DOMINGUES,2014, p.83).

Assim, o Projeto Político Pedagógico norteia o trabalho na escola, ou seja, organiza as atividades escolares e os projetos educativos que contemple o processo de ensino e aprendizagem, contemplando os planos de ensino e trabalho dos profissionais, reúne propostas de ação concreta que são executadas em determinado período, e apresenta a escola como um espaço de formação de cidadãos responsáveis e críticos.

Veiga (2011) ressalta que ao construir um projeto, a escola deve planejar as suas ações colocando as intenções de como fazer e realizar, com compromisso definido coletivamente.

Nesse sentido, é relevante apresentar alguns elementos do Projeto Político Pedagógico da escola *lócus* da pesquisa, referentes ao seu histórico, ao perfil do aluno e outros aspectos sobre sua organização, localização e concepções pedagógicas.

No ano de 1990, ano este que foi fundada e criada a Escola Municipal “Prof. Antonio Lopes Lins”, na gestão do prefeito Lúdio Martins Coelho. A criação da escola foi regulamentada pelo Decreto nº 6.171, de 20/11/90 e seu funcionamento foram autorizados pela Deliberação CEE Nº5036/98, e o reconhecimento do ensino fundamental, Deliberação CEE Nº 5557/99.A escola recebeu este nome em homenagem ao professor Antonio Lopes Lins que nasceu em 08 de junho de 1914, na cidade de Sobral, no Ceará. A escola funcionou inicialmente como anexo da Escola Municipal Imaculada Conceição, no bairro Jardim Batistão, com 04 salas de aula que antes funcionavam em dois turnos, com aproximadamente 120 alunos. Atualmente, o censo escolar chega a 2.400 alunos, que estão devidamente matriculados, conta com aproximadamente 180 professores, totalizando aproximadamente 240 funcionários no total, a equipe técnica pedagógica é composta por um diretor e uma diretora adjunta, cinco coordenadores pedagógicos, duas supervisoras e dois apoios pedagógicos. Com a quantidade expansiva de alunos, foi construído um anexo com aproximadamente 500 alunos, totalizando 09 salas e 18 turmas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 9-10).

Conforme o censo apresentado no PPP da escola, observa-se sua expansão, sendo que de um início como anexo com 120 alunos e passou-se, após 25 anos, a um número aproximado de 2.400 alunos e mais um anexo com aproximadamente 500 alunos. Esse salto deve-se ao aumento da população dos bairros adjacentes à escola, devido ao surgimento de novos conjuntos habitacionais e o direito dos populares, de matricular seus filhos em escolas mais próximas de suas residências.

Quanto ao perfil dos alunos e de suas respectivas famílias, segundo o PPP, é formado por pessoas que buscam, com a escolarização, maiores chances de inserção no mercado de trabalho:

Os alunos que temos e suas famílias depositam suas esperanças na escola acreditam que se estudarem poderão ter um melhor emprego, conseguir aquilo que seus pais não conseguiram até hoje, ou seja, querem aprender na escola para se dar bem no mercado de trabalho. O trabalho da escola com estes alunos não pode fugir daquilo que culturalmente eles estão vinculados, o trabalho. Perde-se muito quando as atividades não alinham com o ganhar dinheiro, haja vista, que para eles falar sobre trabalho, profissões mesmo que seja de seus pais se torna a escola mais significativa. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.19).

Observo, nesse sentido, o caráter utilitarista do ensino escolar presente nas concepções que norteiam o Projeto Político Pedagógico e, portanto, as ações da escola pesquisada. Depositarem suas esperanças de mobilidade social na escolarização, sem atentar para outros fatores objetivos que podem influenciar essa possibilidade, aponta, ao mesmo tempo, que as famílias consideram a escola como um lugar que prepara o aluno para o mercado de trabalho, e a escola se posiciona como contribuinte, oferecendo atividades que se alinham a essa perspectiva, com a finalidade de tornar o conhecimento científico - que é função da escola socializar - utilitário, ou seja, útil para "ganhar dinheiro", conforme encontramos no PPP.

No entanto, há linhas de pesquisa educacional que apontam as diversas mudanças nas maneiras de conceber o ensino escolar e procurar sinalizar a necessidade de romper com a visão da escola unicamente como preparatória para inserção no trabalho. A função do conhecimento, para esses pesquisadores, não se restringe à lógica do mercado, pois o saber tem uma dimensão emancipatória - na perspectiva intelectual e social - que também deve ser levada em consideração:

É preciso pensar na escola a partir das modalidades educativas que lhe são exteriores e não escolares. É nesse terreno, que se constitui a parte imersa do iceberg educativo,

que um conjunto de conceitos e práticas educativas portadoras de futuro fizeram o seu caminho (abordagem biográficas e valorização da experiência; portal formativo das situações e contextos sociais; reversibilidade dos papéis educativos; isomorfismos entre processos educativos e processo de socialização, etc.) Será fecundo que a escola possa ser “contaminada” por estas ideias. (CANÁRIO,2002, p.150).

Nesse sentido, a escola precisa de um pensamento prospectivo, na perspectiva de agir estrategicamente no desenvolvimento da pessoa humana, não como um processo de treino e adaptação, mas com práticas educativas que tenham significado para o aluno e considerem seu direito a ter acessado a conhecimentos e saberes que extrapolem o sentido utilitarista. Esse processo é único para cada escola e cada realidade social, não havendo uma fórmula ou receita que possa ser aplicada a todos os espaços escolares indistintamente.

Cada escola tem características pedagógicas-sociais irredutíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive. A realidade de cada escola, não buscada por inúteis e pretenciosas tentativas de “diagnóstico”, mas como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria. (AZANHA, 1983, p. 5).

Contraditoriamente, o PPP em questão, em relação à função da escola, traz uma visão do que considera as obrigações dos profissionais e os direitos dos alunos, destacando inicialmente os seguintes aspectos:

Como profissionais da educação somos conscientes da importância do nosso trabalho para bairro que cresce junto com a escola. Assim, a escola desenvolve ações que possam resultar no envolvimento da comunidade em práticas pedagógicas contribuindo para a autonomia crítica os alunos, aperfeiçoamento pessoal e aquisição de conhecimento que poderá contribuir para a continuação dos estudos ou da vida profissional. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.17)

Essa visão é percebida também na concepção de educação exposta no documento, quando afirma que sua função é formar um cidadão crítico e pensante, desenvolvendo-o em sua totalidade, embora anteriormente tivesse apresentado a educação escolar com um caráter utilitarista e voltado para o ingresso no mercado de trabalho.

Trabalhamos acreditando que a educação desenvolve as potencialidades dos alunos e dos profissionais em um conjunto de conhecimento, habilidades, atitudes, valores construídas numa relação histórica baseada nos interesses e necessidades dos seres humanos, numa concepção de educação em que desenvolva o homem na sua totalidade, como ser biológico, afetivo, estético, material e lúdico que no processo educativo precisamos aprimorar constantemente através da educação científica e social. A escola organizada historicamente pela humanidade, objetivou a socialização do saber sistematizado, desta forma, esta instituição é apresentada sociedade como um lugar

onde a criança vai aprender a pensar, onde receberá o ensinamento de diversas ciências necessária para gerações futuras. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.17).

Em outros momentos, o PPP analisado traz concepções pautadas em generalizações ou mesmo preconceitos, delegando ao Regimento Interno (RI) da escola a função repressora e controladora das ações dos alunos. Apesar de afirmar buscar a formação de um cidadão autônomo e crítico, atribui as atitudes de indisciplina e violência dos alunos ao contexto social e geográfico em que vivem, ora afirmando que o Regimento Interno reprime essa violência, ora que essas regras não surtem efeito pois os alunos "não querem estudar":

Observa um ponto positivo no trabalho da escola quanto a violência escolar, mesmo morando num bairro com característica de violência, os alunos na escola são cautelosos, preferem evitar as brigas, mesmo que esta aparente calma seja **reprimida pelo RI da escola**. [...] O que observamos é que **nossos alunos hoje aprendem menos, não querem estudar, não querem aprender, a disciplina regrada pelo RI da escola não surte efeito**, este comportamento irrita o professor que prepara a aula e não consegue trabalhar por conta da indisciplina, ou de alunos que não copiam não participam, atrapalham, brigam querem o tempo todo ir ao banheiro. Procuram de todas as formas demonstrar seu descontentamento em relação a escola. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 20, grifos nossos).

O PPP aponta uma aparente “calma” e controle da violência, ainda que caracterize os alunos, em geral, como indisciplinados, com comportamentos que "irritam" e "atrapalham" o professor". No entanto, parece compreender que essas atitudes são formas de "demonstrar seu descontentamento em relação à escola", ainda que não aponte de forma objetiva estratégias para modificar essa situação, a não ser as regras repressoras do Regimento Interno. Verifico, assim, uma insuficiência nesse documento que norteia a prática em relação à indisciplina na escola e a falta de discussão sobre o que estaria ocasionando essa insatisfação dos alunos pela escola em que frequentam.

Segundo Garcia (1999), esse descontentamento dos alunos precisa ser analisado para além do rótulo de indisciplina e ser pensado como expressão de uma consciência social em formação.

Conforme La Taille (1996, p. 10) “[...] se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas”. É neste momento que a comunidade escolar deve interferir e procurar saber o que acontece neste ambiente. A revolta pura e simples não se mantém se houver regras claras de convivência, discutidas entre a comunidade escolar e consideradas válidas pelos envolvidos.

Sob essa ótica, percebo a importância de se construir um Projeto Político Pedagógico que considere a escola com uma realidade singular, com identidade própria e composta por um corpo de profissionais e alunos singulares. Cabe à escola conduzir suas atividades tendo como parâmetro a vivência de cada sujeito que faz parte do âmbito escolar, proporcionando a estes meios para refletir sobre suas condições como cidadão, participar da vida em comunidade, dar continuidade aos estudos e construir o conhecimento necessário para suas atividades diárias.

Em relação ao coordenador pedagógico, o PPP afirma que sua função é atuar como observador da metodologia aplicada em sala pelo professor, cobrando o alinhamento do planejamento e sua execução com o PPP.

As aulas ministradas terão seu alinhamento com a Proposta Pedagógica da escola e obedecerão os critérios de um Plano de ensino, Plano de unidade e Plano de aula. Semanalmente o professor terá encontro com o coordenador escolar que discutirá conteúdo trabalhado, metodologia, avaliação e este estará observando o alinhamento com o PPP. Da mesma forma observará durante as aulas do professor se aquilo que foi planejado está sendo executado e como está chegando aos alunos. O conteúdo trabalhado precisa ser aprendido e o coordenador terá a missão de acompanhar semanalmente as salas e os professores, cuidando para que aconteça a aprendizagem. O professor com dificuldade de desenvolvimento de seu trabalho terá ajuda do coordenador, quanto a formação, estudo, orientação na condução da sala. Os alunos com dificuldade deverão ser mapeados, verificando o plano de recuperação q deve ser acionado, os pais devem estar cientes dos trabalhos individualizados feito com seu filho. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 222).

Verifico que um dos papéis do coordenador, de acordo com o documento, é a supervisão sobre a metodologia do professor a fim de observar se está alinhada ao PPP da escola, visto que o mesmo aponta o coordenador como aquele que ajuda o professor que apresenta dificuldades em desenvolver o seu trabalho na perspectiva esperada, oferecendo-lhe orientação e formação para a condução das aulas. A formação, assim, não é percebida como uma parte do desenvolvimento do professor e de toda a equipe pedagógica, que necessita ser contínua e sistemática, mas como uma "ajuda" pontual nos casos em que há desencontro entre a prática que a escola considera legítima e as ações docentes.

A análise do PPP da escola em questão foi um grande desafio para mim, pois, apesar de compreender sua importância para uma aprendizagem significativa e melhorias na qualidade de ensino e sempre ter acompanhado sua reformulação e reavaliação periódicas, nunca havia o colocado como objeto de estudo, portanto, não havia me atentado para algumas incoerências em relação ao teóricos que o norteiam e as concepções apresentadas, como pode ser observado no perfil do aluno, na metodologia utilizada pelos professores e na prática do coordenador, apresentado como um fiscalizador do trabalho do professor. Com o olhar de pesquisadora, foi

possível perceber essa incoerência e a falta, por parte de todos os profissionais envolvidos, de um repensar pautado na ação – reflexão – ação. Em suma, aparentemente a escola tem a consciência que para se alcançar qualquer objetivo descrito no Projeto Político Pedagógico não basta somente a participação em sua construção, é preciso que este seja vivido, discutido, analisado e reavaliado, com todos os envolvidos no processo educativo, porém, percebo que somente essa prática não é o suficiente.

Embora o PPP apresente esse papel do coordenador como fiscalizador e da formação como uma ação paliativa pontual, minha ação como coordenadora pedagógica era pautada, intuitivamente, em outras concepções: eu estabelecer uma parceria com as professoras e angustiava-me a percepção de que dedicava pouco tempo à discussão dos progressos e dificuldades das crianças. Em relação a formação continuada o PPP aponta

A escola contará com uma biblioteca com livros técnicos para empréstimos ao professor, revistas, técnicas fornecidas pela SEMED. O trabalho de formação de professor se faz necessário pela grande quantidade de professores novos e realidade que também é pertinente, desta forma a equipe técnica tem o papel de alinhar a proposta pedagógica escola com a que o professor está trabalhando em sala intervindo, sugerindo, propondo maneiras diferentes para que a aprendizagem aconteça. Portanto, o cuidado do pedagógico e do professor será conduzido com leitura de textos, discussões, palestras, e juntamente com o supervisor escolar nos momentos de planejamentos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 223).

Quando, nas condições do trabalho docente, conta-se com uma boa parceria, torna-se melhor apresentar a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. Conforme o excerto do PPP, fica claro, quando se fala em técnicas fornecidas pela Semed, que se tira a autonomia do trabalho do professor, alinhando-o com as técnicas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. O mesmo enfoca sobre o cuidado com o professor, em relação à sua formação, oferecida em forma de palestras e leituras de textos, fatos esses que ocorrem raramente. Essa formação deveria, para tanto, desenvolver junto com os professores uma prática embasada na construção de projetos e materiais didáticos significativos, interdisciplinares, que contribuíssem para reflexão e expressão do professor.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2002, p.32).

Analisar essa prática com uma visão de pesquisadora permitiu-me questioná-la e ressignificá-la, compreendendo que os saberes produzidos pelas experiências são capazes de formar e informar outros docentes e que a formação contribui para criar novos hábitos de reflexão e de autorreflexão, tanto das vivências como das práticas profissionais.

3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE UMA PROFISSÃO NO BRASIL E NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS

Precisamos dar conta dos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e produzem suas experiências. Não são os indivíduos que tem experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. A experiência, de acordo com essa definição, torna-se não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada que fundamenta conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo o qual se produz conhecimento. (SCOTT, 1999, p. 27)

Em minha prática como coordenadora pedagógica encontrei distintos questionamentos que me levaram a uma reflexão, cheia de questionamentos e indagações, com o objetivo de compreender o real papel do coordenador no cotidiano escolar. Percebi, partindo do pressuposto de que o cotidiano do coordenador pedagógico tem sido marcado por experiências frustrantes, a relevância de uma retomada de minhas ações e a busca por um posicionamento consciente com vistas à construção de novas perspectivas, em função da minha própria prática. De fato,

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional e racional, as vezes até frenética... nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder a situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano com vistas a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola. (PLACCO, 2012, p. 47).

Embora o coordenador pedagógico tenha um papel fundamental na escola, percebe-se pouco interesse em elevar esse profissional a um agente que contribui com a formação escolar, e muitos CPs não conseguem encontrar um espaço de atuação que corresponda a sua principal função, que é a formação na escola.

Placco, Almeida e Souza (2011) apontam como parte dos resultados de uma pesquisa realizada em 2010 e 2011, a qual envolveu treze regiões do Brasil e teve como sujeitos 400 coordenadores pedagógicos, a visível falta de valorização desse profissional e, principalmente, o que temos chamado de "desvio de função". Embora as autoras relatem que os coordenadores consideraram como “boa” e “muito boa” as relações dentro da escola, sua prática tem se desvinculado de sua principal função, pois,

[...] ao descreverem suas atividades cotidianas, fica claro o pouco tempo que acaba sendo dedicado ao acompanhamento aos professores. Assim, o acompanhamento do planejamento, sua execução e avaliação – tarefas potencialmente formativas – são

postergadas ou anuladas e outras funções, predominantemente relacionadas às relações interpessoais ou administrativas, são priorizadas. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 5).

O que se observa é que esse profissional não consegue encontrar espaço para desenvolver sua ação de coordenar, articular e pôr em prática sua função formativa para uma melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, sabendo que ele mesmo precisa, também, dedicar tempo à sua própria formação, para poder superar os desafios de sua prática.

Diante desse contexto, esse capítulo tem como objetivo apresentar um estudo sobre a constituição histórica da função do coordenador pedagógico, no Brasil e especificamente em Campo Grande/MS, a fim de compreender como foram sendo construídos o rol de suas atribuições e seu papel social no espaço da instituição escolar.

3.1 A gênese da função de coordenador/supervisor no Brasil e em Campo Grande

A função de coordenador/supervisor tem apresentado grandes embates e requer uma reflexão e análise de larga escala. A educação, historicamente, vem passando por distintas mudanças em que a supervisão escolar e a orientação educacional tem se tornado protagonistas de contextos e definições, em termos de organização do trabalho pedagógico no interior da escola. O capítulo tratará de definir quais as atribuições que devem ser desenvolvidas por este profissional e qual a importância que a formação continuada adquire quando buscam realizar sua função profissional com o máximo de qualidade, de forma que o resultado de seu trabalho contribuía com a melhoria do ensino na instituição a qual atua.

No Brasil, a instrução escolar foi instituída já no Período Colonial, pelos jesuítas, que assumiram a dupla tarefa educacional de catequizar os índios e promover instrução aos filhos da elite colonial. De acordo com Costa (2015, p. 1), a educação “[...] não era tida como um valor social importante para uma sociedade agrário exportadora dependente, constituindo-se, de fato, em uma arma de controle social.”

Dessa forma, “No ano de 1549 foram organizadas as atividades educativas no Brasil. No Plano de Ensino elaborado pelo Padre Manuel da Nóbrega a ideia de Supervisão não se manifestava, apesar da função supervisora se fazer presente.” (COSTA, 2015, p. 2).

A função de um coordenador, embora não estivesse presente oficialmente, pode ser evidenciada na função supervisora do “Prefeito Geral de Estudos” e do “Prefeito de estudos inferiores e da disciplina”, cargos existentes no sistema ou método de ensino denominado *Ratio*

Studiorum e posteriormente extintos, a partir da expulsão dos Jesuítas com a Reforma Pombalina. Eram atribuições desses cargos, segundo o "Manual compilado para os professores jesuítas":

Prefeito geral dos estudos. – Para este fim, ao Reitor não só o recomende insistentemente no Senhor, mas lhe dê, como Prefeito de estudos ou Cancelário, **um homem bem versado nas letras e nas ciências**, qualificado pelo seu zelo e discrição para os desempenho das incumbências que lhe forem confiadas e **cuja função será a de instrumento geral do Reitor na boa ordenação dos estudos**. **A ele**, com a devida humildade, **deverão obedecer aos professores** e todos os escolásticos, tanto os que se acham no mesmo Colégio quanto os que porventura vivem em internatos ou seminários de alunos, e ainda os prefeitos de estudos nos seminários, **em tudo quanto aos estudos se refere**.

Prefeito de estudos inferiores e da disciplina. – No caso em que, pela extensão e variedade do trabalho escolar, não bastar um Prefeito para a direção de todas as aulas, poderá o Provincial nomear outro que, sob as ordens do Prefeito Geral, cuidará dos estudos inferiores; e ainda, se o exigirem as circunstâncias, um terceiro, **incumbido da disciplina**. (FRANCA, 1952 apud HISTEDBR¹², [s.d, n.p] grifos nossos).

Não se pode afirmar, sob o risco de anacronismo, que essas funções eram as mesmas do Coordenador Pedagógico (CP), conforme as conhecemos hoje. No entanto, algumas semelhanças podem ser percebidas, no que diz respeito ao caráter de supervisão dos estudos e da hierarquia em relação aos professores, no caso do Prefeito geral de estudos, e do controle da disciplina, no que se refere ao Prefeito de estudos inferiores. Destarte, como já apontado nesse trabalho, muitos coordenadores – e também percebo isso em minha prática – ainda são “incumbidos da disciplina”, ou melhor, da indisciplina, dos alunos, quando os professores consideram que a situação fugiu ao seu controle.

As pesquisas apontadas no estado da questão, na introdução desse estudo, assim como a pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011), também mostraram que as funções de ordem burocrática e ligadas à disciplina constituem-se como atribuições do CP na atualidade, desvendo, ainda hoje, sua percepção pela comunidade escolar como uma função “técnica”.

Na história da educação no Brasil, com a expulsão dos jesuítas e a Reforma Pombalina, algumas atribuições dentro da instituição escolar também se referem a funções ligadas a uma ideia de supervisão ou coordenação. Saviani (2006) indica que:

[...] a ideia de supervisão englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários

¹² Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm. Acesso em 24 ago. 2016.

ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos. (SAVIANI, 2006, p.22).

Seguindo a ordem cronológica da organização do ensino escolar no Brasil, com a Independência do Brasil são instituídas as escolas de primeiras letras, em 1827, com o denominado “método de ensino mútuo”, em que o professor assumia, duplamente, as funções de docência e de supervisão.

Durante as horas de aula para as crianças, o papel do professor limitou-se a supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo à sua frente um monitor, um aluno mais avançado, que ficava dirigindo. Fora destas horas, os monitores recebiam, diretamente dos professores, uma instrução mais completa, e não era raro ver os mais inteligentes adquirirem a instrução primária superior. (SAVIANI, 2006, p. 22).

Os embates sobre a organização do ensino que foram travados no período de transição do Império para a Monarquia, segundo Saviani (2006, p. 24), trouxeram “contornos mais nítidos” para a ideia de que era necessário um cargo de supervisão “[...] ao mesmo tempo que as condições objetivas começaram a abrir perspectivas para se conferir a essa ideia o estatuto de verdade.”

Porém, é com o advento do Estado Novo e a criação do curso de Pedagogia, por meio do Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, que estabeleceu o denominado “Padrão Federal”, que se configurou o objetivo de formar, em nível de Bacharelado e Licenciatura, profissionais para atuarem em áreas específicas na escola, tanto na docência como em funções técnicas, que equivaleriam às funções de Supervisão, Coordenação ou Especialista, ainda hoje encontradas (ABDULMASSIHE; RODRIGUES, 2007).

Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 4.024/1961, que fixava as diretrizes e bases da educação no Brasil, encontramos no Artigo 52 a indicação de que o curso normal visava à “[...] formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.” (BRASIL, 1961, n.p).

Segundo Neres e Corrêa (2009, p. 3), em Campo Grande, “[...] Em 1975, a supervisão escolar foi retomada¹³, a princípio apenas no órgão central, sendo que, a partir de 1980, passa a compor as funções do quadro de profissionais das escolas da Reme.”

¹³ As autoras utilizam a expressão “retomada” uma vez que, na década de 1970, a Secretaria de Educação e Saúde do Município de Campo Grande – Semec, implanta um serviço de Supervisão Escolar, sob o título de Orientação

Ainda hoje, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, as funções de orientador e supervisor escolar permanecem, sendo que em algumas escolas há coordenadores pedagógicos ou professores coordenadores e, em outras, supervisores e orientadores educacionais.

O último concurso para supervisão e orientação escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande ocorreu em 2007. No Edital nº. 01/01/2007, as funções desses especialistas são assim descritas:

Especialista em Educação - Orientação Educacional:

- Planejamento e execução do processo de sondagem de aptidão do educando;
- Promoção e coordenação de projetos e atividades para informação profissional, cursos e mercados de trabalho;
- Coordenação de programas sobre métodos e técnicas de estudo;
- Coordenação de programas de avaliação do processo de aprendizagem;
- Elaboração e coordenação de programas e atividades, objetivando ao ajustamento individual e social do educando.

[...]

Especialista em Educação - Supervisão Escolar Planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem;

- Coordenação e execução do processo de aprimoramento do desempenho do corpo docente;
- Adequação dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino aos objetivos educacionais, acompanhamento do processo de rendimento escolar. (CAMPO GRANDE, 2007, p. 15).

Dessa forma, percebo a articulação entre as funções de orientação e supervisão com a função atual do coordenador pedagógico ou professor coordenador, o qual acumula as atribuições das duas funções, atendendo tanto às questões diretamente ligadas aos alunos (por exemplo: indisciplina, faltas, baixo rendimento escolar) quanto àquelas relacionadas à função docente (planejamento, formação, mediação da aprendizagem, entre outras).

No cenário nacional, a Pedagogia Tecnicista orientou a formação do especialista em educação, na figura do supervisor escolar, seguindo o modelo taylorista empregado nas fábricas. Dessa forma, para Abdulmassih e Rodrigues (2007, p. 5), "O especialista de educação, com um saber limitado, passou a ser um dos sujeitos determinantes no contexto das políticas de caráter centralizadoras e totalitárias, dado que era quem operacionalizava, no interior das escolas, a ideologia dominante, especialmente através dos currículos."

Pedagógica. "Porém, devido ao seu caráter fiscalizador, segundo a Alternativa Curricular, culminou com a resistência dos professores, tornando-se uma tentativa frustrada." (NERES; CORREIA, 2009, p. 3).

Com a nova LDB, Lei 5292/1971 (BRASIL, 1971), que teve como principal característica a implantação maciça do ensino médio profissionalizante, passou-se a ser obrigatória a presença do Especialista da educação nas escolas.

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei 5.692/1971 (que instituiu a Reforma de Ensino de 1º. e 2º. Graus), passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar. Com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, os profissionais da educação encontravam um novo espaço de trabalho. Cumpre observar que não foi somente a partir da Lei 5.692/1971 que essa nova função se estabeleceu. Legislações anteriores já permitiam às escolas contar com um profissional para acompanhamento pedagógico. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 239).

Nesta perspectiva, percebe-se que, na legislação nacional, o supervisor detinha uma função eminentemente técnica, o que passou a ser transformado a partir dos debates em torno da educação escolar e, mais especificamente, da função mediadora e formadora desse profissional.

Placco, Almeida e Souza (2011) chamam a atenção para o fato de que a escola é um produto histórico e social, em que diferentes atores sociais – gestores, professores, coordenadores ou especialistas da educação – estabelecem relações interpessoais singulares e respondem de diferentes formas às questões do cotidiano escolar, do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, para as autoras, pensar nessa escola situada historicamente

[...] implica considerar as subjetividades em relação à necessidade de formação, tendo em vista um instituído que lhes é apresentado como dado e que, frequentemente, não responde às suas necessidades, expectativas e aspirações. É nesse contexto que situamos o CP como ator privilegiado em nossa investigação, por entendermos que ele tem na escola uma função *articuladora, formadora e transformadora* e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228, grifos das autoras).

A atual LDB, Lei nº 9394/1996, em seu artigo 64, indica 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” (BRASIL, 1996, n.p), sendo que, segundo o parágrafo único do Artigo 67, “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino.” (BRASIL, 1996, n.p).

Dessa forma, para que o coordenador pedagógico atue como um facilitador da aprendizagem, de acordo com a legislação nacional, além da formação teórica é necessário que este tenha vivenciado experiências de exercício efetivo da docência, reconhecendo que o professor é um profissional a quem ele tem a função de auxiliar, mediante a promoção de situações de formação e produção coletiva de conhecimentos, sem impor autoritariamente modelos únicos a serem reproduzidos e seguidos, pois,

Um coordenador comprometido com seu papel de educador, cujos princípios da educação democrática constituem sua concepção do que deve ser a educação, investirá na construção de uma autoridade que exclui a coerção como meio de conquista, exercitando a responsabilidade, o auto-respeito, a autonomia. (SOUZA; PLACCO, 2009, p.36).

Ao desempenhar seu papel, portanto, o coordenador pedagógico precisa estar consciente de que as tomadas de decisões, ainda que coletivas e construídas por meio do diálogo, implicam um posicionamento coerente e claro do coordenador pedagógico em relação aos princípios educacionais que embasam a proposta pedagógica da escola, uma vez que a autonomia, nesse sentido, trata-se de uma postura pautada em conhecimentos teóricos e práticos, que dão segurança ao profissional nesse processo de coordenação ou mediação da função pedagógica na escola. Assim, exerce-se o papel de coordenador sem autoritarismo e, ao mesmo tempo, sem deixar os professores à deriva.

Em Campo Grande, o Decreto nº 11.716, de 5 de janeiro de 2012, que dispõe sobre a designação de professores e especialistas em educação para a função de coordenador pedagógico nas unidades da Rede Municipal de Ensino, traz as seguintes considerações, em relação à carga horário de trabalho desse profissional:

Art. 2º O Coordenador Pedagógico cumprirá carga horária de quarenta semanais, exceto nos casos em que a especificidade da unidade a ser atendida exija jornada de vinte horas, ambas a serem cumpridas integralmente na unidade de designação.

I - o Professor detentor de cargo de vinte horas semanais, quando designado para função de Coordenador Pedagógico, poderá ter a sua carga horária ampliada para quarenta horas semanais, mediante atribuição de aulas complementares;

II - o Especialista em Educação, quando designado para função de Coordenador Pedagógico, terá sua carga horária semanal ampliada em quatro horas semanais, para complementação da jornada estipulada no caput deste artigo.

Parágrafo único. O professor designado para função de Coordenador Pedagógico não fará jus ao cumprimento das horas-atividade em local de livre escolha, conforme prevê o § 3º, do artigo 22 da Lei Complementar n. 19, de 15 de julho de 1998. (CAMPO GRANDE, 2012, p. 1).

Como pode ser observado no parágrafo único desse decreto, não havia previsão de horário de planejamento de suas funções ao coordenador pedagógico da Reme, que ficava as 40 horas semanais na escola. No entanto, em 2014, o coordenador recebeu o direito a 4 horas semanais de planejamento. Percebi, na prática, o quanto esse tempo destinado ao planejamento contribui para que o CP possa organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do seu trabalho.

De acordo com o Artigo 3º do mesmo decreto, para concorrer à designação para a função de coordenador pedagógico, o professor precisa atender aos seguintes requisitos:

I - Professor: a) ser ocupante de cargo efetivo; b) ter concluído o estágio probatório até a data de seleção e sua estabilidade publicada até a data de designação; c) **possuir no mínimo três anos de experiência em docência** na REME nos anos em que irá atuar: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental ou anos finais do ensino fundamental. d) possuir ou estar cursando especialização em coordenação pedagógica e/ou outro curso que o qualifique para atuar como coordenador pedagógico; e) ter atuado, nos últimos doze meses, em efetivo exercício de suas funções em Unidade Escolar ou Centro de Educação Infantil da REME; f) não ter sofrido nenhuma penalidade administrativa, nos últimos cinco anos; g) **ter domínio na operação de recursos, equipamentos e meios de tecnologia de informação e comunicação (TIC)**.(CAMPO GRANDE, 2012, n.p, grifos nossos).

A legislação municipal, dessa forma, está em consonância com a LDB, exigindo que o CP tenha atuado, no mínimo, por 3 anos, como docente nos anos em que irá atuar como coordenador, seja na educação infantil ou nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental. Essa exigência justifica-se quando se considera o coordenador como um articulador, que tem a função de fornecer suporte pedagógico ao professor. O domínio ou conhecimento dos recursos tecnológicos, da mesma forma, permitiria ao CP auxiliar o professor em seu planejamento.

No entanto, tendo em vista minha prática diária na coordenação pedagógica, percebo o quanto esses conhecimentos são pouco mobilizados, frente às funções burocráticas, mais voltadas ao controle da indisciplina e ao preenchimento de formulários exigidos pela Semed.

Existem, ainda segundo o decreto em questão, algumas condições em que a designação do professor ou especialista para a função de coordenador pedagógico pode ser revogada. São elas:

Art. 4º A designação do membro do magistério para a função de coordenador pedagógico poderá ser revogada: I - por interesse do servidor; II - por interesse da administração pública, por ocasião de: a) **licença médica superior a 60 dias**; b) **readaptação de função**; c) inaptidão para o desempenho da função comprovada através de exposição de motivos, elaborada pela direção com base em relatórios de acompanhamento de desempenho, com parecer do Conselho Escolar; d)

afastamentos legais previstos no Estatuto do Servidor Público Municipal. (CAMPO GRANDE, 2012, n.p, grifos nossos).

Segundo o decreto, portanto, o coordenador pedagógico pode ser retirado de suas funções em caso de licença médica superior a 60 dias ou em caso de readaptação, ambos os casos referindo-se a problemas na saúde do profissional. Considerando-se as pesquisas analisadas no estado da questão, nesse estudo, percebo que esse profissional pode estar convivendo constantemente com a possibilidade de perder suas funções, uma vez que, conforme Rocha (2014), o acúmulo de funções tem adoecido o CP. Outro ponto do Artigo 4º que destaco é em relação aos afastamentos legais previstos no Estatuto do Servidor Público Municipal. Um desses afastamentos refere-se à licença para formação em nível de mestrado ou doutorado. Nesse caso, o CP também poderia ser destituído de suas funções, o que certamente não serve de incentivo para que esse profissional busque uma maior formação acadêmica.

Quanto às atribuições do coordenador pedagógico, o artigo 5º do Decreto nº 11.716/2012 destaca a organização desta função no município de Campo Grande/MS:

Art. 5º São atribuições do Coordenador Pedagógico:

- I - viabilizar, juntamente com a direção escolar, estudos e análise de dados estatísticos da unidade, propiciando à comunidade escolar a elaboração do Projeto Político Pedagógico, de forma participativa, cooperativa e harmônica;
- II - elaborar plano de atuação pedagógica respeitando a legislação própria dessa área;
- III - coordenar a organização e a harmonização do espaço e do tempo escolar, executando os encaminhamentos necessários aos atendimentos especializados;
- IV - desenvolver projetos que promovam interação instituição-comunidade escolar;
- V - articular-se com professores, pais, alunos e demais segmentos da comunidade escolar, propiciando a harmonia na execução das ações propostas para a melhoria da qualidade de ensino;
- VI - coordenar os processos de intervenções da aprendizagem, visando o avanço escolar dos alunos;
- VII - subsidiar, apoiar e acompanhar o trabalho dos professores na elaboração dos planos de ensino, plano de aula e sua aplicabilidade;
- VIII - promover momentos de discussão e reflexão com os professores a respeito dos instrumentos de avaliação, formas, critérios e conteúdos adotados, sempre numa perspectiva de avaliação, como forma de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, durante todo o ano letivo e com base na análise de resultados;
- IX - participar do conselho de classe, objetivando a coleta de dados e sistematização das deliberações e discussões, como subsídio teórico para análise do grupo;
- X - observar a legislações educacionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos para a prática educativa;
- XI - acompanhar e zelar pela assiduidade dos alunos em parceria com seus responsáveis;
- XII - organizar os recursos didáticos e os equipamentos disponíveis para auxiliar a aprendizagem dos alunos;
- XIII - zelar pelo sigilo das informações pessoais dos alunos, professores, funcionários e famílias;
- XIV - promover encontros com a família dos alunos para troca de informações sobre o desempenho de seus filhos;

XV - participar dos encontros de formação promovidos pela SEMED. (CAMPO GRANDE, 2012, n.p).

A multiplicidade de funções do coordenador pedagógico pode ser percebida nesse decreto: o mesmo profissional deve realizar estudos e análises de dados estatísticos, fornecidos pela Reme ou coletados nos conselhos de classe; acompanhar a frequência e a aprendizagem dos alunos, chamando à escola os pais daqueles que estiverem com baixo rendimento, encaminhando ao Atendimento Especializado os alunos com dificuldades ou mediando as ações e projetos de intervenção pedagógica a esses alunos; participar da elaboração do PPP, apresentando à comunidade escolar os dados estatísticos que produziu ou analisou e desenvolvendo projetos que aproximem os pais/responsáveis da escola e dos professores; dar apoio à elaboração e aplicabilidade do planejamento das aulas dos professores, inclusive organizando os recursos didáticos e os equipamentos existentes na escola; conhecer e utilizar a legislação educacional como embasamento para suas práticas, entre outras. A função que aparenta um caráter mais formativo, de número VIII na lista do decreto, refere-se à promoção de momentos de discussão e reflexão sobre a avaliação da aprendizagem.

O Edital nº 11/2014, pelo qual a Secretaria Municipal de Educação tornou pública a abertura das inscrições para o cadastramento, no quadro de reserva, e seleção de professores interessados em desempenhar a função de coordenador pedagógico, trouxe como atribuições desse profissional as funções elencadas no Quadro 2:

Quadro 2. Atribuições do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS de acordo com o Edital nº 11/2014.

a)	Participar da elaboração, implementação e revisão do projeto político pedagógico e do calendário escolar da unidade escolar
b)	Promover a compatibilização entre o currículo escolar, PDE e projeto político pedagógico, com vistas à qualificação do processo de ensino e de aprendizagem
c)	Elaborar o plano de ação, considerando a realidade da unidade escolar

d)	Acompanhar o desempenho do corpo docente e discente no processo de ensino e de aprendizagem, em articulação com a direção escolar;
e)	Organizar registros com dados e informações dos alunos e as intervenções realizadas
f)	Organizar registros com as informações dos professores, intervenções pedagógicas realizadas e os resultados do desempenho dos alunos
g)	Promover o processo de integração entre professores, pais, alunos e demais segmentos da comunidade escolar, com vistas a harmonia na execução das ações propostas para a qualidade de ensino;
h)	Coordenar o conselho de classe, com o objetivo de obter dados e proceder à sistematização das discussões com embasamento teórico para a análise de grupo, com soluções para o avanço do processo de ensino e de aprendizagem;
i)	Coordenar e acompanhar atividades em torno das temáticas em educação e cidadania, educação e trabalho, educação e saúde, educação e família, ética e demais temas transversais;
j)	Coordenar estudos para definição de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, para que a escola possibilite atendimento diferenciado;
k)	Orientar os alunos nas questões pedagógicas, especialmente quando os problemas de relacionamento interferirem no processo de ensino e de aprendizagem;
l)	Acompanhar a assiduidade dos alunos, em parceria com os pais e/ou responsáveis legais;
m)	Observar os alunos para identificar-lhes as necessidades e carências de ordens social, psicológica, material ou de saúde, que interfiram na aprendizagem, e encaminhá-los a setores especializados de atendimento, quando esgotados os recursos da equipe pedagógica;
n)	Manter permanente contato com os pais e/ou responsáveis legais, informá-los e orientá-los acerca desenvolvimento do aluno, obter informações de interesse para o processo educativo e formalizar os devidos registros
o)	Acompanhar e subsidiar o processo de planejar e executar as atividades curriculares, em consonância ao projeto político pedagógico da unidade escolar;
p)	Analisar, com os professores, as ementas curriculares dos alunos, a fim de lhes definir as adaptações necessárias e a classificação;

Continua.

Continuação do **Quadro 2**. Atribuições do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS de acordo com o Edital nº 11/2014.

q)	Promover formação continuada aos professores, com vistas à qualificação do processo de aprendizagem;
r)	Avaliar continuamente o desempenho do processo de ensino e de aprendizagem para o diagnóstico das necessidades dos alunos, tendo em vista o replanejamento e programa de recuperação paralela;
s)	Promover discussão e reflexão com os professores a respeito dos instrumentos de avaliação, formas, critérios e conteúdos adotados, sempre

	numa perspectiva de processo avaliativo, durante todo o ano letivo e com base na análise de resultados
t)	Compor a comissão para avaliar os candidatos ao avanço escolar e classificação;
u)	Participar do conselho de professores;
v)	Orientar o trabalho dos professores na elaboração dos planos de ensino de aula e respectivas
w)	Participar das decisões sobre transgressões disciplinares dos alunos;
x)	Criar mecanismos efetivos de combate à evasão e à repetência;
y)	Planejar ações pedagógicas a partir de indicadores educacionais, como frequência, evasão, repetência e avaliação externa;
z)	Acompanhar o processo de identificação, encaminhamento, atendimento e avaliação quanto aos avanços e dificuldades dos alunos, em especial daqueles com deficiência
aa)	Acompanhar e assessorar os estagiários na unidade escolar, quando houver;
bb)	Participar de todos os eventos realizados pela unidade
cc)	Conhecer e respeitar a legislação vigente nos níveis federal, estadual e municipal;
dd)	Participar dos programas de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação;
ee)	Zelar pela economia e conservação do material que se encontra sob sua responsabilidade
ff)	Desempenhar, com competência, pontualidade, assiduidade, responsabilidade, zelo, discrição e ética as funções que lhe são atribuídas;
gg)	Manter espírito de cooperação e solidariedade com a comunidade escolar;
hh)	Tratar com civilidade e respeito os servidores da unidade escolar e os usuários dos serviços educacionais;
ii)	Comunicar a autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento na sua área de exercício ou as autoridades superiores, caso não seja considerada a comunicação;
jj)	Cumprir o que for designado pelo diretor escolar e/ou diretor adjunto, no limite das atribuições que lhe forem conferidas;
kk)	Conhecer e cumprir os termos do regimento da unidade escolar.

Fonte: Edital 11/2014 (CAMPO GRANDE, 2014)

A partir da análise das atribuições do coordenador pedagógico é possível observar que houve um acréscimo significativo no Edital 11/2014, em relação às funções elencadas no Decreto nº 11.716/2012. As 15 atribuições previstas no Decreto, em 2012, desmembraram-se em 37 no Edital de 2014, com a especificação de mais 22 funções. O cotidiano do coordenador, assim, apresenta-se abarrotado de funções, que exigem do profissional um comprometimento total e uma multiplicidade de conhecimentos.

A primeira atribuição, tanto do Decreto como do Edital, tem como enfoque a contribuição do coordenador para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, uma

de suas funções articuladoras que visa contar com a colaboração de toda comunidade escolar. O Projeto Político Pedagógico faz parte da identidade da escola, um desafio frente à caminhada a uma nova visão de educação.

O item "ee" do Edital de 2014 acrescenta à função de organizar materiais didáticos e equipamentos a tarefa de "Zelar pela economia e conservação do material que se encontra sob sua responsabilidade", o que mostra uma vertente fiscalizadora e técnica do trabalho do coordenador na Reme.

Conforme o enfoque da pesquisa, o item "q" do Edital trata do papel do coordenador pedagógico em promover formação continuada aos professores, visando a qualificação do processo de aprendizagem, ou seja, promover momentos de discussão e reflexão com os professores a respeito dos instrumentos utilizados em sua prática docente.

Para tanto, o coordenador necessita ter uma concepção clara do que consiste um processo de formação, ultrapassando a ideia de "aperfeiçoamento", "reciclagem", "oficina" ou tantos outros termos utilizados para se referir às reuniões pedagógicas realizadas na escola, geralmente configuradas de modo transmissivo, sem protagonismo dos sujeitos. Segundo Imbernón (2010), para que haja um processo formativo,

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.(IMBERNÓN, 2010, p.51).

Sob essa ótica, a formação não deve ser pautada na transmissão linear de ideias ou propostas, mas levar o docente a refletir sobre sua prática. É necessário que os processos formativos levem em consideração que cada escola tem uma história, uma cultura e uma identidade própria, que os professores carregam consigo uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos que acumularam nos diferentes lugares pelos quais passaram.

As reuniões formativas propiciadas aos professores, nesse sentido, precisam incluir ações que acolham as diferenças, façam emergir sentimentos, rompendo barreiras e fornecendo um espaço que produza conhecimento, em um processo dialógico. Para Larossa (2003), em um diálogo, ou em uma conversa, é preciso que a tensão entre as diferenças de opiniões seja tratada de forma sensível, consciente, não diluindo as dúvidas e controvérsias como se não existissem para se chegar a um acordo superficial:

Não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo ...pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo...e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante..., por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes, de si mesmas...por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa. (LARROSA, 2003, p. 212).

O papel do coordenador pedagógico, em um ambiente formativo, assemelha-se a essa descrição de uma conversa produtiva feita por Larossa (2003). Os professores, como sujeitos singulares, não terão as mesmas opiniões, concepções e conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, mas precisam trabalhar colaborativamente, como uma equipe escolar. É pelo diálogo que não anula as diferenças, mas as leva ao debate, por meio de questionamentos e interrogações elaborados e sensíveis, que o coordenador pedagógico pode atuar como articulador e mediador na escola. Garcia (1995) e Torres (1994) defendem a ideia de que a coordenadora pedagógica é agente responsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão, visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática. Acreditam que ela é uma figura essencial nesse processo integrador e articulador de ações

O grande desafio que envolve a compreensão da real função de uma formação me leva a refletir sobre minhas intervenções/ações, exercitando um olhar interpretativo sobre as situações vivenciadas para, por meio delas, ampliar as possibilidades de propor ações formativas que se mostrem significativas para a prática pedagógica do professor.

3.2 Pesquisa nacional com coordenadores pedagógicos

[...] aquele ou aquela que conta sua vida põe em um enredo a sucessão de suas experiências. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.94)

Nesse tópico, analisarei mais detalhadamente a pesquisa nacional realizada pela Fundação Victor Civita em 2010/2011, em parceria com a Fundação Carlos Chagas e o Ibope Inteligência. O estudo foi realizado em duas fases e teve como coordenadora geral a Profa. Dra. Vera Placco. Na primeira fase foi feita uma pesquisa quantitativa, com entrevistas telefônicas e aplicação de questionários, tendo como público alvo Coordenadores Pedagógicos da rede pública de ensino, com amostra intencional (desproporcional) de 400 entrevistas, sendo que o

período de campo teve início em 22 de abril de 2010 e término em 13 de maio de 2010. A pesquisa teve a finalidade de trazer informações sobre quem são e o que pensam os profissionais que estão à frente da coordenação das escolas de todo o país.

A segunda fase foi de forma qualitativa, com o objetivo de identificar e analisar os processos da coordenação pedagógica, além de prover um retrato desse profissional e uma investigação da sua relação com a educação. Objetivou ainda compreender como se estruturam e se articulam as atribuições de Coordenação Pedagógica e identificar potencialidades e limitações da função, analisando as características do perfil delineado na primeira fase.¹⁴

Em uma das entrevistas realizadas com Vera Placco, em 16 de dezembro de 2011, pela TV Escola, Salto para o futuro, ela faz um relato sobre essa pesquisa.

Na verdade foi uma pesquisa extremamente ampla, com duas fases. Na primeira fase foi aplicado um questionário com coordenadores pedagógicos de 12 estados e do Distrito Federal. Na segunda fase, que nós fizemos em 5 estados, um de cada região do Brasil, foi feito, num primeiro momento, um questionário com coordenadores, diretores e professores e, num segundo momento, uma entrevista só com coordenadores pedagógicos. Então, foi um trabalho extremamente amplo, nós tivemos em cada uma dessas capitais pesquisadores associados a nós, que cumpriram um roteiro estabelecido, que relataram todo o processo, enviaram os dados e esses dados foram trabalhados em equipe. Dessa equipe fazemos parte eu, uma colega da PUC, Laurinda Ramalho de Almeida, e outra colega da PUCAMP Vera Lucia Trevisan de Souza. E fizemos esse trabalho sobre a proposta da pesquisa da Fundação Victor Civita, da Fundação Carlos Chagas. (PLACCO, 2011, n.p)

Conforme a declaração de Placco (2011), observa-se que a pesquisa foi em grande escala, abrangendo não só algumas escolas, mas diferentes regiões do país, o que me levou a considerar seus resultados como uma fonte riquíssima de informações.

Na perspectiva de compreender de uma forma mais específica a primeira fase da pesquisa coordenada por Vera Placco (2010/2011), apresento alguns resultados que penso serem relevantes para a discussão do meu objeto de pesquisa.

Atividades do coordenador: Resumo analítico - Coordenadores trabalham em média 36 horas por semana; 41% trabalham nos finais de semana; 70% dão aula em outra escola; Espontaneamente dizem dedicar o tempo a questões relativas à gestão da aprendizagem, mas quando medimos frequência e adequação item a item, não é bem assim... DIA A DIA DOS ALUNOS e ATENDIMENTO A PESSOAS tomam a maior

¹⁴ Período de realização da pesquisa qualitativa: março 2010 a março de 2011. Realização: Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lucia Trevisan de Souza. A pesquisa completa se encontra em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>.

parte do tempo; Quanto ao atendimento, eles concordam que o tempo é excessivo, mas quanto ao envolvimento no dia a dia dos alunos, acham adequado e, até mesmo, insuficiente (Ex.: queriam poder olhar mais frequentemente os cadernos); Julgam insuficiente o tempo de dedicado à formação dos professores e ao planejamento pedagógico, porém isso não é um grande problema: os principais problemas de seu trabalho como coordenador são os alunos e pais. Falta de tempo ou perda dele com questões subjacentes são pouco mencionados.(PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.118)

Diante desse resumo analítico da pesquisa, que mantém de certa forma, uma aproximação com o objeto de pesquisa que investiguei, percebi que a diferenciação entre minha pesquisa e as elencadas acima é a abrangência dos sujeitos, que, nessa proposta, é bem extenso. Outro fator não diferenciador, mas semelhante, é sobre o tempo que julgam insuficiente à formação dos professores e ao planejamento pedagógico. A maior parte do tempo quando medida a frequência e a adequação, foi com alunos e atendimentos a pessoas, uma vez que investigo não apenas a questão da formação de professores, mas o tempo gasto com as atividades do coordenador.

É possível notar que houve um elevado índice de frustração e impotência quando a pesquisa revela que os coordenadores desejavam ter mais tempo para olhar os cadernos dos alunos com mais frequência. Nesse sentido, o voltar-se para si mesmo é um movimento necessário ao desenvolvimento pessoal e profissional, podendo contribuir com a formação da constituição docente, sendo relevante destacar que as justificativas para essas frustrações, quer no espaço da escola, quer em outras instâncias, relacionam-se ao sentimento de desvalorização pessoal, à expectativa de atribuir sentido ao trabalho e responder aos desafios da prática.

Outro resumo da pesquisa que me chamou a atenção foi a análise sobre o trabalho com a formação de professores no que tange à atribuição específica do coordenador pedagógico.

Encontros de formação com professores ocorre em média 2,5 vezes por mês; no Ensino Infantil chega a 3,3 e no Média não alcança 2 vezes mensais; O foco maior dos encontros é a solução de problemas de aprendizado ou desempenho dos alunos; no Sul chega a 80% de menções; Prevalece o formato de grupo de discussão geral, sem segmentações e sem orientação individualizada; exceção é o NE, onde 42% dizem fazer encontros dividindo os professores por área; Em termos de Região, somente no Sudeste essa frequência vai a mais de 3 vezes no mês, enquanto nas demais regiões não chega a 2; Os coordenadores declaram usar todos os recursos, tais como textos xerocados, vídeos, livros, etc. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.138).

Parto da compreensão que o coordenador pedagógico tem um papel relevante na formação do professor. Nóvoa (1995) afirma que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem a adequada formação de professores. Conforme a

pesquisa apresentada pela autora, no entanto, a formação de professores não tem alcançado um lugar privilegiado. Estudos, como o de Urzetta e Cunha (2013), têm apontado para a relevância de que essa formação aconteça dentro da escola, em um processo contínuo, pois a formação não se encerra na formação inicial.

[...] a formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se, como fundamental, a formação continuada, em que as reflexões sobre práticas profissionais se tornem a base desse processo, no qual, a formação deve ser o resultado da vivência teórica e prática, de forma que o docente possa tecer alternativas para o seu desenvolvimento profissional (URZETTA; CUNHA, 2013, p. 842).

A pesquisa da Fundação Vítor Cívita, coordenada por Vera Placco, demonstrou que existem alguns lugares da região que não atendem à demanda de formação de professores, e que os coordenadores julgam insuficiente o tempo dedicado à essa atividade, principalmente no que se refere à orientação sistematizada e individualizada. Conforme Candau (1997), a escola é um espaço fundamental de formação.

[...] Considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. (CANDAU, 1997, p. 57).

Desta forma, compreendo que a formação se torna de fato formativa quando engrandece de algum modo os sujeitos a quem se destinam, ou seja, é um processo de socialização, em que os indivíduos adquirem valores, habilidades e conhecimentos coerentes com os grupos aos quais pertencem ou pretendem pertencer. Segundo Almeida e Placco (2001, p. 35), “[...] boa parte dos saberes dos professores é construída na relação com o outro.”

Ao elencar pontos fundamentais da pesquisa, Placco, Almeida e Souza (2011) sinalizam que na função do coordenador, as condições de trabalho e os investimentos têm sido negligenciados. A pesquisa aponta que embora a maioria dos coordenadores saiba dizer qual a sua função e aponte como prioridade o acompanhamento pedagógico e a formação do professor, ao relatar a realidade de sua rotina apresenta como tarefas diárias o atendimento ao telefone, assistência aos pais, ocorrências disciplinares, desempenho de atividades burocráticas da escola, até mesmo tomar conta do portão e supervisionar a reforma da escola. Indicadores que vão ao encontro dos resultados da minha pesquisa, ou seja, ocorrem na escola onde atuo.

Em meu lócus de investigação, as reuniões pedagógicas com formação acontecem quatro vezes no ano, ou seja, no encerramento de cada bimestre, conforme o calendário escolar. Nessas reuniões, a direção sempre disponibiliza um pequeno tempo para que cada coordenador trabalhe com a turma que atende de forma coletiva, o que torna possível trabalhar uma formação aligeirada, pois o período de encontro é muito extenso, mas o momento que nos é disponibilizado é muito curto. Nesse momento, o que se torna possível é trabalhar com vídeos ou textos, fazer uma avaliação dos erros e acertos ocorridos no bimestre e um breve compartilhamento dos saberes adquiridos pelos professores, com a finalidade de reflexões e tomadas de novas decisões, para dar prosseguimento ao trabalho.

No entanto, Garrido (2008) ressalta que o trabalho do professor coordenador é essencialmente a formação continuada em serviço, e que, ao promover a reflexão dos professores sobre suas práticas docentes, está favorecendo a tomada de consciência dos professores.

Assim, esses encontros são de grande relevância, pois é possível contemplar as experiências de socialização no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, o que leva a repensar o cotidiano, criando oportunidades para refletir e fazer do espaço educativo um lugar privilegiado de aprendizagem, buscar soluções conjuntas, expor opiniões, compartilhar ideias e experiências e construir laços de confiança fortalecer o grupo a partir do compartilhamento de experiências. Ainda que todas essas situações sejam consideradas fundamentais e relevantes, o período do tempo de encontro é muito reduzido.

Segundo Gatti (2005, p. 14), "Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições. "Para tanto, se faz necessário considerar a função mediadora do coordenador, no sentido de revelar/desvelar estratégias, agindo como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo. É fundamental, portanto, que o coordenador pedagógico tenha espaço para possibilitar ações de parcerias que impliquem o desenvolvimento de ações para atingir objetivos e metas relevantes.

Em entrevista sobre a pesquisa nacional em questão, Placco (2011) revela a falta de conhecimento de muitos coordenadores a respeito da sua real função, pois muitos são direcionados ou chamados para deixar a sala de aula e assumir esse papel de coordenador sem uma formação ou preparação teórica anterior especificamente voltada para esse cargo. Ressalta, nesse sentido, a carência de formação para próprios coordenadores. Se o coordenador, ou a

própria instituição escolar, percebe sua função como meramente técnica, sem atentar-se para a dimensão formativa e a necessidade de oferecer suporte aos professores, não serão promovidas situações que os levem a refletir sobre sua prática. Para Almeida (2000), a formação continuada precisa ser centrada na escola. Entendo que, em relação à formação do coordenador pedagógico, esse princípio também seja válido, pois a escola

É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes. (ALMEIDA, 2000, p. 86).

A valorização das experiências dos professores pode contribuir com a reconstrução do seu papel docente, o que implica a presença de um profissional mediador que tenha sensibilidade para colocar em debate as práticas pedagógicas, os resultados, os desafios e as possibilidades de transformação a partir das experiências vivenciadas.

Conforme Nóvoa (1995), a formação são faces de um processo de reflexividade, em que a experiência ganha contornos relevantes:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber sua experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Dessa forma, a contribuição do coordenador pedagógico é fundamental na prática docente, e requer do mesmo um posicionamento que possibilite ao professor uma retomada reflexiva de suas ações pedagógicas. No entanto, esse posicionamento, por sua vez, também implica o investimento na formação do coordenador, a fim de ampliar seu conhecimento sobre as temáticas educacionais sobre as quais trata diretamente com os professores em seu fazer cotidiano.

Uma possível solução apresentada por Placco (2011) seria a formação específica para o coordenador pedagógico realizada pelo próprio sistema educacional, uma formação com vistas a subsidiar a reflexão sobre o planejamento da sua ação.

Assim como o coordenador espera que o professor planeje, ele próprio precisa estar preparado para fazer um planejamento da sua intervenção na escola, para gerir a equipe, estabelecer um trabalho coletivo, promover situações em que as relações interpessoais e pedagógicas da escola sejam colaborativas.

Para De Rossi (2006, p. 68) o coordenador pedagógico “[...] esforça-se por unir, desafiar e fabricar, com fios separados e heterogêneos, um tecido escolar, comunitário e social, coerente e unido, em meios de conflitos, oposições, negociações e acordos.” Nesse processo complexo, observo a necessidade do coordenador estar em contínua formação, para dar um melhor suporte para o professor e auxiliá-lo a ter autonomia em sua prática pedagógica.

Retomando à pesquisa nacional, na segunda fase, de aspecto qualitativo, foi apontado como revelador o fato de que, ao mesmo tempo que os entrevistados diziam estar satisfeitos com seu trabalho como coordenador, alguns demonstraram a falta de valorização pela família, pelos professores e pela sociedade, que mal conhecem a sua função. A insatisfação, portanto, estava mais relacionada à desvalorização de sua profissão e ao aspecto salarial.

As dificuldades enfrentadas por este profissional, como a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica nos levam a questionar o que o manteria na coordenação pedagógica, com satisfação. Entretanto, parece que os benefícios da carreira, sobretudo em relação a questões afetivas e relacionais, sustentam e promovem a identificação com a função. De modo contraditório, no entanto, tal adesão também incorpora os demais atributos, como: profissional mal remunerado, com condições de trabalho inadequadas e com demanda de trabalho que ultrapassa suas reais possibilidades de ação. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.116).

Essa falta de valorização contribui com a frustração do coordenador. Compreende-se que se esses profissionais estivessem realmente atuando de forma ativa como mediadores entre o trabalho do professor, desenvolvendo planejamentos que subsidiam seu trabalho de forma relevante, levando em conta essas dimensões apresentadas acima, seria possível haver mais possibilidades de a escola apresentar resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, valorizar de forma mais efetiva sua função.

A pesquisa aponta, assim, a necessidade de uma reflexão sobre a questão da desvalorização desse profissional, sendo uma realidade em grande parte do país, e que o desvio de função acontece de forma expressiva. Cabe aos sistemas de ensino rever a atuação dos coordenadores pedagógicos, o que implica a elaboração de políticas públicas em favor da escola, voltadas à formação específica do coordenador pedagógico, de modo que venha alicerçar suas concepções educacionais, contemplando as especificidades do seu papel como coordenador pedagógico.

Questões relacionadas às políticas públicas nos mobilizam a sugerir urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador, em que, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua

função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da Educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011,p.125).

Enfim, podemos dizer que esta pesquisa nos permitiu identificar o ponto nevrálgico, as contradições relativas às demandas no desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico. Segundo Almeida (2006, p.59) cabe às instâncias superiores à escola oferecer ao coordenador recursos para um desempenho satisfatório e cuidados com sua formação. Conforme a autora, atribuir-lhe responsabilidades sem as condições necessárias para as respostas adequadas é negar-lhe esse cuidar. Percebemos que a função do coordenador vem sofrendo cotidianamente um desgaste deixando marcas tão fortes que proporcionam desinteresse e frustração na assunção da sua função. A pesquisa ainda apresenta outros dados relevantes, levantando novas possibilidades para outros estudos.

3.3 Formação de professores

A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam.
(IMBERNÓN, 2010, p 58)

A formação de professores pode ser analisada e refletida sob diferentes prismas. No entanto, trarei ao debate a formação centrada na escola, ou seja, no contexto organizacional em que estão os educadores. Para Canário(1998) a formação centrada na escola possibilita valorizar o contexto de trabalho do professor como formativo, na perspectiva da aprendizagem coletiva. A compreensão de formação continuada adotada neste trabalho, está baseada na definição de Placco e Silva (2000), para quem a formação é um

Processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO; SILVA, 2000, p.27).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a formação centrada na escola não acontece somente no âmbito escolar, com cursos ou treinamento, mas se desenvolve a partir das demandas da escola, que estimula a busca de outros saberes. Essa articulação e busca de saberes entrelaçam

com o papel do coordenador, que faz parte do processo de formação e autopercepção do professor. Esses questionamentos possibilitam um certo distanciamento, reflexão e autocompreensão dos discursos da sala de aula e contextos da escola. Segundo Santos (2008)

A coordenadora pedagógica é uma formadora de professores nos espaços escolares e a articuladora do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, fornecendo subsídios capazes de instigar a participação do coletivo em discussões que viabilizem reflexões, que façam emergir os problemas presente ao cotidiano as possibilidades de soluções. (SANTOS, 2008, p. 105).

Na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, algumas formações já vem previstas no calendário escolar e são organizadas ao longo do ano letivo, sendo uma a cada bimestre. São reuniões realizadas na escola, na própria Secretaria de Educação ou em outras escolas utilizadas como polo de formação.

Afora esses momentos previstos no calendário, que entendo serem insuficientes para atender às especificidades da realidade local de cada unidade, uma vez que, geralmente, as pautas dessas reuniões são previamente direcionadas ora pela Secretaria de Educação, ora por demandas administrativas da escola (como prestação de contas, datas comemorativas, discussão do PPP, entre outros temas), é necessário um clima organizacional favorável à formação na escola, nos encontros individuais ou coletivos do coordenador com o professor/professores, na elaboração do plano de aulas, das avaliações, enfim, das atividades inerentes à prática docente. Ninim (2002) aponta para que

O papel do coordenador esteja voltado a articular momentos de interação com os professores em que possam ser discutidas suas ações práticas de sala de aula em contrapartida às suas intenções e representações sobre essas ações. Assim, a criação de contextos que permitam a ambos os agentes da interação – professor e coordenador – problematizarem seu fazer docente para compreendê-lo com base nos conhecimentos que vão sendo construídos nessas mesmas interações, desenvolve-se através dos atos de entendimento efetivados nas trocas discursivas (NINIM, 2002, p.22).

Promover formação dentro da escola requer alguns requisitos importantes para que ela aconteça, objetivando uma formação de qualidade, considerando os sujeitos envolvidos com o intuito de não produzir profissionais despreparado para o enfrentamento das exigências escolares. Sá-Chaves (2000), aponta a formação como um processo que acontece em espaços de trabalho coletivo, uma vez que é mediado por práticas relacionais e que mobiliza conhecimentos teóricos e práticos que viabilizam o desenvolvimento profissional que é, ao mesmo tempo, desenvolvimento pessoal. Pensar na formação requer espaço físico, tempo,

recursos necessários e, principalmente, a disponibilidade do formador, que precisa agregar uma produção de saberes.

A minha experiência como coordenadora formadora, em função da atmosfera da escola e das condições de trabalho, sinalizava essa possibilidade de atuar como mediadora da formação, mas nunca foi posta como uma “responsabilidade” estabelecida pela escola. No entanto, sempre tive consciência que a formação é uma das funções principais do coordenador pedagógico, conforme os documentos que norteiam a prática do coordenador já abordados em outros momentos na pesquisa.

Até o momento, nesse tempo em que estou atuando como coordenadora pedagógica, tenho na memória que foram poucas as vezes que trabalhei com a formação do professor e, em sua maioria, tratou-se de uma formação aligeirada, em que o professor sentava-se para compartilhar angústias e conquistas do seu trabalho, discutir sobre uma dúvida em relação a uma avaliação, forma de abordar um conteúdo ou mesmo o planejamento de uma atividade lúdica. No que se refere a essas práticas, Nóvoa (1992) afirma:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 38).

Nesse sentido, percebe-se que a reflexão sobre a prática constitui um grande contributo na formação pessoal e profissional, porém, a falta de tempo de qualidade para atender ao professor faz com que se perca o momento que seria, por excelência, formativo, no sentido pleno da palavra: promover, pelo diálogo, o auto-reconhecimento e autonomia do professor, não por dar respostas prontas ou direcionamento, mas por mediar a articulação entre o saber da experiência e o saber teórico envolvido no tema colocado em questão. O professor espera receber um suporte maior para que possa desenvolver seu trabalho, dialogar sobre os problemas e desafios e até mesmo receber um elogio por suas conquistas e avanços, mas, o que muitas vezes percebo é que acabam se frustrando, por ter que aguardar sentados enquanto veem minha ação, que deveria ser de formadora, desviar-se diversas vezes para atender a outros afazeres.

Para Domingues (2014), pensar na formação na escola implica repensar os papéis formativos e a aproximação da formação do local de trabalho encurtaria a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação. Isso envolve um conjunto de estratégias que se configuram em mais do que uma simples mudança de local físico da formação, mas uma

transformação nas práticas e na concepção do que significa o processo formativo. Nóvoa (2002), sob essa ótica, conclui:

É preciso ir além dos “discursos de superfície” e buscar uma compreensão mais profunda dos fenômenos educativos. Estudar. Conhecer. Investigar. Avaliar. Sem isso continuaremos prisioneiros da demagogia e da ignorância. As mudanças nas escolas estão por vezes tão próximas, que provocam um efeito de cegueira. Só é possível sair da penumbra através de uma reflexão coletiva e informada. (NÓVOA, 2002, p.260).

Dessa forma, a escola, precisa estar compromissada com uma educação de qualidade, com a responsabilidade de levar a equipe docente a refletir sobre determinadas ações que colaboram com o desenvolvimento profissional, articulando distintas formas de conhecimento que possam contribuir para o verdadeiro sentido do trabalho e escolha profissional.

Essa responsabilidade, apontada pelo autor me inquieta, pois, implica em refletir e buscar um caminho que leve a mudança e forma de resolver problemas considerando o professor como sujeito portador de suas próprias experiências, situação essa que não ocorre com frequência, pois meu tempo como coordenadora envolve mais atendimentos a alunos, pais e outros, quando deveria estar mais centrada no professor, trabalhando na mediação da ação e reflexão do mesmo. Conforme Cunha (2006)

É essa dinâmica ou movimento na ação do professor que integra a autoconsciência que permite uma aproximação crítica entre seu compromisso ético com a educação, com o conhecimento de sua área (conceitos e forma de trabalhá-los) e com o relacionamento com os alunos. (CUNHA,2006, p.47).

Isso significa, na prática, não considerar como momentos de formação apenas aqueles institucionalizados, previstos no calendário, com uma pauta fixa e engessada; antes, na relação professor e coordenador pedagógico, a formação estaria presente, nessa perspectiva, na solicitude do coordenador em acompanhar o professor ou a equipe nos momentos em que estes demandarem seu apoio, trabalhando em equipe, articulando a socialização de experiências exitosas e o debate coletivo para encontrar soluções para os desafios encontrados pela equipe no seu cotidiano docente.

É preciso considerar, portanto, que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos

para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas. (CUNHA,2006, p. 31)

Compreendendo que educador é um sujeito portador de valores e conhecimentos, cabe aos responsáveis pela promoção da formação transformar a realidade por meio de ações pautadas em conhecimento teórico sólido e práticas planejadas intencionalmente, em um processo contínuo e complexo, que envolve mais do que treinar novas técnicas e habilidades, mas, sim, refletir e reconstruir a prática cotidiana para que aconteça possíveis mudanças.

4 DIÁRIO: UM DOCUMENTO DE EXPRESSÃO E ELABORAÇÃO DE PENSAMENTO

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de “si mesmo” é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade.
(SOUZA, 2008, p. 44)

Esse capítulo propõe um olhar mais sensível sobre os nossos questionamentos, um distanciamento dos acontecimentos que me permitiu um maior rigor na análise e que me tornou uma observadora mais eficaz.

A proposta de elaborar as narrativas escritas é de focalizar a observação de forma a captar as informações objetivas e subjetivas que me permitam analisar e interpretar, de forma mais consistente, a minha própria prática. Esse exercício promove uma auto reflexão, isso porque essa escrita permite constitui-se em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar. Como aponta Josso (2004, p. 9), "Explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida."

Larrosa (1998) revela que essa dimensão compõe as narrativas do diário, ao escrever sobre si relatando sobre suas experiências, narrador e interlocutor estabelecem um diálogo, é a expressão dos múltiplos "eus". Partindo desse princípio, apresento o diário que se constituiu como um instrumento de recolha de dados sobre o meu fazer pedagógico.

O diário é, assim, um relevante instrumento para produção de informações e um recurso de desenvolvimento pessoal e profissional, quando utilizado para registrar e documentar a prática do professor no seu cotidiano. Segundo Zabalza (2004), os diários são instrumentos de investigação-ação, é um documento pessoal que não precisa, necessariamente, ser fruto de uma atividade “diária” para ser considerado válido, pois, mesmo que sejam feitos registros em períodos mais espaçados, o importante é manter uma linha de continuidade na narração.

As narrativas do diário são utilizadas como fonte de dados e tem como principal objetivo relatar meu fazer no cotidiano escolar e, portanto, apresentam traços singulares nas questões práticas, mas também questões subjetivas que emergem dos sentimentos e emoções, pois quando escrevo sou obrigada a pensar em pormenores que passariam despercebidos, e ter um olhar mais sensível com a finalidade de trazer significados para os meus questionamentos, como

aponta Holly (1992, p. 79) “Observadores mais sensíveis, mais penetrantes no nosso questionamento sobre os significados dos acontecimentos e mais focalizados nos nossos papéis.”

A análise das narrativas do diário constituem-se, assim, no quadro de um paradigma de investigação e reflexão, do dia a dia da coordenadora pedagógica, ou seja a pesquisadora que entra como sujeito da pesquisa, que tem como finalidade relatar em seu diário, passo a passo, o seu fazer pedagógico na escola em que atua. A escrita narrada em diário, para se transformar em fonte de pesquisa, precisa indicar respostas e reflexões, para dar sentido ao texto que se escreve, o que consiste em um trabalho árduo de reflexão e síntese.

Se escrever é assim tão trabalhoso, as razões para fazê-lo devem ser suficientemente fortes para nos seduzir, para nos convencer, para nos arrastar, para nos dar a certeza de que vale a pena. A escrita precisa servir a uma finalidade poderosa, responder a uma (pelo menos, uma) necessidade da qual não se pode fugir, satisfazer um desejo, muitos desejos de preferência (PRADO; SOLIGO, 2005, p.37).

As escritas, além de orientarem minhas reflexões no decorrer do trabalho, documentam a experiência para minha pesquisa e atendem, ainda, ao objetivo de constituir um diálogo comigo mesma para nova tomada de decisões. Essa foi a "necessidade", conforme apontaram Prado e Soligo (2005), que me motivou a escrever e me fez ter certeza que valeu a pena.

O diário, do ponto de vista metodológico, seguiu um esquema organizativo, contando com uma descrição da minha prática e uma tabela em que eram anotados as horas e minutos gastos em cada ação que realizei, durante um período de 3 meses, como coordenadora, com vistas a uma possível análise.

No ano de 2016, com a pesquisa já delineada para ser realizada por meio dos relatos do diário, algumas decisões da direção da unidade escolar em que eu atuo levaram a mudanças em minha função como coordenadora pedagógica dentro da instituição escolar. Importante ressaltar que, com essas mudanças, após quase quatro anos na coordenação, o ano de 2016 se tornou mais desafiador, pois, com três diretores distintos assumindo a direção da escola, fui designada a três momentos distintos. Meu registro em diário retrata o período em que ocorreram todas essas mudanças.

Assim, a produção de dados foi diferenciada nesses 3 momentos: no primeiro momento, eu atuava como coordenadora pedagógica, atendendo a pais, alunos e professores. Assim, realizei o monitoramento e o registro do tempo gasto, em minha prática cotidiana, ao atendimento desses 3 segmentos que faziam parte das minhas atribuições - pais, alunos e

professores. Durante 3 meses, portanto, anotei o horário de início e de término de atividade que eu realizava na escola, o que era complementado, ao final do dia e já em minha residência, pela escrita de uma narrativa no diário de bordo que expressava minhas percepções e sentimentos em relação àquelas atividades ocorridas durante o dia.

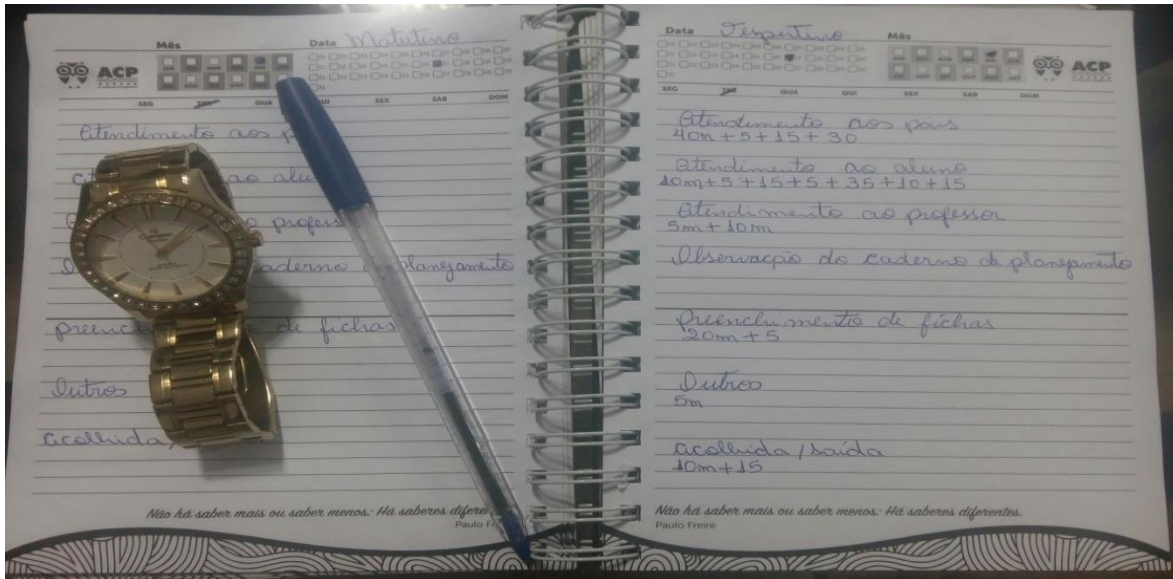
No segundo momento, com a troca do diretor escolar, que fez uma reorganização nas funções dos coordenadores da escola, fui designada para atender apenas às demandas de orientação escolar, atendendo a pais e alunos. Como nesse momento não trabalhava mais com os professores, parei de fazer o monitoramento e prossegui somente com os registros no diário, pois o professor era um dos sujeitos que eu estava monitorando para ver o tempo que era dedicado em sua formação. Passei a utilizar, dessa forma, apenas o diário reflexivo sobre meu dia a dia, sem a necessidade de "cronometrar" o tempo gasto com os 3 segmentos, uma vez que passei, por força das novas atribuições, a não atender mais de forma direta os professores. Esse período na orientação foi curto, não passou de um mês.

No terceiro momento, houve outra troca de direção, e fui designada para um anexo da escola, no qual a quantidade e variedade de funções não me permitiram fazer esse levantamento cronometrado do tempo gasto com cada detalhe. Então, continuei tornando novamente o diário como instrumento de registro das atribuições e atribuições desse momento profissional. Encerrei os registros desse novo período, no qual me encontro até o momento da finalização da escrita dessa pesquisa, após dois meses de atividade no anexo, o que fez com que se totalizasse 6 meses de registro: 3 meses como coordenadora, com monitoramento dos minutos gastos com cada segmento que estava ligado às minhas funções - pais, alunos e professores, complementado por registro no diário reflexivo; 1 mês como orientadora educacional e 2 meses como gestora de um anexo da mesma escola, com registros somente no diário. Retomarei com mais detalhes cada um desses 3 momentos nos tópicos a seguir.

4.1 Primeiro momento: o diário de uma coordenadora entre linhas e entrelinhas

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de "distanciamento" reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

Figura 5. Diário da pesquisadora.



Fonte: Arquivo pessoal.

Começo o relato do primeiro momento da pesquisa, na qual atuei na função de coordenadora pedagógica. Como aponta Vasconcellos (2006), a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação. Essa função mediadora propicia vínculos de relacionamentos com todos os agentes da escola, professores, gestores, alunos, também a articulação do Projeto Político Pedagógico, a partir da reflexão, participação e meios para concretização.

Esse momento que aponto como coordenadora pedagógica teve início a partir do ano em que passei no processo seletivo para coordenadores e, conforme rege o edital, comecei a trabalhar com o atendimento de pais, alunos e professores. Para tanto, nesse primeiro momento da pesquisa, comecei a fazer os registros no diário e o monitoramento do meu tempo gasto no meu cotidiano escolar estava com a função de atender pais, alunos e professores que elenquei como sujeitos para monitorar, cronometrando o tempo que gasto em minha função como coordenadora.

Embora sejam atribuídas 37 funções para o coordenador nesse edital (CAMPO GRANDE, 2014), funções estas que acabam sufocando o coordenador, penso ser viável esse famoso “tripé”, ou seja, o atendimento ao pai, aluno e professor por um profissional apenas, desde que haja redução de turmas para cada profissional.

Como essa redução não se efetiva, essa possivelmente pode ser uma das causas que do que aponto, mais adiante, nos dados acerca do “cronograma de atendimento do coordenador”,

que somente 9% do meu tempo foi dedicado ao atendimento do professor no período de 3 meses em que houve esse monitoramento.

Como aponta Orsolon (2012)

As funções da coordenação pedagógica e da orientação educacional estão sendo repensadas na direção de um trabalho articulado e integrado de coordenação e, neste caso, funções que eram exclusivas da orientação educacional, como o trabalho com os pais e com a família, sobretudo para colocá-los a par da situação escolar de seu filho, hoje estão ampliadas. (ORSOLON,2012, p. 178).

Partindo desse princípio, quando os coordenadores pedagógicos atendem a alunos, principalmente com problemas de indisciplina ou na aprendizagem, cria-se um elo que favorece, pelo contato direto com os pais, o estabelecimento de uma possível parceria, o mesmo ocorrendo em relação ao professor, quando se media tais situações apresentadas. Já quando se separa as funções do supervisor e do orientador, passando ao primeiro o atendimento do professor e ao segundo o dos alunos, percebo a quebra do vínculo, de possíveis intervenções que o coordenador poderia apresentar para o professor trabalhar com esses alunos.

4.1.1 Monitorando o tempo de uma coordenadora pedagógica

*A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.*

*Palavras que me aceitam como sou-eu não aceito.
Não aguento ser apenas um*

*sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio
que compra pão as*

*6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc. Perdoai.*

*Mas preciso ser outros.
(Manuel de Barros, 2002)*

Dou início ao relato desse primeiro momento da minha pesquisa utilizando como base o poema de Manoel de Barros “Retrato do artista quando coisa”, que me leva a refletir sobre a incompletude, sobre não aceitar o inaceitável e percorrer caminhos desconhecidos.

Quando comecei a ler as narrativas do diário que contavam das minhas vivências na escola nesses três estágios (ou realocações) do meu trabalho durante a pesquisa, comecei a refletir sobre os pontos que me conduziram a esses momentos, momentos estes que no começo

me trouxeram preocupação, transtorno e até mesmo problemas de ordens emocionais e psíquicas, mas que com o passar do tempo consegui olhar com olhar de pesquisadora, um olhar distanciado, que me fez enxergar as riquezas que todo esse caminho poderiam me proporcionar.

Ao fazer as análises e debruçar-me nas páginas do diário, pude compreender o porquê de tanta inquietação, e foi a partir desses momentos que parei para pensar e me perguntar quais foram as reflexões que me trouxeram esses percursos. E então me deparei com esse poema de Manoel de Barros, que retrata tão bem a incompletude do sujeito, o não conformismo de ser somente mais um. Nesse momento, fui tomada de grande emoção - e de um excedente de lágrimas, que poderiam ter estado à espera de um gatilho para se libertarem: lia e relia o poema, até que compreendi, pedindo mil desculpas ao querido e amado poeta Manoel de Barros pelo atrevimento em usar suas palavras, que também não quero ser mais somente um sujeito que abre portas (ou os portões da escola), quero viver na incompletude, também quero e preciso ser outros.

O tempo de escrita do diário foi realizado de forma análoga ao que é feito quando se submete ao exame de Monitorização Ambulatorial de Pressão Arterial - MAPA¹⁵, em que se coloca um *holter* no braço de uma pessoa a fim de monitorar durante 24 horas as alterações de sua pressão arterial. Durante esse exame, quem está sendo monitorado precisa anotar em um formulário o horário de início e de término de todas as atividades realizadas durante aquele período, com o objetivo de analisar quais atividades estão relacionadas com a normalização ou aumento da pressão arterial.

De forma semelhante, durante três meses eu anotei durante o decorrer do meu dia de trabalho não somente as atividades desenvolvidas, mas o seu tempo de duração, esse tempo de duração ocorreu no primeiro momento da pesquisa em que eu estava como coordenadora pedagógica, atendendo pais, alunos e professores. Assim, conforme as ocorrências e situações surgiam no cotidiano, tudo era anotado, desde um telefonema de determinado professor às quatro e meia da manhã solicitando um substituto, até o tempo de acompanhamento do

¹⁵A MAPA[...] é a sigla de Monitorização Ambulatorial da Pressão Arterial. Trata-se de um exame útil tanto no diagnóstico e no acompanhamento da Hipertensão Arterial. A pressão arterial varia constantemente por isto não podemos na maioria dos casos estabelecer o estágio de Hipertensão Arterial somente com as leituras da pressão arterial realizadas no consultório. Aproximadamente 30 % das pessoas tem sua pressão elevada durante sua medidas realizadas no consultório médico, fato que pode gerar erros de diagnóstico e no tratamento. [...] É colocado no seu braço não dominante a uma braçadeira para medir pressão, igual aos de aparelhos comuns, ligadas à um compressor que fica preso em sua cintura Realiza em torno de 80 leituras de pressão no período de 24 horas. [...] Permite avaliar a pressão em diferentes situações durante o dia e na noite. [...] O que você precisa informar: os medicamentos e sua dosagem que você faz uso. Também receberá um diário no qual você deverá preencher relatando as principais atividades e eventuais sintomas." Informações disponíveis em: http://cardioprime.med.br/exame.php?id=27&id_opcao=6. Acesso em 20 abr. 2017.

planejamento, atendimento aos alunos ou pais e demais tarefas desempenhadas durante a jornada de trabalho. Assim como o *holter* monitora a pressão arterial, monitorei a divisão do meu tempo da forma mais precisa possível, com o objetivo de analisar as atividades e demandas que tem sido priorizada (e negligenciadas) no meu fazer, como coordenadora pedagógica, pois, assim como a pressão arterial de uma pessoa varia constantemente de acordo com as situações que vivencia e sua forma de com elas lidar, o trabalho e a função de coordenador também sofre suas variações e os acontecimentos do cotidiano acabam determinando as prioridades e direcionando o tempo do coordenador para esta ou aquela ação. Posteriormente, no mesmo dia, essas anotações eram retomadas e escritas em forma de diário reflexivo.

Iniciarei os relatos (auto)biográficos da minha prática como coordenadora apresentando um cronograma que faz parte dos documentos que devem ser preenchidos pelos coordenadores, supervisores e apoio pedagógico, juntamente com o plano de ação que é solicitado pela Secretária de Educação. Elenquei para observação somente o cronograma, documento esse solicitado todo ano pela Semedo plano de ação e o cronograma são realizados coletivamente. A finalidade de expor essa ficha foi de comparar o ideal com o real, pois quando preenchemos em conjunto esse cronograma apontamos as necessidades do cotidiano do coordenador na divisão do tempo. Essa ficha, após ser preenchida pela equipe, é enviada para a Secretaria de Educação, via *moodle*, um ambiente virtual criado pela Semed para comunicação com a equipe pedagógica.

Quadro 3. Cronograma de coordenadores.

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1º TEMPO	Acolhida Atendimento de pais e alunos Visita nas salas	Acolhida Atendimento de pais e alunos	Acolhida Atendimento de pais e alunos	Acolhida Atendimento de pais e alunos	Acolhida Atendimento de pais e alunos Visita às salas
2º TEMPO	Recreio Atendimento a alunos	Atendimento de professor Recreio Atendimento a alunos	Reunião com os coordenadores Recreio Atendimento a alunos	Atendimento de professor Recreio Atendimento a alunos	Rever alunos faltosos Recreio Atendimento a alunos
3º TEMPO	Caderno de planejamento	Caderno de planejamento	Atendimento de professor	Caderno de planejamento	Caderno de planejamento
4º TEMPO	Atendimento de professor Atendimento de pais Saída	Estudo do coordenador Atendimento de pais Saída	Reunião de coordenadores Atendimento de pais Saída	Caderno de planejamento Atendimento de pais Saída	Estudo do coordenador Atendimento de pais Saída

Fonte: dados de pesquisa.
Organização: a autora.

Esse cronograma mostra como o coordenador deve organizar seu tempo para dar conta das diferentes funções que a Semed espera que desempenhe. Como pode ser observado, se seguido à risca, sem contar as contingências que ocorrem na realidade do dia a dia, teríamos o tempo do coordenador assim dividido, considerando-se um período de trabalho de 40 horas semanais: acolhida, 1%; atendimento a pais e alunos (em conjunto), 25%; atendimento a pais, 25%; atendimento a alunos, 25%; análise dos cadernos de planejamento, 15%; visita às salas de aula, 3%; atendimento ao professor, 3%; controle das faltas dos alunos, 1%; organização da saída dos alunos, 2% do tempo do coordenador.

A priorização do atendimento aos pais e alunos é perceptível, e esse contato, geralmente, refere-se a casos de indisciplina ou aproveitamento escolar insatisfatório. O tempo destinado à dimensão pedagógica, do trabalho do professor, da organização de suas aulas e quais ações didáticas tem lançado mão em sua rotina, que poderia, inclusive, ser um fator de diminuição dos casos de indisciplina e de não aprendizagem, restringe-se ao tempo de análise do caderno de planejamento do professor (15%) - geralmente sem a presença desse profissional para que sejam debatidos e revistos alguns pontos preocupantes - o que se mostra, no formato em que foi pensada, mais uma tarefa burocrática do que formativa, e ao atendimento direto ao professor (3%), somando 18% do tempo do coordenador.

Cabe ressaltar que esse é o cronograma idealizado, de acordo com as sugestões da Semed, sem necessariamente ser o que acontece na realidade do dia a dia da coordenação, em que o tempo de contato com o professor ainda diminui significativamente, como apresentado por meio dos meus relatos no diário¹⁶ no dia 17 de maio de 2016.

Esse relato mostra que, nesse dia, a maior parte do meu tempo foi preenchida com entrega de boletins e resolução de problemas de indisciplina, para não mencionar o trabalho fora do horário de jornada escolar para resolver o problema da falta do professor e não prejudicar o andamento das aulas. O que poderia ter se configurado como momento formativo, quando houve a procura da professora do 4º ano por apoio, foi fragmentado e aligeirado devido às outras demandas.

¹⁶ Os excertos do meu diário serão apresentados conforme a escrita original, sem revisão gramatical ou ortográfica, sinalizando que se referem a um momento específico de escrita em que, muitas vezes, a preocupação maior é com o registro das reflexões e não com as convenções. Muitas dessas narrativas foram produzidas sob forte carga emocional. As narrativas foram digitadas em meu computador pessoal, e sua transcrição será feita por meio de elementos gráficos. Utilizei uma fonte (letra) não padrão para a escrita científica, apenas para diferenciar esse texto como uma fonte de dados que, embora também produzida por mim, foi realizada na condição de "coordenadora", agora analisada pela "pesquisadora".

17 de maio de 2016.

Hoje, meu dia como coordenadora começou as 4:00 horas da manhã, quando meu celular tocou. Era uma professora do 4º ano dizendo que não estava bem de saúde, resumindo precisava que eu arrumasse uma professora substituta. A batalha para encontrar uma professora até as 7:00 h durou cerca de 45min, mas deu tudo certo, consegui, sendo que nesse dia eu não fui para escola no período matutino, por conta do mestrado, pois estou fazendo as disciplinas nas segundas e terças no período matutino. À tarde, às 12:50h, lá estava eu na escola, no portão, para controlar a entrada dos alunos. Após a entrada dos mesmos em sala, fui para sala da coordenação e na porta, havia uma fila de pais para pegar o boletim, pois não vieram na reunião em que este seria entregue pelos professores. Essa situação ocorre uma há duas semanas, mais ou menos, os pais deixam de vir para reunião e vem só para buscar o boletim, ocasionando um grande tumulto nas duas semanas após a reunião de entrega de notas. A tarde se resumiu em atendimento aos pais para retirada dos boletins e alunos com problemas de indisciplina em sala, que são enviados pelos professores, a fim de que a situação seja resolvida pela coordenação. Ocorreu uma briga na hora do recreio, levando dois alunos do 4º ano a se agredirem a socos, ocasionando um olho roxo para um dos adversários, a situação levou mais de meia hora para ser solucionada: gelo no olho de um dos meninos, controlar o nervosismo de ambos, enfim chega a pior parte, ligar para os pais para contar o ocorrido. Tem pais que não aparecem na escola por vários meses, mas, quando um caso desse acontece, eles largam tudo e vem correndo, principalmente quando são pais do aluno agredido. Nesse caso é preciso muita cautela, pois a maioria dos pais chegam muito nervosos, querendo pegar o agressor, mesmo se tratando de crianças. Com esse pai não foi diferente, o mesmo chegou muito bravo, quando viu seu filho com o olho machucado, começou a gritar solicitando a presença da outra criança, e, com muita cautela, consegui acalmá-lo, ufa! No final deu tudo certo. Fiz ligação para os responsáveis de alguns alunos faltosos. Conversei com uma professora do 4º ano, que estava aflita com alunos com problemas de aprendizagem que ainda não estavam alfabetizados, acalmei e orientei-a, sugerindo algumas atividades lúdicas, a conversa foi muito rápida, pois não parava de chegar pais para pegar boletim. A tarde de trabalho foi finalizada com o auxílio para saída dos alunos.

Ao analisar e organizar os dados das minhas anotações no diário, em que, como já informado, eu cronometrava o tempo gasto com as ações efetuadas durante esse dia de trabalho, (17 de maio de 2016), apenas no período vespertino, pois de manhã eu estava em aula no Mestrado, foi possível refletir e perceber em quais funções meu tempo como coordenadora pedagógica era mais requisitado. Optei por apresentar, primeiramente, os dados referentes a um período do dia, para depois trazer dados condensados de um espaço de tempo maior. A Tabela 1 traz o tempo, em minutos, gasto com cada atividade:

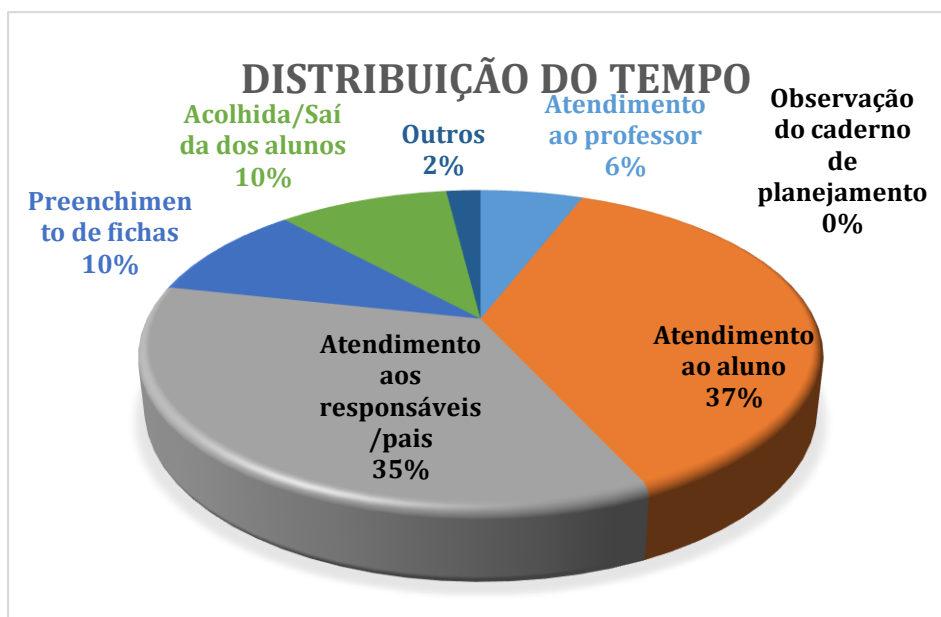
Tabela 1. Cronograma de ações realizadas em 17 de maio de 2016 - período vespertino.

Ações	Tempo (em minutos)
Atendimento ao professor	15
Atendimento ao aluno	95
Atendimento aos responsáveis /pais	90
Observação do caderno de planejamento	0
Preenchimento de fichas	25
Acolhida/Saída dos alunos	25
Outros	5
Total	255 minutos (4h25min)

Fonte: dados de pesquisa
Organização: a autora.

Minha carga horária é de 8 horas diárias, sendo 4 no período matutino e 4 no período vespertino. Nesse dia, trabalhei 4h e 25 minutos sem interrupção, fato que teria passado despercebido se eu não estivesse em um movimento de investigação de minha prática e produzindo dados para essa pesquisa.

A rotina desgastante absorve-nos de tal forma que mal paramos para refletir sobre o que fazemos e como é gasto nosso tempo. No Gráfico 1 é possível visualizar a distribuição desse tempo em porcentagem.

Gráfico 1. Distribuição do tempo entre as atividades da coordenação no dia 17/05/2016

Fonte: dados da pesquisa (2016)
Organização: a autora.

Como pode ser observado pelos dados, o tempo destinado ao atendimento dos alunos, que no cronograma sugerido pela Semed chegaria a, no máximo, 25%, atingiu nessa tarde de trabalho o índice de 37%. O atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos, igualmente, ultrapassou os 25% do cronograma oficial, chegando a 35%. Uma tarefa que deveria comprometer 2% do tempo do coordenador, a acolhida na entrada e a organização da saída dos alunos, tomou-me 10% do minha jornada de trabalho, uma função que poderia ser desempenhada por um inspetor de alunos.

A função pedagógica ou formativa, nesse dia, de contato direto com o professor, ultrapassou os 3% previstos no cronograma da Semed, mas ainda assim é revelador do quanto essa ação não é priorizada nas funções do coordenador (6%).

Na Tabela 2 analiso 3 itens que fazem parte do cotidiano escolar. A pesquisa com registros no diário foram realizadas durante seis meses, apenas o “cronograma do horário de atendimento do coordenador, foi realizado em três meses, pois como apontei no corpo do texto minha pesquisa se deu em três momentos, no primeiro momento utilizei um cronômetro para obter um resultado mais específico sobre o tempo gasto em cada atividade por mim desenvolvida como coordenadora. Os dados foram analisados em semanas, convertendo o tempo em minutos gastos semanalmente, para fins de comparação e estatística, levando-se em consideração a carga horária do coordenador que corresponde a 8 horas diárias, ou seja, 480 minutos, totalizando 40 horas (2.400 minutos) semanais.

t

Tabela 3. Rotina semanal do coordenador pedagógico (Maio a Julho de 2016).

Ações	Semanas							Total por ação
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	
Atendimento ao professor	15	105	100	95	110	505	660	1590
Atendimento ao aluno	350	495	780	500	610	480	460	3675
Atendimento aos pais	355	520	405	300	405	235	215	2435
	Total geral							7700

Fonte: dados da pesquisa (2016)

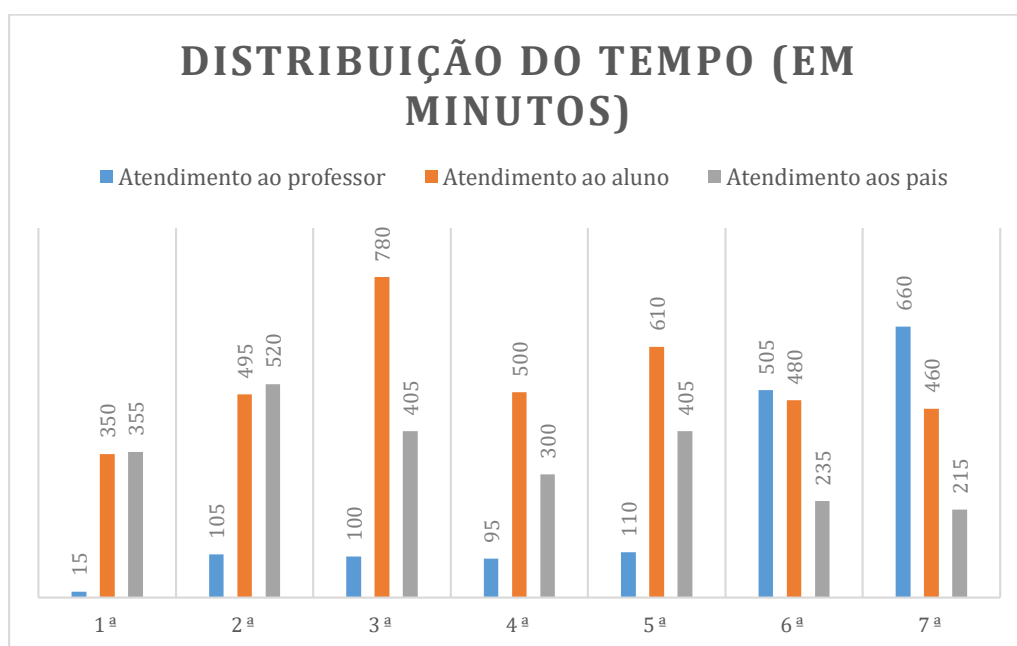
Organização: a autora.

Observo que no decorrer desse período apenas na 6^a e 7^a semanas o atendimento ao professor totalizou um tempo maior do que o atendimento aos alunos e pais ou responsáveis. Esse fato ocorreu com maior índice, pois as últimas semanas de registros com a utilização do cronômetro se deram no encerramento do bimestre, em que praticamente uma semana é dedicada ao atendimento ao professor, com a finalidade de realizar o conselho de classe. Esse conselho é realizado diretamente com o professor, para verificar os avanços e dificuldades dos

alunos, e também são repassadas as notas para a ficha do aluno que fica com o coordenador. Nas 5 semanas restantes as atividades que mais demandaram minha atenção imediata foram ligadas à função de orientação educacional, ou seja, atendimento de casos de indisciplina ou de problemas de aprendizagem, assim como entrega de boletins e outras tarefas que envolvem a comunicação com os pais ou uma conversa com o aluno.

No Gráfico 2, é possível visualizar essa distribuição do tempo em minhas atividades como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Campo Grande:

Gráfico 2. Distribuição do tempo nas atividades da coordenação pedagógica por semanas.



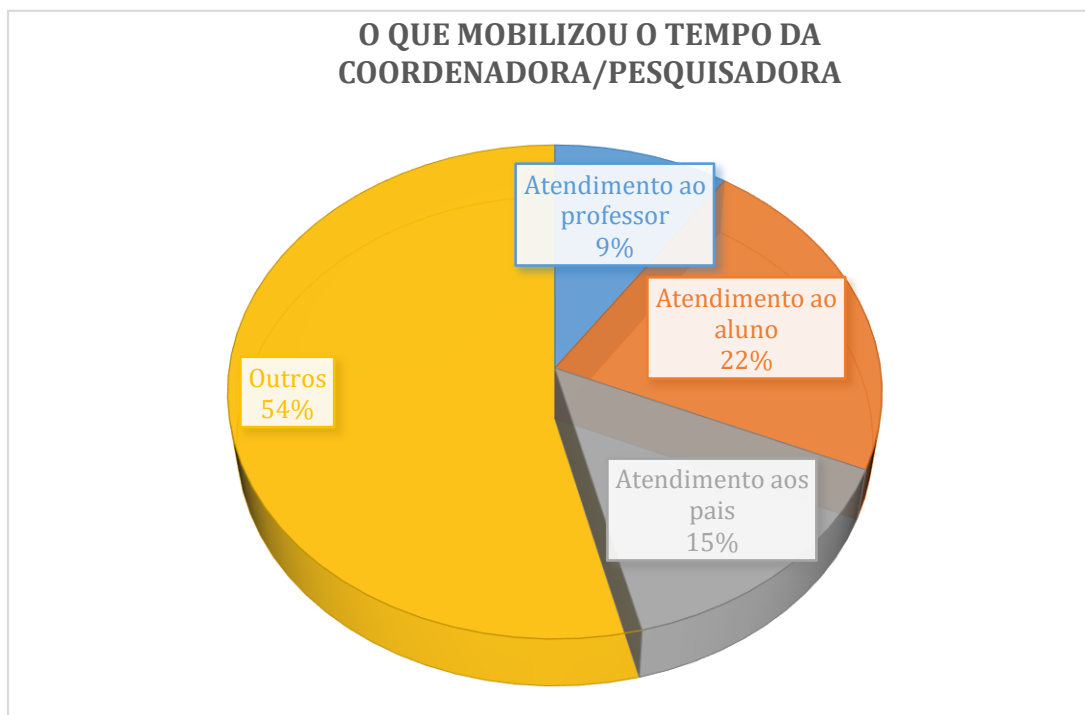
Fonte: dados da pesquisa (2016)

Organização: a autora.

Levando-se em consideração o tempo total gasto nessas 7 semanas com cada um desses segmentos - professores, alunos e pais - de um total de 280 horas de trabalho analisadas, uma média de 64 horas foi utilizada no atendimento ao aluno, um pouco mais de 40 horas no atendimento aos pais e apenas uma média de 26 horas no atendimento a professores. As cerca de 150 horas restantes, mais de 50% da minha jornada de trabalho, foi destinada a outras atividades, como acolhida dos alunos na entrada, organização da saída, preenchimento de fichas, conferência da frequência dos alunos, entre outras.

O Gráfico 3 traz esses números em porcentagem:

Gráfico 3. O que mobilizou o tempo da coordenadora/pesquisadora.



Fonte: dados da pesquisa
Organização: a autora.

Uma de minhas questões de pesquisa estava relacionada à análise da prática do coordenador pedagógico e a formação de professores no contexto de trabalho, com o objetivo de compreender os dilemas do cotidiano do coordenador pedagógico frente à organização de seu tempo na rotina escolar, bem como analisar quais as atividades e demandas tem sido priorizadas (e negligenciadas) no trabalho da coordenação pedagógica.

Esta questão foi elaborada partindo da hipótese de que o coordenador pedagógico tem desvios de função constantemente. Portanto, a pesquisa apresentou que mais de 50% do tempo da pesquisadora/coordenadora foi utilizado em outros afazeres. Essa realidade por mim vivenciada não difere da situação concreta de muitos coordenadores pedagógicos:

Para o coordenador pedagógico, o principal objetivo de sua função é garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido para os alunos do curso em que atua. Para tanto, ele desempenha várias tarefas no seu cotidiano: tarefas burocráticas, atendimento a alunos e pais, cuidado e planejamento de todo o processo educativo do curso...emergências e imprevistos e principalmente, a formação em serviço dos professores com os quais trabalha. (VIEIRA, 2012, p.83)

O Gráfico 3, ao trazer a análise dos dados do meu cotidiano como coordenadora pedagógica, demonstra que o tempo utilizado com o atendimento ao professor (9%) é visivelmente menor do que o destinado ao atendimento aos pais (15%) e aos alunos (22%).

É importante ressaltar que o atendimento ao professor é uma das funções específicas do coordenador, um que atua como colaborador do professor, dando apoio e suporte ao trabalho realizado em sala de aula, mediando sua prática:

Seria muito positivo que os professores pudessem sentir a coordenação pedagógica como autêntica aliada nesta tentativa de alterar sua prática e não como elemento de controle e fiscalização. A equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e não ser elemento de controle formal e burocrático. (VASCONCELLOS, 2008, p. 151)

Nessa perspectiva, o coordenador não é somente responsável por acompanhar e orientar seus professores, mas pela promoção de momentos de estudo e formação, função também encontrada no Edital nº 9/2016, que no item "q" traz, entre as atribuições do coordenador pedagógico, a função de "promover formação continuada aos professores, com vistas à qualificação do processo de aprendizagem." (CAMPO GRANDE, 2016, p. 9).

Esse item deixa clara a função de formativa desse profissional. No entanto, embora esse papel do coordenador esteja claro nos documentos que norteiam a sua prática, é possível verificar por meio dos dados da presente pesquisa, que o atendimento ao professor aparece como um dos itens a que menos se dedica esse tempo.

Essa situação, na prática, traz alguns constrangimentos, pois os professores, como profissionais da Educação, conhecem o que deveria ser a função da coordenação pedagógica e têm expectativas em relação a essa prática de mediação, o que faz com que tanto os anseios do professor quanto os do coordenador acabem frustrados: o primeiro porque deixa de ser atendido, o segundo porque vê seu tempo escoar com outras demandas, e sente que não está realizando o que deveria.

Não são raros os momentos em que um professor procura um coordenador para compartilhar suas angústias e indagações, ou até mesmo falar de suas conquistas em sala de aula, naquele momento os coordenadores são chamados para resolver outros problemas, muitas vezes de cunho burocrático, ou as famosas e constantes solicitações para "apagar incêndios".

Ainda que, como coordenadora pedagógica, eu tenha tentado desenvolver ações que contribuíssem para estabelecer uma parceria com os professores, sinto que não consigo dedicar o tempo necessário à discussão dos progressos e dificuldades das crianças. Nos pequenos momentos oportunos, procurava apresentar construção de projetos e materiais didáticos que sejam significativos, interdisciplinares, que estimulam o raciocínio, a reflexão, a expressão, a criatividade e o posicionamento crítico do aluno. A reflexão propiciada pela pesquisa mostrou-

me, contudo, que essa prática não condizia com uma perspectiva de formação para a autonomia, que pudesse contribuir para a ampliação do conhecimento teórico do professor e para que não houvesse uma relação de transmissão de saberes hierarquicamente construída, mas uma parceria colaborativa entre uma equipe de profissionais que buscassem, juntos, soluções para os desafios pontuais que fossem surgindo na unidade escola

O atendimento ao aluno, por sua vez, que aparece na pesquisa ocupando 23% do tempo da minha jornada de trabalho. Refere-se ao atendimento realizado em sala de aula, quando os professores nos pedem para interferir em alguma situação que fugiu ao seu controle, e também quando são enviados para coordenação. Os casos mais comuns de alunos que são "mandados" para a coordenação são, principalmente, por indisciplina, agressão física e problemas de saúde. Nos casos de agressão física e indisciplina, os alunos são orientados e, caso o fato se repita após a orientação, o aluno é advertido por escrito e, se houver reincidência pela terceira vez, o aluno recebe suspensão por três dias consecutivos, que são cumpridos em casa com atividades extra classe, correlatas aos conteúdos que estarão sendo desenvolvido em sala de aula, em conformidade com o Regimento Escolar (2010) da escola.

Art. 193 O aluno estará sujeito as seguintes penalidades:

I. Advertência verbal;

II. Advertência escrita;

III. Suspensão de até três dias consecutivos

3º A penalidade de suspensão ocorrerá após as penalidades previstas nos incisos I e II, exceto nos casos de agressão física. (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p.60)

O Regimento Escolar é um documento institucional e de caráter administrativo que visa o bom funcionamento da escola. De acordo com a Unesco (2004, p.3004), o Regimento Escolar estabelece a organização e o funcionamento da escola e regulamenta as relações entre os participantes do processo educativo. Utilizamos o Regimento Escolar para respaldar algumas de nossas ações dentro da escola é um dos documentos relevantes que norteiam nossa prática.

No entanto, refletindo sobre essa situação com o olhar distanciado de pesquisadora, vejo que o Regimento Escolar apenas padroniza e normatiza nossas ações. Seguimos o mesmo procedimento, sem nos atentarmos para as raízes dos problemas que levam esses alunos a atos de violência ou de indisciplina, não discutimos esses temas em nossas reuniões pedagógicas com a frequência necessária para que a equipe proponha soluções, teste essas soluções, avalie seus resultados e trace, se necessário, mudanças de abordagem ou percursos.

A prática comum nas escolas tem sido a responsabilização ora do aluno ora da família pela indisciplina ou não aprendizagem. Tanto é que, nesses casos, as famílias são chamadas

para tomarem suas providências, o que é justo, pois precisam atuar ativamente como parceiros da instituição escolar, mas a escola, por sua vez, não "chama a si mesma" para refletir sobre o seu nível de participação e responsabilidade sobre a situação.

Essas circunstâncias e o tempo que demandam do coordenador pedagógico apontam para uma prática tarefaira, técnica, normatizada a partir do Regimento Escolar e da naturalização de ações disciplinares sem o devido tempo para reflexão, estudo e novos direcionamentos, como era de se esperar quando profissionais de determinada área se veem às voltas com uma problemática. Não é um problema a ser resolvido por um profissional, ou por uma nova regra no Regimento, mas por uma equipe de profissionais, que precisam mobilizar seus conhecimentos, e buscar aqueles que sentem que não possuem ainda, para encontrar soluções para as demandas reais de seu local de trabalho.

A situação de indisciplina e o atendimento aos alunos está intrinsicamente ligado, por outro lado, ao outro elemento que mobiliza o tempo do coordenador: o atendimento aos pais. Conforme apresentaram os dados, 15% do tempo é voltado para esse segmento. O atendimento aos pais, ocorre de duas formas: com agendamento e sem agendamento. Quando precisamos falar com os pais sobre a aprendizagem do aluno ou problemas de indisciplina, o professor comunica ao coordenador, que pede aos pais que compareçam à escola. Então, o professor, juntamente com o coordenador, conversa com o pai, expondo a situação, com o objetivo, principalmente, de estabelecer uma parceria com o pai a fim de propor novas estratégias ou abordagens com aquele aluno. Toda a conversa é redigida pelo coordenador no livro de registro do aluno e assinada, ao final, pelo responsável.

Ainda que a parceria dos pais com a escola possa favorecer o bom desenvolvimento do trabalho educativo, ela não deve restringir-se aos casos pontuais de indisciplina. A comunicação com a família deveria ser constante e não somente em caráter "convocatório", em que os pais sabem que chegarão à escola para, de certa forma, ouvirem reclamações sobre seus filhos. Mesmo que o coordenador tenha todo o cuidado para conversar com o pai sem cobrá-lo ou ofendê-lo, a situação em que ele ali se encontra é, em relação à coordenação pedagógica, hierarquicamente inferior, ou seja, ele invariavelmente irá se sentir acuado, constrangido ou, no mínimo, pensará que a escola o considera relapso com a educação do seu filho. O círculo vicioso de culpabilização, nessas circunstâncias, recai sobre os pais.

O que foi naturalizado na escola é que são nas famílias desestruturadas - um conceito difícil de definir, pois essa "estrutura correta", geralmente, é apenas a da família patriarcal burguesa - que as crianças com problemas de relacionamento, disciplina ou aprendizagem se

encontram: elas não trazem a tarefa feita, a mochila não está arrumada, os cadernos não são asseados, enfim, não correspondem ao padrão de normalidade esperado pela escola. Não se reflete que são exatamente estas as crianças que mais precisam da intervenção escolar, para as quais a escola poderá, se cumprir seu papel social, fazer alguma diferença em sua vida social; que tarefas enfadonhas, sem sentido, repetitivas, ora desprovidas de desafios ora acima do nível de autonomia das crianças, não serão realizadas sem intervenção, ou seja, nas famílias em que não existem hábitos de estudo as crianças não a farão sozinhas.

Chamar os pais a escola para serem questionados, cobrados, quase que assinando um "boletim de ocorrência", não irá mobilizá-los para serem parceiros da escola, o que favoreceria muito o bom desenvolvimento do trabalho educativo:

Portanto, para que o trabalho de parceria se efetive é necessário que escola e família se deem a conhecer mediante o exercício do diálogo, a fim de estabelecerem estratégias educativas comuns. Um dos responsáveis por esta interlocução e pela mediação dos possíveis conflitos entre a escola e as famílias é o coordenador pedagógico-educacional. (ORSOLON, 2012, p. 179-180).

A participação da família na escola, portanto, pode fortalecer o trabalho educacional, e sua atuação é fundamental nas tomadas de decisões e norteamento da maioria das ações e intervenções da gestão da escola. Mas, essa participação tem sido distorcida, conflituosa e pouco produtiva. Um exemplo refere-se aos outros casos em que os coordenadores pedagógicos realizam o atendimento aos pais: as visitas sem agendamento. Nessas situações, eles chegam muitas vezes furiosos e vem para fazer distintas reclamações, seja do professor, do espaço físico, das atividades, da organização das aulas ou tantas outros aspectos com os quais se mostram insatisfeitos.

Outras vezes, os pais comparecem à escola somente para tirar dúvidas, o que aponta para possíveis problemas de comunicação entre a escola e as famílias. Portanto, as ações do coordenador pedagógico são complexas e o atendimento aos pais requer escutar, tolerar, dialogar, ter empatia, ser flexível, mediar situações, entre outras habilidades necessárias a esse profissional. Para cumpri-las, o coordenador necessitaria mais do que uma personalidade que atendesse a esse perfil: é preciso estudo teórico para compreender as motivações intrínsecas às cobranças dos pais e agir pro ativamente, colocando nas pautas das reuniões pedagógicas essas demanda e buscando, coletivamente, formas para que se minimize suas ocorrências, pois são indicativas de problemas presentes na instituição escolar.

Os resultados da pesquisa demonstram um grande desafio no cotidiano do coordenador, ao analisar os dados, utilizando o cronograma proposto, foi possível verificar que o coordenador pedagógico tem uma ampla função. A pesquisa conta com 7 itens no cronograma semanal do coordenador, sendo eles: atendimento ao professor, atendimento ao aluno, atendimento aos responsáveis/pais, observação do caderno de planejamento, preenchimento de fichas, acolhida/saída dos alunos, outros/lanche, conversa paralela e observações que permitem constatar algumas funções extras.

Os resultados das pesquisas apontam para um cotidiano do coordenador pedagógico marcado por questões imediatistas e desordenadas. Como aponta Placco (2012), isto o leva a uma atuação desordenada, ansiosa, desprovida de reflexão, tarefaira e técnica. É o que tem sido, constantemente, denominado como “apagar fogo”. Essa atuação ficou clara ao analisar o tempo gasto pelo coordenador no seu cotidiano escolar.

4.1.2 Narrativas do diário de uma coordenadora

As narrativas autobiográficas foram registradas com a finalidade de dar sentido ao meu cotidiano, assim a escrita foi se construindo visando o processo reflexivo que pode advir da apropriação da realidade vivida na escola, tanto no que concerne à prática pedagógica como à experimentação metodológica e ao enfrentamento de situações diversificadas no contexto escolar. De fato,

Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos. Ao escrever para comunicar uma reflexão sobre o que se fez na prática profissional, somos obrigados a organizar as ideias, a buscar uma articulação entre elas e a avançar no conhecimento sobre o próprio trabalho. (WEISZ, 2000, p.129).

Nesse sentido, minhas reflexões surgem a partir da minha própria vivência e experiência como coordenadora pedagógica, e por meio do diário de bordo vou narrando meu cotidiano e o que envolve a minha rotina escolar. Conforme Zabalza (2004, p.19), "O bom de um diário, o que o converte em um importante documento para o desenvolvimento pessoal, é que nele se pode contrastar tanto o objetivo descritivo como o reflexivo pessoal."

Diante dessa perspectiva e da necessidade de sistematizar um pouco desse conhecimento construído destaque alguns fragmentos das narrativas, extraídas dos diários que escrevi durante a pesquisa, com o propósito de melhor compreender e dar sentido a minha prática profissional. Os excertos estão interligados com o “cronograma do horário de atendimento do coordenador” que também foram analisados. Apresento o excerto abaixo, relacionado ao atendimento ao professor e observação dos cadernos de planejamento.

16/06/2017

Após a entrada dos alunos em sala, fui atender 3 professores que estavam de planejamento (PL) na escola, juntamente com o professor observei o caderno de planejamento, compartilhei algumas sugestões, sobre os planos de aula que precisavam de algumas intervenções. Após o recreio conversei com uma professora de arte que estava com muitos problemas de alunos com indisciplinas em suas aulas como a mesma atende 4 salas e entra somente uma vez na semana, não estava conseguindo ministrar suas aulas com um bom aproveitamento, compartilhei sugestões para retomada das aulas, pois seu planejamento no caderno estava ótimo, mas não estava conseguindo por em prática.

O atendimento ao professor, quando colocado em questão, visa mostrar como trabalhamos na escola com esse professor. Abordei o caderno de planejamento, com o atendimento ao professor porque ambos são interligados.

No dia a dia, o atendimento ao professor acontece de forma aligeirada e individualizada. Os cadernos de planejamento dos professores são deixados na coordenação quinzenalmente, observamos os cadernos, pontuando principalmente se eles estão de acordo com o referencial enviado pela Semed e se contemplam a singularidade da turma atendida. Recebemos da direção da escola as orientações que passamos para os professores.

Quando atendo ao professor, segundo o excerto, ele está cumprindo seu horário de planejamento na escola. Pela chamada Lei do Piso, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, o professor dispõe de um terço de sua carga semanal de trabalho para o planejamento. Em Campo Grande, o professor quem tem 20 horas semanais de trabalho tem o direito de 7 tempos de aula para planejamento (PL), sendo cada "tempo" de uma hora, devendo cumprir três horas e meia na escola e três e horas e meia em local de sua escolha, o que é chamado em nosso meio de "Planejamento Livre", ou "PLL".

Ao sentar juntamente com o professor, faço a devolução do caderno e aponto algumas sugestões, quando necessário. Nesse caso específico, como o planejamento da professora está

bem organizado, porém a mesma apresenta dificuldade para trabalhar com a turma, apresento sugestões de como trabalhar a prática, em relação a mudanças de estratégias para que haja um melhor rendimento de seu trabalho.

Conforme propôs Schön (1997), quando o professor está fora da sala faz de sua prática um objeto de análise buscando novas estratégias. Como já foi citado nesse trabalho, temos 4 reuniões no ano, uma ao final de cada bimestre, para trabalhar os aspectos formativos com os professores, dividindo o tempo dessas reuniões com a direção, que a inicia informando aos professores assuntos administrativos diversos, relativos à organização da instituição. É no segundo momento, em que é proposta uma reflexão sobre a aprendizagem, que cada coordenador tem a oportunidade de ficar com o grupo de professores que atende. Considero este um momento prazeroso, pois tenho a oportunidade de trabalhar com o grupo todo, sendo possível, mesmo o tempo sendo curto, trabalhar com textos, vídeos e finalizar com a exposição de compartilhamento de ideias e sugestões de todo o grupo.

Esse momento se aproxima ao que Placco (2013) se refere como atuação do coordenador pedagógico como agente da formação do professor:

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles que ele se reúne como conjunto dos 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. Nessa condição, ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo, e com o grupo. (PLACCO, 2013, p.117).

A análise das informações do “atendimento ao professor” apresentou resultados que evidenciam pouco tempo dedicado a esse profissional, o que passou a ser um objeto de reflexão em minhas anotações no diário:

30/06/2016

Hoje meu trabalho começou as 6:50 da manhã, não houve aula para os alunos do 1º ao 5º ano, pois todo bimestre tem uma parada para o conselho de classe, Passei a manhã toda atendendo professores, somente uma parada as 9:00 para um café e em seguida retornamos para o conselho. A tarde, não foi diferente, sem alunos do 1º ao 5º, terminei alguns conselhos que faltavam, pois o conselho é realizado a semana toda, mas pelo curto tempo que temos quando os alunos estão na escola, há essa parada para finalizar o atendimento a todos os professores

Esse conselho com os professores citado no excerto acontece antes do encerramento do bimestre, e pensei ser relevante destacar esse atendimento porque o período, específico para o atendimento ao professor, influenciou, nos dados quantitativos apresentados no tópico anterior, a elevação do percentual de tempo junto aos professores nas 6ª e 7ª semanas de registro e cronometragem do tempo. O conselho com os professores, como assim é chamado, trata se de um encontro do coordenador com o professor para discutir as notas dos alunos, ou seja o professor traz as notas - já calculadas por média -e anotações ou até mesmo avaliações e atividades do aluno que justifiquem as notas que foram lançadas para um possível debate. O coordenador possui uma ficha de registro dos alunos em que são anotadas suas faltas, problemas de indisciplina e a discussão sobre a aprendizagem do aluno ao final de cada bimestre. Professores e coordenadores entram em um consenso sobre a avaliação do aluno e o coordenador registra todas as notas bimestral na ficha. Esse momento é um pouco exaustivo, pois, como se trata de avaliação, muitas vezes da "sentença" sobre a aprovação ou reprovação do aluno, toda a discussão acaba sendo um pouco complexa, uma vez que envolve, não raro, percepções, crenças e valores diferentes entre o que é considerado avanço ou não. Como afirma Hoffmann (2003)

As notas e provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, da escola e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas. (HOFFMANN, 2003, p.22).

Dessa forma, busco refletir sobre a importância do ato avaliativo, na perspectiva qualitativa e não quantitativa, pois, no cotidiano, muitos professores a utilizam para ter um domínio sobre os alunos ou como punição, para os que não apresentam um comportamento

considerado adequado, casos estes que ocorrem ainda de forma expressiva. Minha relação com a avaliação, como relatei no primeiro capítulo desse trabalho, foi marcada por muitas arbitrariedades e injustiças que influenciam sobremaneira minha forma de pensa-la.

4.2 Segundo momento: Orientadora Educacional

Quando estava realizando a pesquisa, com escrita do diário e monitoramento do tempo gasto no meu dia a dia como coordenadora pedagógica, houve mudança na gestão da escola e, com essa mudança de gestão, também houve mudança no meu trabalho. A nova gestão reorganizou o trabalho da equipe de coordenadores, dividindo-os de forma que alguns iriam realizar as funções de orientador e outros de supervisor, ou seja, alguns, como supervisores, atenderiam somente os professores e outros, como orientadores, ficariam responsáveis pelo atendimento a pais e alunos.

Nessa divisão eu passei a atuar como orientadora, o que modificou também a forma de produção de dados para a minha pesquisa. Parei de fazer o monitoramento cronometrado do atendimento aos pais, alunos e professores e continuei somente com os registros no diário. No meu diário, em 27 de julho de 2016, escrevi:

Hoje 27 de Julho de 2016, a diretora que está a alguns dias na escola, fez uma reunião com todos da equipe e fez uma divisão dos coordenadores, uma turma para atuar como orientador, atendimento a pais e alunos e outra para atuar como supervisores, para atuar somente com professores, caso esse que me preocupou, pois estou trabalhando na pesquisa com o cronograma do atendimento do coordenador, e uma das minhas informações de dados vai de encontro com o atendimento ao professor e também acredito que o contato com os professores para minha pesquisa seria muito relevante, mas vamos para mais um desafio.

A partir dessa nova função, não mais como coordenadora, mas como orientadora pedagógica, minha vida passa por um divisor de águas em que preciso lidar de uma forma mais

intensa com meu emocional. Essa divisão de turmas para mim foi um pouco estressante, pois eu e outra coordenadora, que dividia comigo uma sala muito pequena, passamos a ser responsáveis por todos os alunos da escola. Ressalto que a escola possui mais de 2.400 alunos matriculados, o que fez com que o tamanho reduzido da sala fosse um fator bastante dificultador do trabalho, pois o atendimento era de alunos do 1º ao 7º ano, condensados em um mesmo ambiente.

Nesse segundo momento, precisei interromper o monitoramento do tempo gasto entre as funções de coordenadora, uma vez que já não atendia mais aos professores. Senti, nessa fase do meu trabalho e frente a essas novas - e restritas - atribuições, que atender alunos e pais sem ter o contato com o professor não propiciava bons resultados, pois a divisão das funções que caberia ao coordenador não favorecia a formação de uma parceria entre este profissional, os professores e a comunidade escolar. Acredito que essa reorganização poderia ser melhor articulada se houvesse, ao invés da divisão de atribuições, a divisão do número de classes/alunos entre os coordenadores, de modo que se pudesse continuar a atender pais, alunos e professores, mas sendo responsável por um número menor de salas.

O orientador educacional tem a função de realizar a articulação entre a escola e a família. Nessa perspectiva, cabe a ele a tarefa de contribuir com esse papel de mediador, planejando momentos culturais em que a família possa estar presente e participando junto com os alunos na escola, visando assim a aprendizagem do aluno. Conforme Placco (1994), a orientação educacional

Um processo social desencadeado dentro da escola, mobilizando todos os educadores que nela atuam - especialmente os professores - para que, na formação desse homem coletivo, auxiliem cada aluno a se construir, a identificar o processo de escolha por que passam, os fatores socioeconômico-político-ideológicos e éticos que o permeiam e os mecanismos por meio dos quais ele possa superar a alienação proveniente de nossa organização social, tornando-se, assim, um elemento consciente e atuante dentro da organização social, contribuindo para sua transformação. (PLACCO, 1994, p. 30).

Após a divisão de salas, comecei a trabalhar somente com atendimento a pais e alunos, o que se tornou uma experiência, confesso, extremamente desgastante, tanto pela quantidade de alunos matriculados na escola quanto pelo alto índice de indisciplina e pela mescla de estudantes dos anos iniciais e do ensino fundamental que foram condensados em um sala muito pequena. Foi um período tempestuoso, e essa divisão de função me levou a ter contato com o professor somente em casos de indisciplina do aluno, sem ter acesso ao planejamento do

professor, o que dificultava a proposição de reflexões e intervenções para um melhor diagnóstico da situação que levava à indisciplina do aluno em sala de aula.

O excerto que trago a seguir acontece no segundo momento, quando muda a direção da escola e eu saio da função de coordenadora que atende pais, alunos e professores e sou designada para a função de orientadora, trabalhando somente com pais e alunos:

26/07/2016

Hoje meu trabalho começou as 6:55 da manhã, com atendimento a dois pais que me aguardavam para justificar falta dos alunos, após a saída desses pais fui para sala do 4º ano, onde a professora perdeu o controle da turma fiquei uns 20 minutos para acalmar a situação, após atender esse ocorrido fui para minha sala, para atender uma mãe que veio reclamar que um aluno havia feito brincadeiras desagradáveis na sala de aula com sua filha, fiz os registros, e tomei providências cabíveis a escola. Após esse atendimento fui chamada na sala da direção para resolver problemas internos de professores que não conseguem controlar a sala. A manhã se resumiu em atendimento a alunos, com problemas de brigas e indisciplina na sala de aula, no final da manhã chegou uma mãe muito nervosa na minha sala, isso ocorreu depois das 11:00 horas, segundo ela seu filho que é aluno do 4º ano reclamou que um colega lhe bateu em sala de aula, o desenrolar da situação levou mais de meia hora, acabei saindo quase 12:00 horas para o almoço. A tarde de trabalho começou as 12:55, com a recepção dos alunos nos corredores da escola, após a entrada dos mesmos, fui para minha sala atender um aluno que já chegou com febre na escola e foi preciso ligar para os responsáveis buscar na escola. Até na hora do recreio foi mais tranquilo, o fluxo de alunos na coordenação foram poucos, mas após o recreio começou a chover alunos na coordenação, como o coordenador que atende as turmas dos 6º e 7º anos está de atestado, o atendimento redobrou liguei para mais de 20 alunos, que reclamaram que estavam doentes e orientei alguns com problemas de indisciplina em sala de aula. A tarde se resumiu em atendimento a alunos indisciplinados e ligações, encerrando com a saída dos mesmos.

Esse momento de mudança não foi muito proveitoso para mim, pois, embora na coordenação fosse desgastante, devido à falta de tempo, principalmente para o trabalho com o professor, era possível fazer uma interlocução entre o trabalho do professor e o aprendizado do aluno. No entanto, essa desvinculação do meu trabalho como coordenadora do contato aluno e professor acabou criando uma barreira, primeiro porque condensar uma escola inteira, aproximadamente 2.400 alunos, para o trabalho de 2 orientadores, dentro de uma sala muito pequena, mostrou-se muito desgastante e estressante. Segundo, porque os problemas de indisciplina eram designados ao orientador, mas quando se tratava da aprendizagem do aluno eram os coordenadores que se encarregavam. Ou seja, tornou-se uma divisão inviável,

dificultando um trabalho articulado entre as questões de ensino, de disciplina e de aprendizagem.

Como pode ser observado pelos dados no cronograma de horário do coordenador mostrados no tópico anterior, o atendimento ao aluno foi um dos elementos que mais ocupou meu tempo como coordenadora. Esse atendimento, a maioria das vezes, também se referia a problemas de indisciplina em sala de aula ou a episódios de violência gerada principalmente entre os próprios alunos. O coordenador entra como mediador nessas situações que ocorrem, as primeiras providências tomadas são tentar detectar a causa que levou o aluno em ter uma reação indisciplinar e, após a conversa com os alunos, conforme o Regimento escolar, se for o primeiro caso de indisciplina os alunos são orientados ou advertidos verbalmente; se for a segunda ocorrência, além de ser advertido verbalmente é feito um registro em ata; e caso seja a terceira ocorrência o aluno é suspenso por três dias, os pais e ou responsáveis são chamados para ficarem cientes e o mesmo cumpre sua "punição" em casa, com atividades programadas. Se for caso de violência, conforme o Regimento escolar, o aluno leva suspensão no primeiro ato.

Nesse sentido, observo uma discrepância entre o uso do Regimento Interno e o que diz o Projeto Político Pedagógico (2015)

[...] O que observamos é que **nossos alunos hoje aprendem menos, não querem estudar, não querem aprender, a disciplina regrada pelo RI da escola não surte efeito**, este comportamento irrita o professor que prepara a aula e não consegue trabalhar por conta da indisciplina, ou de alunos que não copiam não participam, atrapalham, brigam querem o tempo todo ir ao banheiro. Procuram de todas as formas demonstrar seu descontentamento em relação a escola. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 20, grifos nossos).

O Regimento escolar aparece no PPP como um documento insuficiente na solução dos problemas de indisciplina na escola, mas mesmo assim somos orientados a fazer uso dos dois documentos. Os problemas de indisciplina são constantes na escola e desencadeiam muitos problemas para os professores, levando-os ao desânimo com seu trabalho e ao estresse. São nesses momentos que pedem auxílio ao coordenador pedagógico, confiantes de que temos a solução para a indisciplina em sala de aula. Há ainda os casos em que o aluno se justifica colocando a culpa no professor, alegando que sua indisciplina foi gerada pelo fato de a aula daquele professor não estava sendo atrativa ou motivadora, ou seja, como é comum em sua linguagem, a aula estava "muito chata."

Assim, do ponto de vista teórico, segundo Garcia (1999), a indisciplina precisa ser analisada como um fenômeno complexo, que sobrecarrega o trabalho do professor, mas que,

por sua vez, pode estar ligada a um descontentamento dos alunos que precisa ser analisado para além do rótulo de indisciplina, pensado como expressão de uma consciência social em formação.

Conforme essa concepção, é preciso constatar a legitimidade da indisciplina dos alunos, verificar se, de fato, existe "um motivo "ou um significado para as expressões de tal comportamento. Essas análises me levaram a refletir sobre novas tomadas de decisões para possíveis soluções de indisciplina.

Percebo que se o Regimento Interno não está surtindo efeito, é preciso desencadear um trabalho transformador, buscando pistas para superar essa situação. Como aponta Placco (2013), um desses caminhos passa pela maior participação dos pais na escola, no sentido de buscar e receber orientação sobre a vida escolar de seus filhos, o que pode contribuir com o bom desempenho do aluno na escola. Cabe ao coordenador esse processo de mediação entre a família e a escola.

4.3 Terceiro momento: Coordenadora, Orientadora ou Gestora?

Cinco patinhos foram passear
 Além das montanhas
 Para brincar
 A mamãe gritou: Quá, quá, quá, quá
 Mas só quatro patinhos voltaram de lá.
 Quatro patinhos foram passear
 Além das montanhas
 Para brincar
 A mamãe gritou: Quá, quá, quá, quá
 Mas só três patinhos voltaram de lá.
 Três patinhos foram passear
 Além das montanhas
 Para brincar
 A mamãe gritou: Quá, quá, quá, quá
 Mas só dois patinhos voltaram de lá.
 Dois patinhos foram passear
 Além das montanhas
 Para brincar
 A mamãe gritou: Quá, quá, quá, quá
 Mas só um patinho voltou de lá.
 Um patinho foi passear

26 de Outubro de 2016

Hoje foi um dia diferente, no começo parecia tudo normal cheguei à escola por volta das 6:50 da manhã, fiquei nos corredores recepcionando os alunos, após a entrada dos mesmos, alguns pais aguardavam na sala da coordenação para obter algumas informações sobre as avaliações bimestrais. Após a saída dos pais por volta das 8:00h minha diretora me chamou em sua sala e me designou para que eu fosse trabalhar no anexo da escola, local esse que foi aberto a mais de 6 anos para contemplar todos os alunos da escola pois na escola já havia excedido o número de alunos, o anexo conta com aproximadamente 520 alunos, onde ficam uma coordenadora e um apoio pedagógico para atender essa extensão da escola. No momento fiquei um pouco assustada, perguntei quando seria a troca e a diretora me disse, que seria no mesmo momento, não hesitei em cumprir, ainda um pouco confusa juntei em minha caixinha organizadora meus objetos e instrumentos de trabalho respirei fundo, peguei meu carro pois é um pouco distante da escola e fui para o outro setor de trabalho. Bom chegando no anexo passei o dia um pouco confusa, pois não sabia ainda como funcionava o trabalho no lugar, esse dia não registrei meus passos pois procurei observar como funcionava aquele lugar e qual seria de fato minha função.

Além das montanhas

Para brincar

A mamãe gritou: Quá, quá, quá, quá

Mas nenhum patinho voltou de lá.

A mamãe patinha foi procurar

Além das montanhas

Na beira do mar

A mamãe gritou: Quá, quá, quá, quá

E os cinco patinhos voltaram de lá

(XUXA)

Com uma nova mudança de gestão na escola, mais uma vez a direção me chamou para uma nova mudança. Ressalto que toda essa mudança de direção ocorreu em 6 meses. Parto para a terceira fase do meu trabalho, relatando mais um dos estágios que passei no meu trabalho durante a pesquisa. Essa fase, foi desafiadora pois se tratava de uma proposta nova, diferente da orientação que, embora tenho sido estressante, permitia que eu trabalhasse com o atendimento a alunos e pais na coordenação. Mas, esse desafio agora era com o desconhecido para mim, a educação infantil, no qual não tinha nenhuma experiência.

Conforme o relato no meu diário, em 26 de Outubro 2016:

Nesse terceiro momento, fui enviada para o anexo da escola, local onde estão matriculados mais de 500 alunos. Nesse local funciona a educação infantil, ou seja, alunos a partir de 3 anos de idade. Dou início a terceira fase com essa música como epígrafe porque meu primeiro dia de trabalho foi marcado por ela. Para mim era tudo novo, não possuía experiência nenhuma com educação infantil, meu contato e experiência sempre foi com pré adolescentes e adolescentes.

Quando comecei a ler a narrativa do diário da minha chegada no anexo, não teve como não relembrar cada momento, a letra da música não saía da minha cabeça! Dessa vez, comecei a sorrir ao digitar esse texto. Eu, assustada com as crianças, achando tudo diferente: eles eram muito pequenos, alguns choravam, outros sorriam, as professoras me olhavam, e eu sentia que me analisavam, pois a maioria me conhecia, sabiam muito bem que eu não tinha experiência com a educação infantil. Tentei me manter tranquila, mas acredito que no meu rosto transparecia a falta de segurança.

Nesse dia, comecei a ouvir as crianças cantarem a música "Cinco patinhos". A professora que ficava perto da minha sala começou a cantar com as crianças com muita empolgação. Naquele momento levantei a cortina bem devagar para ver melhor aquele coral de vozes tão lindas, e lá estavam eles, em círculo, sentados no chão da sala com a professora e com as mãozinhas contando cada patinho que voltava do passeio. Eles estavam muito empolgados, e quando os patinhos não voltavam da montanha eles simulavam tristeza pela mamãe pata, aquele momento parecia mágico. Pensei, e agora? O que vou fazer? Como e por onde começar nesse novo desafio na minha prática profissional? Até hoje, quando a professora canta com as crianças a música dos "cinco patinhos", paro o que estou fazendo, sempre que posso, só pra ouvi-los cantar, relembrando esse momento de início nessa função.

No anexo da escola são dois profissionais responsáveis, ou seja, um coordenador e um "apoio pedagógico", nome dado aos professores que estão atuando em sala de aula e são indicados para essa função sem passarem pelo processo seletivo de coordenadores pedagógicos, e os mesmos não precisam ter especialização na área.

A experiência foi interessante, pois minha função já não tinha mais características de coordenação pedagógica, nem de orientação educacional, mas uma junção de todas que assume até mesmo funções da gestão escolar. É preciso resolver problemas administrativos, trabalhar com os pais, alunos e professores, observar a limpeza do ambiente físico, lâmpadas e ventiladores com problemas, ou seja, a infraestrutura de modo geral, problemas de falta de

funcionário, por algumas vezes fiquei na cozinha auxiliando na merenda, lavando cumbucas, por faltas de funcionários em determinados dias, alguns por problemas de saúde, outros não.

Minha função incluía organizar a merenda, providenciar até mesmo o gás da cozinha quando acabava e administrar os conflitos de todos os funcionários que faziam parte da equipe do anexo de um modo geral. A orientação era que somente os problemas que não fosse possível resolver ali mesmo no anexo fossem levados para a sede da escola.

Minha maior dificuldade foi no trabalho com o professor, ou seja, entender toda a didática da educação infantil. Como ajudar alguém se, no momento, era eu quem precisava de ajuda? Embora ficasse assustada com o choro das crianças, meu papel com o professor estava em falta, não sabia o que e como fazer, então comecei a refletir e compreender que quem neste momento precisava de maior suporte e ajuda era eu e não o professor. Assim, liguei para a técnica da Semed que atua com a educação infantil na escola em que trabalho e disse que precisava urgentemente de uma formação. Ela veio até o anexo da escola e me deu o suporte para que eu desse meus primeiros passos, as coisas começaram a clarear e tudo começou a ficar mais tranquilo. Hoje dou seguimento à minha própria formação na área da educação infantil, buscando subsídios e aportes teóricos que norteiam meu trabalho.

Seguindo nesse exercício, selecionei o trecho abaixo justamente para poder mostrar o meu processo de desenvolvimento no meu papel como coordenadora.

31/10/2016

Hoje foi meu segundo dia no anexo da escola, cheguei no trabalho 6:40 da manhã, fiquei no portão da escola recepcionando os pais e alunos, o anexo da escola é formado pela educação infantil e alguns primeiros anos, por esse motivo os pais entram e aguardam na porta da sala até que os professores cheguem, após a entrada dos alunos em sala atendi alguns pais que queriam informação sobre a formatura do pré II, após esse atendimento, a equipe que trabalha na limpeza me chamou e disseram que queriam uma reunião, fiquei um pouco assustada mais atendi a solicitação, na reunião eles colocaram suas dificuldades no trabalho, e algumas solicitações, disse que iria ver com a direção e eles de imediato responderam que quem tem que resolver todo o trabalho administrativo seria a coordenadora, no caso eu, liguei para direção, onde se constatou que quem ficava no anexo seria responsável pelo mesmo em todas as situações, foi um pouco complexo, mas quando eu pensei em ficar preocupada, chegou a merendeira dizendo que havia acabado o gás de cozinha e que eu precisa ligar para solicitar o pedido ou as crianças ficariam sem a merenda, cumpri mais essa missão e logo percebi que meu papel já não era somente de uma coordenadora, muito menos de orientadora, mas sim de uma gestora, ou seja, uma faz tudo, esse dia me deixou bastante confusa, mas acabei entendendo que, ou eu abraçava a causa, ou eu abandonava o barco, confesso que esse diário me ajudou a refletir na minha decisão, como haveria relatos e narrativas se não houvesse trabalho.

Busco mostrar nessa narrativa do diário o quanto minhas funções oscilaram no meu papel como coordenadora. Não somente eu vivenciei/vivencio essas situações, pois outros colegas coordenadores na escola onde atuo passaram pelo mesmo processo. Em meio a essas turbulências, a sensação que tive ao ler esses registros e realizar as análises foi de que o coordenador cumpre uma função sem instabilidade, cheguei a me sentir como os "nômades".

O último registro apresentado me pareceu relevante, pois encerra minha pesquisa com o desenrolar das atividades da terceira fase que atuo, enquanto faço o uso do diário em minha pesquisa. Essas mudanças provocaram um pouco de desconforto, pois eu já estava com o mesmo grupo de professores, quando estava atuando como coordenadora na primeira fase da pesquisa, há um bom tempo, ou seja, toda uma história vinha sendo elaborada e experienciada a cada ano. Por mais que tivéssemos momentos difíceis, já tínhamos um vínculo construído, ações de parceria, projetos e desejos comuns para o ano de 2016.

Torna-se evidente o processo que percorri afim de superar as dificuldades. Identifico os problemas, mas também olho positivamente para as experiências que pude vivenciar. Essas experiências e registros no diário se revelam para mim como um saber da prática. Segundo

Zabalza (2004), a escrita do diário torna o autor consciente de sua atuação ao identificar seus componentes para narrá-los, recodificar sua atuação e possibilitar a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis.

Parece-me que neste movimento de ir e vir, que aconteceu no desenvolvimento do meu trabalho, entre dilemas e tensões, consegui de fato a interlocução entre minhas experiências e minha escrita. A cada leitura que fazia dos registros no diário, o processo de aprendizagem e reflexão ia se transformando, no sentido de me deslocar do lugar de observadora a fim de evidenciar os meus saberes. Identifiquei-me muitas vezes ora como uma coordenadora frágil e despreparada, ora como uma coordenadora mais dialógica, aberta à escuta, capaz de refletir sobre sua própria prática e olhar com mais compreensão tudo o que está à sua volta.

Conforme aponta Placco (2012, p. 55-56), múltiplos olhares são necessários na vida de um coordenador pedagógico: de constatação, de investigação, da ação, de avaliação, da curiosidade e, por que não dizer, de amor.

O *olhar da constatação* revela a realidade da escola, os professores e alunos. Esse olhar permite uma melhor compreensão de tudo que está a sua volta, para que, depois dessa constatação, possa-se agir tendo como ponto de partida a realidade que está a sua frente.

O *olhar de investigação* nos leva a uma sondagem mais minuciosa, nos levando a resultados que permitem ao coordenador tomar decisões mais acertadas, pois estarão embasadas no contexto e nas relações sociais ou interpessoais existentes.

O *olhar da ação* indica caminhos, prenunciando resultados e propondo superações, com a criação de estratégias colaborativas que permitam bons resultados. Esses resultados devem ser observados com o olhar da avaliação, revendo critérios e tendo em vista o alcance dos objetivos.

O *olhar da curiosidade* permite que o insólito exista e se mostre no cotidiano com suas aparentes impossibilidades. Para tanto, a curiosidade precisa nos levar a observar e agir sobre aquilo que as vezes pensamos ser impossível, permitindo-nos construir, desconstruir e construir novamente, a partir de distintas reflexões.

O *olhar de amor e respeito* que contemple a aceitação da pessoa de cada um, com suas necessidades e dificuldades, seus limites, suas perdas e seus sonhos e com seu jeito de ser gente. Sem esse olhar, sabe-se que o resultado seria infrutífero, o respeito e o amor precisam andar juntos. Segundo Placco (2012), esse olhar é essencial na vida do coordenador pedagógico, pois contempla a aceitação de cada pessoa como única. Ressalto que aprendi e aprendo com esses olhares apontados que a autora propõem, os mesmos vem ao encontro de muitas inquietações

que refletem a falta de clareza do que é essencial na ação do coordenador pedagógico e que, apesar da instabilidade existente no campo da discussão que trata do papel do coordenador, esses olhares tornam-se instrumentos valiosos para respostas que permeiam o fazer pedagógico

Acredito que foi de grande relevância analisar esses momentos pelos quais passei durante a realização dessa pesquisa. Percebi o quanto a instabilidade das funções prejudica o trabalho que se pode construir no coletivo, pois acaba impossibilitando que se dê continuidade a um trabalho ou projeto que envolva todo grupo. A pesquisa sugere que a Secretaria de Educação invista de uma forma mais ampla na formação do coordenador pedagógico, garantindo mecanismos de acompanhamento nesse processo.

Essas fases vividas no contexto do meu trabalho foram relevantes na minha pesquisa. Como aponta Clandinin e Connelly (2015, p. 100), "As histórias que trazemos como pesquisadores também estão marcadas pelas instituições onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social do que fazemos parte e pela paisagem na qual vivemos."

Em meio à pesquisa, consegui vivenciar esses movimentos na instituição da qual faço parte. Quando narrava meu cotidiano no diário, percebia que ele acabava não sendo de forma linear, nem as narrativas pareciam prontas e acabadas, pois o desvelar trazia surpresas, ou o inesperado, no meio do caminho. Kerby (1991) fala que ao entrarmos no campo de pesquisa carregamos conosco pré-narrativas, vida em movimento, estruturada narrativamente com o recontar ainda por vir durante a pesquisa.

Nesse sentido, essas inquietações e movimentos estão abarcados em meio à pesquisa que realizei, e foram por meio deles que consegui, com um olhar distanciado, analisar meu objeto de pesquisa, ou seja os dilemas e tensões vividos no meu contexto de trabalho, levando a contemplá-lo com um novo olhar, acreditando em possíveis tomadas de novas decisões.

Essas experiências e movimentos aconteceram com mais intensidade durante a pesquisa realizada, dividindo-se nessas três fases narradas, em que começo como coordenadora, atendendo professores, pais e alunos, em seguida sou designada pela direção para trabalhar somente com orientação, ou seja, atendo somente pais e alunos, e na terceira fase vou para o anexo da mesma escola, lidar com situações de gestão e com a educação infantil.

Conforme foram acontecendo essas mudanças, o diário acabou se tornando para mim uma ferramenta de grande importância, não somente para a produção de dados de pesquisa, mas para minha autoformação e reflexão. Mallon (1984) afirma que o diário é como uma influência reflexiva e pessoal e que um diário sempre tem um senso de audiência. Para o autor é possível recordar de alguma coisa que não foi realizada no dia (geralmente, uma coisa mesquinha e má)

por perceber que se tivesse feito teria que registrar no diário daquele dia. Esses dados e relatos acrescentaram elementos para a reflexão sobre a função do coordenador pedagógico e os desvios que as contingências da realidade escolar trazem em sua atuação. Conforme aponta Placco (2012), é necessário refletir sobre o cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo para tomadas importantes de possíveis transformações tanto na sua ação como nos demais educadores da escola.

No momento em que produzo essa dissertação - agosto de 2017 - encontro-me no anexo, ou seja, encerro a minha pesquisa trabalhando com a educação infantil, aprendendo a administrar meu cotidiano e em busca dos conhecimentos necessários para exercer minha função. No entanto, ressalto que a capacidade de adaptação dos profissionais da educação não podem ser justificativa para que sejam deslocados de uma função a outra sem a necessária orientação, preparação e formação para tal. Como muitos coordenadores e coordenadoras do país, cujas vozes aparecem na pesquisa nacional coordenada por Vera Placco, bem como nas pesquisas de mestrado e doutorado que eu trouxe no "estado da questão", tenho procurado desenvolver o meu trabalho e compreender qual é, realmente, a minha função, percebendo que falta uma política de formação específica para o coordenador e uma melhor definição do seu papel institucional.

A partir da pesquisa comecei a organizar o meu planejamento, baseado na proposta de intervenção, e hoje consigo trabalhar com a formação do professor, de forma individual e aos poucos estou conseguindo trabalhar com o coletivo. Isso me trouxe um senso de realização profissional e pessoal, mas, de modo algum, tirou a criticidade para olhar para a problemática de uma forma que ultrapasse a minha situação pessoal: é preciso espaço para que o coordenador consiga realizar sua função como formador, o que o acúmulo de funções e o reduzido número de profissionais inviabiliza.

Assim, como a pesquisa teve como objeto o papel do coordenador, tendo como objetivo compreender os dilemas desse profissional frente a organização do seu tempo, acredito que a observação sobre esses momentos vivenciados por uma coordenadora que narra sua própria prática merece reflexão, pois é a partir dessa reflexão que as circularidades, os retrocessos e os avanços, desencadeiam questionamentos, ocasionando possíveis debates.

4.4 Proposta de intervenção/uma formação experimental

Um galo sozinho não tece uma manhã:

*Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe um grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
Melo Neto (1999)*

Os resultados da pesquisa apontaram para a relevância do processo de reflexão na/sobre a prática do coordenador, apontando, principalmente, para a questão da indefinição do papel do coordenador pedagógico e a falta de organização do seu tempo, que os leva a uma atuação desordenada e imediatista.

Como sugestão da banca de qualificação, foi formulada uma proposta de formação que envolveu a produção de diários por parte dos coordenadores, registrando seu cotidiano para uma possível análise das demandas comuns e modos de lidar com os imprevistos, com a finalidade que os coordenadores planejem o seu trabalho e deixem de ser caracterizados como “bombeiros apagando incêndio”, passando a melhor compreender sua ação.

Assim, antes de apresentar formalmente a proposta de intervenção (Cf. Apêndice A), trago nesse tópico as considerações sobre uma aplicação experimental da proposta, realizada com 4 coordenadores pedagógicos, ainda como parte da pesquisa.

Na realização dos encontros, de forma a poder ouvir e também compartilhar, utilizei o poema de João Cabral de Melo Neto (1999), epígrafe que abre esse tópico. Assim, parafraseando o autor, refleti que uma pessoa sozinha não tece uma manhã, ela precisará de outras pessoas que apanhem e lancem esse grito a outros, para que se cruzem e façam com que até mesmo um grito frágil contribua para tecer com seus fios de sol uma manhã. Assim, os sujeitos participantes foram escolhidos tendo como um dos critérios que essa teia de formação pudesse tecer outras manhãs.

Os encontros ocorreram no setor de trabalho onde atuo, na sala dos professores, com autorização do diretor escolar. Dessa forma, foram necessários alguns ajustes, como tempo e espaço: os encontros foram definidos somente em dois momentos e, como estou trabalhando no anexo da escola, onde tenho maior autonomia, pude me organizar para colocá-los em prática. Conteí com a ajuda de monitores e professores que estavam em horário de planejamento na escola para auxiliar na coordenação, enquanto eu e os sujeitos participantes nos reunimos na

sala dos professores. Assim, os momentos foram realizados com muita tranquilidade, sem que ninguém interrompesse.

Optei somente por dois momentos por se tratar de uma proposta experimental, no entanto, a riqueza de dados produzidos foi de uma relevância muito maior do que eram minhas expectativas. Os momentos de encontro foram gravados, com a autorização dos participantes.

A proposta de intervenção foi realizada com quatro coordenadores, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino, que aceitaram contribuir com a pesquisa. Dois coordenadores atuam na mesma escola onde trabalho e duas coordenadoras são de outra escola. A escolha dos profissionais de outra escola teve como objetivo verificar se suas ações, suas demandas comuns e os modos de lidar com os imprevistos se contrapõem ou se assemelham aos do meu lócus de trabalho, e também devido à preocupação em apresentar uma proposta que tivesse como finalidade contribuir para que o coordenador mantenha um planejamento com características que tenha equilíbrio nas suas ações pedagógicas, independentemente da instituição em que atua.

Para preservar a identidade dos participantes, foi solicitado que escolhessem codinomes que os representassem: as coordenadoras escolheram "Flor de cactos", "Rosa Juvenil" e "Lírio"; o coordenador optou por "Coordenador 02", e quando questionei o que significava "02", ele respondeu "É como se fosse 007, um agente secreto que atua em todas as áreas e muitos não percebem."

Quadro 4. Perfil dos coordenadores participantes da proposta de intervenção experimental.

Pseudônimo	Ano de Formação	Idade	Tempo de Atuação na coordenação	Formação complementar
Flor de Cactos	2000	52	03	Especialização em alfabetização/Gestão
Rosa Juvenil	2015	24	01	Mestrado Profissional/ doutoranda
Coordenador 02	2003	40	01	Especialização em Gestão escolar/coordenação supervisão e Orientação
Lírio	2012	40	04	Especialização em Gestão em sala de aula

Fonte: dados de pesquisa.

A primeira característica interessante é que todos os participantes apresentam uma formação complementar, sendo uma delas da Pós-Graduação *stricto sensu*, o que demonstra a sequência nos estudos, a pesquisa e a necessidade de estar se inovando cada vez mais.

Gatti, Barreto e André (2011) destacam, nesse sentido, "[...] os processos de formação continuada como importante fonte de apoio ao trabalho docente". É relevante que os

profissionais estejam em constante movimento, buscando novas formas de ampliar suas ações pedagógicas para melhor atender à demanda educacional. As idades vão de 24 a 52 anos. Outro fator interessante é que todos atuam na coordenação há pouco tempo, caso esse que demonstra que não saíram do nível superior e foram diretamente para coordenação pedagógica.

4.4.1 Primeiro momento: questões suscitadas a partir dos dados da pesquisa

No primeiro momento, iniciamos a reunião com uma conversa a respeito dos encontros, qual era a proposta, seus objetivos e o porquê seria importante sua realização para a pesquisa e, de forma breve, apresentei a temática da pesquisa e o meu entrelaçamento com a mesma. Em seguida, os termos de autorização para publicação foram esclarecidos e assinados.

Falei sobre o objetivo de conhecer a voz de outros sujeitos mediante a experimentação da proposta de intervenção, depois comentei sobre as análises de dados e resultados da minha pesquisa como ponto de partida para mobilizar a discussão do grupo. Abordei, principalmente, a questão da formação dos coordenadores como um dos principais pontos de enfoque de minha proposta de intervenção, apontando os dilemas que enfrentamos na coordenação e meus objetivos em compreender o cotidiano do coordenador frente à organização do seu tempo e sobre a análise das atividades e demandas que têm sido priorizadas ou negligenciadas no trabalho do coordenador pedagógico.

Após essa conversa com os coordenadores, falei sobre o diário, que com base em Zabalza (2004), utilizei como ferramenta na minha pesquisa. Solicitei que os coordenadores elaborassem um diário de uma semana de trabalho, registrando seu cotidiano e analisando suas demandas e os modos de como lidar com os imprevistos, para que os mesmos apresentassem no próximo encontro.

4.4.2 Segundo momento: compartilhamento de saberes/voz dos participantes e apresentação da proposta

No segundo momento, para criar um ambiente mais descontraído, foi servido um lanche e em uma mesa redonda iniciamos a conversa. Após meu agradecimento aos sujeitos participantes por contribuírem com minha pesquisa, eles se pronunciaram dizendo estar muito satisfeitos em participar de uma pesquisa que traz muito sobre eles, que aborda sobre sua função e sobre as questões do seu dia a dia. Os coordenadores me entregaram suas narrativas contidas

no diário. Em seguida, comentei que faria alguns questionamentos, aos quais todos poderiam sentir-se à vontade para expressar suas opiniões e que as respostas seriam gravadas e transcritas:

- 1- Quais são os principais problemas enfrentados na coordenação?
- 2- Como se sente em relação a sua profissão?
- 3- O que você considera como importância em seu trabalho?
- 4- Qual a sua percepção sobre as características de um bom coordenador pedagógico?
- 5- Participa de cursos de formação na área em que atua?
- 6- Como você se sentiu no momento em que estava fazendo o registro do seu dia a dia em um diário e como analisou suas demandas e modos de lidar com os imprevistos?

Ao perguntar aos participantes quais são os principais problemas enfrentados na coordenação, todos responderam que seriam muitos, mas que destacariam o que mais lhes era relevante.

Para a Coordenadora Lírio, "[...] o problema maior é na hora do atendimento ao professor, de dar um direcionamento para ele, propor alguma atividade diferenciada, ou fazer alguma pesquisa que ajuda o professor", uma vez que, segundo ela, quando está "[...] fazendo esse atendimento aparece um monte de coisas pra fazer, aquelas demandas que eu chamo de apagar fogo, e o professor acaba ficando sem um suporte maior que eu poderia lhe oferecer, e isso me incomoda bastante." (Lírio).

Já o Coordenador 02 destaca que o maior problema que percebe "[...] é a instabilidade que o coordenador vive, você começa a fazer um projeto e não sabe se vai terminar, tudo muda de um dia pro outro, então você precisa ter uma estabilidade para desenvolver um projeto." Essa questão levantada pelo Coordenador 02 vem ao encontro dos dilemas que vivenciei e narrei ao longo dessa pesquisa, com a mudança constante de funções e atribuições, que tiram esse sentimento de estabilidade necessário à realização de projetos a médio e longo prazo.

Outra faceta do trabalho do coordenador pedagógico é levantada nas considerações da Coordenadora Flor de Cactos, que considera que a relação família e escola é preocupante e a falta de participação e comprometimento dos pais se reflete na aprendizagem dos alunos. Segundo ela "As dificuldades maiores são os pais que não mandam os alunos para escola", pois isso impossibilita "[...] fazer um bom acompanhamento da aprendizagem do aluno, os professores ficam cobrando e sobra para os coordenadores que tem que ficar ligando várias vezes e nem sempre temos um bom retorno."

Esse trabalho de tentar se comunicar com os responsáveis pelos estudantes e chama-los a participar da sua aprendizagem demanda um tempo considerável do coordenador pedagógico, o que leva à reflexão que o estabelecimento de formas de participação da comunidade escolar poderia trazer benefícios aos processos de ensino e aprendizagem e contribuir para que o tempo do coordenador pedagógico fosse direcionado a ações formativas.

A Coordenadora Rosa Juvenil considera que o maior problema é dificuldade de conseguir executar os projetos que são elaborados em conjunto com a equipe visando à aprendizagem dos alunos, que, segundo ela, "[...] muitas vezes não conseguimos concluir ou desenvolver de uma forma que tenha um bom aproveitamento." Sobre o porquê de não conseguir concluir os projetos propostos a coordenadora aponta: "[...] estamos tão atarefados, e 90% deles acaba não sendo executado, ou são executados de uma forma aligeirada."

Os projetos citados pela coordenadora são importantes aliados na promoção de aulas mais significativas, contextualizadas, que rompam com a fragmentação que a organização curricular em disciplinas muitas vezes impõe. No entanto, sua execução depende, em grande parte, do apoio da coordenação pedagógica, que com a sobrecarga de funções acaba não conseguindo cooperar de forma efetiva com os professores.

Os excertos dos coordenadores, além de exporem os problemas que enfrentam no cotidiano escolar, revelam um sentimento de frustração por não conseguir atender suas demandas e ações que foram programadas. Placco (2012) que o cotidiano do coordenador é marcado por experiências e atuações desordenadas e imediatistas, que acabam frustrando suas intencionalidades e propósitos. Sendo assim, considerar esses excertos na tentativa de compreender os anseios e dilemas do coordenador pode se constituir em um elemento fundamental para o entendimento do desenvolvimento desse profissional.

Ao questionar como se sentiam em relação à sua profissão, percebi que foi um consenso entre eles afirmar que gostam do seu trabalho, "apesar de todas as dificuldades [...] apesar de agora cortar nosso recesso, ou tempo de planejamento" (Lírio), "apesar de ser todo dia um desafio, dias agitados [...] embora tenha dias que fico frustrado por não conseguir desenvolver minhas ações que planejei para o dia." (Coordenador 02). Lírio destaca ainda que o poder público, representado pela Semed, devia "rever mais a situação do coordenador."

E por que gostam, mesmo diante de tais desafios? Lírio narrou que vai trabalhar feliz, porque gosta "muito de trabalhar com os alunos e professores"; o Coordenador 02 porque " não é uma rotina, os dias são bem diversificados"; Rosa Juvenil porque, como já passou por vários setores da escola, "já fui estagiária, professora de artes, ciências, atuei como regente", percebe

que, "quando você é professor você tem muitas críticas sobre o coordenador, mas quando você está do outro lado você compreende porque certas coisas acontecem"; assim como Flor de Cactos, que também responde que já passou por vários setores da escola e passou a perceber "que o coordenador é muito importante na escola, porque quando ele está andando na escola, muitos pensam que ele está passeando, mas sempre ele está fazendo alguma coisa", complementando que hoje vê "o coordenador como um 'Bombril, mil e uma utilidades', mas eu gosto dessa função, pois acho que o coordenador serve para muita coisa."

Os participantes, assim, apontam gostar da profissão, embora façam algumas ressalvas, referentes aos problemas, desvios de funções e falta de apoio do poder público. Mas, todos demonstraram um certo prazer pela sua função e tem consciência da sua importância para a instituição escolar. Portanto, esses coordenadores, demonstram a possibilidade de fazer de suas experiências produção de conhecimento, já que refletem sobre suas ações gerando novos conhecimentos.

Questionados sobre o que consideravam como a maior importância de seu trabalho, os coordenadores sinalizam, principalmente, a visão do todo da instituição que o coordenador constitui em seu trabalho, o que pode contribuir para que a comunidade escolar - professores, alunos e pais - possam ser integrados, visando à aprendizagem dos alunos. Para Rosa Juvenil, "sem o coordenador, complica o trabalho do professor, pois a direção e professor não se conversam, então o coordenador faz esse elo, entre essas duas partes". No entanto, a coordenadora destaca que essa articulação nem sempre é relacionada com a aprendizagem dos alunos, pois os coordenadores, muitas vezes, são aqueles que servem de porta-voz dos professores para "levar alguma reclamação para direção", ou, em outra situação, quando "os pais que chegam bravos à escola, eles são atendidos primeiro pelo coordenador, ou seja, nós acabamos sendo um escudo dentro da escola, os problemas chegam primeiro nos coordenadores, para depois repassar para outros segmentos."

Flor de Cactos também menciona que o coordenador age "como um escudo pois somos nós que a maioria das vezes levamos até xingamento dos pais", assim como o Coordenador 02, para quem o coordenador "entra como um mediador dentro da escola, até mesmo em filtrar os problemas para levar para direção". Porém, destaca as possibilidades que a função apresenta pelo fato de o coordenador poder ter essa visão do todo da escola, considerando que "ele acaba sendo realmente um elo dentro da escola, em relação ao professor e os pais", pois "ele observa o aluno, podendo até fazer encaminhamentos, para fonoaudióloga, ou psicólogo, para ajudar os pais e também os alunos."(Coordenador 02).

Para Lírio, o coordenador precisa trabalhar para garantir essa articulação: "se o professor não está bem, o coordenador precisa chegar até ele para saber o que está acontecendo, até mesmo pra se ter uma proximidade maior desse professor, saber sobre os alunos aqueles que estão com mais dificuldade."

Esses depoimentos revelam um coordenador com uma visão assistencialista, em uma função que, embora tenha uma visão privilegiada do inteiro processo educacional, desde o ensino até a aprendizagem, se colocam como um "escudo" ou "filtro" para que os problemas não cheguem à direção da escola. A mediação, nesse caso, é vista mais em relação aos conflitos do que aos processos pedagógicos.

Para Guimarães (2003), o Coordenador precisa estar preparado para o diagnóstico da instituição em que trabalha, não visando só o planejamento pedagógico, mas uma atividade diagnóstica no sentido amplo. Essa visão assistencialista acaba por fazer com que o coordenador fique estancado diante das reais necessidades da escola por ter que abarcar diversas funções, ou até mesmo caindo no conformismo com a situação que vivencia no seu cotidiano.

Ainda que tenham essa visão do que realmente se espera deles na escola, quando questionados sobre as características de um bom coordenador pedagógico, apontaram que um bom coordenador possui "um olhar reflexivo sobre toda a escola" (Lírio), tem "sensibilidade em todos os aspectos, para tratar o professor, os alunos, os pai, a direção, tentando sempre buscar uma formação para se aprimorar"(Rosa Juvenil), e ainda que "ele precisa ser humano, por que você não está lidando com um professor máquina, e o aluno não é um brinquedinho. Sabendo que está lidando com pessoas com defeitos e com qualidades" (Coordenador 02) ou que esse "bom coordenador" é aquele que tem "uma consciência geral de tudo, ele tem que ser pai, mãe, irmão, o psicólogo, o doutor", é aquele que "esquece de si próprio e começa a se doar. Tem que ser humilde e humano." (Flor de Cactos)

A consciência crítica e reflexiva dos participantes demonstra um ato de responsabilidade pelas suas ações pedagógicas, os mesmos apontam para a humanização do coordenador, com sensibilidade e com uma consciência das funções diversificadas que ele tem que assumir na sua atuação como coordenador pedagógico. Os excertos evidenciam que os sujeitos participantes consideram que precisam estar aptos a diversas situações para atuar como coordenador no cotidiano escolar, algumas que até mesmo extrapolariam a sua função, o que aponta para a urgência de se definir seu papel e discutir, em grupos colaborativos, os limites e alcances de seu trabalho na escola.

Essa discussão, passa, portanto, pela formação em serviço desse profissional. Perguntei, assim, se eles participavam de cursos de formação específicos de sua área de atuação. Todos afirmaram participar dos cursos de formação oferecidos pela Semed. No entanto, o fato de mencionarem que recorrem a "outros recursos fora da escola" (Lírio), buscam "formação fora da escola" (Coordenador 02), em "livros" (Rosa Juvenil) ou com "os colegas" que "ajudam bastante na troca de conhecimento" (Flor de Cactos), aponta tanto para a insuficiência dos momentos formativos que a Semed promove, pois "a Semed nem sempre tem uma visão da realidade de cada escola, então precisamos recorrer a vários outros segmentos que nos dê um suporte maior para atuar como coordenador pedagógico." (Rosa Juvenil), quanto para os diversos caminhos possíveis no desenvolvimento profissional, que passam pelo estudo teórico e pela pesquisa realizada pelo próprio coordenador e pela formação de redes de compartilhamento de saberes e práticas com seus pares.

Por fim, perguntei sobre a experiência de escrever em um diário as vivências do seu dia a dia e a potencialidade desse exercício de escrita e reflexão. Todos sinalizaram que o registro escrito possibilitou uma pausa para refletir sobre o seu fazer diário e sobre aquilo que demandava sua atenção durante seu trabalho como coordenador.

Flor de Cactos comentou: "meu dia a dia é tão corrido que nunca parei para pensar que fazíamos tanta coisa em tão pouco tempo." Para ela, fazer o registro escrito contribuiu para pensar em "como eu poderia estar melhorando como coordenadora. Acho que nós deveríamos fazer mais esse diário, para aperfeiçoar nossa função, eu senti isso." (Flor de Cactos). Assim como o Coordenador 02, que narrou: "ajudou a refletir no meu dia a dia, eu parecia mais apagar incêndio do que fazer algo pedagógico." (Coordenador 02).

Lírio disse que o registro escrito a "levou a refletir" sobre o seu dia a dia como coordenadora "e o pouco de tempo que dedico aos professores, por estar sempre apagando incêndio". Complementa que "seria interessante que fizéssemos mais esses registros, para poder refletir melhor sobre nossas ações." (Lírio). E Rosa Juvenil considerou o diário como uma "ferramenta para refletir sobre o dia a dia no trabalho". Afirma que realizou reflexões "sobre meu tempo gasto em cada segmento da escola, percebi também que por meio dele é possível fazer uma análise das minhas ações, para tomadas de novas decisões no meu fazer pedagógico." (Rosa Juvenil).

Apresento, assim, alguns excertos dos diários desses 4 coordenadores:

[...] estava muito frio, muitas crianças estavam sem agasalhos, fiz várias ligações para os pais virem na escola trazer agasalho ou levar seus filhos. [...] organizei várias

atividades para os professores trabalhar com os alunos, levei nas salas e orientei os professores para não esquecer de preencher as fichas que são encaminhadas para SEMED. (Flor de Cactos, 2017)

[...] As 13:00 horas, acolhida na quadra, após a acolhida cheguei na minha sala, estava uma aluna com cólica, liguei para os pais, a professora me chamou na sala pois, dois alunos se agrediram, fiz os registros chamei os responsáveis, enquanto estava fazendo o atendimento, outro aluno pulou a janela, antes de resolver essa situação, um aluno chegou na coordenação com o joelho machucado, pois caiu na aula de educação física. (Coordenador 02, 2017).

[...] Meu dia começou com atendimento a alguns professores que já estavam agendados, observei os cadernos, orientei sobre os projetos que estavam sendo aplicados na escola. [...] Foi preciso fazer uma ata com uma mãe que veio reclamar de uma professora, a mãe estava muito estressada, tive que acalmá-la, mas no final deu tudo certo. (Lírio, 2017)

[...] Meu dia começou com a acolhida dos alunos na quadra, depois fui pra minha sala, onde já se encontravam 3 pais para eu atender, antes mesmo de fazer o atendimento, uma professora veio na minha sala muito irritada, dizendo que um aluno havia lhe xingado, disse para professora que iria na sala de aula trazer o aluno, para orientação. [...] a direção me chamou e solicitou que eu fizesse um trabalho fora da escola, levando alguns documentos na Secretaria de Educação. (Rosa Juvenil, 2017).

Minha hipótese inicial era de que os coordenadores não pudessem revelar em suas respostas todos as suas inquietações e dilemas vividos na coordenação. No entanto, pode-se perceber que os participantes deram ênfase a essas situações que ocorrem em sua profissão. Esses registros vão ao encontro do que a pesquisa nacional com coordenadores, coordenada por Vera Placco, também sinalizou: muitos participantes apontaram o coordenador como “apagador de incêndio”, “Bombril”, e passados 7 anos, as respostas acabam sendo muito semelhantes.

Ao ler as narrativas, consegui ver-me em determinados momentos, pois, assim como eles relatam, essa tensão toda que é vivida no cotidiano escolar, esse envolvimento com a escola de modo geral, vivencio todos os dias no meu setor de trabalho.

Um dos fatos que me chamou a atenção foi em relação às respostas dos dois coordenadores de outra escola, que retrataram que lidam com demandas, dilemas e tensões semelhantes. Quando eu lançava as questões no momento das discussões, um complementava a fala do outro, como se trabalhassem na mesma instituição, confirmando que passavam por tensões e dilemas semelhantes no setor onde trabalham.

A partir dessas respostas e exposição da nova proposta para o plano de trabalho, acredito que a proposta de intervenção cumpriu com seu objetivo, que era o de ser formativa e reflexiva para quem estava participando. Ressalto que essa formação, longe de ser vertical, ocorreu em igual medida para mim, mediadora da proposta, e para os participantes. Não se tratava de

fornecer respostas, modelos ou receitas, mas de provoca-los a refletir e pensar em alternativas que fossem viáveis considerando as especificidades de cada caso.

Nos próximos encontros, caso a proposta de intervenção seja colocada em execução, essas estratégias e alternativas serão discutidas em grupo, à luz de estudos teóricos que possam fomentar mais reflexões sobre a prática. Essa é proposta que será apresentada no Apêndice A. Antes disso, teço a seguir algumas considerações sobre as compreensões que essa pesquisa me propiciou sobre a temática da prática do coordenador e a experiência de narrá-la, e refletir sobre ela, utilizando como suporte um diário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não procuro dar um ponto final às ideias apresentadas no decorrer desta dissertação, Por acreditar que o ser humano é inconcluso, aposto nesse delineamento, a pesquisa é inconclusa e não está fechada e pronta. A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico que leva a um compromisso social e ético. Conforme Domingues (2014), o coordenador pedagógico é um dos atores na trama educacional, cuja especificidade do seu papel requer uma formação inerente à sua função, com a finalidade de atender a amplitude dessa ação profissional.

Dentre as muitas instâncias e possibilidades, propus-me a investigar a minha própria prática que acontece no interior da escola, especialmente no contexto do trabalho docente coletivo, com a mediação do meu papel como coordenadora pedagógica. Por meio da investigação e reflexão sobre a minha prática, dos documentos abordados pela Semed que norteiam a prática do coordenador e da reflexão sobre a pesquisa que Vera Placco coordenou em 2011 e 2012, pude compreender que a coordenação pedagógica abarca muitas funções e que essa enorme demanda dificulta, na maioria das vezes, que o coordenador desenvolva um bom trabalho no âmbito escolar.

Embora eu reconheça que a formação na escola aconteça na sala dos professores, nos intervalos, no diálogo com os alunos, no decorrer da preparação das aulas, nos registros do trabalho, durante as reuniões de pais, nas festas, etc., e que os encontros individuais entre coordenadoras e professores constituem oportunidades de encontro e fortalecimento de vínculos, era perceptível a deficiência da formação dentro da escola.

Minha opção por problematizar os dilemas e formação que ocorrem dentro da escola ocorreu pelo meu interesse em compreender as possibilidades e dificuldades do trabalho do coordenador nessas dinâmicas. Essa problemática me instigava em função da minha própria experiência como coordenadora e pelo fato de perceber que minha prática demonstrava uma deficiência no que se refere ao meu cotidiano na escola, principalmente na formação do professor. Em meio a pesquisa, quando passei por três momentos relacionados à minha função, foi possível perceber que não basta somente a reorganização nos documentos que norteiam a função do coordenador, mas cabe também à gestão, onde o coordenador está inserido, ter a consciência que o coordenador precisa ter um cronograma que seja respeitado pela instituição, para que haja um melhor desempenho de sua função.

Dada a importância da reflexão e discussão sobre a temática em pauta, considero a possibilidade de contribuição deste trabalho para uma aprofundada reflexão sobre a criação de políticas públicas voltadas para a formação específica do coordenador pedagógico, por meio de

estudos teóricos que alicerces suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas, bem como a necessidade de que sejam rediscutidas e contempladas as especificidades de sua função.

A minha formação para atuação como coordenadora partiu de uma especialização na área da coordenação pedagógica e foi sendo forjada na prática, nos enfrentamentos e conquistas, nas relações com parceiros que já eram coordenadores e com os quais aprendi e aprendo a desempenhar meu papel de coordenadora, em meio a um turbilhão de afazeres, que muitas vezes me trazem a sensação de impotência e o peso da ausência de tempo suficiente para desenvolver meu trabalho de uma forma mais produtiva.

Foi observando-os em suas ações no dia a dia, ouvindo e observando seus anseios e conhecendo o desenrolar da dinâmica da escola, a organização do trabalho, que fui me constituindo no meu fazer pedagógico, ou seja, conhecendo a escola mais de perto. Assim, o compartilhamento de experiências aponta para uma contribuição que agrega valores e habilidades, mas ainda assim a formação do coordenador não deve estar condicionada somente a essas múltiplas experiências:

É preciso investir nesse espaço, e isso significa que é preciso investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que ele, figura isolada em sua unidade escolar, tenha um espaço coletivo e formador, análogo, ao HTPC, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua nova função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências...crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico. (GARRIDO, 2007, p. 11).

No que se refere ao ambiente escolar, é relevante proporcionar um espaço de formação em que a prática do coordenador pedagógico seja refletida, como aponta a autora, um espaço coletivo e formador, ou seja, o horário de trabalho pedagógico coletivo, para que todos apresentem suas experiências e as mesmas sejam consideradas conhecimentos, por meio das narrativas construídas e socializadas diante dessa prática vivida. Essa valorização dos coordenadores pedagógicos nas escolas, segundo os dados da presente pesquisa, foi considerada afirmativa, como um elemento que possibilita o avanço do profissional em sua atuação. Segundo André (2012)

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico e o papel de cada sujeito. (ANDRÉ, 2012, p.15).

A partir das análises da pesquisa, senti a necessidade, assim, de firmar os conceitos que balizam minha prática em teorias educacionais. Como afirma Pimenta (2002), o saber docente não se forma apenas na prática, mas é nutrido pela teoria da educação. O que não faz, entretanto, que esse caminho profissional seja percorrido desprovido de incertezas, que me fazem refletir sobre as decisões que preciso tomar no dia a dia da escola.

Compreendo que a mera reflexão não é o suficiente para a compreensão dos elementos que compõem a minha prática e que, para a realização de um trabalho que possa trazer mudanças significativas no meio em que estou inserida, como aponta Pimenta (2012), é necessário a vivência da docência simultânea aos estudos das teorias, a fim de abrir a possibilidade de compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais da educação, sem a qual o trabalho fica comprometido.

Durante a pesquisa, foram marcantes os momentos em que redigia as narrativas no diário. Essa parada para a escrita me levava a refletir sobre meu tempo, como era organizado e dividido: uma correria para atender às demandas do dia a dia que acabam sufocando, em um praticismo frenético, a busca por respostas às necessidades de todos na escola, encerrando o trabalho, na maior parte das vezes, exausta e ao mesmo tempo frustrada por não ter feito o suficiente.

Quando se trata do meu papel como coordenadora, principalmente em dar suporte ao professor que sempre lança um olhar de “socorro, preciso de sua ajuda”, percebo claramente que a formação e o apoio pedagógico não estão sendo priorizados. E muitas vezes sinto-me engessada pelas demandas imediatistas, que são colocadas como urgências. Desse modo, pude perceber que meu tempo se encerrava sem uma reflexão crítica, sem um estudo teórico, sem tempo para pesquisa que atendesse às questões específicas da coordenação pedagógica.

Assim, foi possível desvelar as múltiplas dimensões do papel do coordenador pedagógico e compreender a real função desse profissional no âmbito escolar, a necessidade de não se acomodar com as frustrações e inquietações que a função muitas vezes proporciona. Nesse sentido, a pesquisa narrativa me trouxe elementos para reflexão, pois ao relembrar meu passado, os medos, inseguranças, o confronto com a mudança, experiências doces e também muito amargas que percorri e percorro para desenvolver meu papel na educação, aprendi e aprendo.

O Coordenador Pedagógico precisa estar aberto à mudança à própria aprendizagem, levando o mesmo a não só promover, mas planejar e desenvolver a formação continuada dos professores na escola. "Precisamos cada vez mais de um pensamento prospectivo, não na

perspectiva de adivinhar o futuro, mas na perspectiva de agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha, não de um destino." (CANARIO,2002, p.149)

Nessa perspectiva, a pesquisa apresentada demonstra que o coordenador pedagógico precisa estar em constante formação, manifestando iniciativas de aprofundamento teórico e envolvimento com suas práticas nas escolas, assumindo uma atitude de reverter o conformismo diante das insatisfações, ampliando os espaços de formação e possibilitando assim uma retomadas de olhares, quebrando até mesmo paradigmas. Como apontam Soligo e Nogueira (2016)

Tomar intencionalmente os espaço-tempos de formação como possibilidades de constituição desse tipo de experiência singular e estética contribui para refinar o pensamento sobre a realidade em que a experiência acontece de modo a enriquecê-la, ampliar seus horizontes, colocar certos óbvios sob suspeita, tomar distância e conquistar outras dimensões de compreensão nem sempre alcançadas nos modelos convencionais de formação, alimentar a imaginação e a criação de novos inéditos. (SOLIGO; NOGUEIRA, 2016, p.3).

Sob essa ótica, percebo que o coordenador pedagógico precisa estar em constante formação e que o ambiente escolar em que esse coordenador está inserido precisa rever certas prioridades, estabelecendo a organização das funções de modo a prever, além de direção, outros funcionários de apoio. Assim, é preciso rever tanto a divisão entre as funções burocráticas e pedagógicas da escola como o número de turmas direcionadas a cada coordenador, possibilitando que esses profissionais exerçam sua função e equacionem a realização de suas atividades, o uso do tempo e dos recursos existentes.

Destaco, portanto, a importância de não centrar apenas nas constatações das dificuldades apresentadas pela pesquisa, mas pensar em soluções para os problemas apontados, para que o coordenador não seja visto como “bombeiro apagando incêndio”. Para tanto, acredito que outras pesquisas podem e devem ser realizadas, para fortalecimento da função exercida pelo coordenador pedagógico em diferentes realidades e meios sociais, para uma melhor ampliação da compreensão sobre a função deste profissional.

Nesse sentido, apresento uma proposta de intervenção que intenta contribuir com a reflexão sobre a organização do tempo do coordenador, com a finalidade que seu papel seja desenvolvido com mais foco na sua prática pedagógica. Essa proposta está voltada para a formação do coordenador, levando em consideração os dilemas vividos no exercício da função, ratificando que não basta somente a reorganização do planejamento do coordenador, mas

também que a instituição em que o coordenador esteja inserido dê o suporte contribuindo para que esse cronograma seja realizado com mais eficácia.

Para sua elaboração, levei em consideração as contribuições de Placco (2008), no texto “O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola”, e de Matus (1991), que propõe quatro conceitos para caracterizar o trabalho do coordenador: importância, rotina, urgência e pausa, de modo que haja atribuição de responsabilidades e corresponsabilidades, sem acúmulos e atribuições indevidas ao coordenador pedagógico. Esse planejamento de estudo, formação e organização do próprio trabalho está exposto no Apêndice A, que traz a proposta de intervenção.

REFERÊNCIAS

ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira; RODRIGUES, Margarita Victoria. O especialista e a supervisão educacional: um mergulho nas raízes históricas. In: Encontro de Estudos e Pesquisas em História, Trabalho e Educação – HISTEBR, 6, Campinas, 2007. **Anais...** Campinas, 2007.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ANDRE, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, Abr. 2012.

AZANHA, José Mário Pires. **Documento Preliminar para reorientação das atividades da Secretaria. Secretaria da Educação de São Paulo**, 1983. In: _____. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Ed. Nacional, 1987. p. 118-131.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1930. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 7.929, 6 abr. 1939.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.

_____. Lei nº 5.292, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

_____. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-

sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 jan. 2017.

CAMPO GRANDE. Edital nº 01/01/2007. Concurso público de provas e títulos para cargos da Secretaria Municipal de Educação. **Diogrande**, Campo Grande, n. 2.393, 28 set 2007.

_____. Decreto nº 11.716, de 5 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a designação de professores e especialistas em educação para a função de coordenador pedagógico nas unidades da Rede Municipal de Ensino. **Diogrande**, Campo Grande, 2012.

_____. Edital nº 11/2014. Torna pública a abertura das inscrições para o cadastramento, no quadro de reserva, e seleção de professores interessados em desempenhar a função de coordenador pedagógico. **Diogrande**, Campo Grande, 2014.

_____. Edital nº 9/2016. Torna público a abertura das inscrições para o cadastramento, no quadro de reserva, e seleção de professores interessados em desempenhar a função de coordenador pedagógico em unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. **Diogrande**, Campo Grande, 2016.

CANÁRIO, Rui. Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. In: CANÁRIO, Rui; SANTOS, Irene (Org.). **Educação, inovação e local**. Setúbal: ICE, 2002. p. 13-23.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

CARVALHO, Débora Maria Rodrigues Cantaruti de. **A Coordenação Pedagógica: do imaginário dos alunos do curso de Pedagogia da UFMG à atuação deste profissional**. 2010. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

COSTA, Alexandre. Evolução Histórica da Coordenação E Supervisão Pedagógica. **HR PORTAL**, [s.l], p. 1-5, 2015. Disponível em: <<http://www.rhportal.com.br/artigos-rh/evoluo-historica-da-coordenao-e-superviso-pedaggica/>> Acesso em 25 ago. 2016.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores na escola**. 2006. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme Val Toledo. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Filiações e rupturas do modelo autobiográfico na pós-modernidade. In: GALLE, Helmut et al (Org.). **Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia**. São Paulo: Annablume; Fapesp; FFLCH, USP, 2009.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Coordenador pedagógico: tecelão do projeto político-pedagógico. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes et al **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas: Gráfica FE, 2006, p. 59-72.

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

ELBAZ-LUWISCH, Freema. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 11, n. 2, p.21-33, 2002.

ESTEBAN, Maria Tereza. Sujeitos singulares e tramas complexas –desafios cotidianos ao estudo e a pesquisa.in: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método, Métodos, Contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos, 1988. p. 17-34.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas** – O “Ratio Studiorum” Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta (prefácio). In. BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GARCIA, Marilene. **Coordenação Pedagógica: ação, interação, trans-formação**. 1995. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: _____. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha, PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. Diário de acompanhamento: reflexões sobre a escrita do memorial de formação. In: Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográficas, 6, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012. **Anais...**, Porto Alegre, 2012.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na escola**. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Passagem de professor a professor coordenador: a dimensão afetiva em foco. In: Reunião Anual da Anped, 31, Caxambu, 19-22 out. 2008. **Anais...**, Caxambu, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011

GUIMARÃES, A. A, VILLELA, F,C, B. Sobre o diagnóstico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e educação continuada**. São Paulo Loyola, 2003.

HESS, Remi. Momento do diário e diário de momentos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BARRETO, Maria Helena Menna. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 89-103

HISTEDBR. **O método pedagógico dos jesuítas: O "Ratio Studiorum"**. [s.d]. Disponível em:http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm. Acesso em 25 ago. 2016.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p.79-110.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31 -61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, Marie. Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KERBY, Anthony Paul. **Normative and the self**. Bloomington: Indiana University press, 1991.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.

LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Indisciplina na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 13ª edição. São Paulo: Summus editorial, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MALLON, Thomas. **A book of One's Own: people and their diaries**. New York: Penguin Books, 1984.

MARCONDES, Maria Inês. Articulando pesquisa e prática na formação inicial dos professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 4, p.134-150, jan./jul. 2013.

MELO NETO, João Cabral de, **Tecendo a manhã**. In: ID. Obra completa. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1999.

MOURA, Simone Gonçalves de Lima. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho**. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações**. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NERES, Celi Correa; CORRÊA, Nesdete. A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ MS: um esboço de política pública em tempos de inclusão escolar. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 8, 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. p. 01-19.

NINIM, M. O.G. **Instrumentos investigativos na formação contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador**. 2002. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.15, n.30, p.5-16, jul.- dez./2004.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Descobrimo a docência nas trilhas narrativas: aproximações, reflexões e resultados iniciais no PIBID. In: FONTOURA, Helena Amaral da et al. (Org.). **Espaços Formativos, Memórias e Narrativas**. Curitiba: CRV, 2014, v. 1, p. 324-348.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Coordenador pedagógico: uma identidade em construção**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: _____. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____.(Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: _____. (Org.). **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gilbenkian, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ORSOLON, Luzia. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera M. Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 17-26.

PACHECO, João Alves. **O pensamento e acção do professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philipp. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Ana Cristina. **Aprendendo a ser professor**: dilemas e dificuldades na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. PUCPR, Curitiba, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: Unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano na escola**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 47-61.

_____. Entrevista. In: SALTO PARA O FUTURO. **Acervos**: Entrevistas. 16 dez. 2011. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=AD7730FE62158AB5815F6E959728896D?idInterview=8511>. Acesso em 28 dez. 2016.

_____. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: edições Loyola, 2013.

_____; SILVA, Sylvia Helena Souza. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2011, p. 231-232.

PRADO, Gilsete da Silva. **A formação continuada pela via do Coordenador Pedagógico**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PRADO, Guilherme Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Prof. Antonio Lopes. 2015.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Municipal Prof. Antonio Lopes. 2015.

RIBEIRO, Margareth Mellão Garcia. **Professor coordenador pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano.** 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

RIESSMAN, Catherine Koller. **Narrative Analysis.** Newbury Park: Sage. 1993.

ROCHA, Soraia da Silva. **Atuação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo: implicações políticas e sofrimento no trabalho.** 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

SADALLA Ana Maria Falcão de Aragão. SÁ-CHAVES Idália da Silva Carvalho. Área Temática: Formação de professores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n.2, p. 189-203, jun. 2008.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais.** Aveiro: Universidade, 2000.

SANTOS, Dina Maria Rosário. Territórios existenciais e narrativas de trajetórias escolares. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 02, p. 356-369, maio/ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Saberes docentes e **formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) et al. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: _____. **A organização do trabalho didático na história da educação.** Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SCOTT, Joan. Experiência. In. LAGO, Mara Coelho et al. **Falas de gênero: teorias, análises, leituras.** São Catarina: Ed Mulheres, 1999.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação,** Lisboa, Nova enciclopédia, 1997, p. 77-91.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 166-193, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Org.) **Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docente.** Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. p. 119/133.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n.11, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera M. Nigro de Souza. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera M. Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2009.

TORRES, Suzana Rodrigues. **Ouvir/falar** – Um exercício necessário na interação de docentes e não docentes. 1994. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

UNESCO. **Gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008. (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VEIGA, Ilma P. de Alencastro. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 29 ed., Campinas: Papirus, 2011.

VIEIRA, Marili da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano na escola**. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 83-92.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000. p.117-133.

WEFFORT, Madalena Freire. O registro e a reflexão do educador: sobre o ato de escrever. In: _____. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995. Cap. 2. p. 39-42.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A. Proposta de Intervenção

Figura 1. Coletividade.



Fonte: Escola Armando Campos Belo (2013)¹⁷

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima pra baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.” Freire (1998)

Introdução

A presente proposta de intervenção, que será apresentada à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, está voltada para a formação do Coordenador Pedagógico, privilegiando os dilemas vividos na coordenação, frente à organização do seu tempo na rotina escolar, os desafios que estes precisam cumprir e pressupostos teóricos que podem nortear a formação de coordenadores, com vistas a resgatar o papel formador inerente a essa função.

Conforme André (2012, p.115) é preciso uma atenção urgente à elaboração de políticas para que “[...] possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão.”

¹⁷Disponível em: <http://escolaarmandocamposbelo.blogspot.com.br/2013/04/o-papel-do-coordenador-pedagogico.html>. Acesso em 23 jul. 2017.

O uso da imagem que abre essa proposta de intervenção se deu pelo motivo de a mesma me levar a refletir a relevância da coletividade, ou seja, a parceria que precisa ser implantada no trabalho do coordenador, pois os dilemas e tensões vividos no cotidiano, como um quebra-cabeça, em que cada peça precisa ser encaixada no lugar correto, necessitam ser analisados e compreendidos como um todo antes de serem tomadas decisões dentro da unidade escolar.

O objetivo principal da proposta é contribuir para que os coordenadores tenham condições de refletir e analisar seu cotidiano, suas demandas e o modo que administram os imprevistos na unidade escolar.

Coerente com o referencial teórico metodológico que embasa esse estudo, intitulado "Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrados em um diário", essa proposta utilizará como metodologia instrumentos que visem ouvir e dar relevância à voz do coordenador, às suas angústias, propostas e estratégias consolidadas para exercer seu papel formativo e mediador nas escolas, contando como uma das ferramentas metodológicas, o diário, com base em Zabalza (2004).

A proposta tem como base Placco (2008), que trabalha com o texto "O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola", em que sistematiza as ideias de Matus (1991), autor que propõe quatro conceitos com a finalidade de caracterizar as atividades de trabalho: importância, rotina, urgência e pausa.

A finalidade é ajudar os coordenadores a compreenderem que a ação do coordenador precisa combinar atividades e momentos de "importância, rotina, urgência e pausa", para que se tenha uma garantia de planejamento que valorize o projeto político pedagógico, pois, conforme Weffort (1995, p. 39), "Ousar colocar, socializar para o outro, o que pensamos, somos, dói, 'a dor é prova de existência'. 'A dor retrata a diferença'. Não nos cabe fugir dela, e sim enfrentá-la 'para a construção do prazer, do conhecimento de nós mesmos, do outro, da realidade'."

Assim, na proposta que defendo, além de a escola acolher esse coordenador pedagógico com mais atenção, haveria a constituição de uma equipe técnica, com um olhar voltado para a formação desse profissional, que teria a função única de visitar as escolas e oferecer formação, suporte e respaldo para o profissional, contemplando de uma forma geral o cotidiano e a realidade escolar em que os mesmos estão inseridos. Essa equipe técnica visaria a um aperfeiçoamento de melhor qualidade no planejamento do coordenador pedagógico, para que este se apresente como características a clareza, objetividade e flexibilidade.

Nesse sentido, utilizo os 4 conceitos de Matus (1991):

- **Importância:** são aquelas atividades que estão previstas no projeto pedagógico e são consideradas prioritárias na escola, uma vez que estão apoiadas em expectativas de mudanças;
- **Rotina:** são as atividades que garantem a estabilidade dos procedimentos e recursos de trabalho, regulando o processo de decisão e ação.
- **Urgência:** são atividades que estão associadas às necessidades emergentes do cotidiano, à resolução de problemas, à busca de adequações.
- **Pausa:** as atividades de pausa incluem momentos de descanso e atenção aos elementos subjetivos das relações.

O calendário escolar prevê dias específicos de formação e de desenvolvimento profissional, considerando a Resolução Semed nº 160, de 03 de novembro de 2014, que, em seu artigo 11, destina 11% do total anual dos dias letivos previstos, aproximadamente 22 dias, para reuniões, conselho de classe, entrega de notas e outros. Destes 22 dias, prevê que seis dias letivos sejam voltados à formação de seus profissionais. Destes seis dias destinados à formação, proponho que 3 sejam utilizados para encontros entre os coordenadores e uma equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

O presente projeto de intervenção tem por finalidade, portanto, fomentar as práticas pedagógicas e formativas da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS por meio de ações indutoras de Desenvolvimento Profissional do Coordenador Pedagógico, visando efetivar esse projeto como uma política de formação para a REME.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Desenvolvimento Profissional do Coordenador Pedagógico: Implementação no Planejamento

Público Alvo: Coordenadores da REME (Escolas e Ceinfs)

Duração: 3 encontros anuais.

Objetivo: Fortalecer o desenvolvimento profissional dos coordenadores atuantes nas Escolas e Centros de Educação Infantil.

Problemática: Políticas de formação reduzidas que induzam ao **Desenvolvimento Profissional do Coordenador Pedagógico**, isto é, à melhoria da profissão.

Justificativa

O Desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, deve oportunizar e trazer à tona a voz dos coordenadores sobre diversos aspectos ligados à sua profissão. Os coordenadores deixam de ser objeto de uma pesquisa e passam a ser sujeitos e a formação tem seu ponto de partida na história de vida. É preciso saber quem é esse coordenador, sua história, sua trajetória ligados aos aspectos de profissão, práticas e carreiras.

As pautas da proposta estão relacionadas a questões que abordam o cotidiano do coordenador pedagógico, privilegiando os dilemas vividos na coordenação, com a finalidade de proporcionar novas possibilidades de implementação no planejamento e atualização do conhecimento desse profissional.

No primeiro momento, proponho conversar com os coordenadores, solicitar que os mesmos falem de sua rotina, seus dilemas, tensões, anseios, frustrações e maiores necessidades no seu papel como coordenador pedagógico. Após esse compartilhamento de informações e sentimentos, será solicitado ao grupo a elaboração de um diário, com duração de aproximadamente uma semana, para que os mesmos registrem seu cotidiano, analisando suas demandas e os modos de lidar com os imprevistos.

No segundo momento, os coordenadores apresentarão seu relatos contidos no diário, para possíveis questionamentos. Serão lançadas algumas perguntas, baseadas na pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011), para possíveis discussões e compartilhamentos entre o grupo de formação, como, por exemplo:

- Quais são os principais problemas enfrentados na coordenação?
- Como se sente em relação a profissão?
- O que você considera como importância em seu trabalho?
- Qual a sua percepção sobre as características de um bom coordenador pedagógico?
- Participa de cursos de formação na área em que atua?
- Como você se sentiu no momento em que estava fazendo o registro do seu dia a dia em um diário e como analisou suas demandas e modos de lidar com os imprevistos?

No terceiro momento, será discutida, em grupo, as propostas pensadas pelos participantes de como trabalhar o planejamento em desenvolvimento no cotidiano, de modo que os rompimentos e movimentos desta proposta não impeçam ou dificultem a concretização do Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse sentido, destaco a contribuição de Matus (1991) para a caracterização das atividades de implementação do planejamento do coordenador.

Assim, o delineamento dessa proposta seguiu os contornos demonstrados na Figura 1:

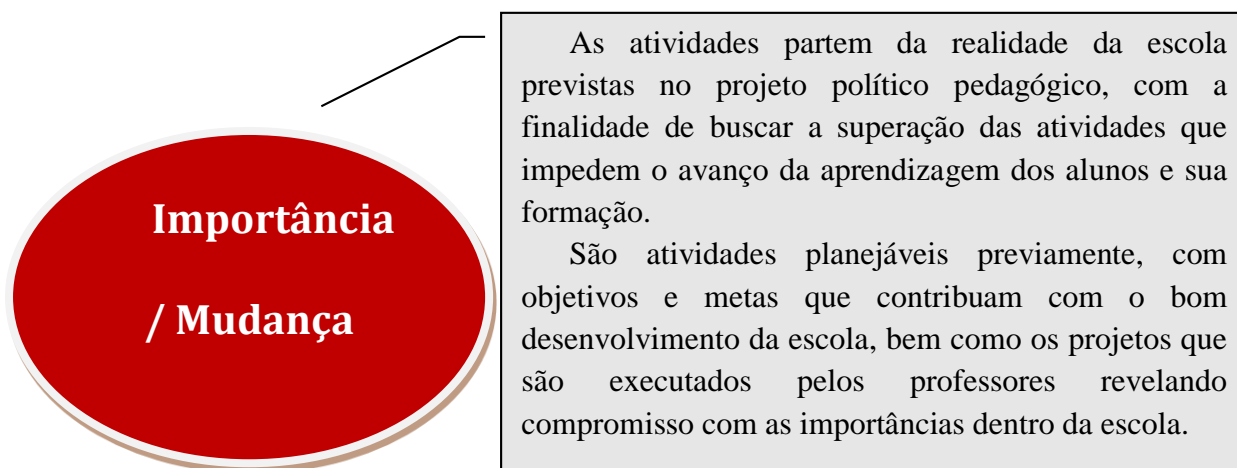
Figura 2. Delineamento da proposta



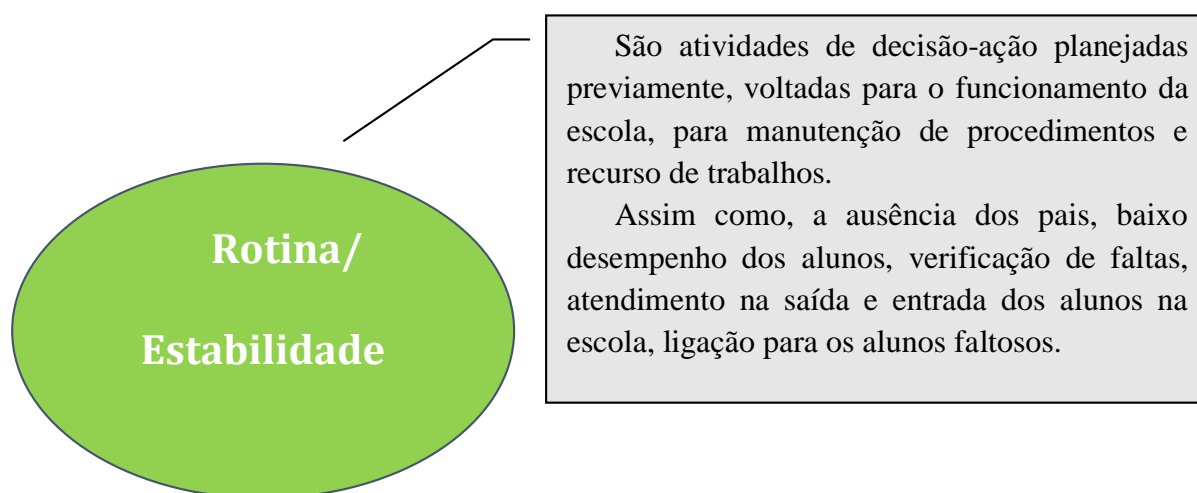
Fonte: produção própria.

As atividades de **importância** são ações prioritárias para o atendimento às necessidades pedagógicas da escola e estão previstas no Projeto Político Pedagógico. Cabe ao coordenador pedagógico estar envolvido com os projetos da escola, cumprindo as metas e objetivos,

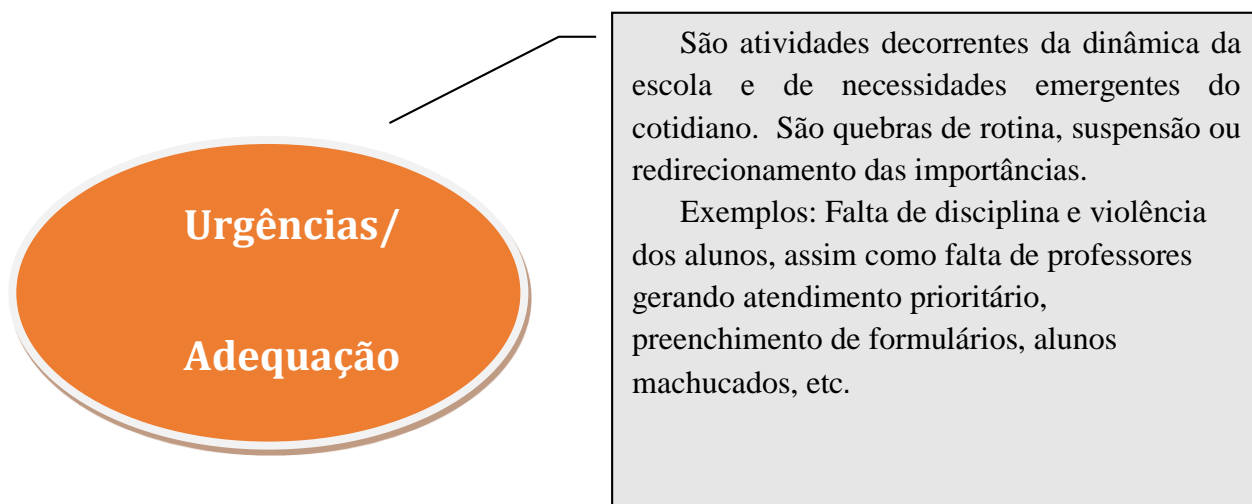
delineando previamente as prioridades, reconhecendo que as atividades de importância devem envolver todos os educadores da escola.



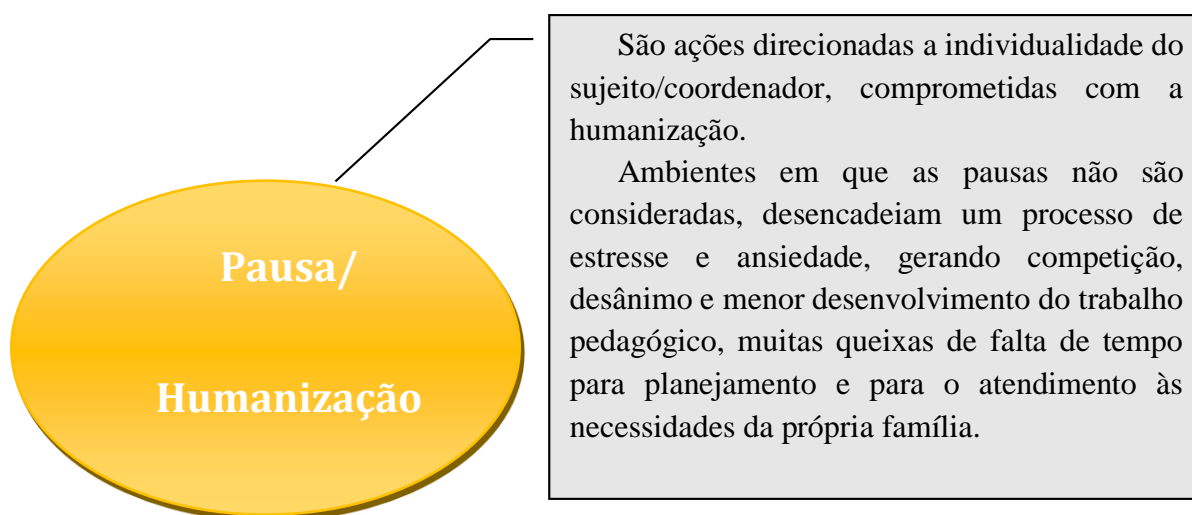
As atividades de **rotina** são direcionadas para o funcionamento do cotidiano escolar, e tem uma importante função de manter o bom funcionamento da escola garantindo a estabilidade dos procedimentos e recursos do trabalho, regulando o trabalho de decisão ação.



As atividades de Urgência estão associadas às necessidades emergentes do cotidiano e estão direcionadas para atender aos problemas-situações que não são previstas pelo processo de decisão-ação, que exigem uma atenção permanente.



As atividades de **pausa** estão menos comprometidas com resultados, pois estão associadas a individualidade do sujeito. Essa pausa inclui momentos de descanso, férias e atenção aos elementos subjetivos das relações interpessoais, podendo se pensar a pausa como um rico momento de recomposição de si mesmo.



Esta é uma ação que precisa ser redimensionada pelo coordenador pedagógico, que esse confronto com a mudança leve o profissional a compreender que a ação da coordenação precisa combinar atividades e momentos de "importância, rotina, urgência e pausa", refletindo e analisando seu cotidiano e suas demandas, transformando muitas urgências em rotinas, prevendo algumas eventualidades, situações inesperadas e incidentes. Reconhecer que as atividades de importância devem envolver todos os educadores da escola podem contribuir para

a execução de um planejamento que valorize o Projeto Político Pedagógico. Efetivar esse projeto como uma política de formação para a REME

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, Abr. 2012.

MATUS, Carlos. **Curso de Planificação e Governo: Guia de Análise teórica**. São Paulo: ILDES Editor, 1991.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano na escola**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 47-61.

_____; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2011, p. 231-232.

WEFFORT, Madalena Freire. O registro e a reflexão do educador: sobre o ato de escrever. In: _____. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995. Cap. 2. p. 39-42.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.