



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIA GORETE DE GOIS

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
NA ESCOLA EM TEMPOS DE MUDANÇA

FORTALEZA - CEARÁ

2012

MARIA GORETE DE GOIS

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
NA ESCOLA EM TEMPOS DE MUDANÇA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima

FORTALEZA – CEARÁ

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho

G616t Gois, Maria Gorete de

O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança / Maria Gorete de Gois. – 2012.

130 f.: il., enc.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima.

1. Coordenador pedagógico. 2. Formação. 3. Trabalho Coletivo. 4. Diálogo. I. Título.

CDD: 370.71

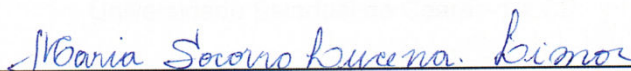
MARIA GORETE DE GOIS

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA
EM TEMPOS DE MUDANÇA.**

Dissertação submetida à Coordenação do
Curso de Mestrado Acadêmico em
Educação da Universidade Estadual do
Ceará, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestrado em
Educação.

Aprovada em 20 / 05 / 2012

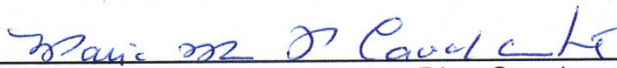
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima - Orientadora
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos
Universidade Federal do Pernambuco – UFPE



Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará - UECE

À minha mãe,

Terezinha Costa de Gois,

Mulher decidida e batalhadora, seu maior desejo era ver os filhos na Universidade e, posteriormente, netos, bisnetos, pois para ela a educação é o caminho mais viável para “ser alguém na vida”. Não teve oportunidade de se formar, apenas a graduação da vida, estudou o suficiente para ler, escrever e contar.

Dedico este trabalho a você, pois sem sua insistência e persistência eu não teria chegado até aqui. Obrigada, mãezinha, por tudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, criador e transformador de tudo, cujas bênçãos têm preenchido minha vida;

Ao meu pai Rodrigo (*in memoriam*), que me educou com tanta sabedoria e hoje é porto seguro de oração, amor e fé;

Aos meus filhos Ana Isabelle e Rodrigo José, por acreditarem que eu era capaz e pelo apoio dedicado nesse tempo, sempre colaborando e confiando nas minhas incertezas e fragilidades;

Às minhas queridas irmãs Fátima, Lúcia, Ihá, Conceição e Naninha, decisivas presenças iluminadas de amor e força no êxito desta formação por mim tão desejada;

À minha madrinha Francimar, por acreditar em mim;

Aos meus irmãos Júnior e Neto, pela torcida silenciosa e confiante;

Aos meus cunhados Amarildo, Décio, Neirone, Zito, Eve e Geiva, pela torcida;

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pelo amor, carinho e alegria com que iluminam minha vida; aos meus pequenos sobrinhos Amarildo Filho e Cícero Neto, que mesmo sem saber o que é dissertação me ajudaram a relaxar com seus mundos mágicos e lúdicos;

À minha querida orientadora Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, excelente profissional e amiga, principalmente pelo carinhoso acolhimento humano, sempre presente e disponível, tanto no grupo de pesquisa como na orientação do trabalho, incentivando nos momentos de cansaço, de ansiedade, com excelência metodológica e sugestões preciosas no decorrer e na fase final da pesquisa;

Agradeço, especialmente, ao Kennedy Santos, pela paciência pedagógica de me estimular em participar da seleção do mestrado e no decorrer da pesquisa;

Aos queridos amigos que conheci na Academia: Elisângela, Elcimar, Francione, Manuela e Márcia Melo, que não mediram esforços em colaborar no trabalho de campo e no decorrer da pesquisa;

À Priscila Romcy, pela presteza na tradução do resumo;

Aos meus colegas de trabalho, Rosendo Amorim, Ana Garcia, César, Geanny, Estefânia Almeida, Phillipe, Cláudio Brasilino, pelo apoio e prontidão em todo o momento de estudo;

Aos amigos: Alexandre, Assunção, Emanuel Kaula, Márcia Dorotéia, Nonato Lima, Sandro, Salmira e Valdir, que sempre acreditaram no meu potencial;

À Vania e Vó Lita, que tanto vibraram com o meu sucesso acadêmico e profissional;

À Edna Francalino, que ajudou com carinho a manter minha casa organizada nos momentos de estudo, do trabalho de campo e, especialmente, quando eu estava redigindo a dissertação;

À Coordenação e aos docentes do Mestrado em Educação da UECE, pelo empenho e ensinamentos;

A Joyce, secretária do Mestrado, pela cordialidade e presteza em sua missão;

A todos os amigos que conheci no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador, pela solidariedade e amizades construídas nesse período;

À minha turma de Mestrado 2010 do CMAE, pela agradável convivência, pelo compartilhar de momentos únicos de aprendizagem, alegrias e as amizades conquistadas: Rachel, Izabeli, Ariadne, Clarice, Dennys, Sandra, Lia, Sarah, Nertan, Marcos, Diana, Marcel, Ciro, Leandra, Larissa, e Hedgard;

À professora Marina Dias, sempre pronta a colaborar em todo meu percurso, tanto no GEPEFE como na dissertação;

Às profissionais da escola do município de Lavras da Mangabeira, pois sem a disponibilidade destas Coordenadoras em participar da pesquisa, contribuindo com suas histórias de vida e de trabalho, o estudo não teria sido concluído;

Ao seu Nonato e dona Consuelo, pelo carinho com que nos acolheram em sua residência e no município de Lavras da Mangabeira, por ocasião da pesquisa;

À Secretaria da Educação do Estado, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência;

E, por fim, agradeço novamente a Deus por me aproximar destas pessoas maravilhosas e responsáveis pelo meu universo emocional, cognitivo e profissional.

"Há pessoas que transformam o sol numa simples mancha amarela, mas há também aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio sol."
(Pablo Picasso).

RESUMO

Esta dissertação complementa um ciclo da pesquisa guarda-chuva intitulada “Trabalho docente: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública de ensino”. Teve como objetivo compreender a atividade do coordenador pedagógico diante dos dilemas e perspectivas dos tempos de mudanças nas escolas da rede municipal de ensino fundamental do município de Lavras da Mangabeira – Ceará, no contexto do grupo gestor. Para tanto, adotou-se a abordagem qualitativa de investigação, com a utilização do Grupo Focal, como mecanismo de coleta de dados, em seis encontros, denominados sessões de conversa, que contaram com estratégias facilitadoras do diálogo, tais como filmes, músicas, atividades rítmicas, etc. A análise descritiva das sessões, que consistiu em um processo de reconstrução dos discursos individuais na direção do discurso coletivo, serviu de síntese do pensamento ou representação do grupo sobre os temas em debate. A fundamentação contou com os estudos de Lima (2001, 2002, 2004, 2008 e 2009) e Alarcão (2001 e 2003); Esteve (1995); Formosinho (2002), entre outros. Sobre trabalho e formação do coordenador pedagógico fundamentou-se em: Fusari (1988, 1989, 1990, 1993 e 2000); Almeida e Placco (2000, 2001, 2006 e 2009) e Lima (2010). No tocante à metodologia qualitativa e Grupo Focal, a pesquisa recorreu a Minayo (1996); Carey (1994); Gatti (2005); Debus (1997); Morgan (1993 e 1997); Lervolino e Pelicone (2001). Considerou-se ainda a produção atual sobre o tema, constante nas teses e dissertações do período de 2007 a 2010, do banco de teses e dissertações da CAPES. O estudo apontou para desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico, diante dos sinais de uma pedagogia de resultados, existente nas escolas, somando-se às contradições presentes na rotina e nas relações com os órgãos normativos e executivos. Tal realidade sugere a necessidade de formação contínua para estes profissionais. Muitas vezes o trabalho pedagógico é prejudicado pela burocracia e por fatores externos e internos ao contexto escolar. Sobretudo a falta de tempo para a efetivação de atividades pedagógicas junto aos professores em relação ao planejamento, à avaliação e às tentativas de práticas coletivas. Mesmo nas contradições entre o que desejam realizar e as reais possibilidades que o cotidiano oferece aos coordenadores, eles acreditam que o diálogo é o caminho mais viável para superação dos conflitos existentes na escola. O desafio de intervir nas questões de organização escolar e na relação professor /aluno passa pelos problemas de ordem disciplinar, quase sempre acirrado pela presença de professores temporários na instituição. Este estudo se coloca no horizonte da possibilidade de contribuir para a busca de autonomia, de liderança e das condições de trabalho do coordenador pedagógico, que precisa de espaços coletivos para desenvolver seu trabalho e contribuir para uma escola pública e de qualidade.

Palavras- chave: Coordenador pedagógico, formação, trabalho coletivo e diálogo.

ABSTRACT

This work is included in the major research which named Teaching Work: articulating the training and professional development of teachers and coordinators of the public school. That objective is understand the activity of Pedagogical Coordinator, on the dilemmas and perspectives of changing times in the municipal school in of Lavras ad Mangabeira city - Ceará, by the context of the manager group . We use the quality research approach, using focal group as a mechanism for data collection in six meetings, known as chat sessions, which involved facilitating dialogue strategies, such as movies, music, rhythmic activities, etc. The descriptive analysis of the sessions, which consisted of a rebuilding of individual discourses by collective discourse, served as a synthesis of thought or representation of the group on the topics under discussion. The theory is based on Lima (2001, 2002, 2004, 2008, 2009) and Alarcão (2001 e 2003); Esteve (1995); Formosinho (2002). About work and coordinator pedagogical training; Fusari (1988, 1989a, 1990 a, 1993, 1988 and 2000); Almeida and Placco (2000, 2001, 2006 and 2009); Lima 2010. In terms of quality methodology and Focal Group, the research

drew on Minayo (1996), Carey (1994), Gatti (2005), Debus (1997), Morgan (1993, 1997); Lervolino and Pelicone (2001). We look for to current produce bibliographic on the theme, usually in the theses and dissertations for the period 2007 to 2010 In CAPES' database. The study pointed to the challenges faced by the Pedagogical Coordinator, given the signs of Pedagogy of results, practiced in those schools. However, it is verified contradictions in routine and in relations with the legislative and executive organs, which suggests the need for training for these professional. The educational work is often hampered by bureaucracy and by external and internal elements in the school context, like lack of time for the realization of educational activities to planning with teachers, as assessment and attempts at collective practices. Even in the contradictions between what we want to do and the real possibilities that daily life offers engineers. We believe that dialogue is the most viable way to overcome the conflicts in the school. The challenge to intervene in matters of school organization and teacher / student relationship is associated with disciplinary problems, often caused by the presence of temporary teachers in the institution. This study intends to contribute to the search for autonomy, leadership and working conditions of the Coordinator pedagogical, that need collective spaces to develop their work and contribute to a public school quality.

Keywords: Pedagogical coordinator, collective work and dialogue.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COAVE – Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação
CP – Coordenador Pedagógico
CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EF – Ensino Fundamental
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
GEPEFE/CE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador/Ceará
GF – Grupo Focal
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE- Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
OA – Orientador de Aprendizagem
PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB – Produto Interno Bruto
PPP – Projeto Político Pedagógico
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-CE – Secretaria da Educação Básica do Ceará
SME – Secretaria Municipal de Educação
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação no Ceará
UECE – Universidade Estadual do Ceará

LISTA DE IMAGENS

Imagens 1 e 2: Cidade de Lavras da Mangabeira.....	46
Imagem 3: Seção de biodança.....	71
Imagem 4: Os sujeitos e a moderadora	80
Imagem 5: Imagem do livro.....	89
Imagem 6: Dinâmica de alongamento Requebrar	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação do processo de pesquisa em Lavras da Mangabeira.....	60
Figura 2: Entre o escrito e o vivido	60

SUMÁRIO

<u>LISTA DE SIGLAS.....</u>	<u>11</u>
<u>LISTA DE IMAGENS.....</u>	<u>12</u>
<u>LISTA DE FIGURAS.....</u>	<u>12</u>
<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>14</u>
1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: ESTUDOS E PESQUISAS.....	22
1.1 Abordagem Conceitual e Histórica da Coordenação Pedagógica.....	24
1.2 Contribuições de Pesquisas Recentes sobre Coordenação Pedagógica.....	31
2 CAMINHO METODOLÓGICO: Estudos, Contexto da Pesquisa e seus Sujeitos.	42
2.1 Pesquisa Qualitativa e Grupo Focal.....	42
2.2 Lócus da Pesquisa: Lavras da Mangabeira.....	45
2.3 O Perfil Educacional do Município de Lavras da Mangabeira.....	49
2.4 Os Sujeitos.....	51
2.5 A Composição do Grupo.....	52
3 ENCONTROS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES.....	58
3.1 Sessões de Conversa.....	58
3.1.1 Primeira Sessão de Conversa- “Para não dizer que não falei de flores”: a realidade vivida no cotidiano do trabalho do coordenador.....	59
3.1.2 Segunda sessão de Conversa - Redescobrir de Professor a coordenador.....	64
3.1.3 Terceira Sessão de Conversa - Acontecência: entre o dito e o feito.....	70
3.1.4 Quarta Sessão de Conversa - A vida não para: o trabalho do coordenador pedagógico com os alunos, professores e Núcleo Gestor.....	80
3.1.5 Quinta Sessão de Conversa – Entre as Catarinas e Josefinas da escola.....	88

3.1.6 Sexta Sessão de Conversa – Encontros e despedidas: os momentos da ação didática.....	93
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS:.....	107
<u>APÊNDICES.....</u>	<u>122</u>
<u>Apêndie A:.....</u>	<u>123</u>
<u>Apêndice B:.....</u>	<u>126</u>
<u>Apêndice C:.....</u>	<u>128</u>

INTRODUÇÃO

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades [...]. Ninguém é autônomo primeiro para decidir depois. A autonomia vai se constituindo nas experiências de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (FREIRE, 1996).

Nesta pesquisa o tema central versa sobre uma discussão do trabalho da Coordenação Pedagógica na escola em tempos de mudança, no intuito de favorecer reflexões críticas, tendo em vista compreender a atividade do coordenador pedagógico, nas escolas públicas da rede municipal de ensino fundamental, em Lavras da Mangabeira, no Estado do Ceará.

A escolha do referido município deve-se à vinculação dessa investigação à pesquisa guarda-chuva “Trabalho docente: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública de ensino”, financiada pelo CNPq e coordenada pela professora doutora Maria Socorro Lucena Lima, docente do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, pertencente à linha de pesquisa Didática, Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

O ciclo espiral da referida pesquisa foi iniciado por Manuela Fonseca Grangeiro com a dissertação denominada “Diários de formação: trajetórias narrativas de vida e docência”; a segunda espiral cíclica, Elisângela André da Silva, com a pesquisa “Práticas de leitura e formação de professores,” e a terceira espiral cíclica por Francione Charapa Alves, com o tema: “A pesquisa como instrumento de formação docente”. Concluímos com a quarta espiral cíclica, intitulada: “O trabalho da Coordenação Pedagógica na escola em tempos de mudança”, que teve como objetivo geral compreender a atividade do coordenador pedagógico diante dos dilemas e perspectivas da escola de educação básica e o contexto educacional. Os objetivos específicos foram assim definidos: refletir sobre a vida e o trabalho da Coordenação Pedagógica no contexto da atual política educacional brasileira; levantar um referencial teórico alusivo ao tema Coordenação Pedagógica, de modo a favorecer sua compreensão; analisar as percepções quanto às atribuições da função, os desafios enfrentados decorrentes da organização do trabalho pedagógico

e da formação profissional do coordenador pedagógico e evidenciar as transformações ocorridas na prática profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam em escolas públicas de Lavras da Mangabeira, a partir das avaliações externas e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

O interesse pelo tema ora exposto surgiu da convivência com os coordenadores pedagógicos, ao assumirmos esta função na região metropolitana de Fortaleza e, também, como técnica do Setor Pedagógico da Secretaria da Educação.

Esta pesquisa é resultado de uma caminhada como professora, coordenadora pedagógica e técnica iniciada em 1984, ao ingressarmos na Secretaria da Educação como técnica e, concomitantemente, ao término do Curso de Bacharel em Ciências Sociais. A experiência de trabalho se estendeu a vários setores da Secretaria como técnica e, também, quando assumimos em 1998, mediante concurso público, o cargo de professora da rede pública na Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Clodoaldo Pinto e na Escola de Ensino Fundamental e Médio Tenente Mário Lima, localizadas no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza.

Lecionávamos todas as disciplinas de 5ª a 8ª séries, hoje 6º a 9º anos do ensino fundamental, pois éramos professora orientadora de aprendizagem, ao mesmo tempo em que concluíamos licenciatura plena nas disciplinas do ensino básico com habilitação em História.

Foram momentos formativos e de conflitos teóricos em virtude da expectativa de implantar na sala de aula as teorias apreendidas no Curso de Especialização em Metodologia da Pesquisa em Educação e nos estudos e pesquisas desenvolvidas na SEDUC. Essa experiência nos ensinou a compreender tanto o distanciamento entre a Secretaria e a escola, como certa desarticulação entre as instituições de ensino superior e a educação básica, no sentido de desenvolver práticas sociais que dessem conta das transformações econômicas, políticas e sociais. Tal distanciamento entre as ações prescritivas desenvolvidas pela SEDUC e a realidade da sala de aula foi percebido e vivido especialmente no cargo de coordenadora pedagógica na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação em Maracanaú, no período de 2004 a 2007.

Na trajetória por nós percorrida, evidenciamos o trabalho dos coordenadores restrito às atividades rotineiras voltadas para o dia a dia da escola. A falta de tempo, o acúmulo de atividades profissionais e institucionais, a limitação orçamentária, a falta de acesso a cursos de formação contínua na área, a carência de leituras condizentes à função que exerciam, os deixavam fragilizados em exercer o papel principal na escola qual seja, a reflexão com os professores sobre suas práticas docentes. Nesse contexto, cabe lembrar Lima (2004) ao declarar que a leitura de textos é o ponto de partida nos cursos de formação e que, de acordo com a intensidade como forem discutidos, reelaborados e trazidos para a vida do professor e também para a vida do coordenador, seria uma postura metodológica na formação de hábitos e de autoformação docente.

Coincidindo com esse fato, em 2007, retornamos à SEDUC, como técnica da Célula de Estudos e Pesquisas. Neste momento, reencontramo-nos com teorias relacionadas à educação e ao ensino. Igualmente importante, nesse despertar da vida profissional, foi a oportunidade de ingressar em 2010 no Mestrado Acadêmico em Educação – Formação Professores, que propiciaria compreender melhor as políticas educacionais implantadas, as avaliações externas e, também, investigar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, entre outros, como mecanismo de controle, e como este age na vida e no trabalho da Coordenação Pedagógica. Desses lugares, da observação dos seus limites, das possibilidades, das reflexões e questionamentos sobre eles, fomos nos construindo como professora e como coordenadora, entrelaçando nossa história de vida à formação profissional.

Situamos a função do coordenador pedagógico no contexto da rede estadual, de uma equipe intitulada Núcleo Gestor, respaldada pela Lei nº 12.442, de 8 de maio de 1995, quando o governo do Ceará instituiu o primeiro processo de eleição para diretores escolares. Em 1998 o processo é aprimorado com a Lei nº 12.861, de 18 de novembro desse mesmo ano. Como proposto pelo governo do Estado, através da Secretaria da Educação, a seleção é extensiva aos outros membros do Núcleo Gestor (coordenador pedagógico e escolar) já que em 1995 apenas o diretor se submetia ao processo seletivo. Nesse período surge nova forma para os mandatos dos diretores, pois, até então, o cargo era indicação política, quando existia a figura do diretor e do vice-diretor.

No ano de 2004, com vistas ao aperfeiçoamento do processo, a Lei nº 13.513/04 revoga a Lei nº 12.861/98 e institui o novo processo de escolha e indicação dos gestores escolares, conforme regulamentado pelo Decreto nº 27.556/04 que estabelece os dispositivos para seleção de profissionais para compor o Núcleo Gestor das escolas, ou seja, uma seleção de candidatos aos cargos de diretor, coordenador pedagógico, coordenador de gestão escolar, coordenador financeiro e secretário escolar. Neste momento altera-se consideravelmente o processo de escolha e indicação dos diretores escolares.

Em 2008, o governo do Estado do Ceará extingue os cargos de coordenador pedagógico, coordenador escolar e coordenador de gestão escolar e cria o cargo de coordenador escolar. Tal iniciativa adveio da urgência de adaptar a estrutura da SEDUC ao modelo de gestão democrática, para o processo de escolha e indicação dos gestores escolares da rede pública estadual do Ceará, constituído de um processo de formação seletiva, com base na necessidade de alinhar o perfil dos gestores selecionados com a política de formação, acompanhamento e avaliação de desempenho dos gestores.

No contexto atual, é importante ressaltar Lima (2001), ao afirmar que podemos identificar diferentes paradigmas de formação e refletir sobre os limites e as possibilidades desses processos, elegendo a leitura crítica da realidade como referencial para a análise das matrizes político-ideológicas nelas expressas.

Contudo o cargo de coordenador pedagógico na rede estadual foi extinto apenas no nome, pois as escolas continuam nomeando um dos coordenadores escolares para desenvolver a função e atribuição de coordenador pedagógico. Nas escolas da rede municipal, por não serem regidas pela lei sobre eleições diretas para diretores escolares, o cargo de coordenador pedagógico continua vigente e sujeito a indicação.

Como observado, o trabalho da Coordenação Pedagógica tem sido retomado como campo de estudos e pesquisas e, mais especificamente, contemplado na investigação e nos aspectos referentes à formação profissional e às práticas cotidianas. Neste âmbito, determinadas pesquisas são enfáticas. Entre estas, as de Almeida e Placco (2009), Christov (2001), Libâneo (2003), Lima (2008), Placco e Almeida (2010), além de outros, que consideram as condições de trabalho desse

profissional, as tensões e inquietações dominantes sobre a profissão e que estão a demandar mais aprofundamento teórico.

Outra questão a ser destacada é que o desenho da organização escolar não permite um trabalho compartilhado do coordenador pedagógico com seus pares, porquanto não há disponibilidade de tempo para compartilhar com a comunidade escolar a devida atenção para pensar e refletir sobre o trabalho realizado, além do fato de as oportunidades de desenvolvimento profissional ser escassas. Na maior parte dos casos as condições salariais os levam a exercer outras funções ou ampliar a jornada de trabalho, como forma de aumentar seus rendimentos (VIEIRA, 2000). Segundo este autor revela, há uma clara vinculação da educação com os interesses da classe dominante. Nesse prisma, as propostas educacionais tornam-se apêndices dos interesses empresariais, tendo em vista a relação entre competitividade e educação no contexto das estratégias empresariais. Com a crise do capital e a consequente necessidade da política econômica de sustentação do sistema capitalista, os governos passam a se preocupar com uma educação a serviço das medidas econômicas.

No final do século XX o cenário da educação pública brasileira foi marcado por grandes transformações, como a crise do sistema educacional. Tais transformações se desenham na orientação das reformas adotadas no Brasil e, de forma geral, na América Latina, no tocante aos discursos e às propostas educacionais. Estas estabelecem um controle cada vez mais rígido sobre o trabalho na escola, na expectativa de que os profissionais da educação venham a desempenhar o papel de agentes de mudança e assim contribuir para o mercado de trabalho (FREITAS, 2007).

Neste âmbito, o cotidiano escolar foi impactado por problemas de ordem estrutural que afetaram a sala de aula como um todo. A própria mudança de valores, o desemprego crescente, a fragilização da educação como mecanismo de ascensão social e a desvalorização do profissional como sujeito que trabalha com o conhecimento provocaram situações de desconforto e desânimo, tanto nos coordenadores como nos alunos e nos professores.

Entre os fatores a alterar o cotidiano escolar se reflete na macroestrutura da educação está a aplicação de políticas educacionais desenhadas sob o modelo de

grandes pacotes reformistas que mudaram o que ensinar e como ensinar a própria estrutura de gestão e organização das escolas públicas. De acordo com Oliveira (2003), as reformas implementadas nas escolas públicas, nesse período, estavam afinadas com as orientações globais para a educação, nas quais se verifica uma relação entre a política educacional, a política econômica e o papel do Estado na democratização do ensino.

Conforme evidenciado, as políticas educacionais voltadas para dimensionar os resultados de aprendizagem dos alunos limitam-se ao modelo de gestão compartilhada, quando convocam os professores a participar das decisões sobre a educação. No entanto, essa participação se restringe ao estudo da cognição, dos métodos, das estratégias que melhor ensinam as habilidades e competências exigidas pela globalização. Nesse prisma, como se constata as estratégias de controle sobre o trabalho pedagógico afetam seriamente estes profissionais. Desse modo, resta-lhe uma dimensão pouco reflexiva do ato educativo.

A partir do século XX, com a institucionalização da Constituição Federal de 1988 e a consequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), que a reforma educacional do Brasil começa a ser delineada. Nesse cenário, surgem medidas que viabilizam a melhoria do fluxo e a interferência na elevada taxa de retenção escolar. Isto tem sido discutido na literatura, proporcionando margem a uma grande polêmica, ou seja, restringir a cobrança apenas aos indicadores de fluxo para incentivar os professores, gestores de escolas e de redes (municipal e estadual) a adotar medidas que implicam reduzir tanto o desempenho médio dos estudantes em testes padronizados como o padrão de reprovação. No mesmo tempo, se a cobrança for apenas sobre os escores dos alunos, as medidas são postas somente para elevar o padrão de aprovação.

De modo geral, em face do modelo do sistema educacional brasileiro, que reprova sistematicamente seus estudantes, grande partes destes estudantes abandonam a escola antes de completar a educação básica. Tal realidade levou à criação de um indicador, que tem como um dos seus pressupostos a complementaridade entre os indicadores de fluxo e as avaliações externas. Assim, instituiu-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com objetivo de afinar a percepção a respeito da situação da educação brasileira. Como um indicador

destinado a medir o desenvolvimento educacional e permitir a formulação de políticas públicas de educação e estratégias pedagógicas eficazes e equitativas,¹ o IDEB é o resultado da combinação de dois indicadores: o fluxo e o desempenho dos estudantes.

Uma das metas do governo federal é investir em políticas educacionais para melhoria da qualidade do ensino. Assim o Brasil deverá alcançar, até 2021, o índice de 6,0 pontos no IDEB, saindo do baixo nível verificado em 2009 de 3,8 para atingir o índice vigente nos sistemas de ensino dos países desenvolvidos.

No Estado do Ceará, na rede pública em 2009, o IDEB da 4ª e 8ª séries (hoje 5º e 9º anos do ensino fundamental) atingiu 4,1 e 3,6, respectivamente, portanto, abaixo do indicador nacional (4,6 e 4,0).

Hoje as escolas públicas vivem um grande dilema no tocante a exercer sua função social, tendo em vista os objetivos das avaliações externas, voltadas a monitorar os resultados escolares, como também os indicadores de fluxo a exemplo da evasão e a repetência (FREITAS, 2007).

No argumento de Ribeiro (1991) não existe evasão e, sim, repetência, porquanto as crianças e jovens deixam a escola antes do final do ano letivo, por já terem uma indicação nas avaliações internas de que serão reprovados e, ainda, em face do desinteresse e da desmotivação advinda do modelo de educação adotado nas escolas.

É diante desse quadro que o professor e o coordenador pedagógico se deparam, em suas práticas pedagógicas, com situações rotineiras, que exigem o uso de um repertório de estratégias construído ao longo do tempo, baseado em suas experiências e formação. Ao mesmo tempo, abrem inúmeras oportunidades perante situações novas e peculiares, para as quais os professores precisam colocar em funcionamento na sala de aula recursos cognitivos e emocionais pouco, ou nunca, considerados.

Nos últimos vinte anos, a formação de coordenadores pedagógicos tem sido uma das temáticas mais frequentes nas discussões sobre educação escolar brasileira, evidenciando a relação problemática dos professores e dos

1 Gremaud et al. (2009) *Guia de estudo: avaliação continuada*. Juiz de Fora: FEDEPE.

coordenadores pedagógicos com os conhecimentos por eles construídos e mobilizados.

É nesse contexto que situamos o coordenador pedagógico como ator privilegiado em nossa investigação, “por entendermos que ele tem na escola uma função articuladora, formadora e transformadora” (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p. 22) e, portanto, é o profissional mediador entre o currículo e os professores e, por excelência, o formador dos professores.

Embora, com frequência, o coordenador pedagógico seja posto, na escola, como “tomador de conta dos professores”, ou como “testa de ferro” das autoridades de diferentes órgãos do sistema, outra é nossa compreensão, porquanto “ele tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos” (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p. 34). Assim o CP não pode perder de vista seu papel na formação do aluno, no coletivo da escola. Cabe-lhes rever suas práticas e construir outras ou reafirmar as que se mostram promissoras e significativas para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.

Conforme compreendemos, o coordenador pedagógico tem como atribuição articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento dos seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realizem sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; enfim, transformar a realidade, por meio de um processo.

De acordo com Libâneo (2003), nos sistemas tradicionais de administração escolar os gestores e coordenadores tinham atribuições bem definidas do ponto de vista funcional. Cabia ao gestor os procedimentos relacionados à parte administrativa e de pessoal, enquanto os coordenadores, orientadores pedagógicos cuidavam da parte pedagógica da escola. No entanto, no modelo de gestão democrática e participativa, a qualidade das interfaces do trabalho do coordenador pedagógico também diz respeito ao trabalho do gestor.

Diante desse contexto, procuramos responder dos seguintes pressupostos: Como o controle pedagógico ocorre (age) sobre o trabalho do coordenador

pedagógico no interior das escolas? Quais as estratégias de controle pedagógico e quais seus efeitos no trabalho e na formação do coordenador pedagógico?

Neste aspecto, consideramos de suma importância a análise de proposições em que as categorias são “Coordenador pedagógico, formação, trabalho coletivo e diálogo”, que, articulados, permitem focalizar a relação dos coordenadores pedagógicos com os professores e os saberes que detêm para poder ensinar àqueles que ensinam (PIMENTA, 2000; MOREIRA; LOPES; MACEDO, 1998; TARDIF, 2007).

Como mencionamos, nesta dissertação nos apoiaremos nos conceitos de determinados autores. Entre estes, os de Almeida e Placco (2001 e 2006); Christov (2001); Fusari (1989, 1990, 1998 e 2009); Vieira (2000); Lima (2004); Oliveira (1999 2003 e 2005); Saviani (2009), além de outros, sobre a temática da Coordenação Pedagógica, a regulação das políticas e do controle pedagógico, a didática, a formação inicial e contínua, os quais serão aprofundados mediante pesquisas dos referidos autores nos capítulos deste trabalho.

Para alcance dos objetivos traçados, dividimos o estudo em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, O coordenador pedagógico: estudos e pesquisas têm a finalidade de levantar um referencial teórico alusivo ao tema, de modo a favorecer-lhe a compreensão. O segundo capítulo, Caminho metodológico: estudos e contexto da pesquisa e seus sujeitos, objetivou explicitar o caminho metodológico percorrido por nós no desenvolvimento dos estudos de mestrado, bem como focalizar as especificidades do lócus da investigação, que consiste em conhecermos o trabalho do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Lavras da Mangabeira. No terceiro capítulo, Encontros, sessões, diálogos e reflexões, o intuito é compreender como se articulam os processos de trabalho da Coordenação Pedagógica, analisando características do perfil e, também, as percepções quanto às atribuições da função, os desafios enfrentados em decorrência da organização do trabalho pedagógico e da formação profissional do CP.

1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: ESTUDOS E PESQUISAS

Não existe prática pedagógica neutra, todo e qualquer profissional da educação trabalha a serviço de uma ideia, da transformação ou manutenção das relações sociais então estabelecidas (FREIRE, 1992).

A partir da indagação “qual a contribuição dos estudos e pesquisas sobre o papel da Coordenação Pedagógica na escola?”, objetivamos, neste capítulo, levantar um referencial teórico alusivo ao tema, de modo a favorecer sua compreensão.

Sobre a literatura disponível, optamos por analisar os textos voltados a discutir o trabalho e as funções da Coordenação Pedagógica. Conforme Mate (2003), a imprecisão das funções se dá em razão da necessidade de atendimento às peculiaridades de cada escola. A autora também argumenta sobre a urgência de definir a identidade do coordenador, cujo espaço parece não estar asseverado e por esse motivo a existência dos desvios de função e ao mesmo tempo o engessamento do seu trabalho, muitas vezes afetado pelas relações de poder, no nível da escola, como também nas instâncias governamentais. Ainda como Mate (2003) afirma, se isso acontece, por um lado representa um empecilho, por outro lado pode levar a um movimento fecundo para construção do seu espaço. No mesmo caminho, Almeida (2001) também envereda na argumentação segundo a qual é preciso atender às especificidades de cada escola.

Como revela o levantamento das produções sobre Coordenação Pedagógica, no âmbito da pesquisa, ou de reflexão sobre a prática, nos últimos anos, tem havido crescente interesse sobre o tema, envolvendo desde perspectivas mais abrangentes, como a questão da profissão, atribuições e carreira, até abordagens mais focalizadas no trabalho da Coordenação.

Para efeito didático, dividiremos o capítulo em duas partes: a primeira contempla a visão dos estudos realizados por Gatti, Bernardes e Melo (1974); Fusari (2009); Christov (2001); Placco e Sousa (2006); Placco e Almeida (2010); Cunha (2008); Mate (2003); Almeida e Placco (2001 e 2009); Fujikava (2006); Libâneo (2003); Formosinho (2002); Alarcão (2001) e Vásquez (2007). A segunda apresenta reflexões acerca de quatro teses e sete dissertações sobre a temática Coordenação.

1.1 Abordagem Conceitual e Histórica da Coordenação Pedagógica

A literatura educacional nos mostra a educação pública, no final do século XX, formatada, muitas vezes, sob o modelo de grandes pacotes reformistas, que transformaram o que ensinar em como ensinar, como também a própria estrutura de gestão e organização da escola pública. Por meio de estratégias bibliográficas documentais, buscamos estudar a trajetória do coordenador pedagógico, suas limitações e possibilidades impostas, quase sempre, pelas condições de trabalho por ele enfrentadas.

Procuramos reconstruir o papel da Coordenação Pedagógica iniciada com o nome de inspetor escolar, “cuja função era controlar a presença dos alunos e o trabalho dos professores” (ROMAN, 2001, p. 12). Durante o século XVIII e início do século XIX, ocupando o lugar escolar, surge a supervisão, cujo trabalho se focava na repressão e no monitoramento de ações (RANGEL, 2001).

Consoante o mesmo autor ressalta, somente em 1841 adveio a ideia de supervisão relacionada ao processo educacional, ainda voltada para verificação das atividades docentes. Contudo foi a dicotomização do ensino entre os idealizadores e os executores daquele que possibilitou a necessidade da função do inspetor escolar.

Segundo a opinião de Saviani (2003, p. 26), a função de supervisor escolar nasce “[...] quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições [...]”.

O texto da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu capítulo V, art. 33, reforça a responsabilidade deste profissional em relação à prática pedagógica exercida na escola:

E institucionaliza a supervisão, ao referirem-se à formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas; [...]. Agora o seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas professores regentes de classe.

Com base na referida lei, o supervisor escolar legalmente possui um poder instituído que determina suas ações diante do corpo docente e a proposta pedagógica da escola, sendo reconhecido como profissional da educação.

É importante ressaltar alguns apontamentos históricos no tangente ao surgimento da função do coordenador pedagógico como profissional atuante na escola da rede pública do Brasil e do Estado do Ceará.

De acordo com a argumentação de Pires (2005) e Horta (2007), a função da Coordenação Pedagógica teve origem com a educação jesuítica no Brasil, quando surgiram as primeiras necessidades da atuação de um especialista na escola, como orientador das práticas pedagógicas. Porém a literatura vigente optou por apresentar como marco inicial dessa função o século XX.

No contexto brasileiro, a função da Coordenação Pedagógica é substituir a função supervisora, institucionalizada com o Parecer 252/69, entre outras habilitações oferecidas pelo Curso de Pedagogia, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, Título VI, que trata dos profissionais de educação, quando expõe:

Art. 64: A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia, ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação a base comum nacional (CARNEIRO, 1998, p. 152).

Embora o termo “supervisão” ainda seja utilizado, há uma nova perspectiva desta função dentro deste contexto, na qual foi atribuído o papel precípua de estimular o cenário educacional para um clima participativo, contribuindo assim para ascensão da figura do coordenador pedagógico (CARNEIRO, 1998).

Desvela-se, assim, a função do coordenador pedagógico como referência diante do grupo e do todo da escola. Como responsável pela coordenação do trabalho pedagógico, este profissional assume uma liderança, ou seja, um papel de responsável pela articulação dos saberes dos professores e sua relação com a proposta de trabalho da escola.

Alarcão (2004) refere-se a este profissional como líder e define como objeto da sua atividade o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas.

Mas o coordenador pedagógico surge somente em 1976, como ressaltam Gatti (2005) e Bernardes e Melo (1974, p. 27) No referente às suas atribuições, são

“muitas vezes cheias de ambiguidades, de atribuições e desvios de funções em que se misturam com maior ou menor intensidade as funções burocráticas e administrativas com as funções pedagógicas de formação”.

Sobre o assunto, segundo Fernandes (2004) os coordenadores pedagógicos convivem muitas vezes com dificuldades impostas pelas próprias condições de trabalho adversas a que são submetidos, e exemplifica os principais obstáculos enfrentados por esses profissionais:

[...] o desvio de função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, o isolamento do trabalho cotidiano, a deficiência na formação pedagógica, convivência com uma rotina de trabalho burocratizada, a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos (FERNANDES, 2004, p. 104).

Para a referida autora, a presença dos coordenadores na escola está inserida em um contexto contraditório, marcado pelas reformas educacionais dos anos 1990 e a presença de uma visão progressista da educação nos anos 1980.

Na compreensão de Roman (2001), o elemento de transformação dentro das escolas e a resistência a essa transformação são decorrentes da má definição das funções do coordenador pedagógico. Na ideia de Cunha (2005), a este profissional cabe a função de promover a formação continuada dos professores na própria unidade escolar, a partir de reflexões sobre as práticas cotidianas, como também detectar as dificuldades e necessidades do grupo de professores e, desse modo, promover uma discussão coletiva que oriente mudanças nas atitudes do professor.

Assim, as relações interpessoais na escola são de decisiva importância e a melhor maneira dessa discussão acontecer seria de forma simétrica, buscando a escuta e a cooperação. Desse modo, os professores poderão expressar suas dificuldades e discutir possibilidades.

Segundo afirma Almeida (2010, p.74), cabe ao coordenador “acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações; também é importante que compreenda as reais relações dessa posição”.

De fato, como toda instituição, as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades

individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados, de meios e ações coordenadas dos agentes do processo (LIBÂNEO, 2001).

Nesse âmbito, o papel do coordenador pedagógico tem gerado divergências e contradições, pois a identidade desse profissional tem sido questionada diante dos vários contextos da prática social da educação, das alterações na legislação educacional, da reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia e, principalmente, em face das demandas emergentes da práxis educativa no cotidiano das escolas.

Como Frangella (2008) esclarece, na atualidade e mais precisamente a partir do final da década de 1980, passou a se notar no Brasil certa efervescência em torno da atuação e formação docente. O ponto central do embate está na defesa da docência como base da formação. E como esta era a fundamentação da base comum nacional proposta para o Curso de Pedagogia, a polêmica passou a girar em torno da identidade do curso, dos sujeitos formados e dos saberes dessa formação. Tal movimento trouxe novos olhares para a Coordenação Pedagógica.

Em vista do exposto, percebe-se que, mesmo de forma embrionária, a Coordenação Pedagógica acompanha o desenvolvimento da educação desde os primórdios do século XX ou até mesmo antes. Contudo, somente em um passado recente o coordenador pedagógico passou oficialmente a fazer parte das escolas do país.

Na tentativa de responder às muitas demandas da educação, na escola, não raro, o coordenador pedagógico afasta-se das suas próprias atribuições, desenvolvendo atividades que não são as suas. Desvirtua, assim, o papel referencial de coordenador de ações. Este afastamento instabiliza o referido profissional a tal ponto que:

[...] o Coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta (BARTMAN, 1998, apud LIMA; SANTOS, 2007, p. 81).

Esta é uma situação conflitante, capaz até mesmo de abalar a autoestima deste profissional, gerando-lhe angústias e, conseqüentemente, desmotivando-o a exercer a função na escola.

Para situarmos a Coordenação Pedagógica, fazemos um resgate da história da educação no Ceará, com base na memória viva² de funcionários da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, tidos como vanguarda no período em que foi legitimada a função do coordenador pedagógico como integrante do Núcleo Gestor. Com esta finalidade, faremos uma breve retrospectiva do processo de transição no Estado do Ceará, a partir de 1987, quando foi implantado o governo que se denominava “mudancista”, por promover a ruptura política da época dos coronéis, no período de 1963 a março de 1987 (VIEIRA, 2002, p. 265).

Vieira (2002) comenta ainda que no primeiro mandato do governo mudancista, a gestão voltou-se para a elaboração do Plano Setorial de Educação. Ao mesmo tempo, deu continuidade ao debate sobre educação iniciado no governo anterior, como a elaboração do referido Plano. Ainda conforme Vieira (2002), a gestão do governo das mudanças caracteriza-se como uma “arrumação da casa”, na qual procura criar mecanismos para governar, já que encontra os serviços educacionais bastante desorganizados. Diante da realidade, sua administração passa a fazer corte nos gastos públicos e na folha de pagamento dos profissionais da educação. Esse fato levou o governo a enfrentar sérias dificuldades para organização do trabalho escolar.

Em 1989, com a promulgação da Constituição Estadual, o art. 215 aponta a gestão democrática da instituição escolar na forma da lei, garantindo assim a participação de representantes da comunidade, como um dos princípios da educação. Complementarmente, o art. 220 indica que a organização democrática do ensino seja garantida, através de eleições, para as funções de diretores das instituições escolares (VIEIRA, 2002).

O processo de eleição para diretores escolares foi implantado, fundamentado na Lei nº 12.442, de 8 de maio de 1995, tendo como base os princípios da

² Professoras Lindalva Pereira do Carmo e Lucidalva Pereira Bacelar. Ambas coordenaram a equipe pedagógica da SEDUC quando surgiram as primeiras discussões sobre a importância do coordenador pedagógico nas escolas estaduais do Ceará.

democracia, autonomia e transparência. Desse modo, regulamentou a gestão democrática e a criação do Núcleo Gestor³.

Com suporte no documento “Gestão democrática e o aprimoramento do processo”, respaldado na Lei nº 12.861, de 18 de novembro de 1998, a seleção estendeu-se aos demais membros do Núcleo Gestor, substituindo assim o cargo de vice-diretor nas escolas públicas.

Em Lavras da Mangabeira, lócus da pesquisa, segundo informações da Subsecretária de Educação,⁴ a função de coordenador pedagógico iniciou-se no município no ano de 1985, quando começou a construção da rede física, surgiu em face da necessidade de ter na escola um profissional para trabalhar o planejamento. Até então este era realizado pelos supervisores da escola juntamente com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME).⁵

Nesse movimento dinâmico é que encontramos no coordenador pedagógico, em regra, um docente a quem cabe interpretar, compreender e vivenciar a prática escolar em toda a sua dimensão, tanto na sua articulação com a formação contínua e em serviço, como na ação curricular dinâmica, crítica, criativa e competente, no desenvolvimento de aprendizagens significativas para o professor e para o aluno.

Levando em conta os diversos aspectos históricos e conceituais, essa pesquisa nos convida a investigar como o coordenador pedagógico reflete a necessidade de ressignificar seu papel a partir de uma ação reflexiva, sua atuação na escola e a concepção de mundo e de homem que deseja formar.

Inegavelmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) é importante para a compreensão dos movimentos educacionais no Brasil,

³ Núcleo Gestor é um colegiado formado pelo diretor, coordenador pedagógico, coordenador de gestão, coordenador administrativo financeiro e secretário escolar

⁴ Ieda Torquato Lobo, em entrevista no dia 28 de abril de 2011.

⁵ O referido cargo foi criado no município em 1990, mas não havia uma formação para esses profissionais que não sabiam suas atribuições. Na época, a equipe da Secretaria de Educação (SEDUC), orientava desde as atribuições mais burocráticas como preenchimento de diários, até as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola.

precisamos talvez fazer uma leitura hermenêutica da lei, ou seja, a interpretação das entrelinhas.

Mediante o esforço dessa leitura, que também deve ser vista à luz dos aspectos econômicos, históricos e culturais, deve-se levar em consideração a situação do país, não com um olhar apenas para as questões educacionais e, sim, o que transcende a ela.

Nesse contexto, os atores escolares precisam entender que nem tudo está pensado, pois o coordenador que lidera o trabalho coletivo, direcionando para reflexão de que o possível pode representar um universo maior de opções, é mais rico do que o real.

Dessa forma, é o pensar que permite analisar os aspectos pendentes na escola. Com a lucidez das ações planejadas, pressupõe-se serem não somente pensadas, mas também executadas.

É nesse pensar e agir que ressaltamos a importância do planejamento dessas ações, mas, acima de tudo, a possibilidade de concretizá-las para além do plano das ideias, isto é, na tentativa de que a organização do trabalho coletivo vislumbre as inúmeras oportunidades para que o coordenador pedagógico possa exercer suas funções, utilizando-se dos mecanismos de controle (SAEB, IDEB, ENEM), não como um fim, o qual só vise os resultados de aprendizagem, mas como um meio, que viabilize a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Nas palavras de Libâneo (2003, p. 132), “de fato, como toda instituição, as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada”. É nesta perspectiva que a atuação do coordenador se constrói, ganha terreno e se materializa nos espaços educativos, embora com alguns traços da função supervisora, seja por sua raiz histórica, seja pela atuação dos seus profissionais. Neste sentido, Vasconcelos (2007) pontua uma conceituação positiva do coordenador pedagógico ao assinalar sua amplitude no campo de atuação, como articulador do projeto político pedagógico da instituição. Cabe-lhe, pois, organizar a reflexão, a participação e os meios para concretização das suas atribuições, de tal forma que a escola possa cumprir sua função de propiciar aos alunos uma boa aprendizagem e condições de se desenvolverem como seres humanos plenos,

partindo do princípio de que todos têm direito e são capazes de aprender (VASCONCELOS, 2007).

Ademais, urge o rompimento das imagens negativas do coordenador, fruto da visão supervisora, para o estabelecimento de uma imagem de colaborador na prática educativa, o qual deve conquistar autoridade (e não autoritarismo) pela competência e não pela imposição.

1.2 Contribuições de Pesquisas Recentes sobre a Coordenação Pedagógica

A leitura de dissertações e teses disponíveis na Biblioteca digital do Ministério da Ciência e Tecnologia teve como objetivo fundamentar esta pesquisa, com vistas a possibilitar a compreensão acerca das discussões sobre o trabalho, as atribuições, a função do coordenador pedagógico, objeto de estudo em foco.

Um número significativo de produções nos levou a recortes e a uma organização mais representativa dessas produções. Assim apresentamos uma síntese de sete dissertações e quatro teses sobre o tema Coordenação Pedagógica, defendidas em Universidades brasileiras no período de 2007 a 2010, cujo caráter se aproxima mais das reflexões sobre práticas e concepções e o trabalho da Coordenação Pedagógica, no mesmo movimento em relação aos textos publicados em livros e coletâneas com a temática.

Segundo constatamos na maioria das pesquisas acessadas, a temática Coordenação Pedagógica constava nos títulos e nos resumos, remetendo aos conceitos de autonomia, prática pedagógica, organização escolar, contribuições no processo ensino aprendizagem, reformas educacionais e gestão pedagógica. Optamos por fazer a leitura desses estudos, em virtude de as pesquisas se referirem a contextos escolares neles incluídos trabalhos da Coordenação desde a educação infantil ao ensino médio, com lócus em escolas da rede municipal e estadual.

O aumento de pesquisas nos últimos tempos sobre Coordenação Pedagógica revela certa consonância em relação à importância desse profissional nas escolas, por um lado, e a indigência de compreender suas atribuições e práticas e ao mesmo tempo fundamentar princípios para suas ações. Há extensa variedade referente aos temas, objetivos e questões investigadas nessas pesquisas, entretanto, a grande

parte enquadra-se nos eixos de transformação das condições pedagógicas e de ensino, articulação dos processos pedagógicos e de ensino, nas políticas de formação e das reformas educacionais.

Dentro e fora do Brasil, existe certo consenso quanto à relevância da Coordenação Pedagógica na escola, mesmo quando ela não é exercida por um profissional em cada escola. Assim, a produção de pesquisas sobre Coordenação Pedagógica e suas funções constitui marcantes subsídios para o avanço na compreensão do seu papel e na constituição da sua identidade profissional.

Nas quatro teses que selecionamos no banco da CAPES, identificamos claramente os objetivos e os achados. A primeira autora, Rivas, (2007), em *A Coordenação Pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais* tem como objetivo investigar as contribuições das práticas cotidianas de coordenadores pedagógicos itinerantes lotados nas Secretarias Municipais de Educação no Estado da Bahia. Destaca como achados a necessidade urgente de alteração no desenho da Coordenação Pedagógica, não nas SME, mas fixos nas escolas, e que, ao mesmo tempo, essas instituições sejam responsáveis pelas diretrizes das escolas comprometidas com o processo de aprendizagem e com a gestão democrática participativa.

A segunda tese pesquisada é de autoria de Alves (2007) *Coordenação pedagógica na educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*, e objetiva compreender a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos nos Centros Municipais de Educação Infantil. Nela a indagação investigada se dá em torno do que é o CP nos referidos Centros de Educação Infantil e como se delimita sua identidade profissional. Nesse caminho, conforme a pesquisa relata, se imbricam a construção das identidades dos coordenadores com as trajetórias pessoais, em que cada um não assume apenas essa função, mas se constitui como sujeito social exercendo vários papéis em múltiplas ações e relações sociais. Um achado significativo é que os coordenadores se autorreconhecem como professores e como formadores dos professores, articuladores do processo educativo entre o projeto e a prática pedagógica.

A terceira tese é de Fernandes (2008), *“A Coordenação Pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)”* e tem por objetivo analisar as

recentes reformas educacionais paulistas e seus impactos sobre os professores e coordenadores. Tal como na pesquisa anteriormente mencionada, os coordenadores pedagógicos, apesar de enfrentarem os percalços da reforma, não perdem de vista que são professores coordenadores. A autora chega à conclusão de que os coordenadores, fundamentados em relações de compromisso, diálogo interno com a comunidade e reflexão moral sobre seu próprio trabalho, são capazes de agir sobre uma base de reflexão e indecisão, mas sempre coletivamente com vistas à tomada de decisões adequadas para cada situação.

A quarta tese de Polon (2009) intitula-se “Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à Gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do projeto Geres.” Trata-se de um estudo longitudinal geração escolar 2005 – polo Rio de Janeiro, tendo como objetivo identificar os perfis e características de liderança na gestão pedagógica em escolas eficazes.

Um dos achados da pesquisa é a falta de legitimidade para o exercício da função do diretor, coordenador, porquanto a lei que normatiza a escolha do gestor tenta conciliar a qualificação para a função, a experiência docente e da rede de ensino e atualização profissional.

No entanto, o cargo de coordenador pedagógico é escolhido depois, como um cargo de confiança do diretor. Segundo a autora comenta, dois graves problemas afetam o desempenho desses profissionais nas escolas: por um lado, o acúmulo de outras atividades, que poderia estar voltado às dimensões pedagógicas da gestão escolar; por outro lado, a inconsistência quanto ao processo de escolha dos membros para equipe de gestão.

De acordo com Polon (2009), mesmo com os problemas evidenciados, a atenção à dimensão pedagógica está presente em todas as atuações da gestão nas mais diferentes formas. Entre estas, a dinamização dos espaços da escola e das práticas pedagógicas por meio de projetos realizados semestralmente e a capacidade da equipe gestora de colocar foco na sala de aula e por esse motivo respaldar e orientar a ação dos professores autores no desenvolvimento de projetos didáticos, direcionados às diferentes séries do ensino fundamental e médio.

Um dos pontos convergentes das teses ora analisadas é o autor-reconhecimento por parte dos coordenadores. Mesmo exercendo a função, são

professores e responsáveis pela formação das suas práticas pedagógicas. Conforme evidenciamos em uma das teses, a identidade profissional dos coordenadores se imbrica com as relações pessoais, em que estes exercem várias funções.

Cabe lembrar Fusari (2000), quando descreve uma pesquisa com coordenadores pedagógicos e afirma que estes coordenadores já valorizam a formação contínua no cotidiano do seu trabalho, seja dentro ou fora da escola.

O que é recorrente nos textos analisados é a necessidade urgente de uma política de formação voltada para o coordenador, na qual, ao lado de estudos teóricos que alicercem as concepções educacionais, fundamentem também suas práticas, e que estas sejam discutidas e apreciadas na especificidade da sua função.

Pesquisamos ainda no portal Domínio Público, do Ministério da Educação, sete dissertações, que trazem em seus títulos a expressão Coordenação Pedagógica. Das sete dissertações, três foram desenvolvidas no Estado de São Paulo em Universidades públicas e privadas, uma na Universidade Federal de Mato Grosso, uma no Mato Grosso do Sul, uma em Minas Gerais e uma em Goiás.

No referente aos objetivos e questões investigadas nessas pesquisas, todas contemplam a atuação do coordenador pedagógico em escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Moura (2007), por exemplo, defendeu a dissertação intitulada “Gestão pedagógica em escola privada de ensino médio em Belo Horizonte”, cujo objetivo foi analisar a gestão pedagógica tendo em vista verificar a adesão às políticas públicas na gestão pedagógica. O autor optou por uma pesquisa qualitativa realizando estudos comparativos mediante entrevistas com coordenadores pedagógicos, além de análise documental dos registros formais de três escolas de ensino médio.

Um dos principais achados do estudo foi a constatação pela escola da adesão às políticas públicas. No entanto a gestão pedagógica desconhece os documentos oficiais para o ensino médio que explicitam a cultura escolar como marcada por motivações imediatistas sem uma movimentação coletiva do grupo docente.

Segundo as considerações do autor, as escolas privadas de Belo Horizonte continuam utilizando a educação tradicional, propedêutica, afastada do que prevê a lei, e conseguem bons resultados no Exame Nacional do Ensino Médio. Outro achado relevante, também enfatizado pelo autor, é o despreparo dos coordenadores

para conduzir o processo de mudança. Apesar de demonstrarem competência profissional para o trabalho pedagógico, não dão sustentabilidade à mudança; faz-se, então, necessária uma política institucionalizada e um planejamento adequado para conduzir o processo gradativo para uma gestão eficaz. Como ressalta Zibas (2002), a gestão pedagógica de interação da mudança tropeça na questão de ultrapassar o trabalho solitário, individual do professor, já que nas escolas pesquisadas os profissionais não conseguem se reunir para fazer um trabalho coletivo.

Analizamos também a pesquisa de Miziara (2008), denominada “A Coordenação Pedagógica e a práxis docente”, com objetivo de identificar as contribuições da avaliação. Nela a autora utilizou uma abordagem qualitativa, conduzida por meio de entrevistas com professores de uma escola estadual.

Um ponto considerado crucial nos achados do estudo foi que os coordenadores perdem a coerência do seu trabalho em virtude das múltiplas emergências, solicitações e imprevistos, os quais os impossibilitam exercerem suas atribuições relacionadas ao projeto pedagógico que vislumbra aspectos didáticos, curriculares e de formação continuada dos professores.

Ainda como a autora comenta, um dos entraves do trabalho pedagógico citado pelos professores é que a Coordenação até tem ideias de projetos escolares que contemplam as necessidades da escola, estes são discutidos por ocasião da semana pedagógica e todos os professores se envolvem; no entanto, o devido tempo e as questões burocráticas e triviais que poderiam ser resolvidas por outros profissionais da escola são atribuídos aos coordenadores. Desse modo, compromete a implementação e desenvolvimento dos projetos.

Enfim, Miziara (2008) vislumbra repensar a prática docente em seus contextos, desenvolvendo a reflexão sobre o trabalho. Na ótica de Fusari (2009), Pimenta (2005), Alarcão (2001) e Placco (2006), a formação ocorre na prática cotidiana como principal mediadora do conhecimento e da prática pedagógica entre os atores da escola.

Outra pesquisa é a de Baptista (2009), intitulada “A atuação do CP como uma das possibilidades do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo.” A autora tem como objetivo discutir o trabalho da CP

junto aos professores dentro do espaço escolar buscando subsídios na epistemologia da prática.

Segundo a pesquisadora, os dados afirmaram existir um desencantamento pela escola pública e pela carreira docente, em face da sobrecarga de trabalho e do excesso de missões que a escola acumula hoje, ficando o pedagógico em segundo plano.

Nesse assunto, conforme Esteve (1999), nos últimos anos houve um aumento de exigências e responsabilidades tencionadas no educador, concomitante a um momento histórico de uma veloz transformação social e isso se manifestou no papel do professor e do coordenador.

Outro aspecto citado na pesquisa é a ausência de autoria por parte da escola, bem como a apropriação dos processos implantados pelo sistema público de ensino. Podemos aqui citar Hageaves e Fullan (2000) quando argumentam que as reformas educacionais são elaboradas verticalmente, não levando em consideração a realidade da escola, muitas vezes, por conceitos situados no modismo pedagógico. Evidentemente o profissional da escola sente o distanciamento entre o que é apresentado pelo poder público e o que é desenvolvido na escola e na sala de aula.

Um fato interessante mencionado na pesquisa é o desencanto pela escola pública e não pela carreira docente. Enfim, como a pesquisa mostrou, atuação isolada por parte da Coordenação Pedagógica não é suficiente, e se faz necessária uma ação coletiva na escola, por parte dos coordenadores. Talvez esta seja uma possibilidade de reencantamento, mediante uma ação formativa, articuladora e transformadora da prática docente.

Chamou-nos atenção a fertilidade de pesquisas, no total de três realizadas no ano de 2010, abordando em seus títulos Coordenação Pedagógica, conforme descrição a seguir:

Com o título “O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem às suas práticas”, Vieira (2010) tem como objetivo conhecer as concepções inerentes à função que exercem sobre o cotidiano na qual atuam. O achado da pesquisa a partir da indagação foi conhecer as concepções relacionadas à função do coordenador. Em sua reflexão, a autora destaca um movimento aleatório das concepções pedagógicas correspondente ao

senso comum. E ainda comenta a existência de uma visão de educação pragmática, voltada “para a vida”, vinculada a valores e atitudes concernentes ao mundo do trabalho.

Quanto à atuação do coordenador pedagógico, percebe-se que em seu cotidiano sobressai a questão de “ter tempo” para realizar as atividades estabelecidas por meio das normas, as exigências administrativas, bem como sua formação contínua, em benefício da formação dos professores e de outros sujeitos da escola.

Consoante evidenciado, nas considerações da autora há um trabalho insuficiente de formação das coordenadoras, além de um cotidiano cheio de tarefas assumidas por meio do plano de ação da escola. Desta forma, o trabalho destes profissionais se ajusta nas contingências diárias, nas quais são exigidas respostas rápidas, tendo em vista resolver situações do dia a dia na escola.

Também do mesmo ano, a produção de Martins (2010), intitulada “O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa” tem o objetivo de analisar o trabalho do Coordenador Pedagógico em face das mudanças e da valorização das avaliações externas como forma de análise da qualidade da educação. Apoiada na metodologia qualitativa, por meio de entrevistas a coordenadores pedagógicos, a autora buscou compreender o trabalho desenvolvido por eles na escola.

Neste estudo sobressaíram a dificuldade em definir o entendimento sobre a avaliação externa e em expor com clareza a utilização dos resultados da escola nas avaliações, e a direção do trabalho pedagógico a partir desses resultados. E, ainda: em nenhum momento os coordenadores citaram ou explicaram como se processam as formações continuadas e em serviço dos professores, adotando a avaliação externa como parâmetro.

Ademais, os coordenadores expressaram suas angústias, ao denotarem a falta de apoio pedagógico, deixando clara a falta de bagagem estrutural, tendo em vista o não conhecimento sobre as teorias da aprendizagem. Ou seja, como esses profissionais poderão coordenar as formações dos professores, se eles mesmos não têm embasamento teórico para fazê-lo? Como diz a autora, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo não promoveu capacitações para esse fim.

Enfim, o estudo aponta para uma necessidade de formações continuadas nas diferentes esferas para os profissionais coordenadores e professores no intuito de poderem compreender como se organizam e qual o objetivo das avaliações externas. Isto porque essas avaliações diagnosticam as devidas habilidades e competências aos alunos para a leitura, a escrita e o raciocínio lógico, porquanto um dos grandes desafios dos professores é o de utilizar metodologias adequadas, não somente para ensinar os alunos a decodificar as palavras através da leitura, mas para ler o mundo com as lentes de várias possibilidades.

Mello (2010), na dissertação “Um estudo sobre a atividade do professor coordenador na escola pública paulista”, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, objetiva investigar com base na legislação estadual vigente a partir de 1990 e sob a ótica da alienação de Marx, a alienação do professor coordenador do ensino em uma escola estadual paulista e quais os aspectos cotidianos que prevalecem nas atividades do professor coordenador.

Como a autora assevera, um dos primeiros achados da pesquisa é que na década de 1960, antes da obrigatoriedade da LDB nº 5.692/71, já existia em escolas vocacionais paulistas a função do coordenador pedagógico, e em 1970 esta foi integrada ao quadro do magistério.

Ainda conforme o estudo, a cada reforma a presença do coordenador pedagógico nas escolas se torna mais importante. E nesse contexto, o profissional professor coordenador é chamado a pôr em prática as reformas idealizadas pelos especialistas da Secretaria da Educação. Em 1987, com a resolução 88/87, de São Paulo, o professor coordenador torna-se membro da equipe gestora do Estado. A autora também ressalta a importância da Coordenação Pedagógica.

Em referência às atribuições do professor coordenador, Mello (2010) comenta que ao analisar a legislação e refletir sobre a leitura de teses e dissertações a respeito da temática Coordenação Pedagógica, identificou a divergência entre as atribuições legais e as atividades do coordenador.

A autora ainda afirma a existência de divergência entre o proposto pela legislação e o efetivado nas escolas. Segundo adverte a cisão entre o discurso e a prática é atribuída à falta de identidade dos professores coordenadores, ao desvio

de função, ao cotidiano das escolas e as relações de poder, que são assinaladas por emergências e solicitações de última hora pelas Secretarias.

Enfim, Mello (2010) ressalta sua percepção ao falar das atribuições legais do professor. Estas, quando relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos, são atividades alienadas, pois o professor coordenador é um mediador estranho entre o professor e o aluno. Ademais, em sua ótica, a articulação ligada ao trabalho coletivo dos professores também é uma falsa mediação do professor coordenador, pois depende da vontade dos professores em integrar-se e ter uma finalidade em comum.

Consoante se pode inferir, na relação entre professor coordenador e professores ocorre o que Marx denomina de alienação do homem com os outros homens, na medida em que os professores coordenadores são colocados como gestores, responsáveis pela implementação das reformas e por isso deve impô-las ao grupo da escola.

O outro trabalho é de Ribeirão (2010) intitulado “Um estudo sobre a autonomia docente na escola pública: contribuições para o trabalho de Coordenação Pedagógica.” O objetivo é investigar os diferentes níveis de autonomia nas tarefas dos professores, tendo em vista contribuir para o trabalho da Coordenação Pedagógica na escola pública.

Segundo a autora, os fundamentos teóricos da pesquisa recorrem ao método clínico piagetiano, que consiste em formular perguntas e fazer questionamentos, argumentação e contra-argumentação, no tocante ao desenvolvimento de conhecimentos da moralidade e da tomada de consciência partindo do que é essencial para o professor prático reflexivo situar-se no nível de desenvolvimento da profissionalidade. Ribeirão (2010) ainda enfatiza os estudos realizados por Piaget acerca da prática e consciência das regras sociais e das noções de mentira e justiça.

Trata-se de uma pesquisa descritiva qualitativa e concretizada por meio de entrevistas semiestruturadas com quinze professores que lecionavam no 5º ano do ensino fundamental.

Quanto aos resultados alcançados, Ribeirão (2010) indica a necessidade de um olhar com novas lentes a formação continuada dos professores com a contribuição da Coordenação Pedagógica. De acordo com a autora, para essa formação acontecer, os professores precisam estar sensibilizados, e tomar

consciência dos fatores que causam a falta de autonomia, entre eles, principalmente, ao lidar com conflitos, e de refletir sobre sua prática pedagógica, no concernente às suas limitações em relação aos conhecimentos teóricos da disciplina que lecionam e até mesmo com a reprodução de paradigmas vivenciados em sua formação como estudante. Cabe ressaltar Fusari (2000) quando diz:

A valorização explícita e recorrente da prática pelos Coordenadores Pedagógicos parece retratar a escola brasileira. O retrato que temos é uma realidade que foi construída politicamente. O que fazer para avançar, diante desse retrato? Somos instigados a discutir questões de poder (FUSARI, 2000, p. 20).

Nesse prisma, Ribeirão (2010) comenta a importância da contribuição dos coordenadores pedagógicos, no trabalho de formação continuada, quando estes partem de um diagnóstico das necessidades do corpo docente, como também estimulando o envolvimento dos professores, mas acima de tudo, ao buscar sua própria formação para desenvolver seu trabalho na escola.

O que é recorrente nos textos analisados é a defesa de que a principal função do coordenador pedagógico é a formação continuada dos professores na escola, por ocasião do trabalho coletivo, ou estimulando os profissionais a participarem de cursos e seminários ou congressos que discutam o seu trabalho.

Desse modo, Ribeirão (2010) reafirma a contribuição do coordenador em promover diálogos com os professores com vistas a defenderem suas ideias e argumentarem por si mesmo para resolver os problemas pedagógicos do dia a dia da sala de aula. Ainda conforme a autora, os sujeitos afirmaram em suas entrevistas que passaram a refletir com melhores argumentos, quando lhes foi dada a oportunidade de pensarem sobre os dilemas da educação e da escola.

E prossegue: durante a realização da pesquisa foi possível entender e refletir sobre a importância da autonomia dos professores para formação dos alunos e melhoria do processo educacional.

É inegável a relevância das teses e dissertações ora descritas, como argumento teórico do objeto de estudo, sobretudo porque seus achados coincidem quando retratam a necessidade de formação continuada para que os coordenadores pedagógicos possam desenvolver suas funções, e também contribuir para a

melhoria das práticas pedagógicas dos professores para atingimento da formação integral do aluno.

Enfim, saber repensar a formação de professores requer do coordenador não se perder nas emergências e rotinas, subestimando o papel de formador. Assim, cabe-lhe lutar para garantir seu espaço, ao desempenhar este papel, bem como para cuidar da sua própria formação.

2 CAMINHO METODOLÓGICO: Estudos, Contexto da Pesquisa e seus Sujeitos

A construção do conhecimento se dá através da prática de pesquisa. Ensinar e aprender só ocorrerem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa de trabalho (SEVERINO; PIMENTA, 2008).

Neste capítulo o objetivo é explicitar o caminho metodológico percorrido por nós para a realização dos estudos de mestrado, bem como focalizar as especificidades do lócus da investigação que consiste em conhecermos o trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança na rede municipal de Lavras da Mangabeira.

A definição pela pesquisa qualitativa ocorreu diante das características de trabalhar com crenças, valores, representações, atitudes e opiniões e por incorporar em seu fazer o sujeito e sua subjetividade. Desse modo, valorizando a construção peculiar das práticas cotidianas que passam a ser vistas, não por seus produtos palpáveis, objetivados, quantitativos, mas pelo processo significativo da sua construção, na qual se incorporam as representações, os significados e o sentido existencial elaborado (MINAYO, 1996).

Descreveremos neste capítulo os passos percorridos para organização da presente pesquisa. Fomos vendo os fenômenos na medida em que caminhávamos, tais como: a aproximação e o contato com as fontes; a garimpagem, as dificuldades, os problemas, surpresas, momentos de incertezas em face do material colhido, a preocupação na aquisição de impressões do panorama observado e das primeiras tentativas de análise. Enfim, descrevemos os caminhos percorridos para chegar ao objeto pesquisado.

2.1 Pesquisa Qualitativa e Grupo Focal

Segundo Minayo (1996) argumenta, a pesquisa qualitativa se relaciona com o universo de significados, aspirações, valores, crenças e atitudes, contribuindo para um espaço mais profundo de relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa afigura-se capaz de delinear com maior aproximação a realidade a ser estudada, porque “se centra no ambiente natural de trabalho, cujos

dados a serem coletados são descritivos e sua análise crítico reflexiva permite tratar a realidade de forma mais profunda” (SANTOS, 2011, p. 28).

Compreendendo que a técnica de Grupo Focal visa desenvolver um processo de troca de experiências e de diálogo entre os membros de determinado grupo, trazemos para o estudo as contribuições dos seguintes autores: Morgan (1993 e 1997), Gatti (2005), Carey (1994), Westphal, Bogus e Faria (1996), Debus (1997) e Lervolino e Pelicone (2001), entre outros.

Como uma técnica para coletar os dados, escolhemos o Grupo Focal. De acordo com Morgan (1997), o Grupo Focal é um método de pesquisa com origem na técnica de entrevista em grupo, no intuito de compreender as percepções, motivações e atitudes, como também apresentar o caráter exploratório e avaliativo voltado à compreensão de dimensões subjetivas do coletivo acerca do tema em estudo.

Para Westphal, Bogus e Faria (1996, p. 473), o Grupo Focal é uma técnica de pesquisa que utiliza sessões grupais como um dos foros facilitadores da expressão de características psicossociológicas e culturais, tratando o tema da pesquisa em vários aspectos detalhados em tópicos específicos. Nesse sentido, como caracteriza Debus (1997), o Grupo Focal expressa as percepções e representações por meio de conversas e troca de ideias sobre o tema pesquisado. Para tal, necessita estar centrado em ouvir as opiniões e experiências de cada participante.

Entre os aspectos que colaboraram para obtenção dos objetivos da pesquisa, por meio da técnica mencionada, podemos destacar o conhecimento do método, a organização e estruturação do grupo, o perfil do coordenador/moderador e a dinâmica das sessões.

Historicamente, o Grupo Focal surgiu na década de 1940, inicialmente por Robert Merton⁶ e colaboradores, que usaram a referida técnica em pesquisas com soldados durante a segunda Guerra Mundial, cujo objetivo era conhecer a eficácia do material de treinamento para tropas e o efeito de propagandas persuasivas. No ano de 1952, Thompson e Demerath estudaram os fatores que influenciaram a

⁶ Foi um sociólogo nascido nos Estados Unidos, teórico fundamental da burocracia da Sociologia da Ciência e da Comunicação de massa. Passou a maior parte da sua vida acadêmica ensinando na Universidade da Colúmbia onde juntamente com seu colaborador

produtividade nos grupos de trabalho, ao mesmo tempo em que Paul Lazarsfeld⁷ e outros autores adaptaram o Grupo Focal para pesquisas em marketing. Somente na década de 1980, a técnica começou a ser utilizada na área das Ciências Sociais.

Para Morgan (1997), a técnica de Grupo Focal pode ser delineada em três etapas, a saber: na década de 1920, os cientistas sociais a adotaram para diversas finalidades. Uma delas era o desenvolvimento de questionários de pesquisas de opinião pública, tipo enquetes organizadas pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística; a seguinte foi entre a Segunda Guerra Mundial e a década de 1970, quando os Grupos Focais foram amplamente utilizados por pesquisadores na área de marketing e, por fim, nos anos 1980 até hoje, por profissionais no desenvolvimento de pesquisas na área de educação e educação em saúde, como também na implementação de avaliação de programas, entre outras.

O termo Grupo refere-se às questões relacionadas ao número de participantes, às sessões semiestruturadas, à existência de um ambiente informal, à presença de um moderador que coordena e lidera as atividades e os participantes. O termo Focal é denominado pela proposta de coletar informações sobre um tópico específico.

Nesse contexto, buscamos com o Grupo Focal obter a compreensão dos seus participantes em relação a algum tema, através das suas palavras e comportamentos, em que estes descrevem, com detalhes, suas experiências, o que pensam no tangente a comportamentos, crenças, percepções e atitudes (CAREY,1994).

Consoante Gatti (2005), o Grupo Focal é composto por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas pelos pesquisadores, segundo alguns critérios, conforme o problema em estudo, desde que eles possuam alguma característica em comum que os qualifique para a discussão da questão a ser o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo, a partir da sua experiência pessoal. Ainda como afirma Gatti (2005, p. 14): “O trabalho com o Grupo Focal pode

Paul F Lazarsfeld, desenvolveu durante 35 anos, o Departamento de Pesquisa Social Aplicada, quando tiveram origem os primeiros grupos focais.

⁷ O austríaco Paul. F Lazarsfeld é considerado um dos mais importantes sociólogos do século XX e foi responsável por grandes contribuições metodológicas e científicas no campo dos estudos da opinião pública, marketing político e mídia de massa.

trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas [...] ajuda ir além das respostas simplistas, além de racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais”.

E prossegue a autora: Grupo Focal “é uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento” (GATTI, 2005, p. 11). Tal técnica estimula a criação de uma rede interativa por meio da ênfase sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre o moderador e membros do grupo.

Para Lervolino e Pelicione (2001, p.118) o Grupo Focal é definido como

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

Assim, serão obtidas informações de caráter qualitativo, experiências tanto de vidas profissionais, como de sentimentos, percepções acerca do estudo em discussão.

Ademais, Lervolino e Pelicione (2001) advertem que a técnica é formada por um grupo composto por um moderador, um relator e um público alvo de no máximo doze pessoas que compartilhem o máximo de características comuns, tais como mesmo nível de escolaridade, condição social e profissional.

Em síntese, a técnica de Grupo Focal é adequada aos objetivos do nosso estudo com os coordenadores pedagógicos, no sentido de compreender suas vidas e trabalho, pois conforme Méier e Kudlowiez (2003, p. 395), “a técnica de Grupo Focal proporciona respostas consistentes, já que são elaboradas por várias pessoas em que permitem novas ideias”. Nesse caso, o pesquisador tem oportunidade de conhecer as atitudes, os comportamentos e as percepções dos sujeitos pesquisados *in loco*. Consiste, portanto, em uma técnica de grande relevância para tratar do estudo em tela.

2.2 Lócus da Pesquisa: Lavras da Mangabeira

Para ilustrar o lócus da pesquisa, valemo-nos de imagens expostas a seguir.

Imagens 1 e 2: Cidade de Lavras da Mangabeira



Fonte: Martins (2011)



Como mencionado, a pesquisa em foco foi desenvolvida em Lavras da Mangabeira, também denominada Princesa do Sertão. Conhecer este município representa uma oportunidade de transitar pelo espaço dos coordenadores em estudo e, dessa forma, refletir sobre as especificidades do município. Para compreender o lugar onde a pesquisa foi realizada, objetivamos situá-la no contexto socioeconômico, cultural e histórico e ao mesmo tempo traçar o perfil educacional do referido município.

Cabe ressaltar: neste capítulo, nos baseamos nos seguintes autores: Firmo (2010), Sousa (2000), Vieira (2000), Farias (1997), Tardif, Lessard e Lahaye(1991).

O topônimo Lavras da Mangabeira é composto de Lavras, proveniente da exploração do ouro e Mangabeira, do local onde ocorria a exploração mineral. Sua denominação original era São Vicente Férrer de Lavras da Mangabeira, depois São Vicente das Lavras e, em 1911, Lavras da Mangabeira, terras localizadas à margem do rio Jaguaribe, que eram habitadas pelos índios das etnias Cariris⁸ e Guariús. A ocupação do território na região dos Cariris deu-se mediante diversas entradas.⁹ Conforme observado, os integrantes das entradas, militares e religiosos mantiveram os primeiros contatos com os nativos quando catequizaram os índios e os agruparam em aldeias ou missões.

⁸ Ou Kariris, que é a designação da principal família de língua indígena do Nordeste do Brasil.

⁹ A expressão Entradas, Bandeiras ou Monções era utilizada para designar, genericamente, os diversos tipos de expedições empreendidas à época do Brasil Colônia.

Neste âmbito, a entrada de mineradores procedentes de outros Estados nordestinos como Bahia, Paraíba e Pernambuco proporcionou a constituição do primeiro núcleo populacional desta área.

No ano 1712, iniciaram-se articulações políticas para definição de formas de exploração do minério (ouro) na região do Vale do Cariri, entre o governador de Pernambuco e os administradores do Ceará. Desde este período, passaram-se quatro décadas até que o sargento-mor Jerônimo Mendes da Paz, vindo de Pernambuco, chegasse à região com a tarefa de cobrar o quinto¹⁰ e estabelecer a paz nas cercanias da mineração.

Várias famílias oriundas de Portugal se deslocaram para aquela área ao saber da existência de ouro em abundância na região das Minas de São José dos Cariris (hoje município de Missão Velha), terras ainda não exploradas, com a expectativa de encontrar minérios que as levariam a aumentar seu patrimônio material, e fortalecer o prestígio com a corte portuguesa. A descoberta e a busca do metal precioso, à margem do rio Salgado, trouxeram para o sertão do Cariri a colonização e, em consequência, a doação de sesmarias.¹¹ Isto permitiu o surgimento de lugarejos e vilas.

Com a próspera atividade mineradora no território, inúmeros exploradores e ourives fixaram residência nesse novo arraial, que se levantava em decorrência da existência “farta” de ouro. A corte portuguesa, considerando insuficientes os impostos pagos pelos exploradores do minério, resolveu paralisar, no ano de 1758, as explorações das minas de Cariri. Suspensas as atividades em torno do ouro, a população passa a deslocar suas atividades para o campo da agricultura e da pecuária, como forma de garantir a própria subsistência.

Os fatos auríferos que aconteceram entre outros lugares, como o chamado Boqueirão de Lavras, onde foi erguida a capela de São Vicente Férrer, foram a base que deu início ao centro urbano hoje denominado Lavras da Mangabeira, fundado em 20 de maio de 1816.

¹⁰ Correspondente ao imposto cobrado sobre os minérios extraídos, equivalente a um quinto do total.

¹¹ Um Instituto jurídico português que normatizava a distribuição de terras destinadas à produção. Criadas em 28 de maio de 1375, em Santarém, Portugal, em virtude da crise econômica provocada pela peste negra, como também para obrigar os proprietários a cultivar as terras mediante pena de expropriação.

Entre os eventos culturais do município sobressaem a festa do padroeiro São Vicente Férrer, celebrada no dia 5 de abril, e o São João do Povo, considerada uma das festas juninas mais tradicionais da região.

Segundo notícias extraídas de um jornal local, a comemoração do dia do município em 20 de agosto tem se tornado, a cada ano, uma das mais populares do município, quando são trazidas várias atrações musicais. Em 2011 festejaram-se 128 anos de emancipação política.

Lavras da Mangabeira, um dos 184 municípios do Estado do Ceará, situa-se na região centro sul do Ceará, e tem como limites os municípios de Umari, Icó e Cedro, ao norte; Caririaçu, ao sul; Aurora, Ipaumirim, Baixio e Umari, ao leste; e Cedro, Várzea Alegre e Granjeiro, a oeste. A área do município é de 947,95 km², com uma densidade demográfica de 33,3 habitantes/km², sua altitude é de 239 m e fica a 338 km da capital do Estado.

A divisão político-administrativa do município é composta por seis distritos, Lavras da Mangabeira (sede do município), Amaniutuba, Arrojado, Iborepi, Mangabeira e Quitaiús,

Quanto à sua economia, é baseada na agricultura, no algodão arbóreo e herbáceo, na banana, milho, feijão e arroz; na pecuária, bovinos, suínos e avícolas; e nas oito indústrias, sendo quatro de produtos alimentares, uma de química, uma de produtos minerais não metálicos, duas de vestuário, calçados e artigos de tecidos, couros e peles. Ademais, o turismo também é uma das fontes de renda, pelas belezas naturais, em especial a Gruta de Boqueirão, construída no século XIX, como parte do projeto de combate à seca no Ceará, quando o governo imperial de D. Pedro II projetou a construção de um reservatório a cinco quilômetros do município.

Cabe ressaltar, ainda em relação à economia local, que o Produto Interno Bruto a preços de mercado e o PIB *per capita* no período de 2004-2007 tiveram um crescimento de 59.528 para 81.129.

Já o Índice de Desenvolvimento Humano, obtido através da conjugação dos indicadores de escolaridade, longevidade (saúde) e renda apresentados, é de 0,636, situando o município na 79ª colocação no *ranking per capita* estadual. Apesar das dificuldades, o município de Lavras da Mangabeira tem seu trabalho reconhecido

pelo Programa Selo UNICEF – Município Aprovado, que visa avaliar as políticas municipais, atenção à criança e ao adolescente e conceder reconhecimento àqueles que apresentam melhorias nos indicadores de saúde, educação e direitos, tendo sido contemplado nas duas últimas edições do referido programa.

2.3 O Perfil Educacional do Município de Lavras da Mangabeira

Para adentrar na Educação de Lavras da Mangabeira, perceber seus avanços e considerar a importância para concretização da equidade social, faz-se necessário resgatar a história da educação no mencionado município.

Em Lavras da Mangabeira, a educação praticamente não existia. Para Firmo (2010, p. 103), “a instrução primária, ou seja, as primeiras letras e a tabuada foram ensinadas pelos mestres de família,”¹² denominados também, pela citada autora, mestre da escola. Nesse mesmo período, como em todo o Brasil, a educação era ligada à Igreja que, ao mesmo tempo em que evangelizava, ensinava a ler e a escrever. Contudo, no início da história da educação em Lavras, o ensino era apenas para crianças do sexo masculino.¹³

Segundo Firmo (2010), a educação em Lavras foi, por muito tempo, ministrada em alpendres das casas, sob a responsabilidade do mestre da escola. Ainda como a autora destaca, somente em 3 de abril de 1827 foi nomeado o Padre Manoel da Silva e Sousa, primeiro professor¹⁴ para o cargo de professor público da Vila de São Vicente das Lavras.

Consoante dados do INEP/SEDUC/COAVE – Censo escolar no ano de 2011, a matrícula no EF do município nas redes estadual, particular e municipal foi de

¹² Mestre honroso, nome pouco adequado aos professores ambulantes, que se instalavam nas fazendas e sítios para ministrar aulas para os filhos dos mais abastados financeiramente. Mais tarde os mestres foram chamados de professores leigos (FIRMO, 2010, p. 104).

¹³ Somente em 28 de fevereiro de 1873, a Diretoria Geral da Instrução Pública, através do documento nº 433, da Câmara de Lavras, deixa explícita a existência de escolas destinadas a pessoas do sexo feminino (FIRMO, 2010 p. 103).

¹⁴ Conforme dados do movimento escolar de 1822 a 1834, dos trinta professores nomeados no Estado do Ceará, dois exerciam a função em Lavras (FIRMO, 2010).

5.279 alunos enquanto a taxa de escolarização bruta no ensino fundamental foi de 100,7% e a taxa líquida¹⁵ de 82,6%.

Das 48 escolas existentes, dezessete dispõem de biblioteca; quinze têm acesso à internet e dezessete possuem laboratórios de informática; apenas duas escolas dispõem de laboratório de ciências e três dispõem de quadras de esporte para a prática de educação física.

Ainda com base nos dados do INEP/SEDUC/COAVE - Censo educacional 2010, das 90.686 funções docentes¹⁶ do Estado, distribuídas nas redes (estadual municipal, federal e particular), 458 professores lecionam no município de Lavras da Mangabeira. Quanto ao nível de escolarização, segundo consta, dezenove professores lecionam nos níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial). Desses 458, 38 têm somente ensino médio, 125 têm formação ensino médio normal e, em sua maioria, 295 docentes têm formação superior com licenciatura plena.

De acordo com os dados coletados do Censo educacional 2010 e levando-se em consideração como devidamente qualificados para o exercício da função, na rede municipal, 70,76% dos professores do município têm nível superior (licenciatura plena) e 29,2% apenas têm nível médio e médio normal. Tal fato evidencia a urgente necessidade de investimentos na formação docente. No entanto, em relação aos integrantes do Núcleo Gestor a maioria possui especialização *lato sensu* na área de ensino.

Como observamos, os indicadores referentes à aprovação, à reprovação e abandono no ano de 2010 são preocupantes, e correspondem respectivamente a 78,2%, 17,6% e 4,2%. Segundo um dado coletado no Censo Escolar da SEDUC, dos 17,6% de reprovação em todas as redes, 23,2% são da rede municipal de Lavras. Aqui convém investigar os métodos que respaldam o projeto de educação da rede municipal.

¹⁵ Segundo o IBGE, é a percentagem dos estudantes (de um grupo etário) em relação ao total de pessoas (do mesmo grupo etário), podendo ser líquida ou bruta. Por exemplo, a Taxa de Escolarização Líquida identifica a parcela da população na faixa etária de 7 a 14 anos matriculada no ensino fundamental e a Taxa de Escolarização Bruta identifica se a oferta de matrícula no ensino fundamental é suficiente para atender à demanda na faixa etária de 7 a 14 anos.

¹⁶ De acordo com SEDUC, conta-se função docente, em virtude desses profissionais terem em média 40 a 60 horas semanais.

Para concluir o perfil educacional do município de Lavras da Mangabeira, salientamos os resultados do Sistema de Avaliação Externa do Ceará denominado Sistema Permanente de Avaliação da Educação ano base 2009.

Cabe destacar a proficiência¹⁷ média dos anos de 2008 e 2009, em relação à alfabetização¹⁸ em Lavras da Mangabeira, no qual se percebe um crescimento da proficiência média de 2008 para 2009, porquanto 35% dos alunos se encontram no nível desejável; mesmo assim, constata-se a existência de 12,57% de alunos não alfabetizados. Infere-se que essa melhoria se dá em virtude do Programa de Alfabetização na Idade Certa, coordenado pela Secretaria da Educação, no qual se evidencia um processo de formação contínua para os professores da rede municipal, no tocante a métodos de alfabetização, tendo em vista erradicar o problema secular de alfabetização das crianças no Ceará.

Para complementar a pesquisa guarda-chuva citada anteriormente, decidimos pesquisar o trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança neste município. A diversidade na composição do Grupo Focal visa permitir a identificação e a compreensão de diferenças de percepção sobre o tema (DEBUS, 1997).

2.4 Os Sujeitos

Investigamos o trabalho dos coordenadores pedagógicos, por meio da técnica do Grupo Focal. Com isso, evidenciamos reflexões em torno das suas atividades de formação contínua, das suas ações pedagógicas, na elaboração da proposta pedagógica da escola e na intermediação entre as políticas educacionais, voltadas para as avaliações como mecanismos de controle e de responsabilização social (Prova Brasil, IDEB, SPAECE) e a formação pedagógica dos coordenadores pedagógicos. Em um cargo muitas vezes burocratizado, achamos importante pesquisar sobre as possibilidades e limites dos procedimentos pedagógicos que

¹⁷ Proficiência – 1) qualidade do que é proficiente; competência, capacidade, mestria; 2) domínio num determinado campo; capacidade, habilitação. Ex.: prova de p. em língua inglesa; 3) consecução de bons resultados; aproveitamento, proficiência HOUAISS, Antônio. “Dicionário.” Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

¹⁸ Optamos por informar os resultados das Avaliações externas (SPAECE) somente para alfabetização, já que seus resultados são agregados ao Programa de Alfabetização na Idade Certa que gera recursos para as 150 melhores escolas públicas estaduais e municipais do Ceará.

favoreçam a mediação do trabalho dos professores, de forma consciente e planejada, e as questões do ensinar e aprender.

2.5 A Composição do Grupo

Iniciamos a pesquisa de campo aplicando um questionário preliminar aos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de identificar o perfil dos coordenadores e as características que imprimem aos diferentes contextos escolares nos quais atuam. Tal instrumento compôs-se de um conjunto de questões que abrangiam as seguintes dimensões: formação, trajetória profissional, condições socioeconômicas, práticas, atitudes e opiniões e suporte pedagógico. Estas foram o ponto de partida para a conversa inicial com os coordenadores. Dessa forma, tornou-se possível identificar o perfil do CP nas escolas do município de Lavras da Mangabeira.

Ao analisar as informações procuramos fazer a descrição do momento rico e ao mesmo tempo revelar o caminho percorrido, que significa apontar, pontuar e detectar todas as particularidades da pesquisa, descrevendo em palavras o que o olhar do pesquisador captou no exercício de ver, na tentativa de redescobrir dimensões da realidade em pauta.

Na coleta de informações utilizaram-se gravações, imagens e áudio, além das entrevistas com a Secretária de Educação do município de Lavras, estudos de textos e observações realizadas pela moderadora,¹⁹ no intuito de apreender todas as expressões verbais e corporais possíveis dos sujeitos do estudo, visando assim obter uma transcrição das informações que se aproximam da realidade da temática pesquisada.

Do grupo fizeram parte seis componentes, que estiveram reunidas em dois momentos: o primeiro intitulado Quem é o coordenador pedagógico? E o segundo: O coordenador pedagógico e o processo educativo. Apresentamos a seguir os componentes do grupo.

¹⁹ Orientadora: Professora doutora Maria Socorro Lucena Lima.

A primeira educadora *Girassol*²⁰ se encontra na faixa etária entre 36 e 40 anos, concluiu o Curso Normal Superior em uma instituição pública estadual, de forma semipresencial. Sua mais alta titulação é especialização *lato sensu*. Professora efetiva, com quinze anos de experiência docente.

A chegada ao cargo há dez anos se deu por indicação, e hoje ocupa o cargo na *Escola do Rio*, onde trabalha 40 horas semanais. Quanto às atividades de formação continuada, estas são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, oficinas pedagógicas na escola por iniciativa própria. Girassol costuma ler com frequência livros relacionados à educação, alfabetização, como também jornais, revistas de informações. Às vezes lê livros didáticos em sua área, livros de literatura infantil: e geral; raramente lê revistas em quadrinhos. Segundo revela, sua prática pedagógica é efetivada na escola com muita dificuldade, quando se trata de trabalhar articuladamente oficinas pedagógicas que propiciem ao professor melhores práticas; e com dificuldade mediana no tocante à orientação no planejamento das aulas, orientações quanto à realização do diagnóstico sobre as dificuldades de aprendizagem, motivar os professores em estratégias didáticas e na análise com os professores, tanto na elaboração de instrumentos de avaliação da sala de aula como nos resultados das avaliações externas, identificando as limitações dos alunos em relação aos conteúdos e competências.

Girassol afirma ainda que se relaciona muito bem, sem nenhum problema, quando se trata do acompanhamento do desempenho dos alunos e elaboração de registros do rendimento escolar, nas atividades de recuperação e nas dificuldades de aprendizagens dos alunos. Sobre o apoio da direção da escola, no tocante às atividades de suporte à prática pedagógica, segundo menciona, em parte a direção acompanha as aulas de recuperação e reforço; também não é suficiente a análise dos índices de rendimento dos alunos junto aos professores. Enfim, não existe a devida valorização quanto à divulgação do trabalho da Coordenação.

A segunda integrante do grupo é a educadora *Lírio*, cuja idade fica no intervalo de 36 a 40 anos. Especialista e licenciada em Pedagogia em uma instituição pública estadual é professora efetiva há quase vinte anos. Coordenadora pedagógica, por indicação, no período de dez anos, trabalha 40 horas semanais,

²⁰ Adotamos os nomes de flores para preservar a identidade do grupo.

nos turnos da manhã e tarde na Escola *Jardim do Interior*. Os cursos de formação continuada são oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação e Secretaria Municipal de Educação. Incluem-se, ainda, oficinas pedagógicas na escola, e também cursos por sua própria iniciativa.

Ao ser indagada sobre sua preferência de leitura, conforme respondeu, de vez em quando, lê livros didáticos, específicos sobre alfabetização, histórias infantis, livros sobre educação, revistas especializadas em educação e outros tipos de material escrito.

No inerente às dificuldades relacionadas à prática pedagógica do seu trabalho como coordenadora, afirma serem muitas as dificuldades quer para motivar os professores quanto às estratégias didáticas favoráveis à construção da aprendizagem dos alunos, quer para oferecer suporte na elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Em relação às diversas atividades, tais como articular oficinas pedagógicas para os professores, orientar no planejamento das aulas e na análise dos resultados das avaliações externas e internas no intuito de diagnosticar as dificuldades de aprendizagens dos alunos, há certa limitação, principalmente quando se trata do trabalho articulado com a direção da escola.

Consoante Lírio argumenta no relacionado ao acompanhamento e avaliação nas aulas de recuperação e reforço, a análise do rendimento dos alunos, junto aos professores, o trabalho é suficiente em parte, mas busca sempre estratégias para melhorar o rendimento dos alunos e também a valorização do trabalho da Coordenação.

A terceira integrante é a educadora *Margarida*. Situada na faixa etária de 31 a 35 anos, é licenciada de forma presencial em Pedagogia, em uma instituição pública estadual, em fase de conclusão do curso de especialização *lato sensu*. Participa dos cursos de formação continuada oferecidos pela SME e oficinas pedagógicas na escola.

Professora efetiva da rede municipal há quinze anos, há três anos foi indicada como coordenadora pedagógica da *Escola da Villa*, onde trabalha 40 horas semanais nos turnos da manhã e tarde.

Costuma ler livros relacionados à educação, livros infantis, revistas especializadas na área, outros tipos de material escrito; às vezes lê livros didáticos sobre alfabetização, bem como revistas em quadrinhos, jornais de informação e outras revistas.

Sobre a prática pedagógica, a coordenadora Margarida comenta não ter nenhuma dificuldade em orientar os professores para o planejamento das aulas, nem em lhes oferecer suporte no diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos, assessorá-los na busca de novas maneiras de lidar com aqueles que sentem dificuldades de aprendizagem e na orientação aos professores na escolha de material diversificado para trabalhar com os alunos. No entanto, afirma ter muita dificuldade em propiciar suporte específico na elaboração de instrumentos de avaliação

No tangente ao apoio da direção à prática pedagógica da coordenadora, segundo afirma, é suficiente na análise dos índices de rendimento dos alunos junto aos professores e busca estratégias para melhorar os índices e a valorização do trabalho da Coordenação, e em parte, quanto ao acompanhamento e avaliação às aulas de reforço.

A quarta participante, a educadora *Rosa Silvestre*, tem entre 31 e 35 anos, e curso de especialização e graduação em Pedagogia em uma instituição particular de forma semipresencial. Frequenta curso de formação continuada oferecido pela SME, e participa de oficinas pedagógicas, como também por iniciativa própria.

É professora efetiva com quinze anos de experiência e há cinco ocupa a direção da escola e trabalha como professora em outra rede de ensino. Quanto à preferência por leitura, são livros sobre educação, literatura em geral e revistas especializadas na sua área de atuação. Raramente lê jornais ou revistas de informação e revistas em quadrinhos. Não tem nenhuma dificuldade em trabalhar com a Coordenação as oficinas pedagógicas para oferecer aos professores subsídios nas questões pedagógicas, motivando-os na adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação do aluno na construção da sua aprendizagem e na orientação aos professores para o planejamento das aulas.

Quando se trata de assessorar os docentes na identificação dos conteúdos nos quais os alunos sentem mais dificuldade; na elaboração dos registros; na busca

de novas maneiras de lidar com os alunos que se encontram com dificuldades; propiciar troca de experiências entre os professores e a orientação na seleção de material didático diversificado para o trabalho com os alunos, reconhece que são suficientes o apoio e a valorização ao trabalho da Coordenação Pedagógica.

A quinta integrante, a educadora *Rosa Dália*, encontra-se na faixa etária entre 36 e 40 anos, é licenciada em Pedagogia, de forma semipresencial, numa instituição mista (pública e particular) com curso de especialização. Professora efetiva da rede pública, com mais de vinte anos de experiência, sempre participa de cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC e pela escola.

Coordenadora pedagógica há dez anos, trabalha 40 horas semanais nos turnos da manhã e tarde na rede municipal. Quando indagada sobre o que costuma ler e a frequência, Rosa Dália afirma ler frequentemente livros didáticos na área de atuação, livros sobre educação, literatura infantil e literatura em geral. Raramente lê outras revistas.

Ainda como afirma a coordenadora, não tem nenhuma dificuldade em trabalhar articuladamente oficinas pedagógicas para os professores, orientação no planejamento das aulas, motivação aos professores na adoção de estratégias didáticas que contribuam para construção da aprendizagem do aluno e na análise dos resultados das avaliações internas e externas dos alunos. Assim, identifica as competências e habilidades nas quais os alunos sentem mais dificuldade, na busca de novas maneiras de lidar com aqueles que se encontram com dificuldade de aprendizagem e na orientação de material diversificado, entre outros aspectos relacionados às atribuições do professor.

No tangente ao apoio da direção ao trabalho pedagógico, segundo Rosa Dália o trabalho da direção e da Coordenação Pedagógica é totalmente articulado quanto ao trabalho e à valorização da sua prática pedagógica.

Por fim, a sexta educadora, Melissa, encontra-se na faixa etária entre 41 e 45 anos. Licenciada em Pedagogia, de forma presencial, por uma instituição pública federal, tem curso de especialização *lato sensu*, é professora efetiva há mais de vinte anos e atua há mais de dez como diretora escolar por 40 horas semanais, nos turnos da manhã e tarde da rede pública de ensino. Sobre leituras prefere as

relacionadas aos livros didáticos em sua área de atuação, livros sobre alfabetização, educação e revistas especializadas em sua área, apenas esporadicamente.

Em relação à prática pedagógica, a diretora Melissa tem muita dificuldade em motivar os professores na adoção de estratégias didáticas com vistas à interação e à contribuição do aluno na construção da aprendizagem e em oferecer suporte específico na elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Ademais, Melissa tem dificuldade mediana em trabalhar oficinas pedagógicas com os professores, orientá-los para o planejamento das aulas, analisar os resultados das avaliações internas e externas, com o objetivo de identificar quais os conteúdos/habilidades nos quais os alunos sentem mais dificuldades e assessorar os professores na busca de novas maneiras de lidar com os alunos que se encontram nesta situação. E, enfim, propiciar a troca de experiências entre os professores.

Ao descrever seu apoio e a prática pedagógica dos coordenadores, Melissa afirma que é suficiente, em parte, seu apoio ao acompanhamento e avaliação da Coordenação nas aulas de reforço e na análise dos índices de rendimento dos alunos, como também na valorização do trabalho do coordenador pedagógico.

Aqui esclarecemos: a composição do grupo, integrado por coordenadores e diretores, resulta da nossa intenção decidida no coletivo de compreender os fenômenos em uma busca de totalidade, ou seja, na visão do Núcleo Gestor, como um corpo de educadores. Desta parte do texto em diante o grupo será chamado metaforicamente de Jardim, onde as falas serão analisadas de forma conjunta em suas expressões sobre o tema tratado. Passamos, a seguir, ao próximo capítulo, no qual apresentaremos a constituição detalhada das sessões, bem como as reflexões delas extraídas.

3 ENCONTROS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Podemos falar de níveis diferentes da práxis, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada, evidenciando no produto de suas atividades práticas (VÁZQUEZ, 1977).

Este capítulo tem como objetivo compreender como se articulam os processos de trabalho da Coordenação Pedagógica. Para tal, analisamos as características do perfil e as percepções quanto às atribuições da função, os desafios enfrentados em decorrência da organização do trabalho pedagógico e da formação profissional do CP e dos professores que coordena, partindo do princípio de ser esta uma das atribuições centrais do CP, qual seja, formador dos professores.

Situamos o trabalho do coordenador pedagógico em nossa investigação por concordarmos com Almeida e Placco (2009), quando dizem que estes têm na escola uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional que faz a mediação entre o trabalho de formação dos professores para melhoria da aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, o espaço utilizado para atingir nosso objetivo no desenvolvimento das sessões do Grupo Focal foram salas de aula de uma escola, no município de Lavras da Mangabeira. Em número de seis as sessões ocorreram com a duração aproximada de três ou quatro horas cada uma.

Assim, foi preparado o ambiente para as sessões no intuito de proporcionar a interação e descontração dos sujeitos da pesquisa. Para facilitar as filmagens e gravações das falas dos componentes durante as discussões as carteiras foram dispostas em forma de círculo.

3.1 Sessões de Conversa

O espaço que intitulamos “sessões de conversa” teve a finalidade de identificar as vozes dos sujeitos em relação ao seu trabalho, tendo em vista proporcionar reflexões aptas a possibilitar um indicativo para melhoria do trabalho da Coordenação Pedagógica. Neste âmbito, a pesquisa de campo se dividiu em seis sessões de GF denominadas sessão de conversa. Em cada uma serão

apresentados os seguintes tópicos: o contexto, os momentos iniciais, fortalecidos pelas vozes dos sujeitos (que chamamos de Vozes do Jardim), a sequência do diálogo as considerações teóricas, as reflexões e achados, e as impressões da pesquisadora sobre a conversa. Assim, enquanto as sessões eram vivenciadas, também se promovia a formação dos sujeitos que delas participavam. Daí esta Pesquisa/Formação, de acordo com Gomes (2003), porquanto possibilitou a valorização das pessoas ao criar condições de melhoria da autoestima, do pertencimento, e de confirmações explícitas de identidades. Segundo a autora, este pode ser um caminho para um novo dimensionamento sobre a profissão de educadores, compreendendo que é o olhar do outro que oferece elementos para a percepção pessoal, que favorece os processos de construção de identidades.

3.1.1 Primeira Sessão de Conversa - “Para não dizer que não falei de flores”²¹: a realidade vivida no cotidiano do trabalho do coordenador

a) Contexto

A primeira sessão aconteceu no dia 29 de abril de 2011, quando iniciamos a caminhada da pesquisa, e contou com a presença de seis profissionais. Atuou como moderadora²¹ a professora orientadora e como relatora e observadora a pesquisadora. Na sala de uma escola pública, as professoras aguardavam os acontecimentos, confiantes de que a conversa seria interessante, pois a quase totalidade delas já havia participado de outras pesquisas.

Esta sessão teve como objetivo refletir sobre a função do coordenador entre os textos pedagógicos produzidos e a realidade vivida por eles no cotidiano do seu trabalho.

b) Momentos iniciais

²¹ Professora do mestrado acadêmico da Universidade Estadual do Ceará e orientadora da pesquisa.

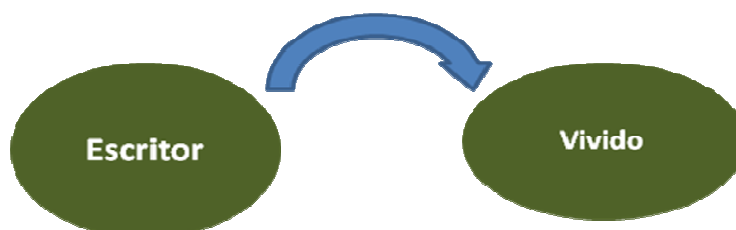
Neste momento, a professora moderadora dá início às atividades situando a pesquisa sobre vida e trabalho do professor e do coordenador pedagógico de Lavras da Mangabeira e da inserção da nossa atividade como complemento da espiral cíclica da pesquisa, como mostra a Figura 1:

Figura 1: Representação do processo da pesquisa em Lavras da Mangabeira



Como exposto, a moderadora reitera a preocupação de que a pesquisa com o coordenador pedagógico mantenha a sistemática de atividades na perspectiva das demais, qual seja, a vinculação entre o escrito e o vivido, conforme a Figura 2:

Figura 2: Entre o escrito e o vivido



No intuito de documentar a vida dos professores que hoje estão na função de coordenador pedagógico, a moderadora solicitou-lhes que se apresentassem. Contudo, deveriam evitar citar o nome e a profissão. Em virtude da abordagem inicial ter sido sobre a espiral da pesquisa, o grupo voltou a falar sobre as investigações anteriores.

Vozes do Jardim:²²

²² Em face da utilização da técnica de coleta de dados ser Grupo Focal e ter como característica a não identificação das falas individuais do sujeito, denominamos o grupo de Vozes do Jardim.

A pesquisa veio possibilitar uma mudança em minha vida, a busca de aprender mais, de compreender melhor sua função e defender com conhecimento e propriedade o que ela acredita que está certo. A pesquisa me ensinou a ter segurança e a continuar a estudar e me aperfeiçoar. Tenho aprendido muito com meu trabalho.

Uma pessoa tímida, e tem dificuldade de falar em público, acredita que esse curso vai fazer entender melhor a função do coordenador pedagógico, para melhor desenvolver o trabalho.

A fala do grupo Vozes do Jardim não só mostra a importância da pesquisa para a compreensão da função exercida por eles, como também expressa a superação de dificuldades pessoais para o desenvolvimento efetivo do trabalho.

c) Sequência do diálogo

Consoante percebemos, os educadores além da busca pelo conhecimento – que é uma característica de todos os presentes – demonstraram o compromisso com a função por eles exercida e também a necessidade de busca pela felicidade e realização profissional. Nesse sentido, procuram leituras que subsidiem o trabalho no exercício da profissão.

Vozes do Jardim:

Sou uma mulher que caminha em busca da felicidade e realização profissional. Nesse tempo de busca venho descobrindo que felicidade e realização profissional são momentos em que busco aprender a aprender.

Para atuar é necessário também que ele seja um agente humano que lida com as normas e conhecimentos, mas também se relaciona, se emociona, tem medo e anseios, que atua com pessoas e tem sonhos.

Portanto o grupo revela seu lado humano, consciente de que a interação entre o seu bem-estar está intrinsecamente ligada à realização profissional. Neste percurso os sentimentos de medo, de incertezas são aflorados, mas na convicção de que os sonhos podem ser efetivados.

d) Considerações teóricas

Com base no pressuposto segundo a qual a escola é lugar voltado à formação humana, de interação entre o escrito e o vivido, recorremos a Lima (2009), Fusari (2000), Freire (1996) e Huberman (1992) para referenciar as falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Conforme o grupo comenta, para atuar é necessário ser um agente humano, que se relaciona, se emociona, tem medos e anseios. Diante desse comentário, ressaltamos: o CP é um ser humano, que às vezes se configura por incertezas, medos, euforias que se entrelaçam em suas histórias de vida. Nesse sentido, nos reportamos a Huberman (1992), quando comenta que ao estudar o ciclo de vida dos profissionais da escola, observou que a carreira representa momentos de entusiasmo, de descobertas e encantamento, mas também é marcada por medos e insegurança.

Em relação à dificuldade de falar em público, consoante Lima (2009) pontuou, estas devem ser situadas e cuidadas a cada desafio. Os participantes mencionaram a dificuldade em dissociar a vida pessoal da profissional, como também a resistência de falar de si. De acordo com Lima (2009), o professor e o coordenador pedagógico sofrem conflitos e incertezas desafios que precisam ser enfrentados para se viver o desafio de um tempo novo.

Esta foi nossa percepção do grupo Vozes do Jardim na primeira sessão. Tais momentos podem ser um caminho fértil para enfrentamento aos desafios de um tempo novo.

e) Reflexões e achados

Como o depoimento do grupo nos mostra, as histórias de vida não são desvinculadas da história da ação de trabalho.

Com base nas falas do grupo foram sendo identificadas características em comum; entre estas a dificuldade de falar em público. Cabe lembrar que o maior desejo do grupo é a busca do conhecimento como necessidade de ir ao encontro de serem eternos aprendizes, como canta Gonzaguinha. Diante desta percepção, optamos por indicar uma leitura de textos relacionados à vida e trabalho desses profissionais.

Sugerimos, então, como encaminhamento para a segunda sessão a leitura de dois textos: “Formação contínua de educadores na escola e em outras situações” (FUSARI, 2000) e “Formação humana na formação do educador” (LIMA, 2009), como embasamento teórico, tendo em vista refletir sobre os desafios de compreender melhor o papel da Coordenação Pedagógica na escola.

Nessa dinâmica, além dos textos, a sessão foi marcada por uma música, entoada em coro, com o objetivo de contextualizar as questões a serem investigadas na sessão seguinte por meio da técnica de GF.

f) Impressões da pesquisadora – percepções e aprendizagens

Com muita expectativa chegamos a Lavras, e logo nos dirigimos à famosa Rua da Praia,²³ onde mora o casal que nos acolheu durante toda a pesquisa naquele município.

A expectativa era de que os coordenadores pedagógicos pudessem contribuir com suas histórias de vida, seus projetos de vida profissional para a pesquisa em foco. Para contextualizar o momento, escolhemos uma música de Paulinho da Viola, que diz: “Olá, como vai? eu vou indo e você? tudo bem, eu vou indo correndo pegar meu lugar no futuro” [...]. Nada mais criativo do que fazer do momento uma oportunidade de demonstrarmos nosso desejo de caminhar e cantar juntos, para depois explicitar nossa proposta de estudo, debate e reflexões sobre a prática dos profissionais pesquisados, apesar das contradições do tempo em que vivemos. E foi assim que iniciamos o diálogo.

Chamou-nos atenção a disponibilidade dos coordenadores em colaborar com nosso trabalho e, ao mesmo tempo, uma expectativa por parte deles em verificar que os conhecimentos adquiridos nas sessões ensejariam reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas desses profissionais.

Na nossa ótica a sessão foi muito significativa para a pesquisadora, pois à medida que as coordenadoras colaboravam com suas falas, íamos interagindo com os sujeitos e com nosso objeto de investigação. Nesse prisma, argumentamos que a primeira aproximação com os sujeitos é importante, pois poderá definir o encontro

²³ Porque no período do inverno a rua fica totalmente inundada.

deles com a realidade investigada. Como afirma Freire (1996, p. 86): “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto de relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Logo, o primeiro encontro para o pesquisador é essencial, pois estabelece uma relação dialógica dos envolvidos na pesquisa com a realidade em foco. A construção do olhar de pesquisador é reflexiva em dois momentos: no primeiro, ele quer ver sempre mais do que aquilo que lhe é dado ver, ou seja, o olhar transformado em pensar. No segundo momento, o pesquisador já parte para o olhar que quer compreender por meio da interpretação, e assim acontece um confronto entre o epistêmico e o metodológico. Isto nos leva à compreensão de que pesquisamos com seres humanos com características próprias e diferenciadas. Dessa forma, o ato de pesquisar impõe ao pesquisador a responsabilidade da crítica e da reflexão para que o objeto investigado se torne significativo (GHEDIN; FRANCO, 2008).

É com esse desejo que nos preparamos para a sessão seguinte, felizes, pois encontramos receptividade, tanto pelos moradores da cidade de Lavras da Mangabeira como pelos educadores sujeitos da pesquisa. Temos certeza de que as ideias aqui desenvolvidas servirão para dar os próximos passos no desenvolvimento do estudo.

3.1.2 Segunda Sessão de Conversa - Redescobrir: de professor a coordenador

a) Contexto

A sessão realizou-se no dia 21 de maio de 2011, e logo procuramos preparar o espaço com a colaboração dos educadores, tendo em vista organizar o início da sessão que contou com a participação de seis profissionais. A sessão Redescobrir: de professor a coordenador teve como objetivo fazer uma interação da leitura, entre o escrito e o vivido pelos CP, e também investigar como se deu a ascensão do professor ao cargo de Coordenador em Lavras da Mangabeira. Pretendíamos,

assim, conhecer a relação do “Eu como professor” com os alunos, professores e gestão e “Eu como coordenador” com os mesmos pares.

b) Momentos iniciais

O início dos trabalhos ocorreu com a solicitação da pesquisadora e da moderadora para que os coordenadores fizessem um breve relato da primeira sessão, observando suas impressões em relação às aprendizagens adquiridas e esperadas da pesquisa Vida e trabalho dos CP.

Vozes do Jardim

É tão bom estar aqui, independente do dia, fazemos questão de participar [...]. E acrescentaram: a pesquisa vai oportunizar cada vez mais ter argumentos para exercer a função. Hoje já exercita a possibilidade de argumentar naquilo que acredita que é o melhor, é que se aproxima da realidade e do conceito da função, pois tem um referencial teórico, isso ela deve à pesquisa, que estimulou a ler mais, a estudar mais. Quando um professor argumenta ou reluta sobre determinado assunto, ele tem a clareza de enfrentá-lo em discussões ideológicas, por se respaldar em uma teoria. Por essa oportunidade de buscar o conhecimento para exercer a função com segurança [...].

c) Sequência do diálogo

E assim começamos a sessão do GF com as indagações: Em que momento da Coordenação se constitui uma experiência de formação?

Quando tratam educadamente o coordenador me sinto valorizada e acho uma boa experiência, mas quando tenho que enfrentar as agressões e indiferenças advindas de alguns profissionais que não valorizam o nosso trabalho, fico constrangida e tenho saudades da sala de aula. Quando os professores colaboram ouvindo e discutindo as propostas trazidas. Assim se estabelece um diálogo e isso é formação. O difícil de ser coordenador é a falta de um tempo específico para falar com os professores. Quando eu era professora tinha minha sala de aula.

No momento de companheirismo onde há procura mútua de ajuda quando surgem dificuldades na construção de uma educação de qualidade.

No planejamento, troca de ideias, na elaboração de projetos interdisciplinares, na formação em serviço e nas reuniões bimestrais.

Em prosseguimento à sessão de conversa assistimos ao vídeo com a fala de José Cerchi Fusari sobre a formação contínua e o projeto político pedagógico da escola.²⁴

Vozes do Jardim sobre o vídeodebate:

O vídeo é importante porque diz que o dia a dia da escola é uma formação continuada. É uma experiência válida mesmo que seja difícil. Fusari fala de uma experiência de formação na escola, considerando as histórias de vida dos professores e a importância do projeto pedagógico na escola. A escola procura construir coletivamente o projeto com o apoio da comunidade.

A formação contínua, no próprio ambiente de trabalho, seria de muita valia para o professor, pois facilitaria a troca de experiências e a reflexão sobre a prática pedagógica e acrescenta para que a formação aconteça. É necessário que os governantes lancem projetos que favoreçam a profissionalização do educador dentro da realidade de cada ambiente escolar

E continuando a sessão, a moderadora indaga aos presentes sobre a passagem de professor a coordenador.

Vozes do Jardim:

Deu-se como uma porta que se abriu para o novo que causa medo, alegria, aprendizado, descobertas, exigências e superação.

Como professora procuro ter um bom relacionamento com os alunos, mostrar a importância dos estudos e procurar desenvolver o assunto da aula deles para que se sintam motivados.

Como coordenadora, converso com os alunos, falo também da importância dos estudos, vou até a casa deles quanto faltam às aulas, saber o motivo e tentar resolver.

Conforme percebemos, os CP compreendem claramente a diferença entre os papéis exercidos nos diferentes momentos da sua profissão, ora atuando como professor, ora como coordenador.

O novo, o desconhecido, sempre causa inquietação ao ser humano. Como a fala do grupo nos mostra, a passagem ou mudança de função na escola não causa somente sentimento de medo; mas a exigência que recai sobre o CP representa o encontro com novos conhecimentos, a oportunidade de aprender novas habilidades e superação de dificuldades.

²⁴ Foram criadas estratégias de formação como Vídeodebate, tendo em vista favorecer o diálogo no Grupo Focal da Pesquisa/Formação.

Falar de formação contínua é pensar em Fusari e em Lima, os quais proporcionam grandes contribuições na área de formação, e é bom lembrar Fusari (2009) quando diz que não podemos relegar a formação contínua à exclusiva responsabilidade do Estado, pois os educadores também devem ser responsáveis pelo seu processo de desenvolvimento profissional.

d) Considerações teóricas

Com vistas a subsidiar as considerações feitas pelo grupo recorreremos a Fusari (2009), Lima (2009) e Rios (2006), bem como a documentos oficiais como a LDB/9394, entre outros. Com base nas falas do grupo, relembremos Fusari (2009). Segundo afirma, além dos grupos de formação, a escola poderia instituir modalidades de formação e assim a formação contínua seria mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores, coordenadores pedagógicos e profissionais das diversas áreas, destacassem a formação como valor e condição básica para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação.

De acordo com o autor, o alinhamento dos integrantes da escola seria de essencial importância para o aperfeiçoamento do trabalho da Coordenação e a consequente melhoria do trabalho dos professores, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ainda como Fusari (2009) defende, o professor tem o direito de fazer uma formação contínua, mas esta deve acontecer dentro da jornada de trabalho dos educadores. Essa consideração do autor vem ao encontro das falas do grupo, quando estes se sentem no exercício da profissão ao conseguirem proporcionar formações nas áreas para os professores no ambiente de trabalho.

Portanto, a formação contínua no ambiente de trabalho de certa forma já existe na escola, quando os professores compartilham no desenvolvimento do projeto pedagógico e também nas produções e elaborações dos planos e projetos escolares, por ocasião do planejamento. De acordo com Lima (2008) a formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor e do coordenador, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis

Consoante o grupo comenta, a escola procura construir o projeto político pedagógico coletivamente com apoio da comunidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação.

Segundo a LDB/9.394, em seu art. 15, “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares autonomia pedagógica, administrativa e financeira”; e, no art. 13, às escolas e aos docentes, autonomia para construir seu projeto político, e em conformidade com seus objetivos planejar, e ensaiar desenhos de formações contínuas, de acordo com a realidade escolar. Lembramos Lima (2009) quando se refere às aprendizagens do professor no contato com a realidade, na qual seu trabalho é realizado por dificuldades, mas também por possibilidades de construção e reconstrução de conhecimentos e de saberes. No entanto, se faz indispensável uma maior atenção por parte das Secretarias de Educação no sentido de disponibilizar os recursos necessários para concretização do PPP na escola.

Ainda como evidenciamos, a Coordenação Pedagógica também se considera no exercício da profissão quando è desafiada a lidar com a indiferença e agressões de alguns professores que não valorizam o trabalho da Coordenação. Nesse prisma, como argumenta Lima (2009), é importante uma boa formação humana na formação do educador, situada nos eixos identidade, sentido e reflexão. Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

É preciso encontrar o sentido como significado da profissão em sua vida, ou seja, a interpretação do ser humano na procura pela transcendência e a reflexão a partir da pesquisa buscando experiências no campo da estética, da técnica, da política e da ética no fazer individual (RIOS, 2006).

Concordamos com Lima (2009) quando afirma ser preciso cuidar dos professores, essas pessoas que se empenham diuturnamente para realizar um trabalho que provoque mudanças no campo da educação.

e) Reflexões e achados

Nas falas do grupo, apreendemos os conflitos na passagem do cargo de professor a coordenador. Inferimos pelas falas que foi árdua, por estarem acostumados a cuidar somente da sua sala de aula e, ao assumir o cargo, passam a conviver com uma diversidade de obrigações e responsabilidades não somente da sua classe, mas de um conjunto de classes de uma escola com toda complexidade inserida em um sistema escolar mais amplo.

Em regra, o momento da passagem de professor a coordenador se reveste de turbulência afetiva, mas também de realização profissional, tendo em vista redescobrir na função o desejo de transformar, encontrar caminhos. Estes acreditam que a possibilidade de um planejamento coletivo, como na elaboração de um projeto que favoreça a formação contínua dos professores no ambiente de trabalho, passa a ser também a formação em serviço dos próprios coordenadores.

Na nossa ótica, o grupo se percebe exercendo a profissão quando é procurado para resolver os desafios da indiferença e da rejeição dos professores, porém acima de tudo quando estes colaboram com suas vivências, compartilham e analisam projetos próprios. É nesse redescobrir que caminhamos na descoberta do trabalho da CP.

f) Impressões da pesquisadora- percepções e aprendizagens

A sessão Redescobrir: de professor a coordenador foi muito enriquecedora. Logo na chegada ao local do encontro notamos a articulação das coordenadoras, tendo em vista organizar o espaço de forma adequada para o início da sessão. Percebíamos também o desejo de todas as envolvidas na pesquisa, e assim os anseios por mais um dia de aprendizagens significativas, pois era assim que elas comentavam que estariam ali para beberem na fonte do conhecimento, das reflexões e na procura de criarem uma identidade para o cargo por elas exercido.

A impressão é que esses profissionais, apesar de terem ingressado no cargo por indicação política, buscam desenvolver um trabalho articulado, a partir da formação contínua no ambiente de trabalho, e se sentem felizes em ter um espaço de reflexão. Eu também me senti gratificada com o debate das coordenadoras. Já que o tempo para falar aparece como um entrave, indicamos o livro de Alberto Villas

denominado “Onde foi parar nosso tempo”. Indicamos também o filme “A noviça rebelde”²⁵ para fazermos um comparativo com o trabalho da Coordenação Pedagógica em tempo de mudança.

3.1.3 Terceira Sessão de Conversa – Acontecência:²⁶ entre o dito e o feito

a) Contexto

Esta sessão realizou-se no dia 1º de julho de 2011. Dessa vez nos dirigimos a uma comunidade pertencente ao município de Lavras, tendo em vista conhecermos a realidade do coordenador pedagógico em escolas localizadas na zona rural. Com esse fim é que ouvimos a música intitulada Acontecência, com ênfase nos seguintes trechos: “Acorda ligeiro e vem olhar que lindo sobre o morro o sol se debruçar [...] tantos pés descalços posso ver meninos correndo na direção do dia” [...]. Com a metáfora acorda ligeiro e vem ver o trabalho do CP acontecer, nos reunimos com esses profissionais que assumiram o compromisso de participar da pesquisa. A sessão objetivou investigar sobre o tempo do coordenador pedagógico e o diálogo com os alunos, professores e os outros membros do Núcleo Gestor.

b) Momentos iniciais

A sessão Acontecência: entre o dito e o feito começou com uma vivência de biodança, pela facilitadora Manuela Grangeiro.²⁷ O motivo para esta sessão decorreu de uma solicitação das coordenadoras na sessão anterior que se referiram a esta atividade como um momento relaxante, já que estavam encerrando o semestre e isso facilitaria nas rodadas de discussões. A facilitadora conduziu a dança fazendo o convite para trabalharmos, com base nas três dimensões da biodança – Eu comigo, Eu com o outro e Eu com o grupo. E a contribuição da facilitadora foi no

²⁵ Estratégias tais como o filme A “noviça rebelde” e o livro “Onde foi parar nosso tempo” foram utilizadas para favorecer o diálogo no Grupo Focal da Pesquisa/Formação.

²⁶ Composição de Claudio Nucci.

sentido de que o entendimento de um grupo de pesquisa se estabelecia no município, não como um grupo de investigadores e investigados, mas como um grupo de sujeitos que aprendiam a cada encontro e assim ia crescendo como ser humano e profissional.

Vozes do Jardim:

A biodança é sempre um dos momentos mais importantes, pois é um momento de descontração, bem como a integração de maneira leve e saudável. Ah, nos faz lembrar as pesquisas anteriores.

A biodança nos reanima para enfrentar os desafios de nosso trabalho.

imagem 3: Seção de biodança



Fonte: Martins (2011).

A sessão percorreu sobre o tema Acontecência: entre o dito e o feito e teve como objetivo fazer uma retrospectiva do papel do Eu professor da escola e sua identidade pessoal e profissional e do Eu coordenador e sua identidade funcional. Esses tópicos foram discutidos nas duas primeiras sessões de conversa.

De acordo com Lima (2009), o ser humano tem uma identidade pessoal que se torna profissional quando este passa a pertencer à classe do magistério. Por ocasião da passagem de professor a coordenador, sua identidade continua pessoal;

²⁷ Autora da dissertação de mestrado “Diários de formação: trajetórias narrativas de vida e docência”, defendida em 2009.

é a professora que se torna coordenadora da escola e que passa a ter uma identidade funcional.

Em sequência à sessão Acontecência: entre o dito e o feito, o grupo Vozes do Jardim foi coordenado pela pesquisadora, focalizando as vozes das coordenadoras na relação do filme²⁸ “A noviça rebelde” para ilustrar a relação do CP com os alunos. Esta sessão iniciou-se com a pergunta: assistiram ao filme “A noviça rebelde”? O que tem a ver com o coordenador pedagógico?

Vozes do Jardim:

O filme é lindo e a lição que tiramos é que para educar crianças é preciso ter afeto. Mas a relação do filme com a Coordenação Pedagógica é a escuta, pois no trabalho pedagógico é muito assim, a gente tem que estar sempre aberto à escuta. É uma coisa, é outra e vem de vários lados, não é só por parte do professor, tem funcionários, também pais de alunos querendo que a gente resolva até problemas pessoais e os próprios alunos. A gente sabe que hoje existem muitos problemas na família e a educação em si também. E a gente tem que escutar, embora a gente não resolva, mas pelo menos temos que escutar, ou dar sugestão, às vezes a gente fica calada, mas tem que ouvir, e no filme ela sempre escuta.

Na nossa ótica, o uso de um filme como ponto de reflexão é importante para ser trabalhado nos planejamentos, nas formações, desde que haja uma fundamentação teórica sobre os conceitos e a realidade, bem como a articulação que é possível fazer entre o enredo e a realidade vivenciada pelos educadores (LIMA, 2004).

c) Sequência do diálogo: E a noviça como educadora?

Vozes do Jardim:

Como educadora, quando a “noviça” percebeu que estava cantando as notas musicais muito rapidamente e que as crianças não estavam entendendo, e usou a criatividade; em cada nota musical ela criava uma frase, dando para cada criança como uma forma delas memorizarem. O professor tem que ser assim, o aluno não entendeu, vamos procurar outra metodologia de ensinar, até dar certo para o aluno. Muito interessante.

²⁸ Estratégias tais como o filme “A noviça rebelde” e o livro “Onde foi parar nosso tempo” foram utilizadas para favorecer o diálogo no Grupo Focal da Pesquisa/Formação.

O grupo reconhece a relevância da sensibilidade e criatividade do professor em compreender quando o aluno não consegue aprender e, com isso, o docente vem em busca de outra forma de ensinar.

Após o intervalo para um lanche, a moderadora solicita-nos falarmos da leitura do livro “Onde foi parar nosso tempo”? Como é o tempo do coordenador pedagógico?

Vozes do Jardim:

[...] Mas uma das grandes dificuldades da escola com a questão do tempo é o seguinte, lá na escola nós temos do primeiro ao nono ano e lá nós só temos três professores do quadro e o restante são todos contratos. Então esses contratos, muitos professores não são muito bons [...] Aí o que acontece? Eu não faço o trabalho pedagógico e burocrático meu, que tem outras partes que eu tenho que acompanhar porque sempre ficam me solicitando nas salas com a indisciplina dos alunos, porque não dominam as salas [...]. Aí o professor coloca o aluno pra fora da sala, aí eu vou ficar com aquele aluno pra iniciar uma atividade, acompanhar, aí é sempre assim, sabe, todos os dias é desse jeito o tempo de trabalho fica sacrificado. E aí muitas coisas temos que levar pra casa porque na escola não dá pra fazer, sem contar que se tiver uma aluna atropelada ou se sente mal só cai pra Coordenação Pedagógica [...]. Aí vamos fazer aquelas avaliações da Provinha Brasil, acompanhar, aquele negócio todo. Então, assim, o tempo da gente, de se dedicar à função de coordenador pedagógico fica comprometido.

Quando percebem as fragilidades do professor, em relação à indisciplina dos alunos, os CP alegam a forma de contrato, a falta de domínio dos professores em sala de aula. Estas interferências que cotidianamente deslocam os CP da sua função fazem com que sua jornada de trabalho seja ampliada para fora dos muros da escola, isto é, a necessidade de se fazer muitas vezes o trabalho da Coordenação em suas residências.

Nesse âmbito, a moderadora indaga: Quem coordena o coordenador?

Vozes do Jardim:

Talvez agora com a pesquisa a gente faça uma reflexão, pois o nosso trabalho está ficando desarticulado. Assim não conseguimos fazer nossas coisas. Essa questão é porque no município muitos dos professores não são do quadro e existe um desestímulo muito grande. E isso prejudica o trabalho pedagógico, ninguém vê nada acontecer e fica aquela coisa solta que ninguém cobra. E ainda tem o PDE e o PDDE, programa do governo federal que a gente tem que fazer.

Segundo o Ministério da Educação,²⁹ o PDE é um programa de apoio à gestão escolar, baseado em um planejamento participativo que auxilia as escolas a melhorar sua gestão. Iniciado em 2005, este plano é destinado a escola com baixo Índice de Desenvolvimento Humano. Em 2006, o MEC entendeu a necessidade de criar um mecanismo que ajudasse as escolas com críticos índices de desenvolvimento da educação. Diante disto, optou pela metodologia de planejamento participativo, o qual envolveu as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Contudo, a elaboração do plano deve contar com a participação da comunidade escolar.

Já o Programa Dinheiro Direto na Escola,³⁰ criado em 1995, tem como objetivo prestar assistência financeira às escolas públicas por meio de ações de melhoria da infraestrutura física e pedagógica, além do reforço da autogestão nos planos financeiro, administrativo e didático capaz de possibilitar a elevação dos índices de desempenho da educação básica.

Ainda na sequência, numa sinalização de que estamos falando do tempo, indaga-se: Dentro da rotina escolar em que momento vocês conversam com os professores?

Vozes do Jardim:

Fora o dia do planejamento só tem o momento de conversa na hora do recreio ou quando nos dirigimos às salas de aula dos professores.

Conforme comentaram, estavam fazendo uma formação que foi definida no Plano de Ações Articuladas,³¹ um programa do governo federal, e acrescentaram: as

²⁹ Informações extraídas do site
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=290&id=12696&option=com_content&view=article

³⁰ Informação extraída do site: http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12320

³¹ É bom explicitar como funciona o PAR. De acordo com o MEC, é um plano de metas, Compromisso Todos pela Educação, institucionalizado por meio do Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. O PAR é um programa estratégico do PDE que busca colaborar na atuação da educação sem ferir a autonomia, com o objetivo de executar uma ação técnica, política e financeira visando a melhoria dos indicadores educacionais. Nele se faz necessária a adesão dos estados e municípios tendo em vista a elaboração de um diagnóstico minucioso da situação educacional em quatro dimensões, tais como: Gestão Educacional, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

escolas que participam do programa são as que não conseguem atingir o índice desejado no IDEB.

Vozes do Jardim:

Quando a pontuação é baixa o próprio Governo Federal faz a formação, quando o índice atinge 3.0 pontos a Secretaria Municipal organiza a formação para os professores.

As indagações continuam com a conversa da CP nos dias de planejamento. Segundo elas comentam, o planejamento é realizado uma vez por mês e eles têm um tempo limitado para planejarem as atividades do mês. Por esse motivo os professores fazem muito o planejamento em casa.

Vozes do Jardim:

Iniciamos a conversa do planejamento com uma reflexão, depois investigamos como anda o desempenho dos alunos e quais as atividades diferenciadas nas disciplinas em que os alunos não caminham bem e se deu certo. O motivo é socializar com o grupo de professores as experiências que vêm dando certo para melhoria dos alunos. Já outras elaboram as atividades e entregam a eles. Por exemplo, elaboro um projeto, anexo as atividades somente para eles aplicarem.

Consoante as coordenadoras afirmaram, procuram elaborar projetos como o carnaval, o dia do índio, entre outros, e na reunião de planejamento explicam como cada professor deve proceder, e entregam tudo pronto. E ainda quando tem um assunto atual, o grupo pesquisa, digita, imprime e entrega ao professor somente para ser desenvolvido na sala de aula. Nessa questão houve algumas divergências no tocante à conversa com os professores por ocasião do planejamento.

Segundo evidenciamos, as discussões foram substanciais, pois as coordenadoras que não conseguiam fazer um trabalho significativo com os professores percebem e declaram que precisam modificar sua forma de trabalhar esta situação e comentam: “Ouvir dos colegas o trabalho do CP com os professores é mais significativo, pois deixa com o professor a possibilidade de construir coletivamente projetos e atividades de acordo com a realidade de cada turma”.

d) Considerações teóricas

Nossa reflexão sobre o trabalho, por meio das intervenções do coordenador pedagógico, com base nas vivências dos próprios sujeitos e nas contribuições de uma literatura com a qual nessa sessão nos propusemos fazer um itinerário dialético, tem respaldo teórico nos seguintes autores: Lima e Sales (2004), Placco (2010), Mate (2009), Fusari (1993), Vasconcelos (2002), Siqueira (1998), Saviani (2009) e Fonseca (2004).

Pretendemos dialogar com esses autores, tendo em vista refletir sobre as vozes do grupo, dando às suas falas um significado em relação ao trabalho realizado por eles.

Como percebemos, não existe um diálogo saudável entre os coordenadores e a SME. Nesse sentido, Placco (2010) argumenta que a leitura da realidade em que se situa o CP no contexto das políticas muitas vezes é cercada de lutas, conflitos e incertezas.

Complementarmente, Siqueira (1998) aborda a educação como processo, não apenas formal, que acompanha o indivíduo na sua trajetória de vida, que segue o ser humano, mas no decorrer da sua existência o ensina com experiências e com a vivência do cotidiano.

Ainda segundo Placco (2010) comenta, os profissionais que exercem o cargo ou função de coordenador pedagógico ainda não têm clareza da sua identidade, às vezes profissional como professor e funcional como coordenador, e assim, sem muita clareza desta identidade, seu trabalho delimita-se à rotina do dia a dia da escola. Neste caso, ficam perceptíveis nas falas do grupo os desvios no desenvolvimento do seu trabalho e a ascensão de imagens construídas no interior da escola como pertinentes às suas atribuições das quais o profissional deve dar conta. E assim os CP são solicitados a realizarem qualquer tipo de atividade, ou seja, trabalhos burocráticos, substituir professores, resolver problemas de pais e alunos, aplicar testes de avaliações como a Provinha Brasil e as provas do Programa de Alfabetização na Idade Certa.

Refletir sobre a identidade do coordenador pedagógico é uma questão recorrente. Neste prisma, concordamos com Mate (2009) quando argumenta que

discutir a identidade do professor que vira CP é rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, enfrentar diferenças.

Consoante evidenciamos nas falas do grupo, os desafios enfrentados por eles em busca da construção de um novo perfil profissional e ao mesmo tempo na delimitação do seu espaço de trabalho, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da escola e das condições profissionais dos professores, dependerá do sucesso alcançado na tarefa de coordenar. Neste contexto, tomamos emprestadas as palavras de Fonseca (2004) quando comenta que deve ser aplicado um novo olhar para o coordenador na escola, e que este deve ser orientado para possibilitar a (re) significação do trabalho e assim a transformação da realidade, resgatando a importância do trabalho participativo, bem como propiciando esperança no sentido de interagir com as pessoas envolvidas no projeto educativo em torno de uma causa comum.

Ressaltamos o desejo dos CP em ser um canal de participação efetiva. Vejamos a posição de Vasconcelos (2002, p. 147) a esse respeito: “Às vezes há uma tentação enorme de ficar gastando tempo com problemas menores, quase sempre na esfera administrativa. Justamente por isso é tão importante planejar o planejamento”. E para concluir, fomos buscar Saviani (2009), segundo o qual o êxito do trabalho será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade e sendo vistos à altura da sua importância social.

e) Reflexões e achados

A partir das discussões e refletindo sobre a identidade pessoal, profissional e funcional dos pesquisados, percebemos os fatos relevantes destacados por eles. Ao fazer a leitura das falas do GF, um sentimento de tristeza invadiu-nos, pois a percepção é que a escola e a Secretaria trabalham desarticuladas. Parece que cada coordenador encontra certeza no contato com outro colega coordenador e não com a equipe de apoio pedagógico da SME. Apesar de iniciativas da SME em acompanhar o trabalho do CP na escola, enfatizadas nas falas, “parece cada vez mais difícil a relação”.

As Vozes do Jardim foram claras ao informar que sempre que se dirigem à SME, em busca de compartilhar o trabalho, as técnicas estão sempre voltadas para tarefas burocráticas, sem tempo de atendê-las, para discutir ideias e incertezas no trabalho e na função do coordenador. E então o profissional, para atravessar a fase de confusão, procura a comunicação com outro coordenador, tendo em vista superar as dificuldades enfrentadas no exercício da função. Neste sentido, chegou-se ao entendimento de que quem coordena o coordenador é outro coordenador.

No contexto descrito, sentimo-nos na responsabilidade de explicitar aqui que esta responsabilidade não é só da Coordenação Pedagógica nem da equipe escolar. É antes resultado da relação da sociedade com a escola. Existe toda uma estrutura escolar de condições de trabalho e problemas sociais dos alunos e da comunidade na qual falta consenso social sobre a função da escola e por consequência da Coordenação. Esta condiciona tal situação revelada nas falas do CP pelo desejo de uma formação que auxilie na transformação dessa realidade, como também uma explicitação da sua função na escola.

Outro ponto marcante a salientar nas falas do grupo é quando estes são indagados sobre a relação do filme “A noviça rebelde” com o trabalho do CP. Conforme a percepção do grupo, para educar é preciso ter afeto para com as pessoas mais envolvidas no trabalho que realizam. Um achado interessante foi o olhar do grupo focado no trabalho pedagógico, ou seja, quando estes sentem a importância do saber ouvir, do escutar, como aspecto fundamental da sua função no cotidiano da escola.

Uma questão ficou evidente, qual seja: na elaboração do PDE e do PDDE não existe uma construção coletiva. O que se percebe nas falas é o comprometimento da Coordenação, pois, como enfatizam, o tempo de trabalho é desviado para elaboração do referido plano, prejudicando ainda mais o desempenho das suas funções, além das demandas externas como projetos na área de saúde, da justiça e os projetos da SME. Neste ponto, a nosso ver, as ações externas se sobrepõem às atividades do coordenador pedagógico que deveriam ser desenvolvidas na escola.

Outro ponto de reflexão é a forma como o coordenador coordena o planejamento com os professores. Por um lado, ainda há um trabalho totalmente individual, ou seja, o CP não discute coletivamente as atividades de planejamento, já

que traz os projetos e atividades prontos somente para serem entregues ao professor. Por outro lado, existem coordenadores que refletem coletivamente as atividades e os projetos de acordo com as características e individualidade de cada turma. Portanto, há um avanço quando o coordenador percebe a importância do seu papel, não como construtor de projetos e atividades, mas mediante uma reflexão na prática do cotidiano dos professores em suas salas de aula. Cabe aqui lembrar Fusari (1993, p. 72) quando esclarece o seguinte: “A realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma escola, mas educadores que tenham pontos de chegada (princípios) e de partida (objetivos) comuns”.

No referente ao contexto do trabalho do CP, como percebido, estes estão presentes em todas as atividades rotineiras da escola procurando desenvolver trabalho coletivo. Todavia, mesmo as questões educativas estando intrínsecas às atividades desses profissionais, eles têm dificuldades de executá-las, devido às inúmeras atividades que realizam na escola.

f) Impressões da pesquisadora- percepções e aprendizagens

As impressões deixadas nesta sessão foram de profunda identificação com os anseios do grupo, sobretudo porque em uma etapa da vida desempenhamos o trabalho de coordenadora pedagógica e sabemos como é difícil articular o dito com o feito no cotidiano de uma escola; exercer uma função tão significativa, e ao mesmo tempo repleta de percalços, de incertezas de insegurança.

O que percebemos através das lentes do grupo é a crença, mesmo com dificuldades, de que são capazes de ouvir, de sentir os anseios da comunidade, e irem à procura de um sonho novo, de um desejo que o trabalho da Coordenação aconteça e seja uma acontecência, como canta Claudio Nucci no mencionado trecho da sua música “Acorda ligeiro e vem olhar que lindo sobre o morro o sol se debruçar”. Escolhemos citar o trecho dessa canção para fazer uma metáfora, por sentir o grito das Vozes do Jardim se unindo em busca de um acordar dos políticos e das políticas públicas tendo em vista a oportunidade de exercerem bem seu trabalho na escola.

Percebemos também a angústia do grupo quando retrataram o trabalho da Superintendência não para acompanhar a escola, mas simplesmente para acompanhar o PAR, e as vozes comentaram: “Tudo é o PAR”.

Mediante um resumo da sessão, entendemos a inquietação do grupo em relação às intervenções de fora para dentro da escola e decidimos discutir na próxima sessão o que acontece de dentro para fora da escola.

Na atividade de encerramento da sessão fizemos um exercício tentando desatar os nós,³² pois percebemos a existência de interferências externas que impedem o trabalho do CP. E assim cantamos a música O princípio do prazer:³³ “Juntos vamos esquecer tudo que doeu em nós. Nada vale tanto para rever, tempos que ficamos sós, Faz a tua luz brilhar, para iluminar nossa paz. O meu coração me diz: Fundamental é ser feliz”. E ao darmos as mãos para desatar o nó, objetivamos esclarecer que juntos e focados, também tentaremos desatar os problemas pessoais e os cotidianos da escola.

3.1.4 Quarta Sessão de Conversa - A vida não para:³⁴ o trabalho do coordenador pedagógico com os alunos, professores e Núcleo Gestor

a) Contexto

Esta sessão se realizou no dia 2 de julho de 2011 e contou com a participação dos mesmos pares da sessão anterior, ou seja, seis profissionais. Com o tema O tempo não para, música de Lenine, que fala da calma, do tempo da paciência, pois a vida não para, iniciamos a sessão que teve como objetivo dar continuidade às investigações sobre o trabalho da CP na escola. Nesta sessão conversaremos sobre o trabalho do coordenador pedagógico com os alunos, com os professores e com o Núcleo Gestor.

Imagem 4: Os sujeitos e a moderadora

³² Utilizamos dinâmicas também como estratégias para facilitar o diálogo e a descontração do grupo.

³³ Composição de Geraldo Azevedo



Fonte: Martins (2011).

b) Momentos Iniciais

A quarta sessão intitulada A vida não para: o trabalho do coordenador pedagógico com os alunos, professores e Núcleo Gestor iniciou-se com uma reflexão³⁴ e uma constatação de que existem coisas externas que estão atrofiando o trabalho da Coordenação; as exigências burocráticas e administrativas, às vezes, superam as necessidades da escola, porquanto, a nosso ver, há muito a ser feito pelo coordenador. Após a reflexão ouvimos a música Paciência, de Lenine, cuja letra diz:

Mesmo quando tudo pede
um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
um pouco mais de alma
A vida não para...
Enquanto o tempo
acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora
Vou na valsa
A vida não para
Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que o tempo
Que lhe falta para perceber?
Será que temos esse tempo
Para perder?

³⁴ A música e a reflexão foram estratégias utilizadas para favorecer o diálogo na sessão conversa da Pesquisa/Formação.

E quem quer saber?
 A vida é tão rara
 Tão rara
 Mesmo quando tudo pede
 Um pouco mais de calma
 Até quando o corpo pede
 Um pouco mais de alma
 Eu sei a vida não para
 A vida não para
 A vida não para

Depois de ouvirmos a música, elencamos os aspectos que chamaram atenção das coordenadoras tanto em suas vidas como em seu trabalho e as Vozes do Jardim se expressaram:

O coordenador tem que aprender, no processo, enquanto procura um tempo para conversar com os professores, enquanto encontra um tempo para fazer sua qualificação. A vida não espera – acontece [...] Mesmo reconhecendo que o coordenador está em ritmo acelerado, cansado, a vida não para. Será que esse tempo que falta para perceber? Será que temos esse tempo para perder? Será que a gente vê o tempo passando, mas não olha para perceber. O que posso fazer para mudar? O que posso fazer para agir agora. Temos que perceber e agir. Para conciliar as reuniões o acompanhamento pedagógico, a função de mãe e mulher. Professora é realmente um grande desafio.

E o grupo comentou que o mundo vai girando cada vez mais veloz: “Às vezes se espera que o mundo decida o que se deve fazer, mas o tempo não espera a gente não sabe o que fazer com o tempo no trabalho, na vida, porque o tempo e a vida não param”.

Como dito anteriormente, alguns participantes do grupo Vozes do Jardim já haviam participado de outras pesquisas e comentaram que aprenderam a fazer uma mandala na qual expressam seus desejos e objetivos pessoais e profissionais a serem perseguidos. E hoje, como coordenadoras, por ocasião da Semana Pedagógica, estimulam os professores na técnica de fazer uma mandala expressando seus desejos pessoais e profissionais. Embora alguns professores considerem uma tolice, ao final algumas retornam dizendo que seus desejos foram atendidos.

c) Sequência do diálogo

Neste sentimento musical, continuamos a sessão de Grupo Focal solicitando ao grupo descrever, através das suas falas, o olhar dos coordenadores com os alunos e com os pais dos alunos.

Vozes do Jardim:

Convivemos com os alunos quando a gente entra na sala de aula ou para ajudar o professor num momento de indisciplina, ou para substituir o professor para não mandar os alunos para casa. E acompanhamos mais de perto o desenvolvimento dos alunos e facilita muito para fazer o relatório do PAR. Pois quando estamos na Coordenação temos outros trabalhos e o professor é que fica mais próximo do aluno, e sempre é um ganho me aproximar deles, pois olhamos, ouvimos e falamos com os alunos.

Uma constatação das falas do grupo é a alegria com que retratam a convivência com os alunos, pois consideram uma volta à sala de aula, um desejo não somente de socializar o conteúdo, mas de se aproximar dos alunos, de saber o que vem acontecendo na sala de aula. Segundo comentam, os alunos gostam dessa forma de olhar, falar e agir. E aqui é bom lembrar Almeida (2001) quando escreve sobre o falar autêntico, o ouvir ativo e o olhar atento, que são habilidades de relacionamento interpessoal. É nesse relacionamento entre professor e aluno, coordenador, professor e aluno que se constrói um espaço de autenticidade e de boa comunicação.

Vozes do Jardim:

Convivemos também com os alunos quando a professora manda os que não querem assistir as aulas para sala da coordenação, então a gente conversa com eles, dialoga, pergunta: “- Meu filho, por que você tem esse comportamento?” Alguns já vão falando alto e novamente pergunto “por que você está falando alto”. Muitas vezes eles vão amenizando, aí precisa ter jogo de cintura, paciência para lidar com a indisciplina.

Entre vários fatos citados, destacamos o comentário do grupo sobre os professores que têm dificuldades com suas turmas, em especial por não serem do quadro efetivo, estão contratados temporariamente, como também, às vezes, a expectativa de aprendizagem do professor em relação à capacidade do aluno é um

ponto forte e muitas vezes se transforma em indisciplina na sala de aula. O depoimento do grupo Vozes do Jardim diz:

A indisciplina muitas vezes é falta de paciência do professor, não sei se ele muda a metodologia de ensino quando o aluno não entende o assunto. Uma vez fui aplicar uma prova em uma turma de 1º ano e o professor permanecia na sala, mas o tempo todo era ela dizendo “tá vendo que eles não sabem.” Esclarecemos que era uma avaliação, mas não era para dizer, então falávamos que era uma atividade diferente. Mas a professora insistia em dizer quais os alunos que eram fracos, os que choravam porque não sabiam. Ressalte-se que ela é boa professora, sabe o conteúdo, mas a forma “carrasca” que ela trata os alunos [...].

O grupo continuou diagnosticando as questões de indisciplina dos alunos e justificando que a turma era composta por alunos fora de faixa e que os pais eram analfabetos, portanto, não existia acompanhamento por parte deles. E prosseguiu argumentando não acreditar ser por estes estarem fora de faixa, já que poucos eram repetentes; ressaltam como a questão maior a falta de acompanhamento familiar. Diante de tais observações sobre o assunto, Aquino (1996) diz que, atualmente, se espera que valores como solidariedade, reciprocidade e partilha de responsabilidades a regras comuns sejam ensinadas na escola, quando esta é espaço de exercício dessas condutas tentadas no seio familiar. Conforme acrescenta: “O esfacelamento do papel da instituição familiar e a indisciplina não são mais do que um efeito dessa situação”.

Uma das Vozes comentou no GF a existência de pais que acompanham seus filhos e estão sempre presentes na escola, em virtude da localização da escola. Nesse caso, a indisciplina não impera neste ambiente. No entanto, há visível discriminação como mostra o depoimento do grupo:

Vozes do Jardim:

As mães nos procuram para solicitar a retirada de uma aluna surda, e já repetente, da turma em que seus filhos estudam, elas alegam que a aluna com necessidades especiais atrapalha o desempenho escolar de seus filhos. Às vezes os pais chegam a acompanhar demais, de certa forma até atrapalham. Nesse caso, tivemos que explicar o direito dos alunos especiais estudarem em escola regular. A relação é baseada no respeito, na cooperação, estamos sempre abertos ao diálogo e nos ajudando mutuamente. Depois que assumimos a Coordenação passamos a enxergar com outro olhar.

Se levarmos em conta a função do CP, como um mediador em referência às questões de conflitos na escola, e ainda, como alguém que coordena o trabalho pedagógico, é também seu papel esclarecer as normas legais como forma de propiciar um diálogo nas situações de conflito. Como observado, a mediação feita pela coordenadora aos pais de alunos demonstrou que esta dispõe de habilidades e competência para o exercício da sua função, pois ao mesmo tempo em que conciliou a permanência da aluna com necessidade especial na escola, por conhecer a lei, valeu-se de argumentos técnicos para explicar aos pais a função da escola além de ensinar e atender a um conjunto plural e diverso dos estudantes.

O que ficou notório nas vozes do grupo é que a relação da Coordenação com os integrantes do Núcleo Gestor é tranquila, articulada e de cooperação. Nesse caso, é possível ressaltar a existência de uma cultura de respeito às funções exercidas por estes profissionais, e a consciência de que o diretor, juntamente com o CP, respondem pedagogicamente pelos bons resultados na escola.

d) Considerações teóricas

Procuramos buscar subsídios teóricos em alguns autores, como Aquino (1996), Barbosa (2009), Fleury (1996), Guimarães (1999) e Zandonato (2004), tendo em vista respaldar as falas do grupo em relação à indisciplina dos alunos, muitas vezes motivada por falta de diálogo e afeto, por parte dos professores; falta de acompanhamento dos pais; alunos com dificuldades especiais e a situação dos alunos em vulnerabilidade no ambiente de trabalho em virtude da exigência do Programa Bolsa Família, de acesso e permanência dos alunos na escola.

Em virtude de a indisciplina ocupar lugar de destaque entre as maiores preocupações pedagógicas, tentamos compreender este fenômeno a partir da análise de alguns autores, como Zandonato (2004). Para ele, a indisciplina não provém somente de características encontradas fora da escola, como problemas sociais, sobrevivência precária e baixa qualidade de vida que afetam os conflitos nas relações familiares, mas também de aspectos desenvolvidos na escola, como a relação professor aluno e a possibilidade de um currículo oculto ser permeado no cotidiano escolar.

Se considerarmos a perspectiva institucional, de acordo com Aquino (1996), a escola não está preparada para receber os alunos. As práticas excludentes por si só e o confronto entre os alunos produzem assim a indisciplina, apontando que a escola não tem evoluído em relação às mudanças sócio- históricas.

Ainda consoante o mesmo autor enfatiza, a instituição escolar passa a receber sujeitos não homogêneos advindos de diferentes classes sociais, com diferentes histórias de vida e com uma bagagem que muitas vezes é negada pela escola.

Vygotsky analisa o fenômeno da (in)disciplina de forma mais ampla e menos fragmentada, como esclarece Guimarães (1999, p, 95): “Uma visão abrangente, integrada e dialética dos diferentes fatores que atuam na formação do comportamento e desenvolvimento individual”. Defende ainda em suas teorias que o comportamento disciplinado e/ou indisciplinado é aprendido, e diz que a escola tem papel crucial sobre o comportamento e desenvolvimento no sentido de agir de forma consciente e deliberada.

Neste cenário, o caminho mais eficiente é o trabalho que a Coordenação procura desenvolver, dentro de uma perspectiva de superação pautada no diálogo sobre as dificuldades que emergem no contexto escolar, como comenta Fleury (1996).

Na busca ao diálogo, é sempre preciso observar e constatar a causa de postura indisciplinar dos alunos que têm influência, tanto interna como externa, tais como a educação recebida pela família, a falta de afeto e até mesmo os limites recebidos do lado externo. Neste caso, a escola não deve se abater pela incapacidade de tentar resolver os conflitos e sim criar projetos escolares para enfrentar os problemas com a participação de todos os integrantes da escola – professores, pais, alunos e a comunidade (AQUINO, 1996).

e) Reflexões e achados

Quanto às indagações discutidas sobre a relação do professor com o aluno e com o Núcleo Gestor, os resultados assinalaram uma diversidade de fatores complexos. Em síntese, uma reflexão de que o coordenador pedagógico faz um

trabalho solitário com variáveis intervenientes de fora para dentro da escola e dentro da própria escola.

Como percebemos nas falas do grupo, a experiência da Coordenação Pedagógica com os alunos se dá de duas maneiras: ou quando substitui o professor na sala de aula ou quando é chamada a intervir principalmente por conta da indisciplina dos alunos. Nesse caso ficou claro que na maioria das vezes se traduz na falta de diálogo entre professores e alunos e sempre a Coordenação Pedagógica intervém abrindo um diálogo para discutir a indisciplina.

Ainda em relação à indisciplina, algumas falas se reportam à falta de acompanhamento dos pais, dos professores. Uma questão importante retratada pela Coordenação é que alguns alunos na faixa etária de 13 a 15 anos comentam que ainda vêm para escola porque a mãe obriga, em virtude da Bolsa Família e retrucam que vêm fazer um sacrifício pela mãe. Uma indagação: – é a Bolsa Família o motivo condutor que os pais utilizam para a permanência dos filhos na escola? Vejamos o que diz o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e o Ministério da Educação sobre o assunto:

Novos dados revelam que a bolsa família tem impacto positivo na trajetória educacional dos beneficiários do programa, pois ao observar os índices de aprovação e abandono na escola dos estudantes da rede pública de ensino, o MEC verificou que a exigência da frequência às aulas por parte da bolsa família faz a diferença (REVISTA VULNERABILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO, 2010, p. 11).

Na argumentação de Barbosa (2009), a variável renda hoje é a mais impactante no acesso e na permanência dos alunos na escola no Brasil. É, pois, um desafio para a escola e para a gestão, na medida em que todas essas questões ingressam no ambiente escolar, pondo em discussão metodologias de ensino e práticas de trabalho.

O acompanhamento da permanência dos alunos na escola, feito pelo MEC, nos coloca diante de uma discussão importante, relativa à qualidade do ensino, à permanência na escola e ao aprendizado dos alunos. Reconhecer essas questões não deve ser motivo para nos imobilizarmos, mas um pretexto para o

reconhecimento de uma nova questão no Brasil, o aumento do acesso e permanência do aluno em situação de vulnerabilidade ao ambiente escolar. E dessa forma buscar caminhos para que o aluno não tenha inserção desigual nas diversas esferas sociais.

f) Impressões da pesquisadora- percepções e aprendizagens

Percebemos nesta sessão que o grupo Vozes do Jardim ia se revelando à proporção que falava de aspectos relativos ao exercício profissional. Quando perguntados em que momento se encontram com os alunos, eles mencionaram que esta é uma das atividades que mais exigem, sobretudo as que se referem às situações de indisciplina, pois comprometem a qualidade da aula e o relacionamento com os professores.

Ademais, asseveram as próprias expectativas em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagens. Muitas vezes, quando isto acontece, pode ser um dos motivos a levá-los a se comportarem de forma inadequada. Um fato a nos chamar atenção é que apesar de preocupadas com essa questão de vulnerabilidade social, não vislumbramos o desejo de busca por uma fundamentação teórica que as apoie na aprendizagem do aluno, tendo em vista resolver situações complexas, bem como colaborar com o professor na sala de aula. No entanto, percebemos uma situação de busca pelo diálogo com os professores e alunos, e uma atenção especial às famílias para ajudarem a enfrentar os desafios da indisciplina nas salas de aula e na escola.

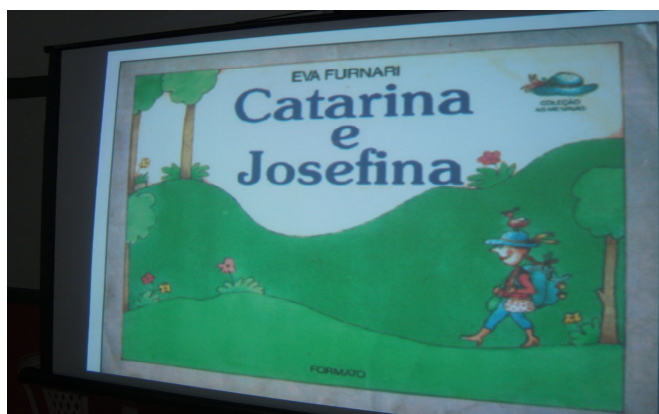
3.1.5 Quinta Sessão de Conversa – Entre as Catarinas e Josefina da escola

a) Momentos iniciais

Reunimo-nos na manhã do dia 3 de julho de 2011 na leitura do livro “Catarina e Josefina”.³⁵. Trata-se de uma história sem texto, mas com muitas possibilidades, pois a criança é a autora e Eva Furnari a ilustradora. A história por meio das

imagens contempla uma menina feia e invejosa, meio bruxa, tentando destruir o acampamento de outra menina bonita e vaidosa. Esta, no entanto, compreende tudo e reverte a situação.

Imagem 5: Imagem do livro



Fonte: Martins (2011).

b) Sequência do diálogo

Foi solicitado ao grupo descrever alguma Catarina ou Josefina que elas conheçam a partir da leitura em dupla das imagens do referido livro. Desse modo, trariam à tona o que acontece na escola que coordenam: E as Catarinas e Josefinas da escola?

Vozes do Jardim:

No trabalho pedagógico da escola tem muitas pedras no sapato do coordenador, mas procuramos fazer as coisas corretas, pisando com firmeza, dialogando e levando as coisas em banho-maria para evitar mal estar [...]. Até porque nós estamos à frente do processo pedagógico, devemos ser modelo para os outros. Uma questão que o CP tem que trabalhar muito é o autodomínio para não criar atritos com os membros da escola.

A gente sabe que a parábola da Josefina existe muito no dia-a-dia e principalmente na escola. É boa a história da Catarina que é essa questão de ser invejosa, individualista, mas de forma criativa. Estava lendo uma reportagem que

³⁵ Umas das estratégias utilizadas para favorecer o diálogo no Grupo Focal da Pesquisa/Formação.

muitos copiam o que os outros fazem; que copiem, mas com criatividade, deem uma moldura diferente, pois o que é bom tem que ser copiado mesmo.

Às vezes quando a gente está na escola, enquanto professor, somos vistos como iguais, há uma boa troca de idéias; quando a gente passa a ser coordenador, todas as ideias que estávamos acostumadas a apresentar dizem que estamos querendo aparecer. Ou então dizem que não vão contribuir porque quem vai aparecer é o nome da coordenadora.

Exercer o cargo de gestor de coordenador é uma grande escola, é um período de aprendizagem individual em que amadurece como pessoa, como profissional, como gente. É uma escola da vida.

Ainda como as vozes do grupo comentam, a individualidade é importante, e os membros da escola devem ter suas diferenças, porque o diferente traz vantagens para o trabalho na escola, pois aqueles professores que com tudo concordam são motivo de preocupação. Vale ressaltar que o dia de lazer de Catarina e Josefina, que é a competição. Uma das características da globalização, e aqui é bom comentar a história da identidade profissional e funcional do grupo. Outro ponto bastante discutido pelo grupo foi a liderança que Catarina sutilmente exercitou, na tentativa de mudar o comportamento de Josefina.

c) Considerações teóricas

Como afirma Rios (2006, p. 98), o ser humano é um animal simbólico, ou seja, a racionalidade não é algo isolado, mas estreitamente articulado a outras capacidades, a outros instrumentos que o homem tem para interferir na realidade e transformá-la. Sendo assim, a sensibilidade e a imaginação são elementos constituintes da humanidade e não podem ser desconsideradas quando se trata de realização.

Sobre o conceito de identidade, vejamos Cavalcante (2005, p.57). Segundo afirma, este exige a concorrência de várias relações para ser apreendido com constância ao seu caráter essencialmente relacional. “A identidade se afirma por oposição e contraste com o outro: eu/outro são os elementos de uma contradição – dialética e não contradição lógica – que constituem uma unidade dialética. Sobre identidade profissional, Cavalcante (1998, p. 58) assim se pronuncia:

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão [...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de

situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações [...] assim como de suas relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos.

Na escola da vida o CP está aí para aprender, entender questões, compreender e ser compreendido, respeitar as diferenças, e especialmente a cultura, pois na escola da vida você recebe pessoas de diversas culturas associadas (LIMA, 2010).

Diante desses comentários, o grupo chamou atenção para o processo de eleições diretas para o cargo em escolas estaduais, como um mecanismo do próprio sistema capitalista, e isso dá todo um respaldo que muitas vezes é confundido com poder. Poderia ser, mas não é um processo democrático. Como contraponto, eis a posição de João Monlevade³⁶ sobre eleição de diretores:

Supõe ruptura com práticas autoritárias, hierárquicas e clientelísticas. Por isto, a eleição de diretores, embora não constitua a essência da gestão democrática, tem sido o sinal histórico para distinguir o tempo autoritário do tempo democrático. Mas não é a eleição evitada de populismo e de outros vícios que ajuda a democracia. Ela precisa ser disciplinada para ser uma prática pedagógica de aprendizado da cidadania democrática. E tem que ser acompanhada de práticas administrativas do sistema que se adequem a nova forma – democrática – de decidir, de governar, de ordenar de avaliar (MONLEVADE, 1996, p. 24).

Na ótica apresentada pelas vozes do grupo, o tempo autoritário comentado pelo autor ainda permeia o processo de eleição, já que as coordenadoras enfatizam que os diretores quando eleitos confundem a gestão democrática com relações de poder pautadas no populismo exacerbado de autoritarismo e poder.

Nesta oportunidade, o objetivo da leitura foi estabelecer o diálogo que propiciasse anunciar os momentos da ação didática, como o planejamento, a metodologia e a avaliação. Na nossa percepção o planejamento do trabalho docente, como diz Libâneo (2003), é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação do professor, prevendo objetivos, conteúdos e os métodos e acima de tudo facilitar a preparação das aulas.

Ao se falar de prática pedagógica, é preciso buscar um método de trabalho que oriente a superação das contradições rumo a uma mudança crítica e transformadora (VASCONCELOS, 2002, p. 200). Desse modo, “a questão metodológica no trabalho pedagógico não se restringe apenas à maneira de como

³⁶ Professor aposentado da UFMT e consultor legislativo do Senado Federal.

conduzimos a prática, com os fins que desejamos alcançar”. Compreendemos a metodologia como uma postura do educador diante da realidade, como uma articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade a uma prática específica.

A prática da qual falamos pode ser, no caso, o ensino de determinado conteúdo, ou seja, a própria prática pedagógica.

d) Reflexões e achados

O importante da dinâmica é a compreensão de buscar recursos para se trabalhar nos dias de planejamento, mas que também o professor possa utilizá-los com os alunos em suas salas de aula. É entender que o ato de planejar acompanha o homem desde o princípio da evolução humana e todas as pessoas planejam suas ações, desde as mais simples até as mais complexas, na tentativa de melhorar suas vidas, ou das pessoas que as rodeiam. Em seguida, a metodologia, isto é, a estratégia de como se deve fazer o que foi planejado, e ao final a avaliação, que é o que ficou daquilo que foi planejado e executado (LIMA, 2010).

O que fica claro na fala do grupo, como as próprias coordenadoras comentam, é que existe uma grande pressão no exercício do papel do coordenador pedagógico. Nesse sentido, a lição que o livro nos deixa por meio da leitura de imagens é que os coordenadores necessitam em todo o seu percurso, tanto quando exercem a identidade profissional, quanto quando exercem a identidade funcional, é sempre cultivar as dimensões afetiva e a estética. Estas são, na verdade, uma dimensão de existência, do agir humano.

Ainda como os CP ressaltaram, hoje acreditam que 80% dos profissionais componentes do Núcleo Gestor foram indicados por competência técnica e afirmam: “Quando fui convidada disse para a Subsecretária: Não quero, tenho medo, ainda não estou preparada, não sou capaz. “E ela falou: “ Esse cargo é um prêmio, é um mérito seu pelo tempo que vem contribuindo para o município como profissional.”

e) Impressão da pesquisadora- percepções e aprendizagens

Nesta sessão, sentimos a carência destes profissionais em relação às metodologias a serem utilizadas no planejamento com os professores. Desse modo, nossa percepção é da necessidade de uma política de formação para os coordenadores pedagógicos, em que estes possam compreender as metodologias que deem conta da postura dos educadores diante da realidade, fortalecendo, assim, suas práticas pedagógicas, bem como a dos professores.

Outro fator a nos alegrar bastante foi a percepção dos sujeitos em reconhecerem a leitura das imagens como uma ferramenta concreta a ser utilizada nos momentos da ação didática.

3.1.6 Sexta Sessão de Conversa – Encontros e despedidas:³⁷ os momentos da ação didática

a) O contexto

Em um clima de muita alegria no dia 3 de julho de 2011 iniciamos esta sessão. Como nas rodadas anteriores, participaram da conversa seis profissionais. O objetivo foi discutir sobre a avaliação da aprendizagem e avaliação externa, como um dos momentos da ação didática. Escolhemos denominar a sessão de Encontros e despedidas por compreendermos que a cada encontro, a cada sessão discutíamos notícias do mundo pessoal e profissional das coordenadoras e a cada despedida a vida se repete não na estação, como diz a canção, mas na dinâmica da escola. Por isso viemos e voltamos para compreender e refletir sobre a vida e o trabalho da Coordenação Pedagógica.

b) Momentos iniciais

A sessão denominada Encontros e despedidas : os momentos da ação didática” iniciou-se com a música intitulada Requebrar,³⁸ de Bia Bedran, com vistas a

³⁷ Composição de Milton Nascimento e Fernando Brant.

fazer um alongamento dançante em todos os membros do corpo. Diz a letra: “Vem dançar, vem requebrar, vem fazer o corpo se mexer e acordar, é a cabeça, o tronco, a mão, o cotovelo, o joelho, tudo junto que vou acordar”.

Após a divertida atividade fizemos uma apresentação em *power point* sobre o percurso do PDE ao Índice de Desenvolvimento da Educação, incluindo as avaliações externas tais como a Prova Brasil, a avaliação da responsabilidade do governo federal e alguns nuances da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará no intuito de facilitar a compreensão do grupo em relação ao termo de compromisso do governo federal “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” com a intenção de implantar instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas que visem à melhoria da qualidade da educação, como também prestar contas à sociedade dos acontecimentos que se perpetuam tanto dentro como fora da escola. Falamos também que alguns autores defendem o IDEB como um indicador que subsidia as Secretarias Estaduais e Municipais e as escolas para uma tomada de decisão no tocante ao desempenho dos alunos nas séries avaliadas, enquanto outros autores discutem o IDEB como um instrumento de controle que combina os resultados do desempenho escolar obtidos na Prova Brasil e o fluxo dos alunos por meio do censo escolar.

Com estes esclarecimentos continuamos a sessão Encontros e despedidas: os momentos da ação didática, com o seguinte questionamento: O que os CP pensam sobre avaliação externa?

Imagem 6: Dinâmica de alongamento Requebrar

³⁸A Composição de Bia Bedran e a apresentação do *power point* foram utilizadas para favorecer o diálogo, a descontração, bem como proporcionar aos sujeitos maiores esclarecimentos sobre o tema discutido no Grupo Focal da Pesquisa/Formação.



Fonte: Martins (2011)

Vozes do Jardim:

As inovações são tantas que não dá tempo de aprendermos tudo isso. E aí a gente vai fazendo por fazer, não sabe nem para que servem essas inovações. Como agora recebemos a Provinha Brasil em turma de 1º ano, o que aconteceu foi um dismantelo na nossa escola: só recebeu a de matemática, tivemos que copiar a de português.

Sabe o que acontece? Quando o aluno chega ao 5º ano ele cai porque eles são muito bem trabalhados no 1º, 2º, 3º e 4º anos.

Neste primeiro momento, a fala do grupo é de que percebem as inovações das políticas educacionais, mas não têm a compreensão da finalidade da avaliação.

c) Sequência do diálogo

As vozes continuam expressando suas opiniões no referente à avaliação externa e assim pronunciam:

Sobre as avaliações externas do final do ano, são pessoas de fora que vêm aplicar, mas o nível é muito alto, porque a gente conhece nossos alunos.

E porque fazemos um reforço, a gente prepara os alunos para essa avaliação, mas quando esta chega não condiz com a realidade que trabalhamos. Nós até recebemos os indicadores da escola e a partir deles a gente trabalha o conteúdo em cima da matriz que eles mandam.

Ainda como o grupo comenta, a avaliação externa não tem uma dimensão formativa, nem condiz com a realidade da escola:

A avaliação externa é uma contradição, pois ao mesmo tempo visa o resultado, mas não dá condições nem cria possibilidade para que a aprendizagem

corresponda a esse resultado e este está muito distante da realidade escolar, do aprendizado do aluno.
O IDEB é classificatório, ele não trabalha o processo, trabalha o resultado que não reflete a realidade.

Com esses desabafos do grupo, a moderadora indagou: E qual é o papel do coordenador nessa política?

Vozes do Jardim:

Tudo que acontece de mal na escola a culpa é do coordenador. Quando o índice da escola baixa, perguntam logo quem é o coordenador dessa escola. E ninguém pergunta quem são os professores, quem são os alunos e a família dos alunos. É uma pressão, porque é como se dissesse assim: – “Vocês são uns incompetentes”.

Refletindo sobre esse desabafo do grupo, extraímos das falas a grande responsabilidade do coordenador em resolver todos os desafios da escola, inclusive em relação às políticas educacionais implantadas no seio da escola.

E na sequência do diálogo se perguntou: E o coordenador com essa questão?

O caminho é assim, a CREDE³⁹ solicita um programa ou um projeto para SME, e a SME pede as coisas para gente, e agente fica nessa coisa de entregar, entregar e não tá havendo tempo de entregar os pedidos com segurança, ou seja, sem sabermos o que estamos fazendo, inventam esses programas que algumas vezes não condizem com a realidade, mas o negócio é vir recursos para a escola. Assim tudo é em cima do coordenador, e nós da escola procuramos organizar estratégias de aprendizagem de uma forma que a escola não perca tanto tempo, para ver se os alunos se recuperam do baixo desempenho, pois se formos esperar sempre pela SME.

Quanto à questão do papel do CP, ao se referir aos modelos que se apresentam inerente ao papel desse profissional, conseguimos identificar nas falas delas o seguinte: assumem o gerenciamento e as responsabilidades pela maioria das exigências da escola, seja como responsável pelas solicitações da SME, seja na articulação nas especificidades de sua função no tocante às estratégias de aprendizagem com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas.

³⁹ Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, que é a extensão da Secretaria Estadual de Educação no interior.

d) Considerações teóricas

Ao se falar em avaliação externa é bom ressaltar que estas surgiram no ciclo de reformas empreendidas nos sistemas educacionais em vários países. Com isso, emergiu um modelo de regulação de políticas educativas amparadas na descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados. Nesta sessão elegemos como base teórica Oliveira (2005), Krawczyk (2005), Sordi (1999) e Freitas (2007).

Procuramos, então, entender os mecanismos criados na relação entre gestão, aqui representada pelo trabalho do CP e a avaliação, bem como o olhar destes numa visão panorâmica, refletindo sobre um conjunto de impasses verificados no interior da escola em espaço e tempo concretos, por atores concretos que os produzem e os reproduzem.

Segundo a compreensão nos estudos Freitas (2007), as avaliações externas nas escolas devem ser entendidas como de utilidade definida tendo em vista a obtenção de elementos para definição de políticas e jamais para utilização como decisão que afete as categorias intrinsecamente ligadas aos processos educativos.

Quando as vozes afirmam que a avaliação é externa à escola, pois os aplicadores são externos, e alguns meses depois, os resultados são entregues já prontos, pode-se inferir que a escola tem uma participação restrita, ou seja, de caráter operacional, em virtude da forma passiva assumida por eles diante das decisões advindas dos órgãos responsáveis (Secretaria Estadual, Ministério da Educação), cuja tendência é uma submissão às determinações verticais no âmbito da gestão. Desse modo, ocasiona uma adesão a uma política de avaliação, a nosso ver, regida pela lógica do controle da qualidade total, contribuindo assim para uma concepção de educação ligada aos aspectos instrucionais. Isto porque reduz as práticas pedagógicas apenas a ações mecanizadas, em busca de um resultado de avaliação que vincula o processo educacional a padrões de desempenho, métodos pedagógicos, sem a devida contextualização com a realidade local (SORDI, 1999).

Para fundamentar a fala do grupo quando dizem que a avaliação é mais um instrumento de medida, buscamos Freitas (1991, p. 63): “A avaliação não se

restringe a instrumentos de medição, mas acaba sendo configurada como instrumento de controle disciplinar, de aferição de atitudes e valores dos alunos”.

Situando as falas do grupo ao se referirem ao IDEB, Freitas (2007) comenta que sem querer esgotar o desvelamento dos mecanismos do IDEB chega à seguinte conclusão:

O IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e estado já está sendo utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance dos melhores resultados (FREITAS, 2007, p. 967).

Este é o cenário que permeia as discussões sobre o IDEB, consoante muito bem observado nas falas dos CP, quando afirmam não verem como o IDEB, a partir da aferição dos indicadores de qualidade, possa vir a diagnosticar os sistemas de ensino e promover uma mudança significativa na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, até que ponto o uso desses dados influencia para uma mobilização da sociedade em prol da qualidade da educação e que venha superar a permeabilidade das ideologias capitalistas e mercadológicas?

e) Reflexões e achados

As discussões desta sessão foram encaminhadas com fundamento nas seguintes temáticas: O que pensam os CP sobre as avaliações externas? Qual o papel do CP nas políticas de avaliação? E, por fim, o que o CP tem a ver com essas questões?

De forma geral o que encontramos nas falas das Vozes do Jardim foi um descontentamento em relação à forma como os coordenadores são tratados diante das avaliações externas, a iniciar pela matriz de referência, bem como na escolha dos itens que não condizem com os conteúdos trabalhados nem com a realidade dos alunos. Um aspecto a ser refletido é quando o grupo revela que depois das rodadas de discussão sobre o assunto conseguem discernir a diferença entre avaliação interna e avaliação externa, e percebem que a avaliação externa não vem contribuindo para o crescimento da escola, pois esta avaliação é pautada em bases

econômicas, já que seu interesse maior é pelos resultados e não pelo processo de aprendizagem. O trâmite é assim: vem uma equipe aplicar os testes e alguns meses depois, os resultados chegam prontos.

E as coordenadoras pedagógicas chegam a dizer que a avaliação externa é apenas um instrumento de medida. Neste contexto, como podemos inferir, diante das argumentações do grupo, as políticas de avaliação externa e o IDEB se refletem sobre os mecanismos de controle pedagógico no contexto da política educacional brasileira.

f) Impressões da pesquisadora- percepções e aprendizagens

Este último encontro foi talvez o mais significativo, sobretudo porque estavam presentes para o encerramento a coordenadora da pesquisa guarda-chuva, a professora doutora Maria Socorro Lucena Lima, que participou de todas as sessões do GF, como orientadora da pesquisa, e os pesquisadores da espiral cíclica, além de um pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador. Todos colaboraram significativamente no planejamento e na efetividade das sessões finais do Grupo Focal.

Durante a sessão, as coordenadoras pedagógicas estavam à vontade para expressar suas dúvidas, ao longo das explanações que antecederam o início da sessão, bem como nos diálogos sobre suas dificuldades em relação ao tema da avaliação externa.

No referente às aprendizagens e reflexões discutidas por ocasião da pesquisa, foram marcantes, pois sentíamos a empolgação e expectativas do grupo Vozes do Jardim, tendo em vista contribuir para o estudo que tem a possibilidade de desvelar uma melhoria na vida e trabalho desses profissionais tão dedicados em exercer suas funções com propriedade e competência.

Registramos nosso reconhecimento por todo o empenho dos profissionais do município de Lavras da Mangabeira, no intuito de propiciarem um ambiente saudável, tranquilo e fértil de conversas inerentes à função que exercem, bem como o desejo destes profissionais em avançar em sua missão, contribuindo assim para a melhoria da educação e do ensino.

Conforme aprendemos, mesmo diante das angústias e desejos das coordenadoras, há a necessidade de promovermos um momento de formação e de reflexão durante a pesquisa. Neste sentido, reunimos o grupo Vozes do Jardim, e com a presença dos pesquisadores que colaboraram com a pesquisa, fizemos um momento de formação, para refletir sobre o GF intitulado “Entre as Catarinas e Josefinas”. Pretendíamos, assim, enriquecer o trabalho das coordenadoras, bem como reforçar sua identidade profissional e funcional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação motivadora desse estudo surgiu no percurso vivenciado pela pesquisadora em escolas e repartições públicas como coordenadora pedagógica, e foi aprofundada durante o Curso de Mestrado, na troca de experiências com a orientadora, com os colegas de curso e com as próprias coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa.

Tal estudo caracterizou-se por momentos de discussão e reflexão que culminaram com algumas considerações relevantes sobre o entendimento do trabalho do coordenador pedagógico na escola em mudança, possibilitadas pela técnica de Grupo Focal que contribuiu para a elucidação de fatores inerentes à vida e ao trabalho na passagem pela Coordenação Pedagógica, bem como as situações que facilitam ou dificultam a realização desse trajeto.

Durante quatro meses de idas e vindas ao município escolhido para a elaboração do trabalho, os sujeitos, disponibilmente, participaram de todos os momentos da Pesquisa/Formação.

Como explicitado, a caracterização do Grupo Focal configurou-se com seis educadoras. Isto, segundo Debus (1997), expressa as percepções e representações por meio de conversas e troca de ideias sobre o tema pesquisado, e sendo assim precisa estar centrado em ouvir as opiniões e experiências de cada participante.

Em conformidade com a técnica de Grupo Focal a análise desenvolveu-se de modo que pudéssemos explorar as sessões de conversa, subdivididas em seis tópicos, agrupados da seguinte forma: O contexto, os momentos iniciais, recheados com as Vozes do Jardim, a sequência do diálogo, interagindo com as vozes do referido grupo, no qual procuramos fazer uma análise descritiva das situações apresentadas, as considerações teóricas que embasaram as falas dos sujeitos envolvidos na Pesquisa/ Formação, as reflexões e achados, onde buscamos explicitar por meio das falas o que encontramos de novo ou de diferente em cada sessão do Grupo Focal, e as nossas impressões sobre cada sessão.

A proposta foi reconstruir, com pedaços dos discursos individuais, tantos discursos-síntese quanto se julguem necessários para expressar uma representação

social sobre o fenômeno estudado, como se todos os discursos dos sujeitos da pesquisa fossem o discurso de um só.

Consoante percebemos, toda disponibilidade do grupo estava pautada na busca de uma formação mais concreta para o cargo assumido e também numa tentativa de compreender melhor qual realmente é o trabalho que o CP precisa desenvolver na escola, além da Coordenação efetiva do projeto político pedagógico da escola, da formação contínua dos professores.

Estudar o trabalho da Coordenação Pedagógica a partir das exigências dessa função, à primeira vista, parece óbvio; no entanto, encontramos muitas dificuldades em sistematizar toda uma gama de discussões e questionamentos apresentados pelo grupo de educadores que cordialmente se dispuseram a abrir suas vidas, seu trabalho, para uma pesquisa.

Como referido, o objetivo geral deste estudo foi compreender a atividade do coordenador pedagógico diante dos dilemas e perspectivas nas escolas públicas da rede municipal de ensino fundamental de Lavras da Mangabeira, no Estado do Ceará.

Em relação aos objetivos específicos, foram, a nosso ver, alcançados: Entre estes, “refletir sobre a vida e o trabalho da Coordenação Pedagógica no contexto da atual política educacional brasileira”. As seis sessões e suas atividades trouxeram à tona a realidade e contradições dessa função. Já em “levantar um referencial teórico alusivo ao tema Coordenação Pedagógica” de modo a favorecer a sua compreensão e estudar por meio de estratégias bibliográficas documentais a trajetória do coordenador pedagógico, consideramos também atendido na fundamentação teórica e nas referências documentais expostas.

No tocante a “analisar as percepções quanto às atribuições da função”, os desafios enfrentados decorrentes da organização do trabalho pedagógico e da formação profissional do CP, ficaram expressas nas falas dos Grupos Focais as contradições e conflitos presentes na rotina e nas relações com os órgãos normativos e executivos.

O objetivo “evidenciar as transformações ocorridas na prática profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam em escolas públicas de Lavras da Mangabeira, a partir das avaliações externas e a implantação do Índice de

Desenvolvimento da Escola” foi igualmente atingido quando, no período em que vivenciamos o trabalho de campo, aprendemos sobre as categorias que norteiam esta pesquisa: Coordenador pedagógico, formação, trabalho coletivo e diálogo.

Acreditamos ter posto em discussão as questões anunciadas no início da pesquisa. Com base nos debates no GF é que apresentamos nossas principais reflexões e achados da pesquisa.

- O que é recorrente da revisão de dissertações e teses analisadas é a necessidade urgente de uma política de formação voltada para o coordenador, na qual ao lado de estudos teóricos que alicerces as concepções educacionais, fundamentem também suas práticas, e que estas sejam discutidas e apreciadas na especificidade da função.
- Os coordenadores pedagógicos são experientes na escola, onde construíram sua identidade profissional como professoras, mas não no cargo de Coordenação, pois buscam o conhecimento como necessidade de ir ao encontro de serem eternos aprendizes, e essa busca se dá por meio de cursos por conta própria para o exercício da função, e para efetividade da sua identidade funcional, pois não foram preparados na Universidade para esse fim.
- Nas sessões de conversa também se promovia a formação dos sujeitos participantes. Daí a Pesquisa/Formação ter sido trabalhada de acordo com Gomes (2003), porquanto possibilitou a valorização das pessoas criando condições de melhoria da autoestima, do pertencimento e de confirmações explícitas de identidades.
- Ao analisar as histórias de vida destes profissionais quando afirmam não serem estas desvinculadas da história da ação do trabalho, entendemos que, apesar de ser única e singular, pode ser vista também como uma trajetória com alguns pontos fortes, principalmente quando estes são encontrados em outras histórias de vida. Cabe-nos evidenciar existir uma interpenetração de vida pessoal e profissional, como ressalta Mizukami (1996, p.89): “Os relatos não são lineares nem simétricos nos diferentes momentos das trajetórias, mas permitem uma visão senão global, pelo menos a mais aproximada possível da trajetória de vida”.
- A percepção de que a mudança de função na escola é um momento de turbulência afetiva, e também de realização profissional, confirmou-se, já que a nova

função possibilita ao coordenador conviver com uma diversidade de obrigações, que requer a busca de formação contínua para o aperfeiçoamento do trabalho na escola. Um fato a merecer destaque é o seguinte comentário do grupo: “Praticamente não existe uma política de formação contínua para os CP.” Isto os leva a buscar cursos de atualização por conta própria.

- Conforme evidenciamos, o grupo se percebe no exercício da função de coordenador pedagógico quando os sujeitos são procurados para resolver questões de indiferença e rejeição dos professores, porém acima de tudo quando compartilham e analisam projetos por iniciativa dos próprios professores.
- Parece haver uma desarticulação entre a escola e a SME, no tocante à questão pedagógica, por falta de tempo que atinge a todos. Dessa forma, os coordenadores se ressentem da falta de ressonância para suas incertezas referentes ao trabalho por eles desempenhado. Sendo assim os coordenadores pedagógicos encontram sintonia quando socializam suas ideias com outros coordenadores. Nesse sentido, como observamos nas falas, quem coordena o trabalho do CP é outro coordenador.
- Em relação ao planejamento da escola junto aos professores, as atitudes das coordenadoras oscilam entre o trabalho individual e as tentativas de práticas coletivas. Como argumenta Fusari (1993), “a realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuam lado a lado, mas educadores com princípios e objetivos”.
- O reconhecimento das fragilidades dos professores no tangente ao domínio da turma e às questões de indisciplina parece mais evidente quando eles não pertencem ao quadro efetivo da escola.
- O coordenador pedagógico na maioria das vezes faz um trabalho solitário com variáveis intervenientes de fora para dentro da escola e na própria escola, como é o caso da falta de controle da turma por parte do professor. Tal situação o impede de desempenhar sua função, e provoca a ampliação da jornada de trabalho deste profissional para além dos muros da escola.
- A tentativa de realização de atividades pedagógicas na escola se dá com grande dificuldade, pois as exigências para questões técnicas são muitas e absorvem o tempo dos coordenadores pedagógicos.

- O trabalho dos coordenadores e dos professores também dificulta, porque muitos alunos estão na escola por conta da obrigatoriedade da frequência imposta pelo Programa Bolsa Família.
 - Na ótica desses profissionais o diálogo é o caminho mais viável para superação dos diferentes problemas de indisciplina na escola, hoje causados por fatores externos e internos à escola. Nesse caminho cabe citar Zandonato (2004) quando ressalta que a indisciplina não tem somente características encontradas fora da escola como os problemas sociais, mas também nos aspectos desenvolvidos no seio desta, como a relação professor aluno, e também a efetivação de um currículo oculto que caminha paralelamente ao currículo oficial.
 - Os coordenadores pedagógicos preocupam-se com a leitura de livros didáticos, revistas, no entanto são carentes de livros pedagógicos. Por isso, a dificuldade de oferecer suporte para avaliação, bem como orientar os professores quanto ao planejamento e elaboração de instrumentos de avaliação.
 - A respeito da utilização de filmes, e de atividades com imagens, a nosso ver são técnicas ou métodos passíveis de ser trabalhados com os professores, como inovação da sua iniciativa pedagógica. Esta foi uma contribuição da pesquisa para o trabalho daqueles coordenadores.
 - O coordenador pedagógico carece de um trabalho coletivo na elaboração dos projetos oriundos do governo federal como PAR, PDDE e PDE.
 - A avaliação externa pode estar afetando o trabalho dos CP, pois estes estão preocupados com uma Pedagogia de Resultados, a qual muitas vezes se distancia das preocupações com a formação de valores e da educação.
 - No inerente ao IDEB, pode ser na escola um mecanismo de controle, de responsabilização e de regulamentação dos recursos investidos para esse fim.
- Na perspectiva de termos alcançado os objetivos da pesquisa, constatamos por meio da técnica de Grupo Focal que as políticas de avaliação externa focadas nos resultados de aprendizagem são lançadas na escola como fim e não como meio destinado à melhoria do trabalho pedagógico na escola.
- Tais achados sugerem as seguintes reflexões:
- O movimento de tensão na constituição da identidade profissional e funcional dos coordenadores é acentuado por contradições presentes no sistema escolar,

porquanto o excesso de demandas externas se confronta com as atribuições das trajetórias pessoais e profissionais desses coordenadores, já que todos os atores envolvidos na dinâmica das escolas são representantes de concepções e expectativas que trazem uma historicidade carregada de contradições.

- Vislumbramos o apelo dos profissionais na urgência de uma política pública que dê conta de uma formação específica para o coordenador, formação essa que fundamente suas práticas e a dos professores.

- Mencionado profissional muitas vezes deixa de exercer suas atribuições, com vistas a aprofundar as questões pedagógicas para atender a demandas externas.

Esta dissertação se coloca no horizonte da possibilidade de contribuir para o debate sobre este profissional chamado coordenador pedagógico, que busca autonomia, formação e condições de trabalho aptas a potencializarem a esperança de políticas de valorização para estes profissionais da educação. Como diz João Guimarães Rosa: “O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. Coragem, para mesmo na contradição desenvolver um trabalho competente na escola pública.

REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora: 2001.

_____. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre supervisão. In: Rangel, M. (Org.) **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 4. ed. Campinas: Papirus 2001.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**. São Paulo: Ed. Segmento, 2009.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

(Org.). O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**. São Paulo: Ed. Segmento. 2009.

_____. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, R. L. PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

ALVES, N. N. L. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, 2007.

AQUINO, J. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BAPTISTA I. A. P. **A atuação da coordenação pedagógica como um dos possibilita- res do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.

BARBOSA, M. L. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BRANDÃO, H.N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena H.N. (Coord.) **Gêneros do discurso na escola**. Mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB) nº (5.692/1991) Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** LDB (9.394/96). Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12/9/96. Disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/emenda/emc. Acesso em: 20 out. 2011.

BUENO, M. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 set. 2011.

CAREY, M. A. The group effect in focus group: planning, implementing, and interpreting focus group research. In: MORSE, M. (Org.) **Critical issues in qualitative research methods**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva. 4 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998.

CARNEIRO, C. B. **Intersetorialidade como princípio e prática nas políticas públicas**: reflexões a partir do tema do enfrentamento da pobreza. . XX Concurso del CLAD sobre Reforma del Estado y Modernizacion de la Administracion pública, 2007.

CAVALCANTE, M. M. D. **Identidade profissional do pedagogo**: O habitus escolar como espaço de (re) construção. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2005.

CEARÁ. Lei Estadual nº 12.442 de 8 de maio de 1995. **D.O** 19 de maio de 1995. Dispõe sobre o processo de escolha de diretores de Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico, em cumprimento ao disposto no item V do artigo 220 da Constituição Estadual. 1995.

_____ Lei nº 12.861, de 18 de novembro de 1998 **D.O** 18.11.98. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretor Junto às Escolas Estaduais de Ensino Básico. 1998.

_____ Lei nº 13.513 de 19 de julho de 2004. **D.O** 27.7.2004. . Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretor Junto às Escolas Estaduais de Ensino Básico. 2004.

_____ Decreto Lei nº 27.556/2004, estabelece os dispositivos para seleção de diretores para o cargo de Núcleo Gestor.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução Fabiana Komesu et al. São Paulo: Contexto, 2004.

CHRISTOV, L. H. **Sabedorias do coordenador pedagógico**: enredos do interpessoal e de (côn) ciências na escola. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores, 2008.

CUNHA, R. C. O. B. O coordenador pedagógico e suas crenças. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.9, n.3, 2005.

DEBUS, M. **Manual para excelência en la investigación mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia.

FARIAS, I. M. S. **A atividade docente no telensino**: um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará/UFC, Fortaleza. 1997

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília / MEC / INEP, 2007.

FERNANDES, M. J. S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. Dissertação de Mestrado, UNESP, Araraquara, 2004.

_____. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulista de 1996 a 2007**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista de Araraquara, 2008.

FIRMO, R. **O Rosário de Quitaús**. Fortaleza: RDS, 2010.

FLEURY, M. T. L. (Coord.). **Cultura e poder nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FORMOSINHO, J. O. **A supervisão na formação de professores** – da Sala à Escola. Porto: LDA, 2002.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Escolas gerenciadas – Planos de Desenvolvimento e Projetos Político Pedagógicos em debate**. Goiania: Editora UCG, 2004.

FRANCO, A.; BONAMINO, C.; **A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil**: Breve Revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto – disponível página OLPED – Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais / UERJ. www.lppuerj.net/olped/documentos/2081.pdf. Acesso em: 11 de jan. 2012.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.l, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/view/1176/0>. Acesso em: 9 maio 2011.

FRANGELLA, R. de C. P. **Orientação educacional**: ressignificando seu papel no cotidiano escolar 2008. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0165.html>. Acesso em: 15 jan. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, D.N.T. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2007.

FREITAS, I.C. Eliminação adiada: o acaso das classes populares na interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 28, nº 100, 1991.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2000.

FUJIKAVA, M.M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, L.R ; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Loyola, 2006.

FUSARI, J. C **O papel do planejamento na formação do educador.** São Paulo: CENP, 1988.

_____. **O planejamento escolar meio é um ritual burocrático.** Sala de aula. São Paulo: Fundação Victor Civita, v. 2, n. 10, p. 34, 1989a.

_____. **O planejamento da educação escolar:** subsídios para ação-reflexão-ação. São Paulo, SE/COGESp, 1989b.

_____. **O planejamento do trabalho pedagógico:** algumas indagações e tentativas de respostas. São Paulo: Ideias 1990 a.

_____. In: **A construção do projeto de ensino e a avaliação.** São Paulo: FDE, 1990b.

_____. **A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar.** Ideias, nº 16, FDE, 1993.

-----Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

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

GATTI, B A. BERNARDES, N. M. G.; MELLO, G. N. **Um estudo sobre o assistente pedagógico**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas). São Paulo, v. 9, 1974.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo (coleção docência em formação série saberes pedagógicos/ coordenação Antônio Joaquim Severino Selma Garrido Pimenta. Cortez 2008.

GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, M. de O. **As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu ' ao 'nós'**. SP: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Tese (Doutorado), 2003.

GREMAUD, A. P. et al. **Guia de estudo: avaliação continuada** Juiz de Fora: FEDEPE.2009.

GUIMARÃES, A. **Autoridade e tradição**: as imagens do velho e do novo nas relações educativas. São Paulo: Summus, 1999.

HAGREAVES, A.: FULLAN, M. **A escola como organização aprendente** – buscando uma educação de qualidade. 2 ed. Porto Alegre: Artemed. 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo**: duplo mal estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental na constante construção de seus papéis. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade de São Paulo – USP, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

IBGE-IPECE. **Perfil Básico Municipal. Lavras da Mangabeira 2009**. Disponível em:http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/pbm-2009/Lavras%20da%20Mangabeira_Br_office.pdf. Acesso em 10 mar. 2011.

KRAWCZYK, N. R. **A reforma educacional na América Latina, uma perspectiva histórico-sociológica**. Trad. Nora Rut krawczyk, Vera Lucia Vieira, São Paulo: Xamã, 2008.

KRAWCZYK, N. R. ; VIEIRA, V. L. **Um estudo sobre o estado da arte da reforma educacional na década de 90 na América Latina**: Brasil, Argentina, Chile e México. Relatório de pesquisa. FAPESP, maio 2005.

LERVOLINO, A. S.; Pelicione, M. C. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf.** USP. São Paulo, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Organização e gestão da escola pública**: teoria e prática. 4^a. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIMA, M. S. L.; SALES, J. O. C. B. Leitura de textos na formação de professores: transportando indagações. In: LIMA, M. S. L.; SALES, J. O. C. B. **Aprendiz da prática docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, EdUECE, 2004.

_____. Um sonho comum chamado Projeto Político Pedagógico. In: ALMEIDA, A.M B. LIMA, M.S.L.; SILVA, S.P (Orgs.). **Dialogando com a escola**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, EDUECE, 2002.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 4. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

_____. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado. USP, 2001.

_____. **Vida e trabalho**: a formação em contexto, articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da pública municipal de ensino, 2010.

_____. A formação humana na formação do educador. In: CEARÁ, Secretaria da Educação. **Abrindo trilhas para os saberes**: formação humana cultura e diversidade/ Secretaria da Educação. F. K. S. S (Org.) – Fortaleza: SEDUC, 2009.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, P. G.; SANTOS. S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista educare et educare**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007.

MARTINS, S. M. **O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica**: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente Unooeste, 2010.

MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2009.

MÉIER, M. J; KUDLOWIEZ, S. Grupo focal: uma experiência singular. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, v.12, n.3, p., 394-399, jul./ago. 2003.

MELLO, M. N. M. **Um estudo sobre a atividade do professor coordenador pedagógico na escola pública paulista**. Dissertação de Mestrado. 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MIZIARA, L. A. S. **A coordenação pedagógica e a práxis docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

MIZIKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFS, 1996.

MONLEVADE, J. ; Pequenas geografias, histórias e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, L. C. (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

MOREIRA, A. F. B.; LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Socialização profissional de professores**: as instituições formadoras. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998.

MORGAN, D. Future directions for focus group. In: MORGAN, D. (Org.). **Successful focus group**: advancing the state of the art. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

_____. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage. MORGAN, D. ; KRUEGER, R. A. 1997.

MOURA, P.C.D. **Gestão pedagógica em escola privada de ensino médio em Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007.

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

_____. O passado e o presente dos professores: In: NÓVOA. A. (org.). **Profissão Professor**. Porto, 1995.

OLIVEIRA, M.R.T. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. (Org.) **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____ **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação das políticas educacionais na América Latina.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG (Relatório de Pesquisa Capes), 2005.

Parecer nº 252/69. In: **Currículos Mínimos dos cursos de graduação.** 4 ed. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1981.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2010.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e. PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas.** Campinas: [s.n.], 2005.

POLON, T. L. R. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do projeto GERES.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2009.

RIBEIRO, S. C. **A pedagogia da repetência** – Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 4, jul./dez. 1991.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006

SIQUEIRA, H. C. H. **O enfermeiro e sua prática assistencial interativa.** Construção e um processo educativo. Bagé, RS: EDIURCAMP, 1998.

SORDI, M. R. Avaliação Institucional: o papel do gestor frente às interfaces da avaliação interna e externa. Estudos: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília, ano 17, n. 24, jun. 1999.

SOUSA, S. de (Org.) **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2000. 447p.

RANGEL, M. **Supervisão pedagógica** – princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001.

RIBEIRÃO, E. C. M. G. **Um estudo sobre a autonomia docente na escola pública**: Contribuições para o trabalho de coordenação pedagógica. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto – SP, 2010.

RIVAS, S. C. **Limites de possibilidades de uma parceria entre o público e privado para a educação municipal**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

_____. **A coordenação pedagógica itinerante**: o cotidiano em duas gestões municipais. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2007.

ROMAN, M. D. **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**: um estudo de caso etnográfico. Dissertação de Mestrado. USP, 2001.

SANTOS, F. K. S. **O trabalho e a mobilização de saberes docente**: Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na Educação Superior. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2011.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SEDUC. Secretaria da Estadual da Educação – **Estatísticas da Educação Básica nos municípios do Ceará**. Lavras da Mangabeira, 2008.

_____. **Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação**; Célula de Desempenho Acadêmico – CEADE, 2010.

_____. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação - **Censo Educacional**, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**/ M. T.; 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. N. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TESES E DISSERTAÇÕES. <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso: 8 jul. 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1996.

_____. **Projeto de ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico** - elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2. Ed. 1977.

VIEIRA, J. S. **Um negócio chamado educação: gestão pela qualidade total, controle do trabalho docente e identidade**. Porto Alegre, Faculdade de Educação / UFRGS, 2000. (Tese de Doutorado).

VIEIRA, M. da S. B. **O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem às suas práticas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 2010.

WESTPHAL, M. F.; BOGUS, M. C.; FARIA, M. de M. Grupos focais: experiência precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. Bol. **Oficina Sanitária Panamericana**, v. 120, n. 6, 1996

ZANDONATO, Z. I. **Indisciplina escolar e relação professor aluno: uma análise sob perspectivas moral e institucional**. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2004.

ZIBAS, D. M. L. **(Re) significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais**. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. ; TESES, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A**Questionário do Coordenador****I. Identificação**

1. Nome

2. Sexo:

(A) Feminino

(B) Masculino

3. Idade:

(A) Até 25 anos

(B) De 26 a 30 anos

(C) De 31 a 35 anos

(D) De 36 a 40 anos

(E) De 41 a 45 anos

(F) 46 anos ou mais

4. Você se considera

(A) Branco

(B) Negro

(C) Pardo

(D) Amarelo.

(E) Indígena

II. Formação

5. Você concluiu (assinale mais de uma alternativa, se for o caso)

(A) Licenciatura em Pedagogia.

(B) Licenciatura em Matemática.

(C) Licenciatura em Letras.

(D) Curso Normal Superior.

(E) outro curso Superior.

6. De que forma realizou o curso superior? (assinale quantas alternativas forem necessárias)

(A) Presencial.

(B) Semipresencial.

(C) A distância.

7. Você fez o curso superior em instituição (assinale mais de uma alternativa, se for o caso)

(A) Pública federal.

(B) Pública estadual.

(C) Particular.

(D) Pública e particular.

8. Entre as modalidades de cursos de pós-graduação listadas abaixo, assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou.

- (A) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (B) Mestrado.
- (C) Doutorado.
- (D) Ainda não completei o curso de pós-graduação.
- (E) Não fiz curso de pós-graduação.

9. Você frequentou atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários etc.) relacionadas à educação nos últimos dois anos?

- (A) Sim, oferecidas pela SEDUC/Oficina Pedagógica/Escola.
- (B) Sim, oferecidas pela SME/Oficina Pedagógica/Escola e por iniciativa própria.
- (C) Sim, somente por iniciativa própria.
- (D) Não participei de atividades de formação continuada.

III. Trajetória profissional

10. Você é professor efetivo?

- (A) Sim.
- (B) Não.

11. Você tem quantos anos de experiência como docente?

- (A) Menos de 5 anos.
- (B) Até 10 anos.
- (C) Até 15 anos.
- (D) Até 20 anos.
- (E) Mais de 20 anos.

12. Há quantos anos você trabalha na Coordenação Pedagógica na rede pública?

- (A) Menos de 1 ano.
- (B) Até 3 anos.
- (C) Até 5 anos.
- (D) Até 10 anos.
- (E) Mais de 10 anos.

13. Há quantos anos você ocupa a função de professor coordenador nesta escola?

- (A) Menos de 1 ano.
- (B) Até 3 anos.
- (C) Até 5 anos.
- (D) Até 10 anos.
- (E) Mais de 10 anos.

14. Você trabalha na Coordenação Pedagógica no(s) período(s)

- (A) Diurno.
- (B) Noturno.
- (C) Diurno e noturno.

15. Além de coordenador pedagógico você é:

(A) Professor nesta escola.

(B) Professor em outra escola ou faculdade.

(C) Não atuo como professor.

16. Qual a sua carga horária semanal como coordenador nesta escola?

(A) 24 horas.

(B) 30 horas.

(C) 40 horas



APÊNDICE B
Eu Professor eu Coordenador

1. ROTEIRO DE INFORMAÇÕES	
EU: PROFESSOR	Registe aqui as suas observações
1.1 COM OS ALUNOS	
1.2 COM A GESTÃO	
1.3 COM OS COLEGAS	
1.4 COM A COMUNIDADE	
1.5 COM O PLANEJAMENTO	
1.6 COM AS REUNIÕES	
1.7 COM AS HABILIDADES	
1.8 COM AS APRENDIZAGENS	

Como aconteceu essa passagem?

2. ROTEIRO DE INFORMAÇÕES	
EU: COORDENADOR	Registe aqui as suas observações
2.1 COM OS ALUNOS	
2.2 COM A GESTÃO	
2.3 COM OS COLEGAS	
2.4 COM A COMUNIDADE	
2.5 COM O PLANEJAMENTO	
2.6 COM AS REUNIÕES	
2.7 COM AS HABILIDADES	
2.8 COM AS APRENDIZAGENS	
2.9 AS ALEGRIAS	
2.10 AS AVALIAÇÕES	
2.11 AS PEDRAS	
2.12 O QUE EU TROUXE	
2.13 O QUE JÁ APRENDI	

APÊNDICE C

Quadro Sinótico das Teses e Dissertações Pesquisadas no Banco de Teses da CAPES no período de 2007 A 2010

ANO/ TÍTULO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
2007 Tese	A Coordenação Pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais	Selena Castelão Rivas	Universidade Federal da Bahia	Investigar as contribuições das práticas cotidianas de coordenadores pedagógicos itinerantes lotados nas Secretarias Municipais de Educação no Estado da Bahia	Trata-se de um estudo multicaso. Da análise documental, da observação direta, da aplicação de questionários e da realização de entrevistas	Explicita a existência de uma prática coordenadora com ritmos diferenciados em cada espaço e a necessidade urgente dos municípios modificarem a configuração de Coordenação Pedagógica
2007 Tese	Coordenação Pedagógica na educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia	Nancy Nonato de Lima Alves	Universidade Federal de Goiás	Compreender o trabalho e a constituição de identidades profissionais de coordenadoras pedagógicas em centros municipais de educação infantil (CMEIS) de Goiânia	Com base no método materialista dialético, desenvolvemos uma pesquisa teórica, documental e empírica. A construção dos dados investigativos articulou análise de documentos, questionários e entrevistas	Complexidade, desafios e ambiguidades do trabalho de Coordenação em CMEIS, cuja construção de identidades profissionais realiza-se no processo social de produção
2007 Dis- sertação	Gestão Pedagógica em escola privada de Ensino Médio Em Belo Horizonte	Paulo César Dias de Moura	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Analisar a Gestão Pedagógica de escolas privadas de ensino médio em Belo Horizonte, para verificar o grau de adesão dessas instituições às demandas das políticas públicas	Pesquisa qualitativa que, por meio de entrevistas semiestruturadas, permitiu a realização de estudos de casos comparativos, a partir de relatos de experiências de seis coordenadores pedagógicos de três escolas privadas	O estudo da gestão pedagógica sugere que mecanismos de resistência à mudança marcam, consequentemente, as ações dos coordenadores

					leigas	pedagógicos
2008 Dis- sertação	A Coordenação Pedagógica e a práxis docente	Leni Aparecida Souto Miziara	Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande - MS	Analisar as contribuições da Coordenação para o processo ensino- aprendizagem segundo a concepção dos professores e analisar o papel da Coordenação ao longo da história e caracterizar o trabalho do coordenador pedagógico no contexto atual	Pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados utilizamos um roteiro de entrevistas semiestruturadas, com questões pertinentes ao trabalho da coordenação de uma escola estadual	Os professores, embora reconheçam o trabalho da Coordenação, não se sentem contemplados no que tange aos aspectos pedagógicos, especificamente ao processo ensino aprendizagem
2008 Tese	A Coordenação Pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)	Maria José da Silva Fernandes	Universidade Estadual Paulista Araraquara	analisa -as recentes reformas educacionais paulistas e seus impactos sobre os professores e a Coordenação Pedagógica a partir de resoluções oficiais no período 1996-2007	A partir de estudo tanto documental quanto empírico com base qualitativa a análise quali-quantitativa das entrevistas	Os resultados confirmam que a função, símbolo da democratização das relações do trabalho escolar, foi sendo alterada pelas reformas que promovem o controle do trabalho do professor em sala de aula
2009 Dis- sertação	A atuação da CP como um dos possibilitadores do reencantamento docente no EF de uma escola pública de SP	Isabel Aparecida Prandina Baptista	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP	Procura discutir o trabalho da CP junto aos professores dentro do espaço escolar buscando subsídios na epistemologia da prática	Abordagem qualitativa com subsídios da pesquisa quantitativa constituindo um estudo descritivo analítico e interpretativo dos dados	Conclui-se que há um desencantamento por parte do professor e o foco pedagógico é colocado em segundo plano. A atuação da CP mostrou-se motivadora da prática do professor nos trabalhos coletivos

2009 Tese	Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à Gestão Pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres - Estudo longitudinal - Geração Escolar 2005 - Pólo RJ	Telma Lúcia Pinto Polon	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Visa identificar perfis de liderança e características relacionadas à Gestão Pedagógica em escolas eficazes	A metodologia buscou complementaridade entre as abordagens quantitativas e qualitativas, no intuito de melhor caracterizar a situação estudada	A contribuição ao debate sobre possibilidades de atuação dos profissionais no exercício das funções de direção, supervisão ou coordenação, na construção de uma escola democrática e de qualidade. A necessidade de superação dos problemas ligados à origem e desenvolvimento histórico
2010 Dissertação	O papel do CP na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa	Sidnéia Macarini Martins	Universidade do Oeste Paulista Presidente Prudente Unooeste	Análise sobre o trabalho do CP ante as mudanças a respeito da avaliação externa como forma de análise da qualidade da educação, e como se percebe e procede na escola a verificação dos dados apurados	O estudo se dá através do levantamento histórico sobre os CP e aplicação de entrevista semiestruturada com 4 CP com a intenção de saber sua função diante das avaliações externas	Nos resultados observa-se dificuldade por parte dos CPs em se utilizar dos resultados das avaliações externas para o que se propõe que é melhorar a qualidade do ensino
2010 Dissertação	O CP o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem à sua prática	Marimar da Silva Barros Vieira	Universidade Federal de Mato Grosso	Conhecer as concepções que envolvem a função que exercem, sobre o cotidiano em que atuam e em relação à autonomia que vivenciam ou almejam na condição de participante da equipe diretiva da escola	Trata-se de uma pesquisa qualitativa com entrevista como fonte de coleta de dados além da análise de documentos	A partir da análise percebeu-se que houve uma convergência quanto ao entendimento das atribuições desse profissional na organização do trabalho pedagógico da escola e na formação da formação continuada na escola

2010 Dis- sertação	Um estudo sobre a atividade do professor coordenador da escola pública paulista	Márcia Natália Motta Mello	Universidade Nove de Julho- UNINOVE SP	Investigar a ocorrência da alienação do professor coordenador do ensino da escola estadual paulista	Pesquisa bibliográfica no banco de teses sobre professor coordenador à luz de Meszaros e Marx	A pesquisa serviu para identificar as divergências entre as atribuições legais e as atividades do professor coordenador, e também que existe uma cisão entre o proposto pela legislação e o realizado nas escolas
2010 Disser- tação	Um estudo sobre a autonomia docente na escola pública: Contribuições para o trabalho de Coordenação Pedagógica	Elaine Cristina Martins Gonçalves Ribeiro	Centro Universitário Moura Lacerda Ribeirão Preto- SP	Contribuir para o debate sobre o exercício da autonomia docente na prática pedagógica investigando as ideias do professor diante de dilemas do cotidiano escolar	Trata-se de uma pesquisa descritiva qualitativa, na qual a coleta de dados se deu por meio de entrevista formativa, semiestruturada	Os resultados encontrados indicam a necessidade de se olhar com cuidado a formação continuada de professores em exercício, com a qual o coordenador pode contribuir para melhorar a qualidade do exercício docente