

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEBORAH SENID GRIBEL

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE O DESEJADO E O VIVIDO

JUIZ DE FORA
2014

DEBORAH SENID GRIBEL

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE O DESEJADO E O VIVIDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Assunção Calderano

JUIZ DE FORA
2014

DEBORAH SENID GRIBEL

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE O DESEJADO E O VIVIDO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aprovada em 20 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Assunção Calderano (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Prof^ª. Dr^ª. Diva Chaves Sarmiento
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Aparecida Baquim
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFV

Juiz de Fora, 20 de agosto de 2014.

A todos os educadores e educadoras que, direta ou indiretamente, contribuem para a formação de crianças no município de Juiz de Fora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça de um corpo saudável e mente aberta aos desafios.

À minha orientadora, Dr^a. Maria da Assunção Calderano, a quem muito admiro, por sua competência, orientação e profissionalismo.

Às professoras Dr^a. Diva Chaves Sarmiento e Dr^a Cristiane Aparecida Baquim, componentes da banca de Exame de Qualificação e de Defesa de Mestrado, pelas enriquecedoras contribuições, palavras de incentivo e carinho.

A todos os professores, sem exceção, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que tanto contribuíram para o aprimoramento da minha formação político-pedagógica.

À Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, pela presteza em me fornecer os dados que possibilitaram a realização da presente pesquisa.

À Denise Vieira, Marcela Lazzarini e Andréia Garcia, minhas mestras referência, às quais serei sempre grata.

À Maria Cristina, Aline Rinco, Ana Marlene, Márcia Baptista, Marisa Freitas, Rita de Oliveira, Terezinha Melquíades e outras educadoras que atuam na Secretaria de Educação, com as quais tanto aprendi durante minha breve passagem por lá.

À diretora da escola onde atuo, Adriana Perini, e ao vice-diretor, Glyder Dominato, pelo carinho, apoio e incentivo constantes.

Às professoras da Escola Municipal Murilo Mendes, junto às quais me constituo cotidianamente como coordenadora e, ao mesmo tempo, nos constituímos como uma equipe de trabalho, estreitando laços de respeito, profissionalismo e afeto.

Aos gestores, professores, coordenadoras, secretários e demais funcionários de cada uma das escolas visitadas durante a pesquisa de campo, que me acolheram, me ouviram e me auxiliaram na coleta de dados.

Aos professores e professoras que se dispuseram a colaborar nesta pesquisa, respondendo e devolvendo o questionário, bem como fornecendo contatos pessoais que nos possibilitaram a realização de entrevistas.

Às nove professoras que, individualmente, disponibilizaram parte de seu tempo e me concederam entrevistas, sem as quais seria impossível o alcance dos objetivos deste trabalho.

Aos colegas e amigos que fizeram parte desta trajetória acadêmica e pessoal, por tornarem esta caminhada mais alegre, compartilhada e solidária.

Aos meus filhos que, por se tornarem os adultos maduros, responsáveis e independentes que são, me proporcionaram tempo e liberdade para me dedicar aos meus projetos e realização de antigos sonhos.

À doce Luísa – linda menina de sorriso encantador e olhar expressivo - que desperta o melhor que há em mim, doando poções mágicas carregadinhas de amor...

Enfim, meu agradecimento a todos aqueles que, mesmo não mencionados aqui, de alguma forma contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Muito obrigada a todos vocês!

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Escolas participantes por região geográfica, de acordo com o zoneamento feito pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora.....	86
Gráfico 2 - Número de professores que responderam os questionários por região	87
Gráfico 3 - Formação acadêmica inicial dos sujeitos da pesquisa.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa realizada no Portal CAPES.....	23
Quadro2 - Dimensões destacadas sobre a ação/atuação da Coordenação Pedagógica associadas às questões do questionário autoaplicado pelos professores.....	45
Quadro 3 - Contato direto (ou não) com professores e imediato recolhimento (ou não) dos questionários.....	97
Quadro 4 - Perfil das professoras entrevistadas (todas do sexo feminino).....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de professores que manifestaram (ou não) o desejo de serem entrevistados e a modalidade da entrevista escolhida	48
Tabela 2 – Escola selecionadas por região geográfica pelo critério do maior/menor Ideb.	84
Tabela 3 – Escolas selecionadas por região geográfica pelo Ideb tomando como critério de desempate o índice de proficiência no Proalfa.....	84
Tabela 4 - Número de questionários entregues e devolvidos por escolas considerando a localização por região e o Ideb ou o índice do Proalfa alcançado em 2011.....	96
Tabela 5 - Perfil dos sujeitos da pesquisa apresentados pelo critério da faixa etária.....	99
Tabela 6 - Compilação em porcentagem das informações dos professores fornecida nos questionários sobre tempo de Magistério e tempo de permanência na mesma instituição.....	100
Tabela 7 - Atividades às quais a CP dedica seu tempo no cotidiano escolar.....	102
Tabela 8 - Opiniões dos professores sobre as reuniões pedagógicas.....	105
Tabela 9 - Os professores respondem sobre os conselhos de classe.....	107
Tabela 10 - Como os professores percebem as relações interpessoais na escola.....	109
Tabela 11 - Professores respondem sobre possíveis associações entre a identidade e a atuação da CP na escola.....	111
Tabela12 - Sobre a solidão docente e a contribuição da CP na formação continuada do professor.....	113

LISTA DAS SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal de periódicos)
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenação Pedagógica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEAP	Departamento de Ações Pedagógicas
ENSE	Encontro Nacional de Supervisores de Educação
FORPE	Formação de Professores e Política Educacional (Grupo de Estudo) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes nas Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FVC	Fundação Victor Civita
HTPC	Horário de Trabalho Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Educação Superior
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JF	Juiz de Fora
LA	Laboratório de Aprendizagem
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
PABAAE	Programa Americano-brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PNAIC	Pacto pela Alfabetização a Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe
SE	Secretaria de Educação
SEF	Supervisão do Ensino Fundamental
SESu	Secretaria de Ensino Superior
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal do Pará
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista

RELAÇÃO DOS APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A – Solicitação de autorização da Secretaria de Educação para visita às escolas da rede.....	159
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	161
Apêndice C – Modelo do questionário.....	162
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	167
Apêndice E – Pauta para a realização das entrevistas.....	169
Anexo A – Autorização do secretário de Educação, Prof. Weverton Vilas Boas, para a realização da pesquisa nas escolas municipais.....	172

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos ou pelos olhos ou pelos poros ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra, que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais! (GALEANO, 2012, p. 23).

RESUMO

A questão central desta pesquisa é compreender como os professores, que atuam em treze escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, percebem a atuação da coordenação pedagógica (CP) em suas respectivas escolas, priorizando os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo geral do presente trabalho é investigar, mapear e analisar as ações da coordenação pedagógica a partir da perspectiva dos professores. Os objetivos específicos são: investigar e apontar as demandas pedagógicas dos professores em relação à ação da CP; mapear, a partir do que dizem os professores, as ações cotidianas da CP nas escolas, apontando a quais atividades a CP dedica a maior parte do seu tempo de trabalho; indicar os possíveis entraves na ação da CP, captados por meio do que dizem os professores.

A discussão teórico-metodológica foi baseada em autores que têm se dedicado a essa temática e nas atribuições da CP definidas pela legislação municipal. As escolas investigadas foram selecionadas pelo critério do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), obtido no ano de 2011. Sendo assim, foram selecionadas duas escolas de cada uma das sete regiões da cidade, considerando o zoneamento feito pela Secretaria de Educação (SE), respectivamente, as escolas que alcançaram o maior e menor índice nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos metodológicos para a coleta de dados foram, na primeira etapa da presente pesquisa, questionários autoaplicados por sessenta e um professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas previamente escolhidas pelo critério descrito acima e que, ao serem convidados, se dispuseram a colaborar como sujeitos da presente pesquisa. Na segunda etapa do presente trabalho investigativo, foram realizadas nove entrevistas individuais com uma professora representante de cada uma das nove unidades escolares, dentre as treze participantes da pesquisa. A ênfase deste trabalho é a atuação da CP na liderança e articulação de ações reflexivas que possibilitem a transformação da *práxis* docente nas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Os professores apontam o excesso de funções da CP e a falta de tempo como entraves principais ao atendimento as suas demandas de maior apoio ao trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Professores. Demandas pedagógicas. Gestão.

ABSTRACT

The central question of this research is to understand how teachers who work in thirteen schools of Municipal School of Juiz de Fora, perceive the performance of Pedagogical Coordination (CP) in their respective schools, prioritizing those working in the early years of elementary school. The general objective of this study is to investigate, map and analyze the actions of pedagogical coordination from the perspective of teachers. The specific objectives are to investigate and pinpoint the pedagogical demands of teachers in relation to the action of CP; map out, from what teachers say, the daily actions of CP in schools, pointing to what activities the CP devotes most of his time working; indicate the possible barriers in the action of CP, obtained through what teachers say. The theoretical and methodological discussion was based on authors who have been dedicated to this topic and assignments of CP defined by municipal law. The schools surveyed were selected by the criterion of IDEB index (Development of Basic Education), obtained in 2011. Thus, two schools of each of the seven regions of the city were selected considering the zoning made by the Department of Education (SE), respectively, the schools that reached the highest and lowest index in the early years of elementary school. In the first stage of this research the methodological tools for data collection were self-administered questionnaires for sixty-one teachers who work in early years of elementary education schools, previously selected by the criterion described above, which when called were willing to cooperate as subjects of the present research. In the second stage of this research work, nine individual interviews with a teacher representative from each of the nine school units were carried out, among the thirteen schools participating in the research. The emphasis of this work is the action the CP in the leadership and coordination of reflective actions that enable the transformation of teaching practice in schools in the municipal schools of Juiz de Fora. The teachers point the excess of functions of CP and lack of time as the main barriers to meet their demands of increased support the pedagogical work.

Keywords: Pedagogical Coordination. Teachers. Pedagogical demands. Management.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	EVIDÊNCIAS HISTÓRICAS: CONTRIBUIÇÕES QUE CLARIFICAM NOSSO ENTENDIMENTO SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	28
3	METODOLOGIA UTILIZADA	43
3.1	Descrição da metodologia utilizada na primeira etapa da pesquisa: os questionários	43
3.2	Instrumento metodológico utilizado na segunda etapa da pesquisa: as entrevistas	46
4	A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	49
4.1	Primeira dimensão – cotidiano escolar: a coordenação pedagógica em ação	49
4.2	Segunda dimensão - Reunião Pedagógica	53
4.3	Terceira dimensão - Conselho de Classe	56
4.4	Quarta dimensão - As relações interpessoais na escola	59
4.5	Quinta dimensão – Possíveis associações entre identidade e atuação da coordenação pedagógica	64
4.5.1	A especificidade da função da coordenação pedagógica.....	70
4.5.2	É possível contribuir para minimizar a sensação solidão docente?.....	76
5	APRESENTAÇÃO DO CAMPO E ANÁLISES INICIAIS	82
5.1	Considerações iniciais sobre o trabalho de campo	86
5.2	Os sujeitos da pesquisa	98
5.3	Apresentação e análise das respostas dos professores obtidas por meio dos questionários	102
5.3.1	Cotidiano escolar: a coordenação pedagógica em ações rotineiras	102
5.3.2	Reuniões pedagógicas: o que dizem os professores?	105
5.3.3	Opiniões docentes sobre os Conselhos de Classe	107
5.3.4	Relações interpessoais na escola: ausência de conflitos?	109
5.3.5	Falemos de identidade da coordenação pedagógica	110
5.3.6	Solidão docente, contribuições da CP na formação continuada do professor e a relevância da experiência docente na atuação da CP.....	113
6	SILÊNCIOS E VOZES DE PROFESSORES - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	115
6.1	Investigando sobre possíveis constrangimentos sentidos pelos professores	116

6.2 As ações pedagógicas desenvolvidas pela CP na visão das professoras entrevistadas	118
6.3 Reuniões Pedagógicas	123
6.4 Conselhos de Classe	126
6.5 Relações interpessoais	128
6.6 Possíveis associações entre a identidade da CP e sua atuação nas escolas	131
6.7 Solidão docente	139
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
7.1 O que não procuramos, mas achamos	144
7.2 Retomando os objetivos da pesquisa	145
7.3 Finalizando o texto sem finalizar as reflexões	148
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	159
ANEXOS	172

1 INTRODUÇÃO

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (FREIRE, 1992, p. 91).

A proposta central desta pesquisa é compreender como os professores percebem a atuação e as ações efetivamente desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica (CP) nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, priorizando os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desenvolvemos este trabalho com o objetivo geral de investigar, mapear e analisar as ações e a atuação da coordenação pedagógica a partir da perspectiva dos professores, destacadamente daqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O propósito desse mapeamento vem da nossa inquietação experienciada enquanto docente, atuando por muitos anos em turmas nesse segmento do ensino público, que, repetidamente, apresentavam (e continuam apresentando) alunos com dificuldades na aprendizagem, falta de motivação, histórico de evasão e repetência.

Nossa primeira dificuldade na redação do presente trabalho foi encontrar uma descrição adequada à função da coordenação pedagógica escolar, que evitasse ambiguidade de interpretação. Assim, recorremos a Rangel (2000), que explica a dificuldade em fazer referência à função da coordenação pedagógica:

Pois há diversos modos, variáveis nos Estados e nas escolas, de designar a ação do supervisor. Incluem-se nessa terminologia as expressões supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina (p. 75).

Adotamos neste trabalho a denominação Coordenação Pedagógica (CP) - termo utilizado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora - para designar a função da gestão pedagógica escolar. Estão definidas as competências do coordenador pedagógico na Resolução 01/2005 - SE/JF, que estabelece normas para a organização do quadro de Pessoal das Escolas Municipais – Artigo 21:

Compete ao Coordenador Pedagógico:

I – Coordenar junto com a direção processo de construção, implementação e avaliação coletiva do Regimento Escolar, do Projeto Político Pedagógico e

- da Organização Curricular da escola;
- II - Desencadear ações que promovam a formação em contexto, considerando os aspectos que permeiam a realidade escolar;
 - III - Organizar e coordenar reuniões coletivas para planejamento, desenvolvimento e tomada de decisões referentes às ações educativas, no âmbito da escola, considerando as diretrizes teórico-metodológicas propostas pela Secretaria de Educação;
 - IV - Prestar assistência pedagógica aos professores;
 - V - Orientar o processo avaliativo, discutindo: concepção de conhecimento, de aprendizagem, de desenvolvimento e de avaliação, bem como as estratégias a serem utilizadas para essa orientação;
 - VI - Promover, junto com o corpo docente, conselhos de classe e reuniões de pais e/ou responsáveis;
 - VII - Realizar a orientação dos alunos, junto com a direção e corpo docente, articulando o envolvimento da família no processo educativo;
 - VIII - Orientar e incentivar a participação dos alunos na organização de grêmios e outras atividades culturais;
 - IX - Cooperar na busca de soluções para as questões disciplinares, que interferem no processo pedagógico, junto com a direção e o corpo docente (JUIZ DE FORA, 2005, p. 133).

Diante da complexidade do trabalho docente, consideramos legítimo que os professores busquem apoio e esperem por iniciativas da gestão pedagógica, no sentido de articular as práticas docentes, sugerir formas alternativas de trabalho e liderar momentos produtivos nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Alimentamos a expectativa de que os momentos destinados ao encontro da equipe pedagógica escolar, assim como o empenho de todos na melhoria das relações interpessoais, possam contribuir para a superação das dificuldades, já que sabemos que não cabe somente ao professor a busca de soluções.

A sensação de estar sozinho(a) poderia, pensamos nós, ser atenuada por posturas mais participativas de gestão, contribuindo para a permanência qualificada do professor na função, o que tornaria a escola cada vez mais atrativa e prazerosa, de modo que todos possam aprender continuamente. Há, sem dúvida, inúmeras formas de apoio ao trabalho do professor em sala de aula, contudo, vamos nos deter à ação de um dos sujeitos presentes no espaço escolar: o(a) coordenador(a) pedagógico(a).

A continuidade dos estudos sobre o tema coordenação pedagógica, associada às experiências vivenciadas nas escolas, tanto como docente e mais recentemente como coordenadora de uma escola da rede municipal, nos possibilitou fazer relações até então desconhecidas, perceber práticas ainda não visualizadas, compreender limites pouco compreensíveis para quem analisa qualquer questão ou comportamento de maneira superficial. Este percurso de superação de um olhar superficial é bem retratado por Demo

(1981, p. 14), ao colocar a ciência entre os extremos do senso comum e da ideologia. “O critério de distinção do senso-comum seria o conhecimento acrítico, imediatista, que acredita na superficialidade do fenômeno [...]; o critério da distinção da ideologia [...] seria o caráter justificador deste tipo de conhecimento. Justificar, ao contrário de argumentar, significa buscar a convicção, a adesão, a defesa do problema em foco”.

Outro fator que contribuiu para a ampliação da nossa capacidade de compreensão do processo de pesquisa e preparação para o desenvolvimento do presente trabalho foi a nossa inserção no grupo de pesquisa Formação de Professores e Política Educacional (FORPE), liderado pela orientadora deste trabalho, Dr^a. Maria da Assunção Calderano. Pela primeira vez, tivemos, por meio do grupo, acesso às transcrições das falas das professoras, coordenadoras e diretoras de duas escolas de Juiz de Fora, em uma pesquisa em andamento, iniciada pelo grupo em 2011, intitulada: “*A formação, o trabalho dos docentes que atuam no Ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: a formação continuada em meio aos desdobramentos de processos investigativos*”. Ter acesso àquele material foi de uma riqueza ímpar.

Ao aceitarmos o desafio de categorizar os depoimentos que emergiram de dois encontros de duas escolas diferentes, tivemos a experiência, de maneira inédita e gratificante, da emersão das categorias de análise em grandes dimensões. Naquele momento, fizemos as primeiras inferências, que associam teoria e prática de pesquisa, por meio da leitura do artigo de Corazza (2002). Naquele texto, a autora compara as unidades analíticas a “rãzinhas” que “pulam”. Essa foi exatamente a sensação que tivemos ao ler transcrições. Corazza assim explica essa experiência:

Em verdade, as tais “rãzinhas”, ao invés de duas, são três. Por um motivo cristalino: na criação das unidades analíticas, junto com a da teorização, e com a que emerge do discurso que estamos estudando, “pula” também, e de modo às vezes decisivo, muito do que é nosso, do que trazemos, ensinamos, vivemos, gostamos, nos apaixonamos (p. 362).

Os sujeitos estavam ali, presentes nas suas falas carregadas de significados. Tais temas foram posteriormente discutidos com os membros do grupo mais experientes na arte de pesquisar. Iniciamos um movimento de perceber, refletir, repensar os temas por ângulos diferenciados, ao fazer inferências novas e complexas, que ao longo do desenvolvimento da pesquisa, num movimento dialético, são adotadas ou descartadas.

Retratamos o momento do mergulho na pesquisa com algumas questões já devidamente compreendidas: o pesquisador escolhe o tema e a forma de estar na pesquisa desde o início, sendo que essa escolha não é arbitrária “por que escolho isso e não aquilo, por que isto ou aquilo também me escolheu” (CORAZZA, 2002, p. 361). Essa escolha se dá “por uma mistura de conhecimentos e valores” (LEAL, 2002, p. 233). Como Leal destaca, estão presentes os valores do pesquisador, que são “representações mentais do que é bom, desejável ou ideal; expressam preferências, inclinações pessoais” (p. 235) que conferem sentido aos conhecimentos deste. Tais valores e referências estão expressos nas escolhas que fazemos neste trabalho e estão diretamente vinculadas à nossa experiência na área da pedagogia escolar. Expressam os valores e referências que adquirimos e continuamos adquirindo ao longo da formação pessoal e profissional, e que, de alguma forma, se mesclam com o desejável, com o idealizado, mesmo que parte dessas ideias ainda permaneça no campo das utopias. Alimentamos o desejo de aprofundar nas questões da gestão pedagógica escolar, com o intuito de buscar e refletir sobre possibilidades de um agir intencional no exercício da função coordenadora, ao desenvolver a presente pesquisa não somente sobre os professores, mas, sobretudo, com os professores.

Uma das contribuições acadêmicas deste trabalho, além da sistematização da pesquisa teórica, está na tentativa de nos aproximarmos da atuação da coordenação escolar no cotidiano, tomando como ângulo de visão a perspectiva dos professores. Essa aproximação foi possível mediante a participação voluntária de alguns professores(as) da rede Municipal, que demonstraram interesse em expressar suas percepções, opiniões, dificuldades e demandas no que diz respeito à atuação da coordenação pedagógica nas escolas onde trabalham. Consideramos que a melhor maneira de saber como os professores e professoras veem a ação da coordenação pedagógica é perguntando a eles(as) sobre tais ações, analisando junto deles(as) as (im)possibilidades da realização do trabalho da CP de forma satisfatória.

Trata-se de um trabalho investigativo, no qual buscamos, nas falas dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a construção de conhecimento sobre como a coordenação pedagógica pode auxiliá-los, contribuindo para a melhoria da aprendizagem das crianças. Para isso, transitamos pelos caminhos das discussões pedagógicas, metodológicas e didáticas, visando compreender o que pensam e necessitam os professores, para que, partindo desse entendimento, possamos atender (ou não) as suas demandas.

Há tempos a inadequação da escola vem sendo apontada, bem como a fragmentação

dos conteúdos em disciplinas, delimitados em tempos e espaços para que sejam assimilados. Percebemos que tais inadequações, fragmentações, delimitações podem contribuir para que as dificuldades das crianças sejam criadas e ou acentuadas. Realçamos, nesse contexto de mudanças rápidas e impostas, que a função da coordenação pedagógica seja entendida fundamentalmente como ação reflexiva e transformadora da *práxis* docente. Concordamos com as argumentações de Bernardo (2008), que, ao se reportar a Perrenoud (2000), assinala que “as representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto” (p. 9).

Tais mudanças precisam acontecer efetivamente dentro da escola, concretizadas antes pelo professor, sujeito fundamental na construção de propostas de qualquer natureza, sejam de organização curricular ou de reorganização dos tempos e espaços escolares. Mary Rangel (2000) é objetiva ao definir o trabalho da coordenação pedagógica:

Coordenar é organizar em comum, é prever, e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções [...] o qualitativo pedagógico tem, como significante, o estudo da prática educativa, o que reforça o estudo como núcleo da orientação supervisora (RANGEL, 2000, p. 77).

Essa definição de “coordenação” nos auxiliou a perceber e a ressaltar a importância da função da CP escolar, pois, ao colocar o estudo da prática como núcleo dessa ação, possibilidades coletivas de crescimento pessoal e profissional podem ser criadas. Assim, a escola e seus atores podem redefinir seus objetivos e suas práticas com consciência profissional e política, ao buscar formas efetivas de garantir que nossas crianças passem pelos ciclos de progressão continuada, consolidando aprendizagens que favoreçam o prosseguimento dos estudos, não porque a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010¹, assim determina, mas porque, de fato, as crianças adquiriram condições para isso.

Registramos os primeiros movimentos de construção deste trabalho apresentando a pesquisa realizada no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal CAPES), cujo recorte temporal sobre o tema supervisão/coordenação

¹ BRASIL. Resolução CNE/CEB nº7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

pedagógica deu-se entre de 2005 e 2013. Dentre os vinte e dois trabalhos encontrados, cujo tema foi a Supervisão/Coordenação Pedagógica, foram analisados dez, após a leitura de vários resumos. Foram priorizados os trabalhos que tiveram como objeto de estudo a atuação da gestão pedagógica escolar no Ensino Fundamental, já concluídos no Brasil e no município de Juiz de Fora, numa tentativa de maior aproximação com o nosso objeto de pesquisa. Também optamos por trabalhos que trouxeram, sob diversas perspectivas teóricas, visões diferenciadas de como tem sido a atuação dos supervisores/coordenadores nas escolas de modo geral e mais especificamente no atendimento das demandas dos professores.

Numa perspectiva mais abrangente, escolhemos analisar outros trabalhos devido ao nosso desconhecimento parcial ou total da visão da Coordenação Pedagógica por determinado ângulo ou aporte teórico. Em ambos os casos, a leitura dos trabalhos favoreceu a ampliação do nosso olhar e maior aprofundamento nesse tema. A leitura de alguns desses trabalhos provocou um impacto maior, como será possível observar no decorrer deste texto, ao recorrermos a determinados autores(as) com maior frequência para embasamento teórico dos aspectos que foram evidenciados.

Ressaltamos a pesquisa de Pinto (2006), que abordou a temática do pedagogo escolar por meio da perspectiva dos professores sem, contudo, focalizar a coordenação pedagógica isoladamente. Ele concebe o pedagogo escolar em diversas áreas de atuação, que incluem a Direção, Vice-direção e a Coordenação Pedagógica, superando a fragmentação, tanto no que se refere à formação, quanto à função exercida.

Placco, Almeida e Souza (2011) traçaram um caminho semelhante ao nosso, no desenvolvimento do presente trabalho. De forma mais abrangente, naquela pesquisa o objetivo foi de:

Identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica, em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras, de modo a ampliar o conhecimento sobre o CP ou função semelhante, quanto às suas potencialidades e limitações e, com isso, subsidiar políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 227-228).

A pesquisa citada acima foi feita com supervisores, professores e diretores em conjunto; Vieira Franco (2006) Franco (2008) e Medeiros (2007) trouxeram como sujeitos somente supervisores/coordenadores. Elaboramos um quadro que sintetiza as pesquisas realizadas no portal CAPES, em que analisamos uma tese, três dissertações, uma publicação

de resultado de pesquisa e cinco artigos:

Quadro 1 – Pesquisa realizada no Portal CAPES

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Referência
2005	Artigo	PAIXÃO, Maria de Fátima	Supervisão escolar para planejar e construir a escola educativa	Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
2006	Dissertação de Mestrado	FRANCO, Denise Vieira	Coordenação pedagógica: identidade em questão	PPGE/FACED/UFJF
2006	Tese de Doutorado	PINTO, Umberto de Andrade	Pedagogia e pedagogos escolares	USP
2007	Dissertação de Mestrado	MEDEIROS, Marinalva Veras	Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar	UFPI
2008	Artigo	FRANCO, Maria Amélia Santoro	Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade	Revista Múltiplas Leituras
2010	Artigo	Leal, Adriana e Henning, Paula	História, regulação e poder disciplinar no campo da supervisão escolar	Educação em revista
2011	Dissertação de Mestrado	MUNDIM, Elisângela Duarte de Almeida	A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações	UnB
2011	Artigo	MARCHÃO, Amélia de Jesus	Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores – é possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?	Escola Superior do Instituto Politécnico de Portalegre - PROFFORMA
2011	Publicação de resultados de Pesquisa	PLACCO, Vera Nigro; ALMEIDA, Laurinda e SOUZA, Vera Trevisan	O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições	FCC – SP
2013	Artigo	LIMA, Antonio Bosco de	Adeus à Gestão (Escolar) Democrática	Revista @rquivo Brasileiro de Educação

Fonte: Síntese elaborada pela pesquisadora a partir da identificação dos trabalhos analisados.

Por meio da *internet*, tivemos acesso aos trabalhos cujos objetos de estudo foram a supervisão/coordenação pedagógica, disponibilizados pelo Portal CAPES, que foi enriquecido e complementado pela pesquisa bibliográfica. Partindo de ambas as fontes, foi possível evidenciar a recorrente presença de algumas dimensões da ação supervisora/coordenadora escolar nos trabalhos já concluídos. Também fizemos associações de relatos informais de professores, observações e experiências cotidianas, certamente enfocando àqueles que nos provocaram, ao longo da nossa vida profissional, maior inquietação. Tomando como base nossas leituras (tanto as realizadas por meio dos trabalhos localizados no Portal Capes, como em diversas fontes bibliográficas), desenvolvemos o presente trabalho priorizando **cinco**

dimensões, que, a nosso ver, se constituíram como fundamentais a uma investigação que teve como foco a coordenação pedagógica. São elas:

- 1- O tempo dedicado pela CP no cotidiano escolar na tentativa de associar suas ações ao atendimento, ou não, às demandas pedagógicas dos professores. Para esta compreensão recorreremos a Alves (2003), Galvão (2004) e Certeau et al (2011).
- 2- Os momentos destinados aos encontros entre os professores e equipe gestora, tais como as Reuniões Pedagógicas, procurando captar nesses momentos as ações da CP no que diz respeito ao planejamento, articulação do trabalho coletivo e inovação das práticas docentes, como apontam Garcia (1986 e 2010), Rangel (2010), Fusari (2011) e Bruno e Christov (2011).
- 3- Os Conselhos de Classe com o auxílio de Dalben (2004) e as determinações da legislação federal e municipal.
- 4- Na quarta dimensão, focamos nossos estudos nas tensões nas relações interpessoais. Paro (2000), Dourado (2002), Garcia (2004), Hunter (2004), Oliveira (2004), Pinto (2006, 2011), Leal e Henning (2010), Placco, Almeida e Souza (2011) e Lima (2013) nos auxiliaram no aprofundamento teórico das questões que compuseram esta dimensão.
- 5- As possíveis associações entre a identidade da CP e a função exercida na escola foram tratadas com as contribuições de Dubar (1997), Franco (2006), Franco (2008), Placco, Almeida e Souza (2011). Abordamos também nesta quinta dimensão a especificidade da função da coordenação pedagógica, trazendo as contribuições de Rangel (2004), Alarcão (2001, 2004), Ferreira (2004), Medeiros (2007), Marchão (2011), Pinto (2011) e Gatti (2011). As possibilidades de minimizar a sensação de solidão docente, as contribuições da CP na formação continuada dos professores e a (ir)relevância da experiência docente no exercício da função coordenadora foram embasadas por Paixão (2005), Tardif e Lessard (2007), Souza (2010), Almeida (2010), Franco (2011), Vieira (2011) e Pinto (2011).

Tendo como foco as atribuições do cargo da coordenação pedagógica definidas pela Resolução 01/2005 SE/JF, construímos a hipótese, a partir das pesquisas feitas no Portal CAPES e demais fontes bibliográficas, que pode haver um hiato entre as atribuições definidas pela resolução, aquelas apontadas pelos pesquisadores nesta área, a prática cotidiana nas

escolas e as demandas dos professores. É nesse espaço de inter-relação que pretendemos desenvolver este texto.

Ao retomar o objetivo geral explicitado no início deste texto, que consiste em investigar, mapear e analisar as ações da coordenação pedagógica a partir da perspectiva dos professores, destacamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Investigar e apontar as demandas pedagógicas dos professores em relação à ação da CP,
- ✓ Mapear, a partir do que dizem os professores, as ações cotidianas da CP nas escolas, apontando a quais atividades a CP dedica a maior parte do seu tempo de trabalho.
- ✓ Indicar os possíveis entraves na ação da CP, captados por meio do que dizem os professores.

Abre-se um leque de questões que, direta ou indiretamente, influenciam na ação da coordenação pedagógica nas escolas, questão primordial a ser investigada. Procuramos conduzir nosso trabalho tomando a coordenação pedagógica como objeto de estudo - em permanente relação com demais fatores históricos, econômicos, sociais, aspectos pedagógicos e legais, constituídos e constituintes nas relações sociais. Este é um importante desafio.

Esta dissertação é composta por **sete** capítulos organizados da seguinte forma: além desta **introdução**, destinada a situar o leitor com relação ao objeto de estudo; no capítulo **dois**, sistematizamos parte da trajetória histórica da supervisão/coordenação escolar no contexto brasileiro. Reportamo-nos mais especificamente à reformulação do curso de Pedagogia que ocorreu em 1969. Para este fim, recorreremos aos estudos de Sanfelice (1966), Cunha (1995), Saviani (2000), Oliveira (2004), Franco (2006), Silva Júnior (2010), Sarmiento (2009, 2010, 2012), Oliveira e Corrêa (2011). Esses e outros autores também nos auxiliaram, ao retratar como os sujeitos agiram e se movimentaram no contexto possível e variável no fluxo histórico, a analisar as reformas no campo educacional intensificadas na década de 1990. Também propomos reflexões sobre a formação dos pedagogos, que podem exercer suas funções atuando na coordenação pedagógica, com o auxílio de Castro (2003), Placco, Almeida e Souza (2011) e Brzezinsk (2012). Essas autoras nos auxiliaram a analisar criticamente as alterações na legislação ocorridas pela promulgação da LDBEN 9394/96. Também tratamos da Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, pois tais alterações trouxeram implicações diretas para os pedagogos que ocupam cargos de gestão.

Especificamos, no **capítulo três** os instrumentos metodológicos utilizados nas duas etapas da pesquisa, questionários e entrevistas, com o auxílio de Gil (1999) e Laville e Dionne (1999).

No capítulo **quatro**, apresentamos a fundamentação teórica para cada uma das cinco dimensões que se constituíram como fios condutores da presente pesquisa e os autores com os quais dialogamos em cada uma delas. Também nos aprofundamos na especificidade da função da coordenação pedagógica escolar e analisamos as possibilidades de que a CP possa contribuir para minimizar a sensação de solidão docente.

O capítulo **cinco** é destinado a relatar todo o percurso da pesquisa, no qual explicitamos o critério de seleção das escolas, descrevemos os contatos feitos com cada uma das unidades de ensino visitadas, assim como os entraves e dificuldades vivenciados nessa trajetória. Apresentamos os sujeitos da pesquisa, organizando as informações obtidas sobre eles em gráficos, quadros e tabelas. Ainda neste capítulo, organizamos em tabelas, por porcentagem, as respostas dos professores nos questionários em cada uma das formulações que compuseram as cinco dimensões previamente destacadas como fios condutores do presente trabalho. Além dos autores anteriormente citados, recorreremos, para nos auxiliar nas análises das respostas dos professores, aos seguintes teóricos: Gatti (1999), Vinha (2004), Franco (2011), Mundim (2011) e Konder (2012).

No capítulo **seis**, devido à riqueza e volume do material que emergiu do segundo instrumento metodológico utilizado – as entrevistas, realizadas na segunda etapa do presente trabalho –, apresentamos e analisamos as respostas das professoras. Para melhor compreendermos a realidade relatada por elas, buscamos o aporte teórico de outros autores: Ferreira (2004), Rangel e Ferreira (2011).

No capítulo **sete**, apontamos outros temas que emergiram espontaneamente nas entrevistas, que, embora não se constituindo como focos centrais do presente trabalho, são a nosso ver, relevantes e podem interessar a outros pesquisadores. Por fim, expusemos os achados da pesquisa, retomando os objetivos aos quais nos propusemos a alcançar e nos apegamos à esperança de Freire (1992) para tecermos as considerações finais.

Entendemos que a presente pesquisa é resultado de uma construção coletiva que inclui uma multiplicidade de saberes e vozes. Feitas as primeiras leituras, buscamos, na evolução histórica da supervisão escolar, alguns indícios que podem contribuir para clarificar nosso entendimento. Partimos do pressuposto de que a função supervisora/coordenadora pode

oscilar entre o controle e a parceria com o trabalho docente, por não se tratar de um trabalho apartado dos embates políticos e ideológicos manifestos na sociedade de classes, nas quais as concepções são construídas socialmente, sempre provisórias e sujeitas às mudanças advindas das pressões e demandas sociais. É o que nos propomos a explicitar no próximo capítulo.

2 EVIDÊNCIAS HISTÓRICAS: CONTRIBUIÇÕES QUE CLARIFICAM NOSSO ENTENDIMENTO SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Destacamos a importância de trazer ao bojo das nossas reflexões a trajetória histórica dos supervisores/coordenadores no Brasil, pois esta, ao ser retomada criticamente, pode, em muitos aspectos, clarear nossa percepção no sentido de compreender o passado em busca de respostas para as inquietações do presente. Olhar com desconfiança para os fatos como se apresentam, mantendo vivo o não conformismo e a (des)naturalização dos fenômenos é o que nos impulsiona a pesquisar.

Segundo Saviani (2000), o Brasil entra para a história da chamada civilização ocidental quando se iniciaram as transformações que assim sintetizamos: um período histórico marcado por intensas mudanças no cenário mundial, abrangendo o campo social, político e econômico “no contexto do incremento das trocas e da expansão comercial que se deu na descoberta do Novo Mundo” (p. 20). Deslocou-se o processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, do saber espontâneo e assistemático para o saber metódico e científico. O modo de produção capitalista ganhou força, interferindo nas relações que deixaram de ser naturais, regidas por laços consanguíneos, para se tornarem relações sociais. O avanço científico trouxe a necessidade, segundo Saviani (2000), da disseminação da escrita (o rigor científico não permitia registros orais), impulsionada em dois campos importantes: no plano ideológico, pela Reforma Protestante; e tecnológico, com a invenção da imprensa (SAVIANI, 2000, p. 19-20).

Os estudos de Saviani nos permitem um caminhar por esta trajetória que tem início com a vinda dos jesuítas em 1549, período em que se registra o começo das atividades educativas brasileiras, em que no Plano de Ensino, elaborado por Manoel de Nóbrega, esteve presente a função supervisora antes mesmo que estivesse presente a ideia de supervisão.

Em 1570, após a morte de Nóbrega, com o plano Geral dos jesuítas, que recebeu o nome de *Ratio Studiorum*, foi destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado *prefeito dos estudos*, em que a ideia da supervisão já esteve presente (SAVIANI, 2000, p. 20).

Oliveira e Corrêa (2011) esclarecem que o trabalho de inspeção e o acompanhamento das escolas conhecidas na historiografia como régias ou públicas, criadas no período da colonização do Brasil, foram iniciados por meio da Carta Régia, de 19 de agosto, de 1799. Segundo tais autoras, a função do supervisor educacional de “inspecionar, avaliar e controlar o processo educacional data de 1809, tendo a nomenclatura de inspetor geral”. As autoras

prosseguem tomando como marco histórico o ano de 1841 (já no Império), período no qual a supervisão passa a focalizar a prática do professor, embora desinteressado das questões de formação deste ou com as relações que se estabeleciam nas escolas; e assim permanece por mais de 30 anos. A partir da proclamação da república, em 1889, segundo Lima (2004, p. 69): “a ideia da supervisão surgiu com a industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa”.

Lima (2004) recorre a Niles e Lovell (1975) para esclarecer que “Durante o século XVIII e início do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar”. E prossegue esclarecendo que:

No final do século XIX e início do século XX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino e aplicação dos conhecimentos científicos (p.70).

Ainda de acordo com Oliveira e Corrêa (2011), entre 1925 e 1930, sob forte influência das ciências comportamentais e princípios democráticos nas organizações educacionais, o supervisor tenta se adaptar às novas demandas sociais e busca desempenhar o papel de líder democrático.

Importante referenciar a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e a reforma Francisco Campos, de 1931. Naquele período de profundo descontentamento popular, devido à crise política e econômica que denominamos “Era Vargas”, Saviani (2000) explicita o princípio da função do supervisor em tal reforma:

[...] se referia às tarefas de acompanhamento pedagógico; no entanto, tais tarefas eram atribuídas ao inspetor escolar e se reduziam na prática, aos aspectos administrativos e de mera fiscalização, não se colocando a necessidade de que esse acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente específico no interior da unidade escolar (p. 29).

O ano de 1932 foi marcante pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, cujos líderes acreditavam no poder da ciência como meio gerador da eficácia e da eficiência no âmbito do processo educativo. As autoras Oliveira e Corrêa (2011, p. 27) destacam a visão ampliada de um dos líderes desse movimento, o educador Anísio Teixeira, que “pontuava a

preocupação com o papel político-social da escola e a sua função diante da pluralidade de forças que faziam parte da estrutura da sociedade”.

Em 1942, segundo Oliveira e Corrêa (2011), à ação da Supervisão Educacional é acrescentado um caráter de orientação pedagógica, além do administrativo e de inspeção, com a promulgação do Decreto-Lei nº. 4.244. Contudo, essa suposta orientação pedagógica não chegou a se efetivar, pois estes técnicos, de acordo com a visão de Saviani, eram pedagogos que, além de não receberem formação específica, tinham uma atuação genérica, situação que permaneceu na reforma Capanema (1942 a 1946).

Na década de 1950, Oliveira e Corrêa (2011, p. 38) destacam a influência do educador Paulo Freire, que “representa a esperança por meio de seu método de alfabetização [...] como uma solução pedagógica eficaz, proporcionando mudanças sociais significativas”, num cenário em que as altas taxas de analfabetismo e a necessidade de desenvolvimento exigiam soluções tanto na educação brasileira como no cenário internacional.

As autoras acima citadas se referem, entre os anos de 1953 e 1963, à criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) pelo Decreto-Lei nº. 34.638, que objetivou:

[...] a qualidade do ensino por meio do treinamento de recursos humanos, e foi desenvolvido o Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (Pabae). Foi nesse período que a primeira turma de supervisores escolares foi formada para poder atuar no ensino elementar brasileiro, formação realizada por meio dos cursos de aperfeiçoamento que se expandiram pelo Brasil (OLIVEIRA; CORRÊA, 2011, p. 39).

Dialogando com Saviani (2000) e Oliveira e Corrêa (2011), é possível compreender a trajetória histórica da supervisão/coordenação escolar e as motivações políticas que conduziram à reformulação dos cursos de Pedagogia em 1969². Esta reformulação é um marco importante devido ao objetivo explícito do governo militar de formar os técnicos em educação, por meio de habilitações, fato que nos auxilia a compreender a estreita relação entre política e educação. De acordo com Saviani, essa medida foi uma “tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional” (SAVIANI, 2000, p. 29).

A Pedagogia tecnicista, assumida oficialmente pelo aparelho do Estado brasileiro sob

² A Lei nº 5.540/1968 regulamentou a reforma universitária no país em conjunto com a Resolução nº. 02/1969. O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº252/1969 reformulou o Curso de Pedagogia criando as habilitações técnicas.

influência dos preceitos norte-americanos, visava garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. Foi uma tentativa de “aplicar a ‘taylorização’ ao trabalho pedagógico, por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas” (SAVIANI, 2000 p. 30). O caráter técnico dos especialistas habilitados pelos cursos de Pedagogia ocultava a função política deste profissional.

A prevalência do tecnicismo e da racionalização do trabalho educativo favoreceu a atuação de técnicos, dentre eles, especialistas, como o supervisor (SAVIANI, 2000, p. 27). E ainda como se expressa Silva Júnior (2010) “a supervisão foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. E esse era, exatamente, o objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia. Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 93). Os debates em torno dessas medidas permanecem acirrados.

A falta de especificidade possibilitou o revezamento de diferentes profissionais, que ocupavam postos independentemente do tipo de habilitação, atendendo à burocracia educacional (SAVIANI, 2000, p. 33). Houve um retorno à centralidade da fundamentação teórica na educação, numa concepção de que um profissional bem formado seria capaz de desempenhar diferentes funções, o que denota falta de consciência clara das especificidades inerentes ao trabalho da supervisão escolar, caindo no que Saviani denomina “pedagogo generalista”, ou, na expressão de Kuenzer (2002, p. 49), “pedagogo unitário, profissional multitarefa”. Silva Júnior (2010) assim se expressa:

Poucas práticas profissionais terão pago um tributo tão alto às condições do tempo em que começaram a se desenvolver no Brasil tal como ocorreu com a supervisão escolar. Concebida como parte integrante de um processo de dependência cultural e econômica e integrada a seguir a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação, a supervisão escolar apenas recentemente passou a emitir sinais de que seu significado e seus propósitos tornaram-se objeto de discussão entre seus praticantes (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 93).

Para melhor compreendermos a trajetória dos supervisores (que ora denominamos coordenadores) no Brasil, é importante contextualizarmos como se deu o processo de descentralização da gestão da educação e o processo de municipalização, que são dois movimentos significativos de concretização das reformas intensificadas a partir da década de

1990, embora tenham sido pensados já na década de 1970.

Diva Chaves Sarmiento (2012) se refere à Lei n.º 5692/71, Artigo 58, em que podemos encontrar os primeiros movimentos de municipalização do ensino fundamental. De acordo com a autora, o Promunicípio foi o programa criado com a intenção de que, gradativamente, os municípios se preparassem para assumir maior parcela de responsabilidade na oferta do ensino fundamental. A justificativa era de que a descentralização poderia favorecer a autonomia dos municípios na gestão dos recursos e democratização da educação. Esse projeto de municipalização veio a se consolidar com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), em 1996, usado como “um estímulo convincente, mas não suficiente para garantir o desenvolvimento com qualidade desse grau de ensino” (SARMENTO, 2012, p. 15-16).

Além do processo de municipalização destacado por Sarmiento (2012), Oliveira e Corrêa (2011, p. 41) destacam a promoção de uma nova mudança na ação da supervisão com a promulgação da Lei n.º 5.692/71. Segundo as autoras, a Supervisão Educacional “a partir de então, ganha força institucional e inicia dois campos diferenciados em sua atuação: a de inspeção administrativa e a da assistência técnico-pedagógica, ampliando sua ação de especialista ao passar tanto pela unidade escolar quanto pelos sistemas de ensino”.

Luiz Antônio Cunha (1995) vê com ceticismo o desenvolvimento das políticas em educação. Ao analisar, nas décadas de 70 e 80, a implantação das reformas na educação em três estados brasileiros: Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, este autor faz associação entre os interesses políticos dos governadores eleitos e as propostas para a educação nos respectivos estados. O autor alerta sobre a necessidade de um tempo maior para a avaliação dos efeitos das políticas públicas implementadas e se refere à educação brasileira como “política educacional ziguezague” (CUNHA, 1995, p. 11).

Segundo Cunha, a falta de continuidade das medidas e o eterno recomeçar do zero, a cada troca de governo, “gera no magistério uma espécie de ceticismo diante de qualquer inovação, o que pode estar levando a escola pública à rotina, ao atraso” (CUNHA, 1995, p. 12). É possível, por meio das observações do autor, compreender melhor a descrença dos professores, gestores, e da escola como um todo, a respeito das políticas públicas implantadas pelo governo, estas, sempre verticalizadas e impostas à escola, acabam gerando resistência e desconfiança justamente por parte daqueles que deveriam ser os protagonistas, sem os quais nenhuma medida pode ser efetivamente concretizada.

A política educacional em ziguezague, usando o termo de Cunha (1995), é exemplificada por Sarmiento (2012), ao dizer:

Tal desafio, proporcionar educação a um povo para que se constituísse como instruído e independente, perpassa a história do país em tentativas alternadas de centralizar e descentralizar, em busca de resolver o problema do acesso à educação, tendo a distribuição de recursos como o principal entrave (SARMENTO, 2012, p. 15).

Pesquisas recentes analisam a dificuldade dos municípios em organizarem seus sistemas de educação e argumentam que o processo de municipalização foi feito de forma aligeirada e pouco consistente (LEITE et al, 2010 e LIMA, 2011).

Como lembramos na epígrafe deste capítulo, a história procede das relações que os sujeitos estabelecem entre si. A narrativa que se segue mostra com clareza o envolvimento dos supervisores – sujeitos históricos lutando por direitos e ideias – num contexto político e social em que não foram ouvidos e ou considerados, embora tivessem tentado. Estamos falando, com base em Oliveira e Corrêa (2011, p. 42), do I Encontro Nacional de Supervisores de Educação – I ENSE –, que ocorreu em 1978, organizado pelo grupo de Supervisores Educacionais do Rio Grande do Sul e realizado em Porto Alegre, entre 16 e 21 de outubro, com o objetivo de iniciar “uma jornada coletiva nacional em busca da identidade da profissão da Supervisão Educacional”. As autoras recorrem a Medeiros e Rosa (1985), que assim descrevem o evento:

O I ENSE acontece no contexto brasileiro ainda autoritário, em que os mecanismos de repressão e censura impediam a manifestação de ideias e posturas “subversivas”. Esse autoritarismo refletiu-se claramente na prática do I ENSE, pois o mesmo não se constituiu em um espaço livre que privilegiasse a fala do supervisor. Sua participação se deu em nível de encaminhamento (escrito) de questões que o preocupavam, dirigidas à mesa coordenadora dos trabalhos que se atribuía o direito de respondê-las ou não (MEDEIROS; ROSA, 1985 apud OLIVEIRA; CORRÊA, 2011, p. 42).

Organizou-se a primeira Conferência Brasileira de Educação em 1980, período em que se intensifica o movimento pela redemocratização do país. Nesse contexto, a prática dos educadores é questionada pela sua suposta neutralidade política, num cenário de fracasso escolar, insuficiência de oferta de vagas nas escolas públicas e altos índices de evasão. Denise Vieira Franco (2006) assim esclarece:

A competência técnica do supervisor com o tecnicismo para o qual só importavam os meios começa a ser questionada. Há um grande debate em torno do sentido político da prática educacional, uma vez que não se pensava em ensinar a um modelo abstrato de criança. Tratava-se de sujeitos concretos, sobre os quais o fracasso e a exclusão escolar incidiam maciçamente (p. 37).

Oliveira e Corrêa explicam com mais precisão esse momento político dizendo:

Nos anos 80, devido à prática burocratizada predominante na Supervisão [...] a crítica da ação da Supervisão chegou ao nível máximo de acentuarem-se posições em favor de eliminá-las das escolas. Em muitas das unidades escolares particulares, o seu papel foi absorvido por outros profissionais ou simplesmente extinto do quadro funcional (2011, p. 44).

Sarmiento (2009, p. 42-43) se refere ao momento da democratização do país e destaca que na área da educação a descentralização e a autonomia eram defendidas pelos educadores na década de 1980, como contraposição ao autoritarismo. A autora cita a criação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em 1986, como um dos movimentos de expressão. Noutro momento, Sarmiento (2010) cita demais associações, destacando o contexto político e social de crescimento das organizações populares e fortalecimento dos sindicatos num país em processo acelerado de urbanização. Ela dá destaque ao surgimento, no mesmo contexto, em 1986, da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), que se organizaram para a realização da IV Conferência Brasileira de Educação, denominada como a Carta de Goiânia, cujo documento propunha os princípios básicos a serem inscritos na constituição que veio a ser promulgada em 1988 (p. 26).

Castro (2003) explica que em 1986 foi aprovado o Parecer MEC/SESu nº 161/86 que já afirmava a necessidade de redefinição do curso de Pedagogia. E complementa:

A primeira versão das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, divulgada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, em 6 de maio de 1999, cujos princípios gerais vêm sendo reafirmados em documentos posteriores, apresenta, claramente, como formação básica do Pedagogo, o Magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposta não foi oficializada pelo Conselho Nacional de

Educação, devido ao acirrados debates em torno da formação de professores para a escola básica no Curso de Pedagogia. Assim, esse curso ficou sem suas Diretrizes aprovadas até o ano de 2006 (CASTRO, 2003, p. 137).

Aproximando tais reflexões ao campo das especialidades, como é o caso da supervisão/ coordenação pedagógica, trazemos a contribuição de Silva Júnior (2010), que posiciona a supervisão escolar nesse contexto de movimento popular e educacional de forte negação dos processos autoritários:

De mensageiro oficial a articulador voluntário, o supervisor iniciou seu próprio caminho de renúncias. Orientado para o controle, desorientou-se com o cerco a que acabou submetido. Cerco teórico-político nas universidades que propunham a extinção de seu processo de formação e cerco prático-político nos movimentos de massa do professorado que não conseguia ver no supervisor um companheiro de jornada (p. 94).

Data exatamente do ano de 1986 o artigo publicado por Regina Leite Garcia, ao qual Silva Júnior faz referência por tratar da “superação dos especialismos”, movimento ruidoso dos professores que pensavam que “para que a educação brasileira se reorganizasse em direção à transformação social seria preciso livrá-la do reacionarismo de seus especialistas [...] De ameaçador, o supervisor passou a ameaçado” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 94). O autor também faz alusão à “criação de um quase antagonismo entre supervisores e professores”, sendo que estes últimos se imbuíram do monopólio no compromisso político de ensinar competentemente os alunos, excluindo os supervisores dessa tarefa, desenvolvendo a “ideologia da incompetência do outro” na construção coletiva de uma sociedade democrática. Neste contexto é possível perceber porque a supervisão/coordenação escolar é designada por “tantas outras nomenclaturas que desqualificam na intenção de identificar algo que não está bem identificado” (FERREIRA, 2004, p. 91).

A partir de meados da década de 80, a legitimidade do Estado e do setor educacional é questionada, devido à incapacidade de responder qualitativamente e quantitativamente às demandas sociais pela democratização do ensino e oferecimento da escola básica para todos. Embora houvesse um grande número de escolas construídas, estas estavam geograficamente mal distribuídas no território brasileiro. Essa má distribuição, de acordo com Oliveira (2004), pode ser explicada pelo clientelismo político, que favoreceu a construção de escolas em determinadas regiões em detrimento de outras. A autora nos lembra de que somente a partir

da Lei nº. 5692/71 o direito à educação pública e gratuita, e conseqüentemente a obrigação do Estado em ofertá-la, foi ampliado para oito anos de escolaridade. Diante de um grande contingente de alunos em situação de evasão e repetência, e a falta de escolas em algumas regiões, foi inevitável o desequilíbrio no fluxo escolar, agravando a ineficiência do Estado no oferecimento de vagas nas escolas públicas.

Nesse contexto, foram criadas as condições favoráveis à reforma dos serviços públicos e ao enxugamento da máquina burocrática. A ideia da racionalização administrativa, a contenção de gastos e a otimização dos recursos passam a ser o principal alvo. O problema do setor educacional é percebido e diagnosticado como uma questão administrativa de uso racional dos recursos.

Dalila Andrade Oliveira (2004) analisa a gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado, mais especificamente a partir de 1990. De acordo com a autora, na condução das políticas públicas em educação, o Estado tenta compatibilizar o atendimento das demandas expressas pelas manifestações sociais mais patentes de forma ambivalente, ou seja, procura dar respostas rápidas ao mesmo tempo em que não abre mão da lógica capitalista de contenção dos gastos públicos na área social, tampouco da direção do processo de mudança.

Dito de outra forma, a velocidade e a força arrebatadora dessa implantação causam sobressalto entre educadores. Vários documentos foram produzidos, em nível internacional e nacional, no sentido de legitimar as reformas e construir consensos em torno da necessidade delas. Destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia – 1990), o Fórum de Educação para Todos³ em Dacar (Senegal, 2000) sendo que, desde então, o Brasil está entre os 129 países monitorados, por ter sido incluído no chamado Grupo E-9. Além destes movimentos mundiais cujo foco é a melhoria da educação a ser oferecida aos povos, citamos o documento econômico da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), o Relatório Delors⁴, as diretrizes do Projeto Principal de Educação na

³ Tendo-se verificado que a agenda de Educação para Todos (EPT) havia sido negligenciada por muitos países, firmou-se o chamado Compromisso de Dacar, estabelecendo metas a serem cumpridas pelos países signatários até 2015. Desde então a UNESCO vem publicando relatórios anuais de monitoramento, geralmente dedicados a metas específicas. Durante esse evento o Brasil foi incluído no Grupo E-9, composto por nove países (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) que contam em sua totalidade com mais da metade da população mundial, onde vivem mais de 50% de crianças do mundo, sendo que mais de 40% delas se encontravam fora da escola em 2008, ano em que foi publicado o relatório.

⁴ Relatório produzido por especialistas de todo o mundo convocados pela UNESCO para compor a comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e coordenada pelo francês Jacques Delors (1993 e 1996)

América Latina e Caribe (PROMEDLAC V)⁵, as recomendações do Banco Mundial e ainda a interlocução nacional do Fórum Capital-Trabalho, realizado na USP, em 1992, com a aprovação da Carta Educação (SHIROMA, et al, 2007, p. 48-65).

De forma abrangente, tais documentos retrataram a situação de precariedade da oferta da educação, o número imenso de excluídos do sistema educacional, os níveis precários de escolarização básica no mundo, o fracasso dos compromissos internacionais firmados anteriormente. Nesse contexto, surge a necessidade da implantação de medidas corretivas, no sentido de adequar as políticas públicas às novas demandas emergentes da correlação de forças sociais. A educação pôs-se no centro dos debates mundiais, assim como a definição de metas a serem alcançadas e os recursos disponibilizados a esse fim, estabelecendo parcerias com o setor privado, financiamento e orientações do Banco Mundial e demais organismos multilaterais citados anteriormente.

Objetivando adequar os rumos da educação brasileira aos acordos internacionais, as escolas são transformadas em empresas competitivas no mercado educacional, e, para vencerem a competição em sintonia com as determinações e objetivos traçados por esses organismos, devem oferecer à sociedade um “produto de qualidade”, entendido como um aluno com formação básica, flexível, adaptável, capaz de garantir uma vaga no mercado de trabalho cada vez mais excludente e incerto.

Oliveira (2004) esclarece o que pode ser evidenciado nas escolas:

A tentativa por parte do Estado de capitanear o processo de mudanças na educação, que ocorre na década de 90, será fundada no discurso da técnica e na agilidade administrativa. Para tanto, (tais reformas) serão implantadas de forma gradativa, difusa e segmentada, porém com uma rapidez surpreendente e com a mesma orientação. A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil em todos os âmbitos (administrativo, financeiro e pedagógico) e níveis (básica e superior) tem o mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas. (OLIVEIRA, 2004, p. 95-96).

Essa transferência de conceitos, inicialmente, segundo Oliveira, teve “por objetivo eliminar a luta política no interior das escolas, insistindo no caráter neutro da técnica e na necessária assepsia política da educação” (2004, p. 96). A reforma educacional, pensada nos

⁵ Ministros da Educação e da Economia fundaram o Comitê Regional Intergovernamental delineando o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, em 1993 – Chile.

termos postos acima, elege a escola como núcleo de gestão, usufruindo de uma suposta autonomia possibilitada pela descentralização administrativa e financeira. Sobre a autonomia pedagógica, a autora esclarece:

A autonomia pedagógica, compreendida como liberdade de cada escola construir seu projeto pedagógico, tem caráter limitado já que, em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação. (OLIVEIRA, 2004, p. 104).

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 236) afirmam que o crescimento mais significativo da produção acadêmica sobre o tema supervisão/coordenação pedagógica deu-se a partir de 2003, o que revela, segundo as autoras, “certo consenso sobre a importância desse profissional nas escolas, por um lado, e a necessidade de compreender suas atribuições e práticas e, ao mesmo tempo, fundamentar princípios para suas ações”.

As pesquisadoras acima citadas apresentaram os resultados da segunda fase de uma pesquisa que abrangeu cinco regiões do país, na qual foram ouvidos coordenadores pedagógicos⁶, diretores e professores. Essa pesquisa intitulada “*O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*” nos possibilitou uma visão geral e abrangente da situação da CP no Brasil, balizando em muitos aspectos o presente trabalho, como pode ser evidenciado no decorrer do texto.

Essas investigadoras, ao analisarem as entrevistas concedidas por diretores, coordenadores pedagógicos e professores, retrataram a manifestação de uma “tensão entre o desejado (como entendem a função, abrangendo acompanhamento a professores e alunos) e o vivido (o que concretamente realizam na escola que é prioritariamente o atendimento às demandas administrativas e disciplinares)” (PLACCO, ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 257). As constatações das pesquisadoras se aproximam das nossas hipóteses em relação ao

⁶ Coordenadores Pedagógicos. A denominação da função do que estamos chamando de Coordenador Pedagógico é diferente a depender das redes de ensino (municipal ou estadual) ou das regiões do Brasil. São elas: professor-coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico.

Esclarecemos que usamos a sigla **a CP** para designar a função da Coordenação Pedagógica; distintamente das autoras da referida pesquisa que utilizam **o CP** (Coordenador Pedagógico) para designar a pessoa que exerce a função.

As autoras apontam as cinco regiões (Sudeste, Sul, Norte, Centro-Oeste e Nordeste) representadas por capitais brasileiras onde foram ouvidos os sujeitos daquela pesquisa: São Paulo (SP); Paraná (PR), Curitiba; Acre (AC), Rio Branco; Goiás (GO), Goiânia; e Rio Grande do Norte (RN), Natal. Em cada uma das cidades, foram selecionadas quatro escolas: duas da rede municipal e duas da rede estadual, um coordenador, um diretor e dois professores da cada escola.

exercício dessa função nas escolas municipais de Juiz de Fora.

Placco, Almeida e Souza (2011) também se posicionaram no que concerne à legislação vigente sobre as atribuições do coordenador pedagógico, afirmando que, por um lado, é favorecedora da realização de um trabalho formativo e orientador dos professores, mas, ao mesmo tempo, é dificultadora, pelo acúmulo de tarefas que são atribuídas a ele. Tais orientações legais acabam por impedir que o coordenador pedagógico tenha “clareza para priorizar as atividades no cotidiano da escola, especialmente as do eixo da formação” (p. 240). Apesar dessas contradições, as autoras defenderam que “a legislação constitui-se como um dos elementos que conferem ao CP o papel de formador dos professores, contribuindo assim, para a constituição de sua identidade profissional como formador” (p. 241).

No Título VI da LDB, Lei nº. 9394/96, encontramos os esclarecimentos legais para a formação de especialistas. Mais especificamente, citamos o Artigo 64, a saber:

A formação de profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

De acordo com Castro (2003), p. 138:

Após muitas negociações das entidades de classe e associações científicas com o Conselho Nacional de Educação, em 13 de dezembro de 2005, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5/2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Esse Parecer apresentava uma grande incoerência em relação ao artigo 64 da LDB, na medida em que não se referia à formação dos profissionais da educação no curso de Pedagogia, conforme estabelecido na referida lei. Assim, foi feito um ajuste buscando observar esse dispositivo legal, sendo elaborado o Parecer CNE/CP nº 3/2006 de 21/02/2006.

Este Parecer “trata de emenda retificativa ao artigo 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” objetivando dirimir quaisquer dúvidas sobre a formação dos especialistas, ficando a redação do artigo 14 assim retificada:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer

CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art.3º da Lei nº 9.394/96.

§1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§2º. Os cursos de pós-graduação indicados nos §1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (PARECER CNE/CP nº 3/2006 de 21/02/2006).

Ao consultarmos a legislação no que se refere à profissionalização do coordenador pedagógico, é possível perceber a ambiguidade no que diz respeito às competências e áreas do conhecimento que esse pedagogo deve dominar, para que seja considerado apto a exercer a função na gestão escolar. Incluímos neste percurso a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

O Artigo 10 da referida Resolução traz uma mudança radical nos rumos dessa trajetória, determinando que “as habilitações em Curso de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”. Estender a possibilidade da obtenção do registro de especialista educacional a todas as licenciaturas, a nosso ver, retira do pedagogo a especificidade da sua atuação no campo da gestão da educação.

Brzezinski (2012) em apresentação do trabalho intitulado “Curso de Pedagogia: Pesquisas, os desafios, as perspectivas” também aponta as contradições presentes na legislação sobre a formação e atribuições dos egressos do curso de Pedagogia. De acordo com a autora, a construção da política educacional é marcada pela tensão entre a burocracia estatal e as forças sociais organizadas que forcem o atendimento dos seus interesses. Neste contexto de embate de forças sociais, foram revistas as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia e licenciatura.

A Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) articulados com demais entidades acadêmicas, conseguiram fazer valer a tese de que a base da formação do Pedagogo é a docência. No entanto, é possível verificar, a partir dos apontamentos de Brzezinski (2012), que instituições formadoras adotam modelos homogeneizadores, priorizando conteúdos

curriculares mais valorizados pela regulação e avaliação das competências sob a ideologia dos resultados; em detrimento de outras formas de abordagem do processo educativo, como a totalidade do conhecimento da ciência da educação.

A pluralidade teórica característica da área educacional, segundo Brzezinski (2012), é reduzida a um conjunto de princípios e eixos curriculares sintetizados em dezesseis competências, como pode ser verificado no Artigo 5º da Resolução CNE/CEP n. 1, de 15/05/2006, que fixa as diretrizes para o curso de Pedagogia, Licenciatura. Na perspectiva do CNE (Conselho Nacional de Educação), o domínio dessas competências e informações tornaria supostamente apto o pedagogo a ser o professor-pesquisador-gestor educacional.

As argumentações das pesquisadoras Placco, Almeida e Souza (2011) e Brzezinski (2012) nos conduziram a um estudo mais aprofundado da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Remetendo-nos, especificamente, aos Artigos 3º, 4º, 5º e 6º da referida resolução, entendemos, de forma semelhante à sinalizada pelas autoras, que a ambiguidade da legislação interfere na atuação da CP, nas relações interpessoais e pedagógicas, denotando falta da clareza ao priorizar as funções inerentes ao cargo.

Juliana Santos (2010, p. 98), ao desenvolver uma pesquisa cujos sujeitos foram seis professores atuantes nos cursos de Pedagogia de quatro universidades federais mineiras, com objetivo de discutir sobre a opacidade ou não do Curso de Pedagogia, buscou verificar se, para os entrevistados, as diretrizes conseguiram definir claramente sua identidade. As entrevistas confirmaram o posicionamento de Saviani (2008) ao dizer que:

É forçoso reconhecer que as Diretrizes aprovadas se concentram atravessadas por uma ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso, porque, as funções de gestão, planejamento, coordenação, avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias do especialista em educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de pedagogia formados segundo as Novas Diretrizes. (SAVIANI, 2008 apud SANTOS, 2010, p. 99).

A conclusão da pesquisa citada demonstra clareza sobre a crise pela qual passam o Magistério, o curso de Pedagogia e também as escolas. Nesse sentido, permanece a busca por valorização profissional, assim como a intensificação dos debates em torno dessas questões (SANTOS, 2010, p. 108).

Sobre a tão propalada crise da educação, José Luis Sanfelice (1966, p. 5) tem um

posicionamento diferente. Ele não compartilha “das ideias generalizadas de que em se tratando da educação brasileira, tudo, mas absolutamente tudo, está em crise”. O autor argumenta que as ideias subjacentes a essa suposta crise, frequentemente, levam ao imobilismo, falta de perspectivas e acomodação. Fazendo um paralelo com outros serviços essenciais e demais setores da sociedade, ele constata que a crise na educação nunca existiu, pois desde a era jesuítica vem desempenhando muito bem seu papel de atendimento às demandas do contexto político, sem pensar um projeto societário emancipador em longo prazo.

Se a educação se mantém reprodutivista, discriminatória e desqualificada, está perfeitamente adequada aos interesses da sociedade capitalista, que não questiona seus próprios fundamentos da exploração do trabalho pelo capital. A permanente crise da educação, que já foi incorporada pelo senso comum, inclusive pelos educadores, é apenas a ponta do *iceberg*, ou seja, é a aparência fenomênica de uma crise social mais profunda, que tem suas raízes no modo de ser do próprio capitalismo.

Trazemos a contribuição de Isabel Alarcão (2004) ao fazer um paralelo entre a experiência de Portugal e do Brasil sobre o período de transição da função supervisória. Ela diz:

Diferentemente do que parece ter acontecido no Brasil, e de certo modo ainda acontece, em Portugal o supervisor não é instrumento de uma política educativa exterior à instituição. Tem dependido fundamentalmente de si e do projeto de formação em que participa a orientação a imprimir à sua atuação, podendo esta assumir tendências de reprodução ou de inovação, perspectivas tecnicistas ou emancipatórias, consoante a filosofia defendida (p. 16).

A trajetória histórica e as intenções políticas sob as quais o cargo de Supervisão Escolar foi criado permanecem em debate. Percebemos, no fragmento acima, que Alarcão se refere ao posicionamento pessoal do supervisor/coordenador, ao dar o tom profissional à sua atuação, que oscila entre reproduzir ou inovar, assumindo uma perspectiva tecnicista ou emancipatória. Estas palavras reverberam continuamente, conduzindo-nos a outras questões: até que ponto o posicionamento pessoal do coordenador pode dar o tom inovador e emancipatório à sua ação pedagógica?

No próximo capítulo, nos propusemos a especificar o método de análise e a metodologia utilizada sobre os quais nos apoiamos ao desenvolver o presente trabalho.

3 METODOLOGIA UTILIZADA

Passamos a explicitar os recursos metodológicos utilizados nas duas diferentes etapas desta pesquisa em busca do alcance dos nossos objetivos.

3.1 Descrição da metodologia utilizada na primeira etapa da pesquisa: os questionários

O primeiro instrumento metodológico adotado na presente pesquisa - o questionário - oferecido aos professores foi composto por **quarenta e três questões objetivas e uma discursiva**. A primeira parte foi composta por **dezesseis** perguntas objetivas, que se referiram à idade, sexo, formação acadêmica, tempo na profissão, tempo de atuação na escola, ano do Ensino Fundamental em que lecionou em 2013, o desejo de atuar ou não na Coordenação Pedagógica, atuação e experiência profissional em outras escolas ou cargos. As respostas a essas questões nos permitiram traçar o perfil dos profissionais que atuam nesse segmento de ensino, nas escolas selecionadas.

A segunda parte deste instrumento foi composta por **vinte e seis** enunciados afirmativos, que foram formulados tendo como base as leituras feitas (já indicadas na introdução) e os objetivos do presente trabalho. Esse aporte teórico nos permitiu verificar os aspectos sobre os quais os investigadores(as) deram maior ênfase, assim como perceber as questões recorrentemente presentes nos trabalhos já concluídos.

As afirmativas do questionário foram propostas a partir das cinco dimensões da função da CP priorizadas nesta dissertação, seguidas de uma lista com três opções que permitiu ao pesquisado(a) responder se concorda plenamente, parcialmente ou se discorda das formulações feitas, que serão apresentadas na página quarenta e cinco. Assim, o professor, ao apontar o grau de concordância ou discordância, pode fazê-lo tendo como referência a própria experiência, opinião ou visão em relação à ação da CP na escola em que trabalha.

Gil (1999, p. 128) nos orienta quanto ao uso de questionários apresentados por escrito, denominados “autoaplicados”. Ele nos alerta sobre algumas limitações da utilização desse instrumento metodológico, dentre as quais, destacamos: a) o pesquisador desconhece as circunstâncias em que o questionário foi respondido, sendo que este é um dado importante para avaliar a qualidade das respostas; b) há dificuldade de retorno de número representativo dos questionários c) as questões precisam ser elaboradas com muita objetividade para evitar ambiguidade de interpretações; d) o número de questões não pode ser muito grande para não

desmotivar o pesquisado a respondê-lo (p. 129).

Para minimizar os limites apontados por Gil (1999), as formulações dos questionários foram elaboradas com a maior objetividade possível, evitando interpretações ambíguas. Também enviamos por *e-mail* o questionário a quatro professoras conhecidas para que o respondessem, como uma forma de testá-lo previamente. Além disso, nas visitas às escolas selecionadas, tentamos mostrar às diretoras que nos receberam (e aos professores, onde a apresentação da pesquisa nos foi possibilitada) a relevância do tema e a importância de que obtivéssemos o maior número possível de professores respondentes. Apesar de todo cuidado e empenho, nos deparamos com algumas dificuldades durante a coleta de dados, que serão relatadas no capítulo cinco, destinado à apresentação do campo e análises iniciais.

Laville e Dionne (1999) contribuem com a discussão sobre a utilização do questionário padronizado ou uniformizado dizendo que este:

[...] se mostra econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador. A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise. (p. 183-184).

Esses autores recomendam que os questionários sejam acompanhados de uma “carta de apresentação personalizada” (1999, p.186), que foi providenciada. Além disso, registram o que muito nos valeu para a compreensão dos dados coletados por meio dos questionários, que “o anonimato habitual garantido aos interrogados mostra-se uma vantagem desse gênero de questionário, pois pode facilitar a tarefa deles: um empregado poderá melhor dar parte de suas queixas, sentindo-se ao abrigo de eventuais represálias. Mas esse anonimato não pode garantir a sinceridade das respostas obtidas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 185).

Tendo como foco a natureza do nosso objeto de pesquisa e os nossos objetivos, sabemos que os questionários nos possibilitam classificar as respostas dos professores, assim como verificar a frequência das respostas por item, observando os seguintes aspectos: escola na qual os professores (as) atuam, localização da escola por região e índice de desenvolvimento da educação básica alcançado pelas escolas neste segmento do Ensino Fundamental no ano de 2011.

Atentos ao alerta de Gil (1999, p. 129) sobre as questões do questionário que precisam ser elaboradas com objetividade para evitar ambiguidade de interpretações, elaboramos um quadro no qual sintetizamos as **cinco** dimensões que emergiram da pesquisa teórica e que serão detalhadas no capítulo quatro. Lembramos que a formulação dos enunciados que compuseram o questionário oferecido aos professores emergiu dessas dimensões, como pode ser verificado no quadro 1:

Quadro 2 – Dimensões destacadas sobre a ação/atuuação da Coordenação Pedagógica associadas às questões do questionário autoaplicado pelos professores

1ª Cotidiano escolar: a CP em ação	Articulação das ações e projetos pedagógicos	Questão 1
	Controle de disciplina dos alunos	Questão 2
	Trabalhos burocráticos ligados à administração escolar	Questão 3
	Atendimento aos pais	Questão 4
2ª Reuniões Pedagógicas	Preparação de reuniões com regularidade	Questão 5
	Temas abordados nas reuniões	Questão 6
	Contribuição para o aprimoramento do processo ensino e aprendizagem	Questão 7
	Planejamento coletivo de projetos e ações	Questão 8
	Articulação das propostas pedagógicas	Questão 9
	Comprometimento com as questões pedagógicas	Questão 10
	Proposta de formas alternativas e inovadoras no trabalho pedagógico	Questão 11
3ª Conselhos de classe	Frequência e regularidade dos conselhos de classe	Questão 12
	Encaminhamento prático pedagógico a partir das demandas apontadas nos conselhos	Questão 13
	Realização de conselho/reuniões extras mediante demanda pedagógica	Questão 14
4ª Relações interpessoais	Ranços de autoritarismo da CP em relação aos professores	Questão 15
	Tensões entre Direção e a CP	Questão 16
	Tensões entre a CP e os professores	Questão 17
	Apoio da Direção às iniciativas da CP	Questão 18
5ª Identidade da CP	Função indefinida como entrave à atuação da CP	Questão 19
	Identidade ligada à formação da CP	Questão 20
	Identidade ligada à constituição do coletivo de professores da escola	Questão 21
	Identidade ligada à gestão da escola	Questão 22
	Excesso de atribuições da CP	Questão 23
O embasamento teórico destes itens foi incluído na 5ª dimensão, pela proximidade com as questões identitárias e pela especificidade da função da CP. A análise das respostas dadas pelas professoras a estas	Permanência da sensação de solidão do professor	Questão 24
	Relevância e contribuição na formação continuada dos professores	Questão 25
	Relevância/irrelevância da experiência docente da CP	Questão 26

formulações nos questionários, e posteriormente nas entrevistas, foi mantida em separado, respectivamente nos capítulos cinco e seis.		
	Desejo do docente em aprofundar os debates em relação à atuação da CP nas escolas	Questão não numerada

Fonte: Quadro organizado pela autora

Diretores e coordenadores (que não os responderam) tiveram interesse em ficar com um modelo. Muitos verbalizaram o prazer dessa reflexão, acerca de outros, no entanto, não tivemos oportunidade de saber.

As respostas dos professores nos questionários nos trouxeram outros questionamentos que intensificaram não só o desejo, mas a necessidade da utilização de outro instrumento metodológico mais aprofundado, pois, ao fazermos a leitura do diário de bordo, percebemos que havia muito ainda por ser investigado. A seguir explicitamos o instrumento metodológico utilizado na segunda etapa da pesquisa – as entrevistas.

3.2 Instrumento metodológico utilizado na segunda etapa da pesquisa: *as entrevistas*

Adotamos, na segunda etapa do processo da presente investigação, a modalidade de entrevistas individuais por pautas, por considerarmos que quando as indagações são formuladas com maior rigidez podem, de certa forma, inibir os entrevistados de dizerem o que realmente pensam a respeito. Um clima mais descontraído, a criação de uma “atmosfera de cordialidade e simpatia, o entrevistado deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão” (GIL, 1999, p. 124). Considerando a riqueza do momento da entrevista individual para a condução desta pesquisa, providenciamos um gravador para os sujeitos que permitiram e autorizaram, por escrito, o uso desse recurso.

Ao buscar complementar e ampliar sentidos e significados, Gil define a entrevista como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado a lhe formular perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação” (p. 117). Considerada como uma forma de interação social, a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das Ciências Sociais, por ser bastante adequada para

obtenção de informações acerca de como as pessoas, neste caso professores, veem, percebem, sentem ou desejam algo, explicando possíveis razões para uma dada situação.

O autor nos apresenta as vantagens e os limites da entrevista. Em relação às vantagens, elenca: a) é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade, que são suscetíveis de classificação e de quantificação; b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, pois dificilmente uma pessoa se nega a ser entrevistada; c) oferece maior flexibilidade ao oportunizar que o entrevistador esclareça melhor o significado das perguntas, pela adaptação às pessoas e às circunstâncias no momento da entrevista; d) possibilita captar a expressão corporal, a tonalidade da voz e a ênfase nas respostas dos entrevistados, o que consideramos muito importante (p. 118).

Em relação aos limites da aplicação desta técnica, Gil (1999, p. 119) elenca: a) falta de motivação em responder às perguntas por parte do entrevistado; b) compreensão inadequada do significado das perguntas; c) omissão da verdade por razões difíceis de determinar; d) inabilidade ou incapacidade do entrevistado para respostas solicitadas pelo entrevistador; e) influência exercida pelo aspecto pessoal ou opiniões expressas pelo entrevistador.

Optamos, em função do objeto de pesquisa, objetivos e sujeitos (professores que possuem experiência direta com o tema em questão), pelas entrevistas por pautas, explicadas por Gil:

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo (GIL, 1999, p. 120).

Esclarecemos que foi proposta no questionário uma questão sobre a vontade e disponibilidade do professor em participar de entrevistas coletivas, individuais, e ou ambas as modalidades, sobre o tema Coordenação Pedagógica. A análise dos questionários nos permitiu computar as respostas dos professores e perceber que alguns deles tinham muito a dizer e quiseram, naquele momento, fazê-lo. Isso afirmamos com base nos 35 professores e professoras, num universo de 61 docentes, que manifestaram o desejo de serem entrevistados(as) para aprofundarmos no tema “coordenação pedagógica”. Estes professores e professoras nos disponibilizaram seus contatos pessoais, como *e-mails* e celulares, assim

como apontaram o dia da semana e horário para que pudéssemos, em contatos posteriores, agendar as entrevistas. Na tabela abaixo, podemos verificar a modalidade de entrevista escolhida pelos professores, assim como o número e a porcentagem de docentes que manifestaram, ou não, esse desejo.

Tabela 1 - Número de professores que manifestaram (ou não) o desejo de serem entrevistados e a modalidade da entrevista escolhida

	Individual	Coletiva	Ambas as modalidades	Não manifestaram tal desejo
Professores que manifestaram o desejo de serem entrevistados	13,1%	21,3%	23%	42,6%
Total de professores	8	13	14	26

Fonte: Questionários autoaplicados e devolvidos pelos professores.

Diante da impossibilidade de realizar as trinta e cinco entrevistas, selecionamos treze professores (um representante de cada escola participante desta pesquisa) que demonstraram interesse em serem entrevistados e deixaram seus contatos pessoais. Estes foram convidados para uma conversa individual, objetivando evitar qualquer tipo de constrangimento. Dentre estes, foram selecionados os docentes que declararam possuir um tempo maior de atuação na mesma escola, por entendermos que estes poderiam apresentar um conhecimento mais aprofundado da ação da CP no seu ambiente de trabalho.

Perante a recusa dos docentes com maior tempo dedicado àquela instituição de ensino e/ou indisponibilidade deste(a) professor(a) em nos conceder a entrevista, entramos em contato com outro(a) professor(a) que atua naquela mesma escola, independente do tempo de atuação. Apesar da nossa insistência e diversas tentativas de contato com os treze professores, conseguimos realizar entrevistas individuais com 9 professores, representando 9 escolas, respectivamente. Constatamos que os demais professores (representantes de quatro escolas), ao serem contatados por telefone, se esquivaram quando dissemos que a entrevista seria gravada. Outros alegaram falta de tempo e passaram a não atender nossas ligações e tampouco responder aos *e-mails*. A análise das entrevistas realizadas será feita no capítulo seis.

4 A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao transitarmos pelos caminhos das reflexões pedagógicas, metodológicas e didáticas, buscamos compreender o que pensam e necessitam os professores, para que os coordenadores pedagógicos possam atender (ou não) as suas demandas; entendendo que a função da CP seja exercida como ação reflexiva e transformadora da *práxis* docente. A construção de um novo projeto societário, que até o presente momento histórico pode ser considerado utópico, deve ser expressa nas ações/intervenções planejadas, sequenciais, conectadas e fundamentadas politicamente. Contrários à concepção de rotina como algo repetitivo e maçante, queremos ver no cotidiano um espaço/tempo de possibilidades, conscientes de que a busca por atalhos e inventividade exigem um esforço contínuo, expressos no dia a dia, nas pequenas práticas consideradas insignificantes, em que a resistência às condições impostas se fazem presentes.

4.1 Primeira dimensão – *Cotidiano Escolar: a coordenação pedagógica em ação*

Nilda Alves (2003, p. 63) traça uma breve trajetória das tendências teórico-metodológicas das pesquisas do/no cotidiano no Brasil. A primeira tendência, segundo a autora, identifica, por influência estadunidense, o cotidiano como uma “caixa preta”, indicando com essa metáfora a “impossibilidade de se saber o que, de fato, se passa dentro da escola”. Foi por isso negligenciada e substituída pelas avaliações sistêmicas ao final dos ciclos e cursos, numa tentativa de controlar a entrada (*inputs*) e saída (*outputs*) no processo de escolarização. Na segunda tendência, os processos de pesquisa são desenvolvidos em torno de duas concepções: a primeira delas “relaciona-se com o referencial de Gramsci e dos filósofos da chamada Escola de Frankfurt, em especial de Habermas [...] (que apontavam a necessidade) da compreensão da escola e das relações sociais que mantinha com a realidade social mais ampla” (ALVES, 2003, p. 64), cuja metodologia mais indicada é a pesquisa participante.

Para explicar a segunda concepção, a autora cita os trabalhos de Rockwell (1981), Stenhouse (1991) e Elliot (1990), com forte influência no Brasil pela “incorporação da ideia de multiplicidade e complexidade nos processos do cotidiano escolar”, assim como a possibilidade de “efetivar intervenções no cotidiano das escolas, desenvolvendo alternativas às propostas oficiais” pelo professor-pesquisador. Alves (2003) explica que a partir de então:

[...] incorpora-se aos estudos do cotidiano o entendimento de que, mais do que a tendência de descrever a escola em seus aspectos negativos [...] tão

comum nas pesquisas do cotidiano desenvolvidas pela tendência hegemônica, o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos. (p. 65).

Para Izabel Galvão (2004, p. 28) “o estudo do cotidiano busca compreender como se dão as práticas e as relações no dia-a-dia da escola”. Azanha (1992) nos adverte sobre os limites desses estudos, recusando a ideia de que o pesquisador “possa acessar a totalidade da vida cotidiana, admite que apenas um fragmento limitado dessa realidade poderá constituir de cada vez objeto de compreensão” (AZANHA, 1992, apud GALVÃO, 2004, p. 29).

Lefebvre (1958) defende:

[...] que é na vida de todo dia que o homem se faz humano e que, para compreendê-lo as ciências sociais não devem se restringir ao estudo dos grandes feitos e dos episódios sensacionais, mas se debruçar sobre a compreensão da banalidade e trivialidade da vida cotidiana, nível da realidade onde se passam as verdadeiras mudanças, onde se criam as obras humanas. Qualquer mudança social só se faz efetiva quando penetra neste nível da realidade: a vida cotidiana é o que deve ser mudado, e, ao mesmo tempo, o mais difícil de ser mudado. (apud GALVÃO, 2004, p. 28).

Recorremos a Certeau, *et al* (2011) cuja obra clássica tem sido referência para muitos trabalhos na área da educação e que, embora não trate explicitamente do trabalho docente no cotidiano escolar, traz uma análise sociológica fundamental para que possamos pensar o cotidiano. É um equívoco, de acordo com esse sociólogo, tomar o cotidiano tal como uma rotina de processos repetitivos, ritualizados e pouco criativos.

Outro aspecto importante para nossa análise sobre o cotidiano se baseia na manutenção ou abandono dos “gestos”, como nos explica Giard (2011). A autora clarifica as condições de permanência do gesto como:

[...] a habilidade de adaptar o gesto às condições de execução e a qualidade do resultado obtido são a prova de que se conseguiu pôr em prática e em evidência aquele saber-fazer exatamente como deve ser feito. Quer se trate do domínio culinário ou de outro tipo de transformação material feita com uma determinada intenção, o gesto é antes de tudo uma técnica do corpo [...] que convém a constituição física e à compreensão prática de quem faz o gesto. [...] O gesto só dura enquanto durar sua função de utilidade, sustentado pelas milhares de reatualizações de seus praticantes, e graças ao consenso deles. Sua permanência está ligada à crença que nele se investe [...]

(p. 273).

Os gestos repetidos com intencionalidade culminam na prática do “saber-fazer”, por isso, é preciso considerar a inventividade sempre presente no fazer humano e o processo de continuidade ou abandono do gesto, que, segundo a autora, é uma palavra enganosa, no sentido de ser limitadora aos aspectos físicos. Ela diz da necessidade de encontrarmos “um termo que englobasse tanto os movimentos do corpo como os do espírito” (GIARD, 2011, p. 269).

Aproximando tais reflexões ao nosso objeto de estudo, pensamos que a coordenação pedagógica pode (ou não) atender as demandas que são legitimadas pelos professores, demonstrando (ou não) ações mantenedoras nas formas de saber-fazer. A atuação da CP é resultado das relações, disputas e consenso entre os pares. Assim, muito embora a escola seja constantemente acusada de ser engessada, impermeável e arraigada ao modo tradicional e supostamente repetitivo de “saber-fazer”, é preciso considerar a inventividade e os movimentos silenciosos de resistência à direção imposta, pois, como explica Giard (2011, p. 273), “um gesto só é refeito se ainda for tido como eficaz, operatório, de bom rendimento ou de necessidade real em vista do esforço que exige”.

Vivemos noutros tempos e, ao menos em termos de oferta, as escolas públicas estão abertas para todos, embora a qualidade da educação oferecida seja um desafio a ser alcançado. Sabemos que a escola continua elitista, ao excluir, através de práticas e currículos, aqueles alunos oriundos das classes menos favorecidas, que não conseguem se adequar ao “saber-fazer” próprio da educação escolarizada. Os clamores por uma escola pública de qualidade para todos demonstram que os antigos gestos tradicionais já perderam sua utilidade e como nos diz Giard (2011, p. 274): “é preciso acreditar em seu possível sucesso para continuar a repeti-lo”, caso contrário, eles perdem o sentido”. É o momento histórico vivenciado pela escola pública e seus educadores: a sociedade tem questionado a repetição dos gestos, daí o apelo pela mudança do como fazer, em síntese, mudanças de gestos.

Na tentativa de nos aproximarmos da realidade vivenciada por outras educadoras que atuam na rede municipal de Juiz de Fora, buscamos, numa publicação local cujo texto foi escrito por três coordenadoras de escolas da rede, como estas descrevem o cotidiano escolar por elas vivenciado. Faria, Sixel e Saggiaro (2012) assim resumem o artigo publicado:

O presente artigo faz uma análise do papel que hoje o coordenador pedagógico vem desempenhando no contexto escolar. Busca levar a uma reflexão sobre a verdadeira função desse profissional, revelando que a falta de tempo para se dedicar a sua função pedagógica vem comprometendo sua identidade e prejudicando a qualidade da educação oferecida aos nossos educandos. Tal função nos faz pensar sobre qual o papel da coordenação. Diversas são as reclamações que emergem do cotidiano dos coordenadores que se sentem sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções. Qual seria sua efetiva identidade profissional? A sensação que temos, enquanto coordenadoras pedagógicas, com frequência, é que somos “bombeiras” a apagar os focos de “incêndio” na escola... Falar assim nos parece lugar comum, mas é um fato. Sentimos ainda o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, o descrédito, a incompreensão... (p. 31).

No decorrer do artigo, as autoras dizem que “é possível perceber que alguns profissionais não expõem seus pensamentos com medo de indispor-se com seus colegas e isso dificulta as relações humanas e o fazer pedagógico” (Op. cit, 2012, p. 33). Também fazem alusão aos conflitos presentes na escola:

não é raro, no cotidiano escolar, encontrarmos pais, alunos, professores e funcionários indispondo-se com a direção e com a coordenação [...] é visível a estagnação por parte de alguns profissionais na quebra de paradigmas, pois continuam buscando resoluções antigas para os problemas da atualidade (p. 34).

Embora essa percepção e descrição do cotidiano escolar dos coordenadores já tenham sido apontadas noutros trabalhos, ainda não sabemos como o professor percebe e analisa essas ações cotidianas. Esta pesquisa se desenvolve numa perspectiva diferenciada, ao questionar o professor como ele percebe as ações cotidianas da CP, ao mesmo tempo em que poderá apontar suas demandas pedagógicas e possíveis entraves a uma atuação mais satisfatória da coordenação pedagógica.

No próximo item, vamos abordar os momentos destinados aos encontros entre equipe diretiva e professores, apontados por muitos autores como essenciais à qualificação do trabalho pedagógico, às trocas de experiência, de saberes, de ideias. São momentos fundamentais à aproximação afetiva dos pares, nos quais temos a oportunidade de gerir conflitos inerentes às relações humanas ao mesmo tempo em que se mostram as afinidades, se estabelecem os vínculos de empatia e confiança, tão necessários para que os sujeitos desenvolvam relações de pertencimento ao grupo, contribuindo com seus valores, opiniões e

posturas.

4.2 Segunda dimensão – Reunião Pedagógica

Outro tema recorrente nos trabalhos cujo foco é a supervisão/coordenação pedagógica é a importância dos momentos destinados aos encontros entre a equipe diretiva e os professores. Estamos em busca, em processo de aprendizado. Ainda não sabemos como contribuir para a melhoria do processo ensino e aprendizagem de forma integrada e interdisciplinar, a partir das especificidades de nossas ações.

Nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora, a realização de reuniões pedagógicas tornou-se obrigatória, conforme determina a Lei nº 11.169/2006:

Art. 1º Fica instituída a obrigatoriedade de realização de reuniões de Planejamento e Pedagógicas⁷, com o objetivo de planejar e avaliar o processo educativo das Escolas Municipais.

Art. 3º As reuniões de planejamento ou pedagógicas terão um total de até quatro horas de duração, no mês letivo em que elas se realizarem.

Art. 4º Fica instituído o adicional de reunião pedagógica equivalente a 4% (quatro por cento) que incidirá sobre o vencimento do servidor da reunião pedagógica, nos meses em que as reuniões forem realizadas (JUIZ DE FORA, 2006).

A Lei 11.790/2009, em seu Art. 3º, amplia o adicional de reunião pedagógica que passa a ser de 10% (dez por cento), a partir de 1º de agosto de 2009, incidente sobre o vencimento do servidor participante da reunião pedagógica.

Portanto, além de ser uma exigência legal, a realização de reuniões é uma necessidade profissional, sobretudo na docência. Professores e equipe diretiva precisam conversar, refletir sobre os problemas e, em conjunto, buscar as soluções. Precisamos retomar o hábito de fazer planejamentos, pensando nossas ações a curto, médio e longo prazo. Ao que nos parece, os professores, e a escola como um todo, estão perdendo a noção do quanto é importante o ato de planejar, sem o qual corremos o risco de que pouco seja efetivamente concretizado na escola.

Não nos referimos àquele planejamento formal, feito descolado das reflexões sobre as necessidades dos alunos e da escola, apenas para cumprir exigências burocráticas. E, defendemos nós, os especialistas têm muito a contribuir nesta etapa tão importante do

⁷ Lei nº 11.169, de 22 de junho de 2006. Dispõe sobre pagamento adicional ao servidor do quadro do Magistério, para comparecimento a reuniões de Planejamento e Pedagógicas e dá outras providências.

planejamento das aulas, dos projetos a serem desenvolvidos pela escola, liderando o grupo com otimismo e confiança de que muitos desafios podem ser vencidos, desde que sejam planejadas as ações adequadas aos fins almejados. Quem não planeja não sabe como e por onde vai caminhar. É preciso que a escola tenha metas a serem alcançadas, traçadas de acordo com suas necessidades e potencialidades.

Bruno e Christov (2011) aprofundam a discussão acerca da importância das reuniões pedagógicas, esclarecendo que:

Sobretudo nas escolas públicas municipais e estaduais, a questão da organização dos momentos de reflexão merece ser analisada e repensada, pois muitas são as queixas de professores e coordenadores sobre as dinâmicas predominantes nesses encontros (p. 56).

As autoras trazem sugestões que podem auxiliar a CP objetivando “favorecer a organização de uma estrutura e de uma rotina para os encontros e reflexões com os professores e a implementação em equipe do PPP da escola”. Não podemos negligenciar a importância desses momentos, e acreditamos ser conveniente que a coordenação pedagógica procure instrumentos que possibilitem a melhor condução desses encontros de forma prazerosa e “conveniente à superação dos problemas cotidianos da profissão” (BRUNO; CHRISTOV, 2011, p. 57). O referido artigo se desenvolve abordando a organização do tempo, a organização da rotina de reflexão e a metodologia, a partir da vivência de professores de uma escola da Rede Estadual de São Paulo.

José Cerchi Fusari (2011, p. 23) traz importantes contribuições, ao abordar a formação contínua dos professores, coordenadores e gestores na escola. Assume em seu texto uma postura otimista a partir da realidade e afirma que “apesar de todas as dificuldades que assolam a educação brasileira, a formação contínua de educadores vem crescendo como proposta e, também, como área de conhecimento”.

O autor fundamenta seus argumentos ressaltando que:

A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores [...] encará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. A estrutura e a gestão democrática são elementos essenciais por enaltecem a participação e o envolvimento dos professores e técnicos. [...] para que se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação contínua na rotina escolar. Dessa forma,

ela não será percebida como eventual, esporádica, mas como algo inerente ao trabalho educativo que a escola realiza. (FUSARI, 2011, p. 22).

Regina Leite Garcia (1986) nos apresenta um caminho para os supostos determinismos presentes na divisão técnica e fragmentação do processo pedagógico, amplamente denunciadas como um fator negativo que impede a construção de relações respeitadas, colaborativas e democráticas no ambiente escolar.

Queremos evitar a ideia, que ainda está presente no meio educacional, de que os “Especialistas em Educação são os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar”, tomando por empréstimo o título e as ideias do artigo produzido por Garcia (1986, p. 14). Naquele artigo, a autora argumentou sobre a necessidade de transformação da escola ao rejeitar a imposição de “pacotes” e supostos saberes especializados, sejam eles do professor em relação ao aluno, ou do diretor e dos especialistas em relação aos professores, de forma hierarquizada, provocando o silenciamento uns dos outros. Garcia aprofundou suas reflexões sobre a necessidade de a escola se abrir e acolher os diferentes saberes, de forma horizontal, disponibilizando-os a serviço da aprendizagem do aluno. Ela defendeu a reversão da hierarquia e do sistema autoritário. Nessa concepção a escola **não** mais seria:

[...] o sistema inflado em seu cume, impondo “pacotes”, carregados do saber maior dos que podem mais, às bases, esvaziadas de seu saber, numa evidente superposição teoria-prática. Não mais o exercício hierarquizado de transformação de saberes, ao qual subjazem relações de poder que apontam para uma sociedade autoritária, composta de homens conformistas. A escola transforma-se, quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem-voz se fazem ouvir [...] (GARCIA, 1986, p. 14).

A autora trouxe uma visão diferenciada sobre a divisão técnica e fragmentada do trabalho pedagógico. De encontro às constantes críticas sobre a fragmentação do trabalho pedagógico, intensificada pela intervenção dos especialistas, ela argumentou que é exatamente a diferenciação dos saberes que possibilita a interdisciplinaridade. Ela defende que “a contribuição de cada um reside na especificidade técnica da administração, da supervisão, da orientação, do ensino. É a partir da especificidade técnica que se dá a ação interdisciplinar. Só há interdisciplinaridade quando há diferentes formações em ação” (GARCIA, 1986, p. 15).

Mary Rangel (2010) corrobora com as argumentações de Garcia (1986), ao explicar que o termo “especialista em educação” não se aplica somente aos que ocupam cargos de

gestão, mas é especialista também o professor, no sentido de que este é um profissional que tem domínio específico em uma determinada área do conhecimento. De acordo com ela, “não se podem associar, forçosamente, a condição (e função) de “especialista” e as “especialidades pedagógicas” às “divisões” ou “elitizações” que prejudicam o sentido comum e coletivo do trabalho” (p. 151).

Garcia (2010), noutro momento, narra a experiência de uma escola de classe média da cidade do Rio de Janeiro, reiterando o valor das reuniões entre os educadores escolares, que são estendidas aos pais da comunidade. É uma narrativa da capacidade coletiva dos educadores de uma escola, cada qual contribuindo com sua especialidade, visando à proposição de mudanças na forma de encarar os “problemas” em relação aos alunos, a partir de momentos coletivos em que questões como concepções, currículo, avaliação, participação das famílias, experiências partilhadas, mudanças das práticas são postas em pauta. “Mudanças coletivas só podem se dar no coletivo. E o espaço do coletivo na escola são as reuniões pedagógicas” (p. 172). Ela relata o conflito e a dificuldade da coordenadora em superar o tecnicismo, da orientadora em superar o psicologismo, e das professoras em superar o fatalismo na previsão de insucesso de alguns alunos, o que acaba por se confirmar. Nos primeiros movimentos de mudança, diz a autora, toda equipe precisa de momentos de “renovação de esperanças e confiança” (p. 165). E complementa: “Tornar-se criativa, exige coragem e segurança” (p. 169).

Verificar, a partir do que apontam os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como acontecem os momentos destinados aos conselhos de classe é um dos objetivos do presente trabalho e se constitui na terceira dimensão da ação da coordenação pedagógica nas escolas.

4.3 Terceira dimensão – Conselho de Classe

Pesquisando sobre a origem do conselho de classe, encontramos, no Boletim da Coordenação Pedagógica nº 2, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, uma breve explicação. O Conselho de Classe foi instituído em 1945, na França, com o objetivo de “orientar o acesso dos alunos ao ensino clássico ou técnico, conforme aptidão em classes experimentais” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 3). Em 1959, por ocasião da reforma do ensino na França, foram criados três tipos de conselhos: Conselho de Classe (turma), Conselho de

Orientação (estabelecimento) e Conselho Departamental de Orientação (esfera ampla). O referido Boletim ressalta que, neste mesmo ano, educadores brasileiros do Rio de Janeiro, em realização de estágios e visitas no Instituto de Pesquisas Educacionais de Sévres, na França, conheceram a dinâmica das reuniões e a introduziram em nossos meios educacionais (JUIZ DE FORA, 2012, p. 3).

O Conselho de Classe teve origem formal no Brasil por meio da Lei 5692/1971, que, embora já apontasse “uma preocupação com avaliação global, diagnóstica, formativa e somativa” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 3), prendia-se à necessidade de controle do processo de ensino ao apontar, como objetivo maior, à transmissão dos conteúdos. Os Conselhos de Classe foram criados para atender a uma reivindicação dos próprios professores, numa tentativa de superação da fragmentação e isolamento presentes na escola, aglutinando análises globais dos diversos profissionais e estruturação dos trabalhos pedagógicos segundo opções coletivas.

Ao consultarmos a LDB 9394/1996, Artigo 14, podemos identificar que a mesma estabelece que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, 1).

No município de Juiz de Fora, em 1992, o Regimento das escolas municipais estabelecia o Conselho de Classe a partir da quinta série e o Conselho de Professores, por série, de primeira a quarta série do Ensino Fundamental. O documento “Contribuições para a elaboração do Regimento Escolar” (2006), seção V, indicava a necessidade dos regimentos escolares considerarem o Conselho de Classe como um órgão que objetivava a avaliação coletiva do processo de aprendizagem do aluno, sendo que as reuniões deveriam ser realizadas ao final de cada período avaliativo, com representatividade de professores, coordenadores e alunos, como explicitado no Boletim nº 2, da Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2012, p. 3).

A Resolução Municipal da Secretaria de Educação, nº. 26/2008, no Artigo 9º, explicita os objetivos da avaliação do processo ensino e aprendizagem. Podemos verificar, no inciso VII, uma referência ao Conselho de Classe: “fundamentar e subsidiar as discussões do

conselho de classe e dos professores quanto à necessidade de adoção de procedimentos paralelos de recuperação ao processo ensino e aprendizagem, conforme legislação vigente” (JUIZ DE FORA, 2008, p. 2).

Dalben (2004, p. 31) define o Conselho de Classe destacando três de suas características, que, segundo a autora, o diferem de outros órgãos colegiados, conferindo-lhe importância no desenvolvimento do PPP da escola. São elas: “a forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico; sua organização interdisciplinar e a centralidade da avaliação escolar como foco de trabalho da instância”.

Dessa maneira, ainda de acordo com a autora, tomar como foco o aluno e seus resultados apartados do trabalho desenvolvido pela escola como um todo é um equívoco. Essa análise deve trazer às reflexões do grupo a própria prática docente, englobando as concepções e relações entre alunos, professores, currículo, promovendo uma interação entre conteúdos, turnos e turmas. Daí seu caráter interdisciplinar.

Dalben (2004, p. 33) salienta também que o aluno será “sempre a figura central das discussões e avaliações”, mesmo que em algumas escolas os conselhos ainda não incluam representantes discentes em sua composição. Lembramos, com base em suas proposições, que posturas autoritárias reproduzem as políticas de dominação da classe hegemônica, sendo que a escola deve estar atenta às opções que faz ao compor os órgãos colegiados escolares.

Ao considerar o caráter deliberativo do Conselho de Classe, inúmeras decisões podem ser tomadas tendo como base as reflexões dos professores e gestores sobre objetivos, metodologias e estratégias de ensino, critérios de seleção de conteúdos curriculares, projetos educativos, critérios e instrumentos avaliativos, elaboração de fichas de registro de desempenhos dos alunos, propostas curriculares alternativas para alunos com dificuldades específicas e necessidades especiais, estratégias de acompanhamento e recuperação de alunos com defasagem de conteúdo ou distorção idade-série (DALBEN, 2004, p. 33).

A organização segmentada das disciplinas, dos tempos e espaços escolares é um dos entraves à interação dos profissionais de diferentes áreas. Apesar de o Conselho de Classe apresentar características e objetivos bem definidos, a escola ainda não consegue pensar e repensar as questões de aprendizagem ou disciplinares do aluno inserido no amplo contexto escolar. Permanece, em alguns casos, o olhar restrito às aquisições cognitivas do aluno às áreas de conhecimento, por isso, Dalben afirma que o Conselho de Classe não tem “conseguido, entretanto, cumprir seu intento” (2004, p. 34).

O diálogo, a interação entre os profissionais e os conteúdos desenvolvidos ainda se encontram em processo de construção, e, de forma oposta, as paredes imaginárias que separam as disciplinas em compartimentos fechados precisam ser demolidas. É imprescindível o empenho de gestores e professores na tomada de atitudes menos padronizadas, mais ousadas, que expressem o comprometimento político na participação ativa nos Conselhos de Classe.

Reclamamos das políticas verticalizadas e impostas, dos pacotes pensados por especialistas distanciados da realidade escolar; mas quando temos poderes, por meio dos conselhos, para deliberarmos em favor das mudanças e medidas necessárias e adequadas aos nossos alunos, nós, que conhecemos (ou deveríamos conhecer) bem o contexto sociopolítico em que a escola está inserida, nos esquivamos de, coletivamente, dentro das possibilidades que temos, deliberar em favor da qualidade do ensino oferecido pelas escolas nas quais atuamos. Surge, então, o desafio de melhorarmos nossas relações interpessoais, desenvolvendo a aprendizagem na gestão dos conflitos, colocando o aluno e os objetivos da escola acima de vaidades pessoais e disputa pelo poder. Sobre essas questões nos aprofundamos no próximo item.

4.4 **Quarta dimensão** – As relações interpessoais na escola

As questões que envolvem as relações de poder aparecem mais na literatura sobre o tema Coordenação Pedagógica do que imaginávamos, a princípio. De alguma forma, todos os trabalhos abordaram tanto a presença, como a necessidade de superação de relações marcadas pelo autoritarismo, relações de mando-obediência, desqualificação do trabalho dos pares, ausência de comprometimento e atitudes colaborativas. Em função das leituras feitas, supomos serem as relações de poder presentes nas escolas um dos entraves a uma atuação mais positiva e/ou mais satisfatória da CP.

Leal e Henning (2010) abordaram as relações de poder entre coordenadores e professores de maneira impactante. As autoras analisaram tais relações tomando o conceito de “poder disciplinar”, que, segundo Michel Foucault, fazemos “uso para agir sobre os sujeitos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame” (p. 359). Essa leitura nos impactou de forma significativa e nos fez refletir por algum tempo. As autoras prosseguem explicando suas ideias sobre a supervisão escolar:

Vivências e sentidos sobre a supervisão escolar nos atravessaram e causaram efeitos. Efeitos de insatisfação com o já sabido, com significações colocadas, por vezes, como verdades incontestadas. Pensando sobre elas, é possível dizer que a lógica do pensamento moderno incumbiu-se da tarefa de deixar as verdades do nosso mundo esquecidas como verdades que historicamente se formaram. É por isso que, pela via da curiosidade, voltamos a algumas delas referentes à supervisão para “tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações”⁸ (CORAZZA, 2002, p. 111), dando-lhes outros sentidos. (LEAL; HENNING, 2010, p. 360).

As autoras construíram uma análise diferenciada, quando buscaram nas possíveis regularidades discursivas – “a narrativa histórica linear da supervisão escolar” (p. 360) – as irregularidades ocultadas pela narrativa oficial. Distintamente das abordagens feitas em trabalhos anteriores, as autoras não leram a história da supervisão “como se ela tivesse uma origem, um ponto fixo de onde sua trajetória partiu e tampouco como se sua história tivesse uma evolução contínua e gradual”. Ao contrário, consideraram “o passado como fatos historicamente construídos [...] imersos em uma teia de significações” (LEAL; HENNING, 2010, p. 361).

Ao desenvolverem aquele texto, as autoras analisaram o *corpus* discursivo de quatro livros, percebendo que as relações entre a supervisão e as posições tradicionais “são marcadas com tons de repulsa e negação, como um passado de que agora se tem vergonha de lembrar e que, por isso, precisa ser esquecido” (p. 383). Buscando a eficiência e resultados mensuráveis, marcas fortes do tecnicismo, no qual é destacada a função controladora da Supervisão Escolar sobre o trabalho docente, as autoras acompanharam a narrativa presente nos livros analisados sobre “a evolução que o trabalho dos supervisores conseguiu alcançar” (p. 384), na tentativa de romper com o caráter tecnicista da educação.

Leal e Henning, ao analisarem essas narrativas, de forma contundente, refutaram a ideologia presente, que destaca que o trabalho da supervisão “evoluiu de uma ação ‘controladora’ para uma ‘ação conjunta com os professores’”. Consideraram tais narrativas como “invenções que se tornaram verdades e que, para atingir esse status, isto é, para que sejam aceitas como tais dependem e se subordinam a uma ordem bem mais ampla do que o discurso educacional” (2010, p. 385).

Ao fazerem essas análises críticas, as autoras se valeram do conceito de “*episteme*”, que é “o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas

⁸ As aspas constam no texto original e destacam a complementação feita por Corazza (2002).

que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados” (FOUCAULT, 2002, apud LEAL; HENNING, 2010, p. 366). Foram mais objetivas, ao explicarem que:

A Episteme Moderna, que diz o que conta como verdadeiro, nos diferentes campos de saber. É ela que delimita o que é possível falar, pensar e fazer na supervisão escolar. Foi ela que autorizou os discursos presentes no *corpus* discursivo desta pesquisa, produzindo a ordem discursiva da supervisão escolar na contemporaneidade (FOUCAULT, 2002, apud LEAL e HENNING, 2010, p. 386).

Em um primeiro momento, tivemos a impressão, corroborada por Leal e Henning (2010), de que a descrição da Supervisão Escolar pode favorecer ao leitor uma visão extremamente negativa desta função. Contudo, as autoras esclareceram:

Analisando [...] a supervisão com essas características (função que vigia, corrige e regula, a todo momento, a ação dos professores), não o fizemos com o interesse de posicioná-la nem para o bem nem para o mal em relação ao corpo docente. [...] a intenção da análise (é) olhar o poder como produtor de verdade (FOUCAULT, 2002, apud LEAL; HENNING, 2010, p. 378).

Tomando como fundamento o pensamento de Foucault, Leal e Henning (2010) ressaltam a relação entre supervisor ou coordenador escolar e professores como:

Uma relação de forças de ambos os segmentos. Se o/a supervisor atua como um vigia é porque essa ação encontra legitimidade por parte dos órgãos superiores de ensino, mas também de seus colegas da escola, sendo assim um poder que é “autossustentado” por seus próprios participantes (FOUCAULT, 2006b, apud LEAL; HENNING, 2010, p. 375).

Segundo essa análise, a supervisão, como um campo de saber, guarda ainda as marcas das estratégias de regulação do trabalho docente, sendo impossível afirmar que, de fato, efetivou-se a “despedida do caráter controlador”. Elas ressaltam que o controle está presente nas ações que a supervisão está autorizada a desempenhar: “silencioso, mas direto e contínuo”. Assim, as autoras dizem: “ousamos romper a história global e linear da supervisão para formar outros cruzamentos e reforçar a ideia de que a evolução da ação da supervisora não aconteceu”. Ao tomar o conceito de “poder disciplinar” foucaultiano, as autoras defendem que a regulação continua presente na ação supervisora, embora nos discursos apareça *renovada* (FOUCAULT, 2006b, apud LEAL; HENNING, 2010, p. 367, 370).

Parafrazeando Foucault, as autoras explicam que esse poder disciplinar atravessa a nossa vida, capturando a todos nós “regulando e moldando nosso jeito de ser. Esse poder, discreto, porém eficaz, “fabrica e adestra” os sujeitos para o que a sociedade espera deles [...] Não mais se sustenta pelo vigor dos que o impõe: sua ênfase está na aplicação do poder a todos os sujeitos que compõem a “sociedade disciplinar”⁹ (p. 372).

As relações de poder nas escolas apareceram na pesquisa recente, realizada por Placco, Almeida e Souza (2011, p. 279), como um dos entraves ao desenvolvimento do trabalho coletivo. Embora as pesquisadoras não tenham se aprofundado nessa questão, elas se referiram a relações de controle, a “hierarquia de funções que determina, fortemente, a linha de conduta a ser assumida pelo CP [...] relações controladoras ou autoritárias, baseadas na relação mando-obediência, o que dificulta ou impede um trabalho coletivo fecundo”, além de falta de confiança e dificuldades de comunicação. A mesma pesquisa sugeriu que os coordenadores pedagógicos têm se afirmado como articuladores não do trabalho pedagógico em si, mas do funcionamento geral da escola, pelo excesso de atribuições que lhes são conferidas.

Pinto (2006) defende sua tese de doutorado ressaltando a importância da mediação profissional do pedagogo escolar no desenvolvimento qualitativo dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na escola, considerando toda a complexidade na qual esta se insere. Com o objetivo de ressignificar o papel do pedagogo na escola atual, defende a identidade própria da Pedagogia enquanto campo de conhecimento. O autor objetivou ouvir os professores colocando duas grandes questões, sendo que a primeira delas se distancia do presente trabalho, por ser mais abrangente e ter o propósito de analisar os desafios da escola pública na atualidade.

O segundo questionamento feito pelo autor traz semelhanças com os propósitos deste trabalho. Pinto (2011) fez a seguinte pergunta aos professores: a equipe diretiva (que engloba o diretor, o vice-diretor e a coordenação pedagógica) da escola em que atuam facilita o trabalho de vocês? Ao analisar as justificativas de um universo de 88 professores paulistas que responderam a um questionário, o autor observou que, desses, 34 responderam de forma negativa ao questionamento, apontando o quesito “Exercício do poder” em quarto lugar. Assim se expressaram os professores, sujeitos da pesquisa de Pinto:

⁹ As aspas constam no texto original.

Fazem abuso da autoridade e não tratam os professores com dignidade. Se prendem aos aspectos burocráticos, não respeitando a opinião dos professores. Algumas vezes ajudam e outras se escondem (se omitem) e outras vezes são tão autoritários e fofoqueiros que destroem o trabalho coletivo da escola. A CP barra o trabalho do professor (2011, p. 127).

James C. Hunter (2004, p. 26) faz uma interessante distinção entre poder e autoridade. Segundo esse autor, poder “é a faculdade de forçar ou coagir alguém a fazer sua vontade, por causa de sua posição ou força, mesmo que a pessoa preferisse não fazer”. Ao definir autoridade, Hunter diz ser esta “A habilidade de levar as pessoas a fazerem de boa vontade o que você quer por causa de sua influência pessoal”. É verdade que, nas funções de gestão escolar, nem sempre encontramos líderes que tenham autoridade; algumas vezes, encontramos gestores que demonstram possuir apenas poder.

Walter Garcia (2004) nos auxilia a compreender, e novamente para isso nos valemos da historicidade:

a presença expressiva de técnicos na direção de ministérios e órgãos públicos em geral, (na qual) ficou fortemente consagrada a expressão *tecnocrata*, atribuída a todo servidor que conduzia os destinos de sua área sem prestar contas a não ser àqueles responsáveis pela indicação para os postos em determinada atividade de interesse coletivo (p. 113).

Enredados todos nós pelos discursos homogeneizadores neoliberais, na medida em que se fazem sentir as consequências das reformas no campo educacional e intensificadas a partir dos anos 90, o diretor, segundo Lima (2013, p. 40), “tem se caracterizado como um *office boy*, repassador de orientações dos órgãos centrais aos servidores da escola. Mais que nunca, exerce o poder de ser a mão do Estado na escola, controlando, dirigindo, exercitando o poder disciplinar”. Desta forma há “uma justificativa para que as coisas pareçam imutáveis”. As marcas do coronelismo, do patrimonialismo, do modelo aristocrático de gestão, do “sabe com quem está falando” permanecem fortes numa sociedade tão desigual como a nossa.

Certamente que mudaram as formas. Citamos, por exemplo, a eleição para diretor e vice-diretor escolar e a exigência da formação de colegiados e conselhos escolares. Mas mudança de forma não significa mudança de conteúdo, pois “independentemente da forma como esses sujeitos ascendem ao cargo, o Estado continua autocrático e estes sujeitos serão reprodutores desta autocracia – a democratização do Estado carece de democratização dos sujeitos que compõem o aparelho de Estado” (Op. cit., 2013, p. 43). Essas argumentações nos

induzem a problematizar e a desmistificar a gestão democrática como uma prática já consolidada nas escolas públicas investigadas no presente trabalho.

Luiz Fernandes Dourado (2002) nos lembra que:

[...] o modelo de gestão adotado pelos sistemas públicos conserva, ainda hoje, características de um modelo centralizador. A autonomia pedagógica, e financeira e a implantação de um projeto político pedagógico próprio da unidade escolar têm se restringido, na maior parte dos casos, a uma falácia. [...] Considerando o contexto em que se materializam as práticas educativas [...] é fundamental repensarmos os modelos de gestão vigentes e a noção de democratização que possuímos (p. 154).

A intensificação do trabalho dos gestores escolares é uma realidade. Continuamente envolvidos com licitações, prestações de contas, preenchimento de formulários, acabam por se distanciar das questões pedagógicas e, muitas vezes, do próprio ambiente escolar. Tal fato explica a sobrecarga de trabalho e desvio de função da coordenação pedagógica, em cuja função, como observado na pesquisa realizada por Placo, Almeida e Souza (2011), prevalece o eixo da articulação demandada, sobretudo, pelos próprios diretores.

Sobre a intensificação do trabalho dos gestores escolares, ao assumir os princípios importados do gerencialismo administrativo para a gestão educacional, Paro (2000, p. 73) também faz referência ao distanciamento dos gestores escolares das questões pedagógicas. Diz ele: “estes também acabam se envolvendo em atividades rotineiras que pouco têm a ver com uma verdadeira coordenação do esforço pessoal escolar com vistas à realização de objetivos pedagógicos”.

Passemos a outra questão não menos importante: As relações entre a identidade do profissional que atua na gestão pedagógica e as possíveis associações com sua atuação.

4.5 **Quinta dimensão** – Possíveis associações entre identidade e atuação da coordenação pedagógica

Retomamos o trabalho de Denise V. Franco (2006), que baliza o ponto de partida desta pesquisa, pela pertinência dos achados que fazem associação entre a (in)definição da identidade do coordenador pedagógico e a atuação deste nas escolas. Igualmente importante para este trabalho, consideramos a participação de coordenadores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora como sujeitos daquela pesquisa, contexto que nos interessa por fazermos parte dele.

Franco (2006) evidenciou em sua investigação as dificuldades de atuação dos coordenadores pedagógicos de seis escolas da Rede Municipal, associando a indefinição da identidade desses profissionais às questões históricas e políticas. Tais questões nos remetem ao controle, monitoramento e tecnicismo pretendidos pelo governo militar no Brasil, em tempos de início da industrialização e necessidade do aumento da produtividade.

Temos indícios de que essa dificuldade identitária permanece constituindo-se como um dos entraves a uma atuação mais ativa desses profissionais. A autora fez uma esclarecedora relação entre a interferência dessa falta de identidade e o desempenho das funções inerentes ao cargo de supervisores/coordenação. Em suas palavras:

A partir de então, começa a se delinear o perfil do profissional que a escola da década de 1990 passa a reivindicar, isto é, um pedagogo que atue como um articulador e coordenador das ações pedagógicas no âmbito escolar; na prática, contudo, tal fato não se concretizou. Sua presença tem sido requisitada, mas sua atuação continua sendo questionada, o que, aliada às dificuldades da definição de seu papel, como tem sido possível verificar ao longo da breve introdução de sua história, interfere na construção da identidade desse profissional. (FRANCO, 2006, p. 38).

Franco (2006), em sua dissertação, fez alusão à pessoa que exerce a função na CP como profissional “coringa” na escola. Diante das falas das coordenadoras por ela entrevistadas, ressalta a falta de clareza revelada pelas mesmas sobre suas atribuições nas escolas e conseqüente falta de controle sobre o próprio trabalho, como destacado no trecho que transcrevemos abaixo:

Os demais componentes da unidade escolar reconhecem que o coordenador não é professor, mas também não têm clareza quanto a seu papel, veem-no como “coringa”. Se aquele sujeito é visto como um profissional coringa, subentende-se que suas funções não estão bem definidas. Se isso acontece, equivale dizer que vale fazer tudo, ou ainda, assumir o lugar do outro, um lugar que não é meu e, o que é pior, não ser dono de função nenhuma. Isso demonstra que esses profissionais em muitos momentos não possuem o controle do próprio trabalho. (FRANCO, 2006, p. 100).

Podemos verificar a mesma constatação, em outras palavras, na pesquisa publicada em 2011. As autoras entendem esse processo dizendo que:

As características da trajetória da experiência profissional, permeada pela tentativa de construção de uma carreira, e das ideias e concepções produzidas, nos campos político-ideológico e acadêmico-teórico [...] acabam

por assumir prevalência no movimento de tensão que caracteriza a constituição de formas identitárias. [...] O CP tem de atender às demandas do cotidiano escolar [...] e sua possibilidade de sobreviver na função é dada pela apropriação do discurso dominante, visto que, tanto pela escola e pelo sistema, não é aceito que ele se vincule apenas às questões históricas, ou às trajetórias de experiência profissional, mas também às questões teóricas atuais sobre o que a escola tem de ser e fazer. Contraditoriamente, se exige dele que atue segundo o modelo antigo, remanescente da função de orientação educacional, com primazia no atendimento a alunos e pais e na garantia da aprendizagem e do bom comportamento dos alunos. (PLACCO, ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 278).

Verificamos que a pesquisa publicada em 2011 trouxe à tona, como verificado noutros trabalhos, duas questões associadas: a identidade do CP e as marcas de sua trajetória histórica, demonstrando que os aspectos se articulam e (des)articulam, contradizendo as falas quando confrontadas às práticas. Vejamos como se colocaram as investigadoras:

As representações mais fortes do CP parecem estar ancoradas na trajetória histórica da profissão, proveniente das atuações de especialistas da Educação e de orientadores educacionais (décadas de 1950,60, aproximadamente), em que o atendimento a pais e alunos era prioritário, nos discursos decorrentes de literatura e na legislação, em confronto com a representação – mais atual – de que ele deva ser formador de professores – que ele assume, sim, no discurso, mas também que ainda não está totalmente incorporada à sua identidade. Assim, na história recente da Educação, a presença de um especialista ou técnico em Educação deu lugar ao orientador educacional e, pelas próprias demandas das escolas, originou-se, oficialmente, nestas, o serviço de coordenação pedagógica. (PLACCO, ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 277).

O eixo teórico condutor das análises utilizado pelas pesquisadoras, também observado na pesquisa de Franco (2006), foi a constituição da identidade profissional, postulada por Claude Dubar (1997). Ao estudarmos o referido autor, remetemo-nos aos coordenadores, de forma mais detida, no ponto em que ele denomina de “negociação identitária” (Op. cit.,1997, p. 108-110). Como ressalta o sociólogo, “implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um desafio importante na dinâmica das identidades. [...] mas também das condições de identidades e de competências associadas às identidades oferecidas”. Talvez seja este o grande desafio para muitos coordenadores e coordenadoras, lembrando que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade”. Placco, Almeida e Souza (2011), aproximando as concepções de identidade de Dubar (1997) às questões da identidade do CP, numa linguagem mais acessível,

sintetizaram:

A identidade é definida então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente (PLACCO, ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 242).

A análise das pesquisadoras nos remete ao excesso de atribuições desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos por elas investigados. A junção de uma gama enorme de características “superdimensionadas”, necessárias ao profissional que exerce a função do coordenador pedagógico, é semelhante em quantidade às atribuições que declaram como suas. Deste posicionamento, resultam “muito provavelmente, as múltiplas e, por vezes, desviantes funções que o CP assume” (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011, p. 260). Diante disso, o CP (lembrando que as autoras se referem ao sujeito que exerce a função), muitas vezes, não consegue se identificar com o papel “de gestor e articulador do Projeto Político Pedagógico”, desperdiçando o potencial criativo e transformador da participação dos professores, liderados e conduzidos pelo coordenador pedagógico na elaboração do mesmo.

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 258) nos esclarecem que tendemos a fazer o que os pares solicitam. Nossa atuação é constituída e constituinte nas relações interpessoais que se desenvolvem no ambiente escolar, pois “as atividades exercidas pelo CP devem atender às necessidades diversas que surgem na escola e que são priorizadas pela equipe escolar, em detrimento das atribuições que, de fato, são de sua responsabilidade, como é o caso da atuação formativa”. E complementam suas ideias mais adiante:

[...] esse aspecto tem grande peso no modo como ele se define e é definido pelos outros. Assim, à medida que o CP assume todas essas atribuições, de diversas naturezas e advindas dos mais variados atores escolares, reforça a sua identidade de solucionador de problemas e recebe as demandas imputadas à sua ação, movimento este que sustenta e promove, portanto, a constituição de sua identidade profissional (PLACCO, ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 259).

Maria Amélia Santoro Franco (2008, p. 119) relata sua experiência na condução de uma pesquisa com 30 coordenadores pedagógicos de uma rede municipal de ensino do litoral paulista, cuja metodologia utilizada foi a pesquisa-ação crítica transformada, em um processo que a pesquisadora denominou “pesquisa-formação”. Trata-se de um texto objetivo, forte e

bastante elucidador da pesquisa em torno do campo conceitual da Pedagogia, visualizada como “a necessária e possível ciência da educação”, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, a pesquisadora constata “as dificuldades de a Pedagogia, enquanto ciência, subsidiar a prática educativa nas escolas”.

Franco (2008) assim se expressa:

A análise conceitual e crítica das necessidades sentidas pelos coordenadores indicou, entre outros aspectos, a necessária compreensão do papel profissional desses educadores, que, premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas (p. 119).

A pesquisadora identificou no grupo de coordenadores um quadro de perplexidade e angústia que:

sinalizava para a necessária ressignificação e reconstrução do papel identitário desses profissionais, na perspectiva de que o desenvolvimento profissional deveria emergir de processos de reflexão crítica dos sujeitos como pessoas historicamente inseridas num contexto político-institucional próprio (p. 119).

Franco abordou as carências na formação dos pedagogos, que, segundo ela, “decorre das concepções epistemológicas que consideram que não há especificidade no trabalho pedagógico, fruto talvez dos pressupostos decorrentes da racionalidade técnica que desconsidera a complexidade dos fenômenos da práxis educativa” (p. 120).

Franco (2008) traz ao bojo das discussões as questões identitárias, dizendo assim:

Historicamente, a classe profissional dos professores e pedagogos tem sofrido com o desprestígio social da profissão, com a descaracterização da identidade coletiva da classe, com as dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino diante das sofisticadas demandas sociais. Há que se entender que o educador, nesse caminhar, encontra-se em profundas dissonâncias com a construção de seu papel social, de sua identidade profissional, de sua identidade como pessoa. Fazê-lo refletir sobre sua prática será por certo encaminhá-lo a analisar a construção/desconstrução/reconstrução de sua identidade profissional (FRANCO, 2008, p. 121).

A pesquisadora descreve a partir dos relatos dos coordenadores, sujeitos da pesquisa

por ela desenvolvida, os sentidos do trabalho por eles realizado num cotidiano perpassado por sentimentos de inadequação, incapacidade e tentativas exaustivas e desgastantes de “coordenar o caos” (FRANCO, 2008, p. 122). Ela destaca que aqueles coordenadores percebem a escola como:

[...] espaços de pouco planejamento e muita improvisação [...] a maioria diz que gasta seu tempo de trabalho com tarefas prioritariamente burocráticas [...] estão frequentemente aturdidos com as questões de indisciplina dos alunos e a falta de professores [...] de modo geral possuem a clara dimensão de que deveriam trabalhar com os professores. Consideram que o específico de seu trabalho seria a coordenação dos professores, a organização de processos de formação continuada. No entanto, essa tarefa é realizada de forma pontual e sem muitos fundamentos teóricos. [...] além da dificuldade referente à formação teórica, os coordenadores se queixam de não dominar os conteúdos de diferentes áreas do saber e que isso os impede de trabalhar mais profundamente com os docentes [...] sentem-se vulneráveis no trabalho com os docentes [...] lutando contra a concentração de poder e resistência de alguns professores (p. 123).

A autora defende que a formação é uma questão que precisa ser enfrentada pelos cursos de Pedagogia e que a necessária liderança da coordenação pedagógica nas negociações do projeto escolar em ação, dentro de um contexto coletivo do sentido da escola, semelhante a um quebra-cabeça, não se constitua com peças dispersas por todo canto. De acordo com a pesquisadora: “O pedagógico não existe numa esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola enquanto um discurso escrito” (p. 128).

Assim, Franco (2008) conclui suas ideias, com as quais concordamos inteiramente:

Temos visto nas escolas um quadro de autonomia perdida, perderam-na todos os envolvidos. A escola é formada por sujeitos calados, deprimidos, que se apropriam apenas de discursos alheios, manipuladores. Somos todos cativos de um discurso que referenda o necessário fracasso da escola. Precisamos, nós educadores, assumirmos o projeto de autonomia da escola, na busca de que nossos “eus” falem, nossos “eus” reivindiquem uma nova escola, fruto das necessidades históricas e dos anseios de todos os educadores (p. 130).

Citamos Humberto de Andrade Pinto (2011, p. 139), pela atualidade e objetividade de suas colocações, que nos remetem à tradição escolar marcada por práticas centralizadoras e autoritárias dos especialistas, e por ressignificá-las, enfatizando a necessidade da articulação

de um trabalho coletivo. De acordo com Pinto (2011, p. 139), é:

a perspectiva de pensar a atuação do pedagogo escolar inserida num trabalho coletivo [...] a partir do respeito, cooperação e legitimação do trabalho docente. [...] (que este trabalho) deixa de ser cada vez mais uma atividade isolada, solitária, e caminha em direção a um trabalho articulado coletivamente dentro da escola.

Esse mesmo autor defende a formação específica para os pedagogos que exercem funções na gestão escolar e sua defesa é corroborada por outros autores, cujos posicionamentos nesse sentido merecem nossa atenção. Sobre a especificidade da função da coordenação pedagógica, nos aprofundamos no item a seguir.

4.5.1 A especificidade da função da coordenação pedagógica

A especificidade do trabalho de gerir pedagogicamente uma escola traz a exigência de estudos coletivos e trocas que possam ressignificar a *práxis*, associados à ampliação das habilidades nas relações interpessoais. Rangel (2004) aprofunda essa questão situando a Coordenação Pedagógica quanto ao nível e ao âmbito da ação didática e curricular, integrada à equipe docente. É uma função que, por natureza, se encaminha de modo interdisciplinar. O enfoque da supervisão é a:

[...] ênfase no processo didático pelo qual o currículo se implementa em sala de aula, e na necessidade de que a formação e a ação supervisora preparem-se para acompanhá-lo e atualizá-lo no cotidiano da escola [...] acrescentam-se ao serviço do coordenador, o de estimular a atitude de estudo, procurando-o, dessa forma, subsidiá-lo com alguns aportes (RANGEL, 2004, p. 58).

Alarcão (2001, p. 13) aborda a função supervisora na escola e de forma análoga ao pensamento de Rangel, diz “A supervisão pedagógica pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Ora, este professor, em princípio, mais experiente e bem informado, deve propiciar o conhecimento das diferentes perspectivas pedagógicas, como um dos fatores determinantes na intervenção, sempre que esta se fizer necessária. Esse conhecimento de diferentes formas de aprender, metodologias diferenciadas e adequação dos processos, instrumentos de avaliação

global passam por leituras, estudos em grupo, reuniões bem planejadas e como indica Pinto (2011, p. 147) “Os educadores escolares têm a necessidade e a responsabilidade, como profissionais da área, de terem clareza dos conceitos pedagógicos [...] em que contexto, a partir de que fundamentos filosóficos, e como poderiam ser aproveitadas em situações específicas de ensino”.

Alarcão (2004, p. 15) ressaltou que, tanto no Brasil como em Portugal, a Supervisão Escolar compreende uma “área emergente” e, por isso, gradativamente, vai se implantando a ideia de orientação e coordenação de projetos numa concepção de formação cooperativa interpares, distanciando-se da “ideia de controle, fiscalização e inspeção”. De acordo com Alarcão, estas últimas tendem a esvaziar-se de sentido, na medida em que se desenvolve a cultura democrática e todos os profissionais que atuam nas escolas tomam para si um significado educativo abrangente.

A autora portuguesa apontou os limites dos modelos formativos anteriores, artesanal¹⁰, comportamentalista¹¹ e clínico¹², marcados pelo tecnicismo e individualismo, avançando na defesa da ampliação dos saberes profissionais “aninhados em redes de sistemas e subsistemas constituídos pela escola em seus vários setores, assim como sua ligação à comunidade próxima e à sociedade em geral” (ALARCÃO, 2004, p. 27).

A dimensão reflexiva trouxe inovações fundamentais no que diz respeito à natureza do saber profissional, como destaca Alarcão, “essa abordagem alicerça a metodologia formativa na reflexão como forma de desenvolver um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento” (p. 18).

Segundo Alarcão, a partir de suas contribuições ao lado de Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997), houve uma intensificação no processo de aprofundamento da concepção reflexiva. É o que a pesquisadora denomina de “perspectiva ecológica”, que coloca em relevo as dinâmicas sociais na interação entre o sujeito e o meio. A “supervisão” a que se refere Alarcão, denominada por nós no presente trabalho de “coordenação”, se revela “como

¹⁰ Esta abordagem consiste em colocar o aprendiz de professor junto ao mestre professor, o prático experiente junto àquele que sabe como fazer e transmite sua arte ao novato, que o toma como modelo. Apresenta uma multiplicidade de concretizações, inerente à unicidade da pessoa de cada um dos mestres.

¹¹ Nesta concepção a formação pode assumir uma natureza mais mecanicista ou mais racionalista, assentada na convicção de que existe um corpo de conhecimentos profissionais, consignados em modelos e técnicas enquadradas por teorias científicas, que o professor deveria aprender a dominar.

¹² Nesta perspectiva, o supervisor é um colaborador, um colega que orienta, apoia, questiona e disponibiliza-se para ajudar o professor, tomando a sala de aula como um espaço clínico de observação, diagnósticos e experimentos.

processo enquadrador da formação, tem como função proporcionar e rendibilizar experiências diversificadas em contextos diferentes, originando intenções, experiências e transições ecológicas que se constituem em etapas de desenvolvimento formativo” (ALARCÃO, 2004, p. 19).

A investigadora portuguesa nos esclarece, também, sobre a abordagem dialógica:

com forte influência de correntes antropológicas, sociológicas e linguísticas, valoriza o papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida da atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional (p. 19).

De acordo com a análise de Pinto (2011), a ação pedagógica dos gestores escolares se dá na interseção entre três fatores: a) “preparo profissional do professor; b) condições de vida do aluno e do professor; c) condições materiais”. Ele explica que:

O trabalho dos pedagogos, sua ação pedagógica nas escolas, acontece justamente no movimento inter-relacional dessas diferentes condições. É nesse movimento que se constitui o espaço de atuação dos pedagogos escolares. Quanto mais adversas as condições de trabalho do professor e as condições de vida dos alunos, mais conflituosa será a atuação do pedagogo, pois menos pedagógica (2011, p. 131).

Essa afirmativa nos conduz a uma análise da atuação do Coordenador Pedagógico por outro ângulo, distanciando-nos dos aspectos identitários, das posições tecnicistas e posturas de mando-obediência na relação com os professores. Este fragmento do texto de Pinto (2011) situa, distintamente de outras análises, a atuação do coordenador num ponto de “interseção”, ou seja, sua atuação se daria na relação de fatores fundamentais, como as condições de vida do aluno e do professor e as condições materiais. Permanece, contudo, a **formação** como um dos fatores fundamentais. Esses aspectos evidenciados pelos pesquisadores vêm enriquecer e complementar nossa visão, hipóteses e impressões sobre a ação da CP, abrindo caminhos outros que podem nos indicar em que medida essa atuação está sendo mais ou menos pedagógica.

A necessidade de formação específica para o profissional que assume o cargo de Pedagogo Escolar (abrangendo os cargos de direção, vice-direção e coordenação) é defendida por Pinto (2011, p. 19), mas este adverte que “é desejável que ele tenha experiência anterior

como professor”. Refuta, contudo, “veementemente a ideia de que somente a formação e a experiência docente autorizem qualquer professor a assumir as funções de pedagogo escolar”. O autor defende que a legitimidade e reconhecimento na ocupação de cargos de gestão devem advir da experiência, associada ao comprometimento e empenho na continuidade de estudos que habilitem os professores para assumirem tais cargos.

Em função das leituras feitas, consideramos importante destacar, como uma questão a ser investigada, a opinião dos professores sobre a relevância da experiência docente na atuação dos educadores que ocupam cargos de gestão, especificando, neste caso, a coordenação pedagógica. Posicionamo-nos ao encontro das colocações de Pinto (2011), por considerarmos de fundamental importância a experiência do coordenador pedagógico como docente. Essa experiência, aliada à continuidade dos estudos, pode favorecer a associação entre teoria e prática, ao aproximar os pares numa relação horizontal, na qual todos compartilham situações experienciadas com mais propriedade.

O desvio de função dos PCP (Professores Coordenadores Pedagógicos¹³) em virtude da falta de preparo pedagógico foi citado por Pinto (2011). Há o argumento de que a falta de condições para a condução do trabalho pedagógico favorece o “refúgio” desses profissionais em outras funções que não as suas. Aparecem também, na visão dos professores investigados por ele, outros motivos para a ausência de apoio ao trabalho do docente, como: a) a omissão e o distanciamento da equipe em relação aos professores e alunos; b) a falta de preparo pedagógico; c) o abuso de autoridade; d) as funções hierarquizadas; e) a ausência de reuniões e ausência de espírito colaborativo (p. 126-127).

Placco, Almeida e Souza (2011) sinalizam que essa formação deve ser específica, visto que anos de docência não garantem, ao contrário do que imaginávamos, o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da CP. O exercício da função na CP exige sólida preparação e habilidade nas relações interpessoais, face às relações de poder presentes nas escolas. Essa formação, segundo as autoras, deve privilegiar as três dimensões fundamentais nas atribuições dos coordenadores pedagógicos, que compreendem a formação, articulação e transformação da qualidade da gestão escolar, da educação e das

¹³ Umberto de Andrade Pinto explica a criação, em 1996, da função de professor-coordenador-pedagógico, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que permitiu o acesso de qualquer professor ao cargo, mesmo sem formação específica na área da coordenação pedagógica. Já o cargo de Coordenador Pedagógico, conforme previsto no Estatuto do Magistério de São Paulo, deve ser provido mediante concurso público, diferente da função PCP, que pode ser extinta a qualquer momento. Na visão de Pinto (2011), essa medida configura-se numa opção econômica que não contribuiu, como poderia, para a melhoria do ensino público.

aprendizagens dos alunos, adequadamente planejados no PPP.

Marchão (2011) retoma de maneira breve o histórico da supervisão e defende a requalificação de ambos – professores e supervisores – na perspectiva de inovação e avanços das práticas de monitoração por procedimentos que conduzam à reflexão e experimentação, cujo foco seja o apoio aos sujeitos e contextos. Sugere a autoavaliação e a autoaprendizagem numa perspectiva colaborativa horizontal, superando as concepções hierárquicas e autoritárias que afetam negativamente as relações interpessoais. Parafraseando Alarcão e Roldão (2008), ela se posicionou de forma contrária às funções supervisoras ligadas ao controle e imposição de regras. De forma interessante, ela definiu as funções supervisoras a partir do que elas *não* devem ser:

É necessário [...] que a supervisão cumpra as suas funções de apoiar e não de reger. A prática da supervisão não pode limitar-se a inspecionar ou a verificar o que o professor faz na sua prática letiva; não pode desligar-se da sua vertente fundamentalmente formativa para assumir uma função corretiva ou classificativa; não pode ser controle ou imposição (MARCHÃO, 2011, p. 5).

O trabalho coletivo e articulado na escola em prol de objetivos comuns, pensado a curto, médio e longo prazo, parece ser um desafio a ser alcançado. Abordamos esse ponto com o aporte teórico de Tardif e Lessard (2007), que ressaltam uma constante queixa da CP sobre as relações interpessoais. Placco, Almeida e Souza (2011, p. 261) destacam também, que “são dificultadoras do relacionamento a não disponibilidade do professor em envolver-se com novos estudos, a falta de parceria com o CP e colegas e o não cumprimento das rotinas pedagógicas”.

Medeiros (2007), em sua dissertação defendida em Teresina – Piauí, no trabalho intitulado “Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar”, dá um enfoque diferente ao seu trabalho. Ela e outras onze supervisoras priorizaram a identificação, análise e síntese das necessidades formativas na Rede Municipal de Educação de Teresina. O objetivo foi o de contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas e supervisórias mais significativas, que pudessem auxiliar o professor a se desenvolver profissionalmente.

O objetivo perseguido por Medeiros (2007) se aproxima dos objetivos buscados neste trabalho, que, de forma análoga, pretendeu ouvir dos professores quais suas demandas pedagógicas, distinguindo-se daquele, no empenho em ouvir tais contribuições dos próprios

professores. Suas conclusões apontam os avanços no processo de elaboração conceitual das supervisoras, pois, segundo ela, os procedimentos formativos adotados na pesquisa criaram condições para isso. O movimento da pesquisa proporcionou às supervisoras a condução do seu processo de desenvolvimento profissional, assim como de outros professores, favorecendo a multiplicação de saberes necessários à profissão e que poderiam garantir e reafirmar a identidade profissional de ambos: professores e supervisoras. Observamos que a questão da identidade e busca por saberes são recorrentes.

Professores regentes de turma e professores atuando na CP recebem formação inicial e continuada permeadas por um insistente convite à reflexão sobre a própria prática, uma constante referência que chega a ser apelativa aos saberes e experiências docentes. Inquietados pela repetição deste discurso, encontramos em Gatti et al (2011, p. 43) a resposta: “Porque a prática coloca problemas para os quais há muitas respostas que não estão dadas”.

Destacamos a iniciativa de algumas Secretarias de Educação em “recuperar o papel estratégico da CP como agente catalisador da formação *in loco*”, como destacado por Gatti e seus colaboradores (p. 262). Há uma tendência em agregar esse trabalho mais sistemático de formação do professor articulando-o ao PPP da escola e colocando em discussão os resultados das avaliações externas. “Entretanto, permanece a questão da sua preparação adequada para as novas atribuições”.

Alarcão (2004) também faz um questionamento semelhante dizendo:

Interrogo-me sobre se os nossos atuais supervisores têm formação para desempenhar esses novos papéis. Terão eles sido formados no sentido do domínio pessoal, da capacidade de partilhar sua visão de escola e de formação, de criarem condições de aprendizagem em grupo, de pensarem e ajudarem os outros a pensar sistematicamente e a refletirem sobre os modelos mentais que se vão desenvolvendo, de equacionarem problema e solução, ação e formação? (p. 50).

Ferreira (2004) afirma:

Por isso é premente repensar que princípios, conceitos e valores deverão nortear a formação e a prática dos profissionais da educação, e, em especial, (daqueles) que irão exercer a supervisão em todos os âmbitos do sistema educacional, em resposta às demandas que urgem, diante das profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho e das relações sociais na chamada “sociedade do conhecimento” e na “era da globalização” (p. 82).

Nesse sentido, os professores podem contribuir para o aprimoramento da atuação dos coordenadores, expressando suas opiniões, percepções e situações experienciadas nas escolas junto aos seus pares. O posicionamento dos professores, associado ao embasamento teórico destinado aos gestores pedagógicos, considerando a especificidade desta atuação, pode nortear as políticas de formação inicial e continuada para os pedagogos como sugere Alarcão (2004), cujos princípios, conceitos e valores devem ser ampliados em todos os âmbitos do sistema educacional, como sugere Ferreira (2004), na citação anterior.

Partindo da especificidade da função da coordenação pedagógica, procuramos nos aprofundar numa questão recorrente quando tratamos do trabalho docente. A solidão. Daí, para o próximo item, trazemos o seguinte questionamento:

4.5.2 *É possível contribuir para minimizar a sensação de solidão docente?*

Paixão (2005) apresenta seu texto abordando as estruturas reprodutivistas da escola neste contexto de incertezas e turbulências. Alerta para que toda a escola perceba e aja no sentido de que o professor não seja responsabilizado, sozinho, pelo desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Fala sobre a complexidade da implantação das mudanças e adverte que os professores não mudam porque alguém manda, tampouco por meio de formações aligeiradas. Ela traz um conceito de supervisão ampliado, associado à dimensão organizacional apresentada por Isabel Alarcão (2001), na qual o supervisor não deve se empenhar somente na **formação profissional**¹⁴ dos professores e, sim, do **desenvolvimento pessoal**¹⁵ destes. Indica um deslocamento das práticas encerradas nas salas de aula, o que pode favorecer a superação da apatia e da perda de entusiasmo dos professores. A autora entende a escola e os processos escolares como um conjunto orgânico, coerente e coeso, capaz de conduzir às melhorias de maneira vasta e específica. Paixão (2005) delinea um projeto desenvolvido em Portugal, no qual os professores foram estimulados a fazer o levantamento dos problemas, construindo, simultaneamente, as estratégias de superação.

Tardif e Lessard (2007) dizem a respeito da escola de hoje, que, assim como no

¹⁴ Formação profissional se refere aos programas de ensino, pedagogia, orientação, avaliação e desenvolvimento dos professores enquanto profissionais competentes.

¹⁵ Desenvolvimento pessoal se refere às orientações que devem ser distribuídas de forma mais vasta, englobando os demais componentes da educação, considerando a escola como um ambiente de cultura e promotora de mudança. Nesse sentido, o professor se comprometeria não só profissionalmente, mas, também, pessoalmente com as mudanças e a qualidade da educação oferecida pela instituição.

passado, os professores veem e vivenciam a mesma situação de serem considerados os principais e, quase sempre, os únicos responsáveis pelo controle de seus alunos, sem pedir e nem contar com a intervenção de ninguém. “A solidão do trabalhador diante do seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão” (p. 64). Os mesmos autores se referem à estrutura celular do trabalho docente “nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente sua tarefa” (p.61).

Este é um impasse que os educadores que atuam na CP devem considerar. Afinal, essa atuação envolve diretamente a relação com os professores. Recorremos a Tardif e Lessard (2007, p. 193) que afirmam que “os professores parecem desejar ao mesmo tempo a cooperação e o respeito à sua individualidade”. Essa afirmativa nos sugere que o campo de atuação da CP se situa numa linha muito tênue entre a “partilha dos problemas e custos associados à sua solução e, de outro lado, a manutenção da zona de liberdade pessoal” do professor (p. 194).

Sobre a atuação da coordenação pedagógica, entendemos que intervenção não se faz sem formação. Defendemos que autoridade se conquista com competência, em acordo com o exposto por Francisco Carlos Franco (2011):

A autoridade por competência fundamenta-se na admiração que os alunos sentem pelo docente, reconhecendo sua competência e seu prestígio. Para que esse tipo de autoridade se estabeleça é necessário que o professor negue a postura autoritária, recuando o exercício do poder pela via hierárquica, estabelecendo uma relação democrática com os alunos, passando da animosidade da postura autoritária unilateral para a convivência de respeito mútuo (FRANCO, 2011, p. 89).

Embora Franco se refira à relação entre professor e aluno, acreditamos que suas palavras se aplicam, também, às relações que o coordenador pedagógico pode estabelecer com seus pares, no sentido de adquirir autonomia, autoridade e respeito dos demais pela qualidade do trabalho que realiza.

Marili da Silva Vieira (2011) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

Formar o novo profissional em serviço implica dialogar com ele continuamente no cotidiano da escola e refletir sobre seu papel, problematizando sua atuação, identificando os erros e as falhas para redirecionar a busca de uma nova prática, consciente e atuante. Da interação que ocorre no interior da escola entre os professores com os colegas, com

alunos e os coordenadores, decorre a construção de identidades profissionais e a formação de valores, atitudes e concepções de educação, de homem e de sociedade (p. 84).

“A chave para a liderança é executar as tarefas enquanto se constroem os relacionamentos” (HUNTER, 2004, p. 34). Compreendemos que construir relacionamentos humanos é tarefa das mais complexas. Laurinda R. de Almeida (2010), ao abordar o relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica, se reporta a Perrenoud e Tardif. Diz Perrenoud:

Será preciso acrescentar que as profissões relacionais complexas, além de competências, mobilizam fundamentalmente a pessoa que intervém; é o principal ‘instrumento de trabalho’. É com esse espírito, mas também os sentimentos, o corpo, as entranhas, as palavras e os gestos que tenta dar sentido aos conhecimentos e influenciá-los (1993, apud ALMEIDA, 2010, p. 69).

Idealizamos e compreendemos o (a) coordenador (a) como uma liderança na gestão pedagógica escolar, que, como tal, coloca-se inteiro no exercício de sua função, mesmo que, às vezes, não tenha consciência disso. Ao lidar com o diretor, professores, funcionários, alunos e seus familiares, expressa as concepções (de educação, escola, docência, liderança, infâncias, currículo) que tem e os valores que o sustentam enquanto ser humano e cidadão, continuamente constituído e constituinte nas relações sociais. Este ser humano é a síntese complexa e indefinível de toda sua trajetória pessoal, familiar, acadêmica e profissional. É a síntese complexa do que leu, ouviu e experienciou junto a outros humanos. Somos seres individuais e coletivos ao mesmo tempo. Seria ingênuo pensar em neutralidade.

Almeida (2010), como dissemos anteriormente, também recorre a Tardif (2000, p. 69-70), que caracteriza os saberes profissionais docentes da seguinte forma: a) os saberes profissionais dos professores são temporais; b) são plurais e heterogêneos; c) são personalizados e situados. A autora assim sintetiza seu pensamento sobre a relação da coordenação pedagógica e os professores:

Então, se o ensino é uma profissão relacional (Perrenoud) e se boa parte dos saberes dos professores é construída na relação com o outro (Tardif), o coordenador pedagógico precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais nas quais ele, coordenador, e seus professores interagem. E, ao lidar com professores que trabalha, com seres humanos usando a si próprios como instrumentos de trabalho, precisa desenvolver com esses professores

uma relação calorosa autêntica, relação que lhes permita desenvolver-se como pessoas que vão se relacionar com pessoas (ALMEIDA, 2010, p. 70).

Estamos atentos ao forte componente ético e emocional, presente nas relações entre pessoas, como fundamental para pensarmos na permanência, ou não, da sensação de solidão sentida por profissionais na escola, em qualquer função: direção, coordenação, docência e, por que não dizer, estudantes. “O coordenador pedagógico precisa desenvolver nele mesmo e, nos professores, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, prezar” (ALMEIDA, 2010, p. 70). A autora discorre de maneira interessante sobre cada um deles. Sobre o olhar da coordenação pedagógica, diz ela: “um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças: um olhar que capte antes de agir”. Ela ressalta outra consideração sobre o olhar necessário na coordenação pedagógica: “a amplitude do olhar”. Segundo Almeida, esse olhar não se restringe aos dilemas do cotidiano, ele tem um alcance muito mais abrangente e amplo, capaz de projetar o futuro sem perder de vista que nosso olhar sempre parte de uma perspectiva, de um ponto de vista que não é neutro, ao contrário, direcionado por nossos “objetivos, pressupostos, tendências, crenças teóricas [...]” (p.71).

Almeida (2010, p.72) nos diz sobre a alegria de “ouvir e ser ouvido” e sobre a expectativa que o professor tem sobre a fala do coordenador pedagógico. Concordamos com ela quando diz que essa fala pode ser, por um lado, tranquilizadora, sistematizadora, segura e organizadora, mas, por outro lado, pode ser ameaçadora, bloqueadora, causando tensão nas relações interpessoais. Por isso, precisa ser uma fala autêntica e cuidadosa. Por fim, Almeida destaca a capacidade de “tomar o lugar de referência do outro, sem, no entanto, esquecer que é do outro” (p. 76) – a empatia –, como promotora de crescimento e melhoria da qualidade das relações entre as pessoas.

Vera Lúcia T. Souza (2010), ao refletir sobre o coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade, também recorre a Perrenoud, e, para explicar a complexidade da organização educacional, diz “devido à divisão do trabalho em uma organização o responsável é condenado à complexidade [...] (e) para dominar a complexidade (na educação) devemos conseguir pensar essas contradições de forma conjunta” (PERRENOUD, 2001, apud SOUZA, 2010, p. 95-96).

Os textos de Almeida (2010) e Souza (2010) se complementam e favorecem nossa compreensão sobre a habilidade e disponibilidade da CP em apoiar o trabalho docente,

contribuindo para intensificar ou amenizar a sensação de solidão do professor ao desenvolver seu trabalho e, ao mesmo tempo, contribuindo para a formação continuada de todos os envolvidos no processo pedagógico, tendo como base a interação humana. Souza aprofunda suas reflexões com base em Perrenoud (2001), ao dizer da necessidade de que a CP compreenda as contradições presentes “entre as pessoas e a sociedade, entre a unidade e diversidade, entre a autonomia e a dependência, entre a invariância e a mudança, a harmonia e o conflito, entre a igualdade e a diferença” (SOUZA, 2010, p. 96-97).

Concordamos com Souza (2010, p. 97) quando diz: “Os conflitos resultantes dessa tensão acabam, inevitavelmente, na sala do coordenador pedagógico ou nas reuniões [...] às quais, muitas vezes, ocupam integralmente o tempo [...] é negada a diversidade não só dos alunos, mas também a de professores”. Alimentamos o sonho de que na educação haja harmonia e homogeneidade, como afirma Souza: “o coordenador pedagógico espera que seu grupo seja homogêneo, que aceite enquadrar-se no que o sistema entende como professor, padronizando seus saberes ou mesmo recusando-os para impor os seus, negando suas individualidades, suas crenças e seus valores” (p. 98). Enfim, trabalharmos com/na diversidade é um dos nossos desafios de aprendizagem.

Com o intuito de elucidar a possibilidade de compartilhamento verdadeiro entre a ação cotidiana da CP e o trabalho docente, trazemos Mary Rangel num outro momento (2000), que ressalta:

O objeto específico da supervisão escolar em nível de escola é o processo ensino e aprendizagem. A abrangência desse processo inclui: currículo, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação, sobre os quais se observam os procedimentos de coordenação, com finalidade integradora, e orientação, nucleada no estudo, nas trocas, no significado da práxis (p. 78).

No caso das escolas da rede municipal de Juiz de Fora, não temos a figura do orientador educacional. A esse respeito, uma das professoras se expressou por escrito na última questão aberta do questionário:

Apenas observação: Devido às necessidades atuais de uma escola, considero a união dos antigos cargos supervisão/orientação uma medida que não favoreceu o melhor atendimento ao processo ensino e aprendizagem, apesar de concordar com a aprendizagem acadêmica unida. É urgente e necessária a presença de ambos no ambiente escolar, pois dessa maneira não iria sobrecarregar o coordenador pedagógico que tem que atender tanto o

humano como o aspecto didático. As escolas necessitam de mais profissionais para atender a enorme demanda. Assim como maior valorização, autonomia e participação (Professora “L”, Região Nordeste, baixo Ideb).

Entendemos perfeitamente o relato dessa professora, mas enquanto não é possível retomarmos a figura da orientação educacional, sugerimos que os atores escolares se apoiem mutuamente utilizando os recursos que tem, fundamentando a atuação da equipe na responsabilidade de estabelecer conexões humanas, práticas e teóricas. Lembremos o que nos diz Paulo Freire (1992, p. 98) “O grande salto que nos tornamos capazes de dar foi trabalhar não propriamente o *inato* nem somente o *adquirido*, mas a relação entre ambos”.

Na tentativa de compreender, na perspectiva dos professores, como vem se constituindo esta relação entre o “inato e o adquirido” (à qual Freire se refere) junto à coordenação pedagógica nas suas respectivas escolas, a seguir, faremos a apresentação do campo e algumas análises iniciais.

5 APRESENTAÇÃO DO CAMPO E ANÁLISES INICIAIS

O ano de 2013 configurou-se atípico e muito confuso na rede de ensino de Juiz de Fora. Em função da mudança da gestão municipal, devido às eleições realizadas em 2012, tivemos a substituição do secretário de educação e demais funcionários que atuavam na SE, muitos dos quais considerados, durante anos, como referência para algumas escolas em que as relações de confiança e afetividade já estavam consolidadas.

Além desses fatores, registramos a ocorrência de cinco paralisações e 22 dias de greve, movimento pelo qual a categoria dos trabalhadores em educação exigiu a imediata aplicação da Lei 11.738/2008. O movimento da categoria por recomposição salarial, redução em um terço da jornada de trabalho em sala de aula, que devem ser destinadas às atividades extraclasse, planejamento e formação continuada, apontam a luta dos professores da rede municipal por melhores condições de trabalho.

Por meio de liminares concedidas pela justiça no primeiro semestre de 2013, muitos professores fizeram a redução em 1/3 da sua carga horária de trabalho, exigindo das escolas adaptação e reorganização. A morosidade na contratação de novos professores, devido a um equívoco no levantamento do número de contratações necessárias pela equipe responsável no ano anterior, associado ao elevado número de professores afastados do trabalho por licença médica, o que demanda constantes e novas contratações, acabaram por instalar o caos nas escolas da rede.

O processo de interrupção temporária da pesquisa de campo justifica-se pelo movimento grevista dessa categoria de profissionais. Esse é um aspecto que não pode ser negligenciado. Essa categoria está insatisfeita, rejeita a ideia de profissão missionária, como já foi no passado e, semelhante às demais categorias de trabalhadores assalariados, paralisam suas atividades por sentirem os efeitos devastadores do trabalho desvalorizado, desqualificado, que traz reflexos diretos no exercício da profissão de educador escolar, e também no modo como se constituem sujeitos nas/pelas relações que estabelecem na produção e manutenção da existência.

As questões postas nos três primeiros parágrafos deste capítulo encaminharam as equipes diretivas das escolas para a necessidade de elaboração de um novo calendário de reposição, tanto dos dias paralisados, como também dos vinte e cinco minutos de redução da carga horária diária, feita no primeiro bimestre de 2013 (em virtude da suspensão das

liminares concedidas pela justiça). Tal fato trouxe a necessidade de que todas as escolas da rede refizessem seus quadros funcionais e de horários. Assim, as escolas tiveram um prazo reduzido para se reorganizarem e enviarem a proposta até o final do mês de junho, antes das férias regulamentares da categoria, para deferimento dos Técnicos da SE. Estes, após levantamento das necessidades apontadas por cada escola, encaminharam as demandas para o setor responsável pela contratação de novos professores já para o início do segundo semestre/2013.

Além disso, muitos professores que estavam atuando no Bloco Pedagógico¹⁶, ou noutros anos do Ensino Fundamental, e alguns coordenadores (as) estiveram fazendo o curso de formação continuada oferecido pelo MEC em parceria com a UFJF, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), fora do horário de trabalho, o que acarretou sobrecarga de atividades, redução de tempo e estresse.

Nesse contexto conturbado, nosso primeiro procedimento, logo após o exame de qualificação, foi enviar ao Exmo Sr. Weverton Vilas Boas – Secretário de Educação – um ofício solicitando autorização para iniciar a pesquisa de campo. Solicitamos também a relação das escolas por região (de acordo com a localização geográfica no município), constando o IDEB¹⁷ obtido em 2011 por cada uma delas. Rapidamente, obtivemos o material solicitado, sem nenhum entrave ou dificuldade. O Secretário de Educação e os técnicos da Supervisão do Ensino Fundamental (SEF) demonstraram presteza em nos autorizar a realização da pesquisa nas escolas, assim como em nos fornecer os dados solicitados, a partir dos quais fizemos a seleção das escolas que foram contatadas e foram sintetizadas respectivamente nas tabelas de nº 2 e 3.

Tabela 2 - Escolas selecionadas por região geográfica pelo critério do maior/menor Ideb

¹⁶ O Bloco Pedagógico foi instituído pela Resolução n. 7, de 14/12/2010, Artigo 30, incisos I, II e III, que determina a continuidade do processo de alfabetização, letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sem interrupção.

¹⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir, num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep, a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb (para as unidades da federação e para o país) e a Prova Brasil (para os municípios). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

Escolas	Maior Ideb	Menor Ideb
Norte	6,4	4,2
Sul	5,6	4,3
Sudeste	5,8	3,7
Centro	6,6	*

*A escola de menor Ideb se recusou a participar da pesquisa.

Fonte: Relação das escolas municipais fornecida pela Secretaria de Educação

Tabela 3 – Escolas selecionadas por região geográfica pelo Ideb tomando como critério de desempate o índice de proficiência no Proalfa

Escolas	Maior Ideb e maior Proalfa	Menor Ideb e menor Proalfa
Leste	6,0 e 542,10	4,0
Oeste	5,5 e 530,34	4,5
Nordeste	6,0	4,6 e 520,40

Fonte: Relação das escolas municipais fornecida pela Secretaria de Educação

Ao selecionarmos as escolas da Região **Norte**, não tivemos nenhuma dificuldade. A escola de **maior** Ideb (6,4) e a escola de **menor** Ideb (4,2) aceitaram participar da pesquisa.

Na região **Sul**, a escola de **maior** Ideb (5,6) e a que apresentou o **menor** Ideb (4,3) também participaram da pesquisa.

Na região **Leste**, tivemos a representação de duas escolas selecionadas, sendo que tivemos que adotar, além do IDEB alcançado em 2011, um segundo critério de seleção: a proficiência dos alunos no Proalfa¹⁸/2011. Tomamos essa decisão ao verificarmos que duas escolas desta região obtiveram o mesmo **maior** Ideb (6,0). Assim, como critério adicional, selecionamos a escola que também apresentou o **maior** índice de proficiência no Proalfa (542,10) no ano de 2011. A outra escola desta região que apresentou o **menor** Ideb (4,0)

¹⁸ O Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), cuja primeira avaliação ocorreu em 2005, verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública, sendo censitária no 3º ano. Os resultados dessa avaliação são usados para embasar as intervenções necessárias no processo de alfabetização/letramentos dos alunos. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

também está representada por alguns professores que responderam o questionário na presente pesquisa.

Na região **Oeste**, encontramos uma situação semelhante. Duas escolas também alcançaram o **maior** Ideb (5,5). Utilizamos, para fins de seleção final, o mesmo critério adotado na Região Leste. Consultamos o **maior** índice de proficiência no Proalfa, que foi de (530,34), e formalizamos o convite à direção dessa escola. A outra escola desta região, que obteve o **menor** Ideb (4,5), também participa do presente trabalho.

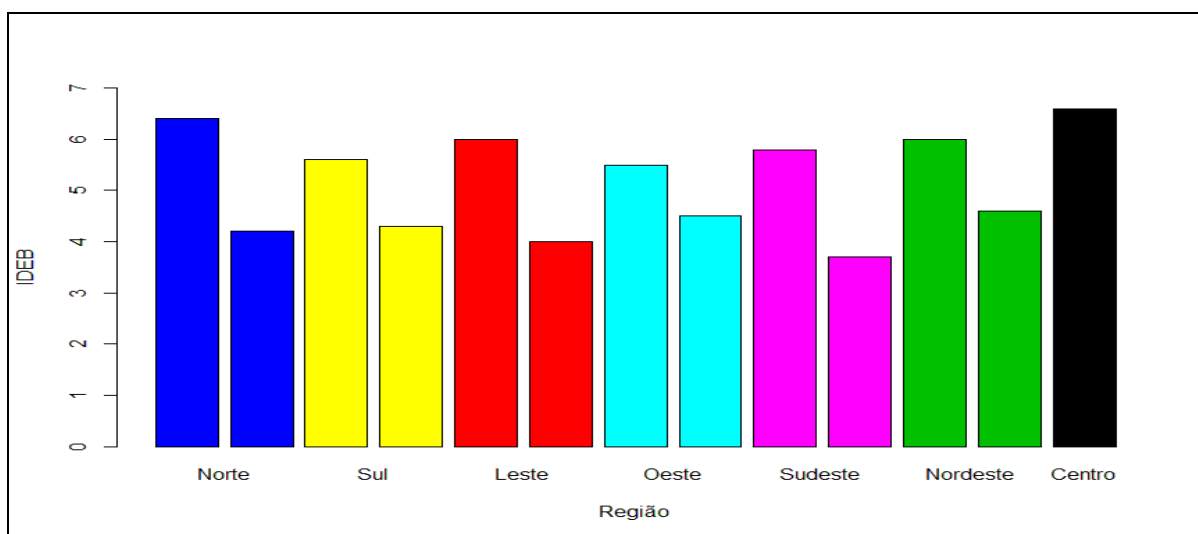
Na região **Sudeste**, pela inexistência de índices empatados entre escolas, adotamos apenas o critério de **maior** (5,8) e **menor** (3,7) Ideb, respectivamente.

Na região **Nordeste**, localizamos a escola de **maior** Ideb (6,0) e verificamos a existência de três escolas de **menor** Ideb (4,6). Novamente, para fins de seleção final e para sermos coerentes, selecionamos a escola que apresentou o índice de **menor** proficiência no Proalfa (520,40), que aceitou contribuir com nossa pesquisa. As demais escolas, cujo Ideb **menor** foi igual (4,6), tiveram índices de proficiência no Proalfa de (530,51) e (609, 07).

Na região **Centro**, conforme representamos no gráfico abaixo, apenas a escola de **maior** Ideb (6,6) participa da presente pesquisa; a diretora da escola que obteve o **menor** Ideb (5,1) recusou-se a nos receber e, conseqüentemente, negou a participação da escola sob sua direção nesta pesquisa. Apenas três escolas compõem a região central da cidade e não entramos em contato com a terceira escola que compõe esta região porque esta não participou naquele ano de 2011 da Prova Brasil, devido ao número reduzido de alunos e, desta forma, não obteve registro pelo Ideb.

De posse da autorização do secretário e da relação das escolas, fizemos a seleção das unidades de ensino a serem investigadas, adotando como critério de seleção as duas escolas por região que apresentaram o **maior** e o **menor** Ideb ou Proalfa (como critério de desempate) no ano de 2011, conforme representado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Escolas participantes por região geográfica, de acordo com o zoneamento feito pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados cedidos pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Contudo, é preciso considerar que, apesar de a região central estar representada por uma só escola, temos um número significativo de professores que responderam e devolveram o questionário, como será possível verificar no gráfico 2, apresentado mais adiante, na página noventa e três.

5.1 Considerações iniciais sobre o trabalho de campo

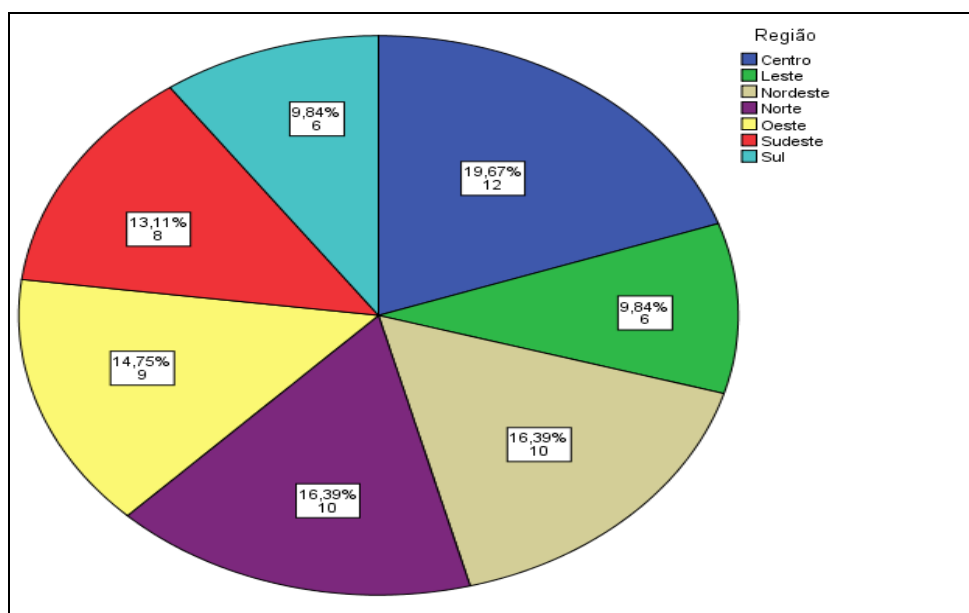
Após esse levantamento, entramos em contato com as diretoras das Unidades de ensino, num primeiro momento, por telefone, questionando sobre a possibilidade e disponibilidade da direção para uma breve conversa conosco.

Tínhamos, a princípio, **quatorze escolas a serem investigadas**, considerando que as escolas municipais são agrupadas, de acordo com a localização geográfica, em **7 regiões**; contudo, uma delas negou-se a participar da pesquisa, ainda ao telefone. A diretora argumentou já participar de outros projetos vinculados à UFJF e as dificuldades vivenciadas pela escola devido à falta de professores no início do ano letivo de 2013. Tentamos argumentar que não se tratava de um projeto de longa duração, e, sim, de uma pesquisa que se limitava à resposta de um questionário pelos professores que, voluntariamente, desejassem participar, mas a diretora se recusou a nos receber. Achemos conveniente não insistir.

Mediante a disponibilidade das diretoras em nos atender, fizemos a apresentação da pesquisadora, da orientadora do trabalho, da instituição à qual a pesquisa está vinculada. Detalhamos o projeto, expusemos o tema, os objetivos e os procedimentos de coleta de dados – questionários autoaplicados por professores daquela instituição que atuam do primeiro ao quinto ano de Ensino Fundamental –, isso tendo em mãos a autorização do secretário e o convite formal aos professores da escola para responderem a um questionário, como sujeitos da presente pesquisa. Este procedimento foi feito em todas as escolas visitadas.

Na apresentação da metodologia da pesquisa, todas as diretoras, ao tomarem conhecimento do tema, não confirmaram, imediatamente, a participação da escola, alegando a necessidade de levar às coordenadoras e aos professores a proposta. Algumas delas passaram para as coordenadoras a tarefa de conduzir a conversa conosco e decidir levar ou não a proposta aos professores. Neste momento, percebemos que a Direção demonstrou cautela, tornando o processo de participação dos professores na pesquisa bem transparente para as coordenadoras, certamente em função do tema. O gráfico abaixo sintetiza a participação dos professores por região geográfica.

Gráfico 2 – Número de professores que responderam os questionários por região



Fonte: Análise quantitativa do número de questionários respondidos e devolvidos pelos professores

Na escola “**A**”, localizada na **Zona Norte**, que obteve **maior** Ideb, após conversa com a diretora, tivemos dois encontros com os professores, nos dias 10 e 11/06/13, nas reuniões pedagógicas (primeira e segunda chamadas) realizadas na escola. Foi-nos disponibilizado um momento para que pudéssemos apresentar a pesquisa aos professores (as), ao final da reunião pedagógica, embora esse tempo não tenha sido suficiente para que os professores respondessem o questionário e pudéssemos efetuar o imediato recolhimento. Todos os professores presentes manifestaram o desejo de colaborar com a pesquisa, aceitando o questionário que foi oferecido. Ficou agendado que, no prazo de uma semana (dia 17/06/13), retornaríamos à escola para o recolhimento dos questionários preenchidos. Obtivemos o número de **cinco** questionários preenchidos, dentre **doze** distribuídos diretamente aos professores. Numa etapa posterior, entrevistamos uma representante desta escola.

Noutra escola selecionada, que denominamos de escola “**B**”, também localizada na **Zona Norte** e que obteve **menor** Ideb, estivemos em visita no dia 13/06, após agendamento com a diretora. Ela nos recebeu e tomou para si todo o processo de apresentação da pesquisa, recolhimento e devolução dos questionários. Ouvimos com atenção, leu os documentos apresentados e se comprometeu a levar o convite de participação na pesquisa aos professores. Questionou se a participação dos professores se encerraria com a resposta dos questionários, alegando que, noutras pesquisas, o pesquisador fez muitas outras solicitações aos professores, tomando destes muito tempo. Não nos foi disponibilizado um momento junto aos professores durante a reunião pedagógica, como gostaríamos, pois, segundo a diretora, a pauta já estava fechada e as demandas eram grandes, não havendo disponibilidade de tempo. Esta diretora da escola “**B**” nos informou que os professores se reúnem para planejamento todas as quintas-feiras, após compensarem este horário com ampliação diária da carga horária.

Dissemos que retornaríamos, caso ela permitisse, à escola para conversar com os professores e, quem sabe, obter as respostas dos questionários, mediante disposição deles em fazê-lo. No entanto, não nos foi dada tal oportunidade. No dia 19/06, a diretora nos informou, por celular, que já havia entregado os questionários aos professores, confirmando a participação da escola na pesquisa. A diretora desta escola “**B**” disse que nos ligaria informando a data em que poderíamos retornar à escola para o recolhimento dos questionários. Em contato com a diretora, ela nos informou que alguns questionários estavam respondidos. Agendamos com esta escola o recolhimento destes e obtivemos o número de **cinco** questionários, dentre **dez** distribuídos. Não conseguimos entrevistar nenhum professor

que atua nesta escola.

Na escola “C”, localizada na **Zona Sul**, que obteve **maior** Ideb, pudemos conversar com os professores durante o recreio. Além da apresentação da pesquisa para o grupo, fizemos o convite, individualmente, a alguns professores, muitas vezes nos corredores, no pátio ou na porta das salas de aula. Uma dificuldade foi o fato de os recreios serem escalonados. A apresentação foi interrompida por crianças que chegavam e também pelas conversas entre os próprios professores, envolvidos com as paralisações, municipais e nacionais, agendadas pelo sindicato da categoria naquele período. Na escola “C”, tivemos o retorno de apenas **um** questionário, de uma professora que se recusou a ser entrevistada posteriormente, dentre **doze** inicialmente distribuídos aos professores, o único respondido foi finalmente recolhido no dia 12/06/13. Inúmeros contatos foram feitos, pedidos à Direção/Coordenação da escola para que fizessem a fineza de lembrar os professores, além de duas outras visitas da pesquisadora; mas, devido a interrupção do processo, acreditamos que os professores se distanciaram da pesquisa e, apesar das nossas tentativas, não conseguimos retomar o interesse e o engajamento para que eles respondessem e devolvessem os questionários.

No dia 19/06, estivemos em visita a outra escola selecionada, a escola “D”, que também está localizada na **Zona Sul** da cidade, e apresentou o **menor** Ideb. Fomos recebidas pela diretora e pela Coordenadora do turno da tarde. Não nos convidaram para conhecer as dependências da escola, nem tivemos nenhum contato com as professoras. Todo o processo de participação na pesquisa foi mediado pela diretora. Após um tempo, retornamos à escola para recolher os questionários. Três deles estavam preenchidos numa pasta, outros dois encontravam-se misturados a outros papéis, na secretaria da escola e na sala da diretora. Outros dois professores solicitaram (através da coordenadora) que aguardássemos na escola, pois eles o responderiam naquele momento. Assim fizemos. Recolhemos os **sete** questionários que nos foram entregues pela diretora, após localizar, com alguma dificuldade, os dois perdidos. Destes **sete** questionários entregues, tivemos que desconsiderar **dois**, pois foram respondidos por professores que atuam na Educação Infantil e não nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme descrito no projeto de qualificação. Assim, justificamos o número de **cinco** e não de **sete** questionários analisados, dentre **quinze** deixados com a diretora. Posteriormente, uma professora que atua nesta escola nos concedeu uma entrevista.

Na “E” também não nos foi disponibilizado um momento de contato pessoal com os

professores. Essa escola está localizada na **Zona Leste** da cidade e apresentou o **maior** índice de proficiência do Proalfa (utilizado como critério de desempate), conforme explicado na página oitenta e cinco. A vice-diretora assumiu a tarefa de apresentar a proposta e recolher os questionários. Estivemos em visita à escola por três vezes e fomos recebidas pela vice-diretora, que se dispôs a comunicar à diretora. Retornamos no dia 28/06 e recolhemos **dois** questionários, dos **quinze** deixados inicialmente. Nesta escola, tivemos um único contato com a diretora. A vice-diretora tomou para si a tarefa de nos atender e conduzir o processo junto aos professores. Temos a entrevista com uma professora desta escola, que foi feita posteriormente.

Em conversa com a diretora da escola “**F**”, localizada na **Zona Leste** da cidade, que apresentou o **menor** Ideb, adotamos o mesmo procedimento de apresentação feito nas demais escolas selecionadas. Não tivemos acesso aos professores, nem às dependências da escola, sendo que a diretora se encarregou de apresentar a proposta e recolher os questionários junto aos professores. Em contatos feitos por telefone, a diretora desta unidade teve uma postura semelhante às diretoras de outras escolas, solicitando um prazo maior para que elas pudessem insistir mais um pouco com os professores, a fim de que respondessem e devolvessem os questionários. No dia 17/06/13, retornamos à escola para o recolhimento dos questionários. Dentre os **quinze** inicialmente entregues, obtivemos **quatro** respondidos. Conseguimos, na segunda etapa da presente pesquisa, entrevistar uma professora representante desta escola.

A escola “**G**”, localizada na **Zona Oeste**, obteve o **maior** índice de proficiência no Proalfa (utilizado como critério de desempate). Foi-nos disponibilizado o período do recreio para contato direto com os professores. Conversamos com a diretora, que logo nos conduziu às duas coordenadoras, tanto a que atende o turno da manhã, como a que atende o turno da tarde e durante o recreio apresentamos a proposta aos professores. Tivemos o retorno de **cinco** questionários preenchidos, dos **doze** entregues aos professores, em três visitas feitas a escola. As próprias coordenadoras tomaram para si a responsabilidade de recolher os questionários, fato que, posteriormente, foi confirmado na entrevista como um fator de constrangimento para os professores. Uma professora nos entregou o questionário fora da escola, de modo que a coordenadora não tivesse acesso e nos concedeu uma entrevista.

Conseguimos agendar com a diretora da escola “**H**” – a outra participante da **Zona Oeste**, que obteve **menor** Ideb – no dia 11/06/13. Recepcionadas pela Diretora que leu atentamente a autorização do Secretário de Educação e a apresentação da pesquisa. Também

ouviu nossa explicação, elogiou o tema e chamou uma das coordenadoras que estava presente na escola naquele momento. Elas nos informaram que no dia seguinte, dia 12/06, haveria a segunda chamada da reunião pedagógica, que seria realizada das 17h30 às 21h30, e que nos cederia um espaço para a apresentação da pesquisa aos professores. Ficou acordado que nos dirigiríamos aos professores ao término da reunião. Para nossa surpresa, ao chegarmos à escola, por volta das 19h, encontramos a escola fechada e concluímos que a reunião foi remarçada para outra data e não fomos comunicadas.

Entramos em contato com a escola para remarcarmos um momento de apresentação da pesquisa aos professores. A secretária não soube informar se houve a reunião ou não, pois não havia participado. A coordenadora disse que a reunião terminou por volta das 19h30, que se encontraria com a diretora e solicitaria permissão para que retornássemos à escola no dia 18/06. Neste dia, apresentamos, no início do turno da tarde, a proposta da pesquisa aos professores, formalizando o convite, após autorização da diretora da escola. Permanecemos na escola durante todo o turno, oferecendo-nos para ficar nas salas com os alunos, dando continuidade às atividades que já estavam em andamento, enquanto as professoras respondiam o questionário, com o intuito de que fossem recolhidos durante nossa permanência no local, o que nesta escola foi possível. Não temos nenhuma professora entrevistada desta escola. Recolhemos **quatro** dentre **dez** questionários entregues aos professores nesta escola, que denominamos “**H**”. As demais professoras se esquivaram delicadamente, saindo da sala enquanto falávamos. Uma das professoras disse: “Acho que a Coordenação Pedagógica não tem identidade definida. Desde quando fiz Pedagogia, procuro entender a função da CP nas escolas e até hoje ainda não sei”. Ela é professora colaborativa e não conseguiu responder o questionário, mas disse que levaria para casa e deixaria na escola no decorrer da semana, o que não ocorreu.

No dia 21/06/2013, estivemos em visita à escola “**I**”, localizada na **Zona Sudeste** do município, que obteve **maior** Ideb. Fomos atendidas pela diretora, que esteve em licença médica e havia retornado ao trabalho em 17/06/13, juntamente com a coordenadora de sexto ao nono ano, que também esteve licenciada. Ambas nos ouviram, leram a documentação apresentada e manifestaram interesse pelo tema e participação da escola. A diretora achou por bem, antes de autorizar a participação da escola na pesquisa, que voltássemos no dia seguinte (22/06/13 – sábado destinado à reposição dos dias paralisados pelo movimento grevista), para que a coordenadora do turno da manhã, que atende de primeiro ao quinto ano, tomasse

conhecimento da pesquisa, do tema e objetivos. Assim procedemos e, ao entrarmos em contato com a coordenadora do turno da manhã, ela demonstrou interesse na participação da escola. Foram entregues **dez** questionários para que ela os encaminhasse aos professores para respondê-los. Além destes, a diretora e as coordenadoras solicitaram cada uma delas um modelo do questionário. Ficou agendado o recolhimento dos questionários no dia 27/06/13. Não nos foi disponibilizado um contato direto com os professores, nem conhecimento das dependências da escola. Após alguns contatos por telefone para que as pessoas fossem lembradas da pesquisa, retornamos a esta escola no dia 28/06, pela manhã. Recolhemos apenas dois questionários, pois três professores haviam esquecido em casa. Retornamos à escola no dia 29/06 (sábado) e recolhemos os três questionários restantes, perfazendo um total de **cinco** questionários respondidos.

Ao apresentarmos a pesquisa à diretora da escola “**J**”, localizada na **Zona Sudeste** da cidade, que obteve **menor** Ideb, ela falou também da dificuldade em nos conceder um tempo durante a reunião pedagógica. Interessou-se pelo tema e assumiu o compromisso de apresentar a pesquisa aos professores e passar a eles os **quinze** questionários que foram disponibilizados pela pesquisadora. Numa segunda visita à escola, ela nos entregou apenas **um** questionário, alegando falta de professores e o retorno tumultuado das atividades escolares, após longo período de greve. No dia 14/06, a diretora nos entregou mais **dois** questionários (totalizando **três** questionários) preenchidos. Não conhecemos as dependências da escola, tampouco tivemos acesso aos professores em algum momento. Uma professora representante desta escola, num outro momento, nos concedeu uma entrevista.

O atendimento mediante a nossa chegada foi feito pela diretora da escola “**K**”, localizada na **Zona Nordeste** da cidade, que obteve **maior** Ideb, no dia 12/06/13. Ela nos ouviu, leu os documentos de apresentação da pesquisa e chamou a coordenadora para que se inteirasse do assunto. A diretora também chamou à sala duas professoras de quinto ano, que, após nos ouvirem, se comprometeram a responder o questionário, porém não o fizeram. A diretora e as coordenadoras também solicitaram, cada uma delas, uma cópia. As demais professoras, de primeiro ao quarto ano, trabalham no turno da tarde, por isso retornamos à escola no sábado previsto para a reposição de greve, dia 15/06/13, às 13 horas, para apresentarmos a pesquisa aos demais e formalizarmos o convite. Assim foi feito. Estivemos presentes em todo o período do turno da tarde e recolhemos pessoalmente **cinco** questionários preenchidos, dentre os **doze** inicialmente entregues. Outras três professoras se recusaram a

responder os questionários durante o turno, alegando necessitarem de concentração para fazê-lo. Uma delas se comprometeu a responder em casa e entregá-lo à diretora no decorrer da semana, mas não o fez. Não conseguimos realizar entrevista com nenhum professor representante desta escola.

Estivemos na escola “L”, localizada na **Zona Nordeste**, que obteve o **menor** índice no Proalfa (como critério de desempate), no dia 25/06/13. A diretora nos recebeu, nos ouviu e verificou toda a documentação apresentada. Destacou a relevância do tema. Deteve-se, por algum momento, nas questões do questionário a ser aplicado aos professores e teceu alguns comentários sobre a função, dizendo ser seu cargo de origem a coordenação pedagógica. Por ter conhecimento de que tentamos várias vezes agendar um momento com ela anteriormente, sem sucesso, ela disse que levaria pessoalmente a proposta à coordenadora do turno da manhã e também aos professores, devido ao tempo reduzido. Passou-nos seus contatos pessoais e justificou que a escola estava envolvida com a festa junina que ocorreria no dia 29/06/2013, sábado. Percorreu o espaço físico da escola conosco, mas não tivemos acesso aos professores. Recolhemos, num outro momento, **cinco** questionários preenchidos, dentre os **sete** deixados com a diretora. Temos uma entrevista realizada com uma docente desta escola.

Por fim, seguindo a ordem alfabética da denominação das escolas, no dia 23/05/2013, estivemos na escola “M”, única escola representante da região central da cidade, que obteve **maior** Ideb. A diretora, que já tinha conhecimento da pesquisa, pois havíamos feito contato com ela antes da greve, logo nos encaminhou para a Coordenadora, que estava presente na escola no turno da tarde. Esta nos conduziu até as salas de aula dos professores que atuam do primeiro ao quinto ano – de acordo com os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa. Na porta das salas, enquanto a coordenadora conversava com os alunos sobre a festa junina, que estava marcada para o sábado seguinte, distribuía bilhetes sobre prendas e danças, nós apresentávamos a pesquisa aos professores. Apenas uma professora se negou a pegar o questionário. As demais aceitaram; por isso, dissemos que permaneceríamos na escola até o fim do turno e que recolheríamos o questionário naquele mesmo dia, caso elas conseguissem respondê-lo. Ao final do turno, tínhamos **onze** questionários em mãos. Retornamos no dia seguinte para recolher os demais e recebemos mais **um**, que estava guardado numa pasta específica, totalizando **doze** questionários respondidos, dentre **quinze** entregues aos professores.

Os encontros com as diretoras nas escolas foram muito tumultuados e quase sempre

interrompidos por outras demandas: atendimento aos pais, às crianças, muitos telefonemas e outras solicitações de secretários e demais funcionários. A correria marca o tom das escolas: o acúmulo de funções, a sobrecarga de trabalho, o excesso de demandas exigindo solução urgente, perda de documentos e a necessidade de lembretes para que as coisas aconteçam. Ao verbalizarmos diretamente com as diretoras o nosso desejo e necessidade de que elas nos concedessem um momento junto aos professores durante a reunião pedagógica, dissemos do nosso objetivo de, mediante o desejo do(a) professor(a) em responder o questionário, esperar no local e efetuar o imediato recolhimento dos mesmos. Argumentamos sobre essa disponibilidade de tempo. Contudo, não foi isso o que ocorreu. Não nos foi disponibilizado tempo para que os professores pudessem responder e que pudéssemos efetivar o recolhimento dos mesmos, pois as diretoras alegaram que as pautas das reuniões já estavam fechadas, que estavam envolvidas com a festa junina e fechamento do semestre e, por isso, não haveria tempo disponível para esse fim.

Tivemos outras dificuldades no início do trabalho de campo. Conversar com os professores durante o recreio, ou mesmo permanecendo na escola durante todo o turno, nos obrigou a voltar várias vezes à mesma escola, pois alguns professores, que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, trabalham em turnos diferentes. Por exemplo: os de primeiro ao terceiro ano, trabalham no turno da manhã e os demais, que atuam no quarto e quinto anos, à tarde, ou vice-versa. Havia sempre um professor ausente, por ser o dia do extraclasse, ou estava ocupado dirigindo o recreio naquele dia. Mediante o aceite dos professores, as diretoras assinaram a autorização para que a escola, sob sua direção, participasse da pesquisa. Este documento foi redigido em duas vias, sendo que uma via foi entregue às diretoras e outra arquivada pela pesquisadora. Os contatos com os professores (embora reduzidos) também foram interrompidos por comentários e questionamentos sobre a adesão às paralisações e a possibilidade de ser deflagrada a greve da categoria. O que se vê é a pressa instaurada na escola e a expressão cansada dos profissionais. Acúmulo de trabalho. Insatisfação.

Nós entendemos o porquê: a década de 1990 no Brasil foi significativa em termos de produção de reformas e mudanças educativas. O que pudemos presenciar nas escolas é a concretude de tais reformas. Oliveira (2004) expressa, com clareza, algumas consequências das reformas nas escolas:

Tais políticas vêm provocando a intensificação do trabalho docente, modificando em essência sua natureza. Ao mesmo tempo em que é exigido dos professores mais presença em sala de aula e produção acadêmica de caráter científico, reforçam-se as incumbências administrativas, em face da redução de pessoal (p. 106).

Em função disso, nos sentimos, muitas vezes, com uma sensação de incômodo por estarmos tomando o tempo das pessoas que nos atendiam. Essa sensação se estende a todos: secretários, coordenadores, professores, ajudantes de serviços gerais, que muitas vezes abriram os portões das escolas permitindo-nos a entrada.

Ao apresentarmos a pesquisa, tanto às gestoras quanto aos docentes, nas escolas em que nos foi disponibilizado este momento, os professores mostraram interesse em responder o questionário, motivados por duas questões: 1- o interesse momentâneo pelo tema proposto pela pesquisa (algumas dizendo, de forma discreta, que o trabalho da coordenação pedagógica deixa muito a desejar); 2- o desejo de fazer mestrado e, por isso, colaborar, no sentido de que futuramente poderão necessitar da colaboração de outros colegas.

A manifestação de interesse dos professores em participar da pesquisa não necessariamente pela relevância do tema, ou possibilidade de expressão sobre suas demandas em relação à coordenação pedagógica, nos confirma o que tem sido apontado por outras pesquisas já concluídas. Dizem, a nosso ver, do interesse explícito e direto do professor nas questões salariais e valorização profissional e, talvez menos premente, nas questões das demandas pedagógicas. O interesse em continuar os estudos, cursar o mestrado e/ou doutorado em educação, também nos chama a atenção e nos leva a questionamentos sobre o que estaria motivando estes professores a desejarem a tal continuidade.

Das 13 escolas participantes, tivemos acesso aos professores em **seis** escolas: “**A**”, “**C**”, “**G**”, “**H**”, “**K**” e “**M**”. Nestas, entregamos o questionário diretamente a todos os professores que se dispuseram a respondê-lo, desde que atendessem ao critério de atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dos sessenta e um, quarenta professores responderam noutro momento, o que nos obrigou a retornar às escolas várias vezes, fazendo com que fossem perdidos muitos deles.

Por isso, ressaltamos que o imediato recolhimento dos questionários de vinte e um professores (sem que a direção e/ou coordenação tivessem acesso), só foi possível em **três** escolas; que ora denominamos “**H**”, “**K**” e “**M**”, onde nos foi dada a oportunidade de permanecer na escola durante todo o turno. Oferecemo-nos para ficar nas salas com os

alunos, enquanto estes desenvolviam atividades propostas pelo professor, para que estes pudessem responder os questionários com tranquilidade. Nestas escolas, aguardamos que os professores respondessem e devolvessem os questionários.

Nas demais escolas, que totalizam **dez** (“A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “I”, “J” e “L”), os questionários estiveram em poder das diretoras e/ou vice-diretoras, aguardando nosso retorno, após agendamento. Nas escolas nomeadas acima, os diretores assumiram para si tal tarefa. É importante também salientar que tivemos acesso aos professores para apresentação da pesquisa somente em algumas delas; no momento destinado ao recreio, nas escolas “C”, “G”; e num momento da reunião pedagógica, neste caso, na escola “A”. Essa limitação se deu apesar de termos verbalizado sobre a necessidade desse contato com todas as diretoras. Elaboramos a tabela nº 4 que sintetiza essas informações, objetivando clarificar a análise da participação das escolas no presente estudo.

Tabela 4 – Número de questionários entregues e devolvidos por escolas considerando a localização por região e o Ideb ou índice do Proalfa (como critério de desempate) alcançado em 2011 e as entrevistas realizadas

Escola/Ideb	Questionários distribuídos	Questionários respondidos	Entrevistas realizadas
A (> Ideb)	12	5	1
B (< Ideb)	10	5	0
C (> Ideb)	12	1	0
D (< Ideb)	15	5	1
E (> Ideb)	15	2	1
F (< Ideb)	15	4	1
G (> Ideb)	12	5	1
H (< Ideb)	10	4	0
I (> Ideb)	10	5	1
J (< Ideb)	15	3	1
K (> Ideb)	12	5	0
L (< Ideb)	7	5	1
M (>Ideb)	15	12	1
TOTAL	160	61 (38,12)	9 (5,63% do total de questionários distribuídos e 14,75% dos respondidos)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados dos questionários.

Para facilitar o entendimento de como ocorreu (ou não) o contato direto da pesquisadora com os professores para a apresentação da pesquisa e o imediato recolhimento (ou não) dos questionários, elaboramos o quadro nº 3, apresentado a seguir:

Quadro 3 – Contato direto (ou não) da pesquisadora com professores e imediato recolhimento (ou não) dos questionários

Região e Ideb	Escolas	Contato com os professores	Recolhimento imediato dos questionários	Tempo disponibilizado junto aos professores
Norte Ideb maior	A	Sim	Não	Reunião pedagógica/ apresentação da pesquisa
Norte Ideb menor	B	Não	Não	Nenhum
Sul Ideb maior	C	Sim	Não	Recreio
Sul Ideb menor	D	Não	Não	Nenhum
Leste Ideb maior	E	Não	Não	Nenhum
Leste Ideb menor	F	Não	Não	nenhum
Oeste Idem maior	G	Sim	Não	recreio
Oeste Ideb menor	H	Sim	Sim	Durante o turno da tarde
Sudeste Ideb maior	I	Não	Não	Nenhum
Sudeste Ideb menor	J	Não	Não	Nenhum
Nordeste Ideb maior	k	Sim	Sim	Durante o turno da tarde
Nordeste Ideb menor	L	Não	Não	Nenhum
Centro Ideb maior	M	Sim	Sim	Durante o turno da tarde

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos registros no diário de bordo

Esperávamos que alguns professores interessados disponibilizassem seus contatos pessoais, o que de fato se concretizou. Contudo, a dúvida já estava instaurada e temíamos que os professores tivessem se sentido constrangidos e, por que não dizer, intimidados, ao responder a algumas afirmativas do questionário, sabendo da possibilidade de que suas colocações fossem lidas pelos respectivos diretores e coordenadores das escolas nas quais

atuam.

As diretoras não autorizavam a realização da pesquisa, sem falar antes com as coordenadoras e o acesso aos professores foi mais difícil do que imaginávamos a princípio, devido ao contexto conturbado em que fomos a campo no ano de 2013. Esta imbricada relação entre a coordenação pedagógica, a direção e o conjunto de professores, vivenciada durante a pesquisa de campo, nos conduziu a buscar subsídios teóricos no recente artigo de Antonio Bosco de Lima (2013), intitulado “Adeus à Gestão (Escolar) Democrática”. Como sugere o título, o autor problematiza e desmistifica a gestão democrática escolar, apontando dois equívocos: o primeiro é crer na possibilidade de, num sistema capitalista (que exclui, ao invés de incluir), termos uma democracia plena; o segundo equívoco é acreditar que, no capitalismo, “igualdade pode ser compartilhada com liberdade” (LIMA, 2013, p. 29-30), pois, de acordo com o que defende o autor, a primeira é abafada pela segunda, lembrando que a democratização “ainda depende basicamente da vontade daqueles que estão no poder” (p. 31-32).

Além disso, segundo Lima (2013), o modelo que temos não possibilita “a construção de processos democratizadores que, de fato, correspondam à superação das condições autoritárias e autocráticas presentes hoje, na gestão escolar”. E prossegue Lima (2013), de forma enfática: “A democracia, portanto, é uma forma única de se conciliar partes, de se chegar à resolução de conflitos. Mas ela é, por excelência, dialética, não cala o outro, não abafa o problema, não mitiga o diálogo” (p. 30).

Impossível fazer esse registro de bordo numa ordem cronológica linear. A pesquisa de campo foi marcada por um ir e vir, tentativas e frustrações. Diante da impossibilidade de agendar com a direção de uma escola, tentávamos outra e assim sucessivamente. Muita persistência, paciência e disposição física se fizeram necessárias. Muitos telefonemas foram dados, muitas visitas foram feitas, insistentes e regulares, com o intuito de que os professores não se esquecessem da pesquisa e obtivéssemos o retorno do maior número possível de questionários respondidos, estes professores respondentes foram, pois, os sujeitos da pesquisa, que serão apresentados a seguir.

5.2 Os sujeitos da pesquisa

Foi distribuído um total de **160** (cento e sessenta) questionários, sendo que destes

obtivemos o retorno de **63** (sessenta e três), o que corresponde a 39,37% dos questionários distribuídos respondidos por professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas selecionadas e que voluntariamente se dispuseram a colaborar. Destes, **dois** foram desconsiderados, por não atenderem ao critério primordial que é atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estes dois professores respondentes atuam na Educação Infantil. Temos, portanto, **sessenta e um sujeitos da presente pesquisa**, juntamente com esta pesquisadora/coordenadora. Os sujeitos da presente pesquisa são todos professores(as) que atuam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, que voluntariamente responderam e devolveram o questionário preenchido, e que no ano de 2013 atuaram nas escolas selecionadas de acordo com o menor/ maior Ideb ou índice do Proalfa alcançado no ano de 2011. Destes, 95,1% são do sexo feminino e 4,9% do sexo masculino, confirmando a feminilização do trabalho docente. Dentre os 61 professores, 17 possuem idades entre 29 e 35 anos. Outros 16 docentes estão entre 46 e 50 anos; 12 professores estão na faixa etária entre 41 e 45 anos e 7 entre 51 e 55 anos. Cinco professores possuem entre 36 e 40 anos, 3 com mais de 56 anos e apenas um com idade inferior a 29 anos. Os dados sobre a faixa etária dos sujeitos foram organizados na tabela nº 5, em ordem decrescente por número de professores participantes.

Tabela 5 – Perfil dos sujeitos da pesquisa apresentados pelo critério da faixa etária

Faixa etária dos sujeitos da pesquisa	Número de participantes por faixa etária
Entre 29 a 35 anos	17
Entre 46 e 50 anos	16
Entre 41 e 45 anos	12
Entre 51 a 55 anos	7
Entre 36 a 40 anos	5
Mais de 56 anos	3
Menos de 29 anos	1
Total de professores participantes	61 professores

Fonte: Informações fornecidas pelos professores coletadas por meio da análise dos questionários.

Pudemos, ao analisar as respostas no quesito “tempo de magistério”, verificar que a maior parte dos professores (31,1%) possui entre 16 a 20 anos de magistério; seguidos por 26,2%, que possuem entre 21 a 30 anos. Outros, representados por 13, 1%, são os professores que atuam na docência de 11 a 15 anos. A mesma porcentagem representa também os que

atuam de 6 a 10 anos. De 1 a 5 anos, são 11,5%; acima de 30 anos, são 3,3%; e com menos de 1 ano de magistério, apenas, 1,6%. Pudemos aferir que os professores mais experientes manifestaram maior interesse em responder o questionário.

Não podemos afirmar que o conhecimento da realidade possa ser associado ao tempo de permanência do professor (a) na mesma unidade de ensino. Este conhecimento depende da percepção da realidade e do envolvimento de cada um. As respostas nos indicam que a grande maioria dos sujeitos (41%) atua na mesma escola de 1 a 5 anos; seguida pela porcentagem de 21,3% de professores que atuam menos de um ano na mesma escola, tendo talvez um conhecimento menos aprofundado da realidade da instituição. Outros 16,4% trabalham entre 6 a 10 anos nesta escola, e outros 8,2% permanecem entre 21 a 30 anos na mesma instituição de ensino. A mesma porcentagem de 6,6% representa tanto os que atuam de 11 a 15 anos, como os que atuam de 16 a 20 anos.

Os dados referentes aos dois últimos parágrafos são apresentados na tabela nº 6, por percentual em ordem decrescente.

Tabela 6 – Compilação em porcentagem das informações dos professores fornecidas nos questionários sobre tempo de Magistério e tempo de permanência na mesma instituição

Tempo de Magistério	Porcentagem	Tempo de permanência na mesma escola	Porcentagem
De 16 a 20 anos	31,1%	De 1 a 5 anos	41%
De 21 a 30 anos	26,2%	Menos de um ano	21,3%
De 11 a 15 anos	13,1%	De 6 a 10 anos	16,4%
De 6 a 10 anos	13,1%	De 21 a 30 anos	8,2%
De 1 a 5 anos	11,5%	De 11 a 15 anos	6,6%
Menos de 1 ano	1,6%	De 16 a 20 anos	6,6%

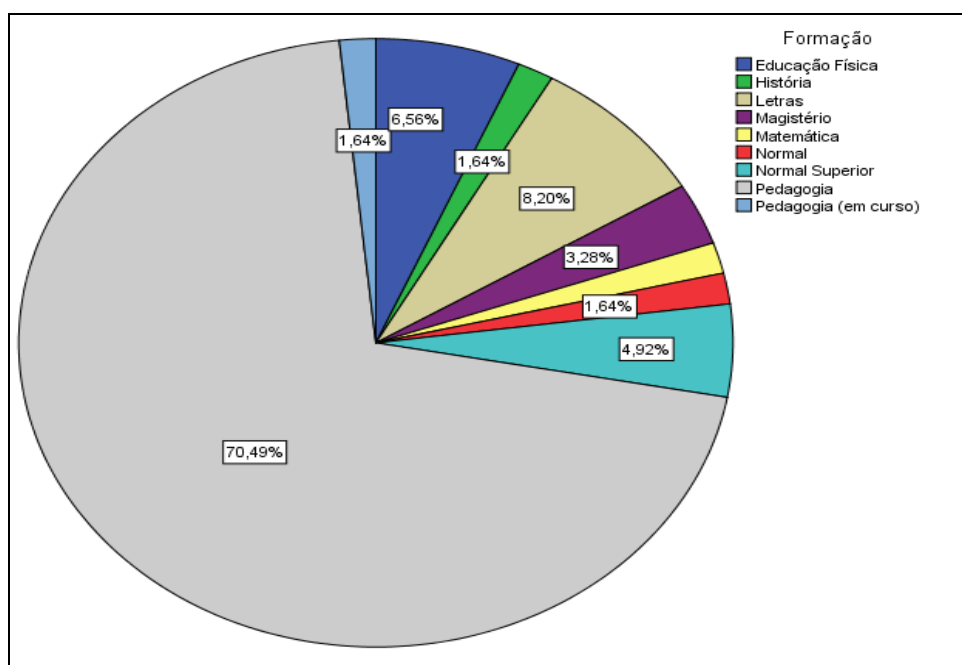
Fonte: Questionários respondidos e devolvidos pelos professores.

Os professores nos informaram, por meio dos questionários, sobre a formação acadêmica inicial. Registramos as seguintes informações: 70,49% dos professores cursaram Pedagogia; 8,2%, Letras; 6,56%, Educação Física; 4,92%, Normal Superior; 3,28%, Magistério. A porcentagem de 1,64% representa outros cursos indicados, como História, Matemática, Normal e, como caso específico, Pedagogia, em curso, conforme pode ser verificado no gráfico 3, apresentado a seguir.

Os professores também nos informaram, por meio dos questionários, sobre terem

cursado algum curso de pós-graduação. Observamos que 31,15% são pós-graduados em Psicopedagogia e 8,2% declararam não possuir nenhum curso de pós-graduação. Outros cursos de Pós-graduação mais citados foram: Alfabetização e Linguagem (11,48%); Arte e Educação Infantil (8,2%,); Psicomotricidade e Educação (3,28%); Gestão Pedagógica (3,28%); e Docência no Ensino Superior, este também com 3,28%. Vários outros cursos de Pós-graduação foram informados, representando, em média, 1,64% cada um deles, totalizando 91,8% dos professores que responderam o questionário. Apenas 9,8% dos professores participantes desta pesquisa afirmaram ter outra especialização além de uma pós-graduação, o que corresponde a seis docentes.

Gráfico 3 - Formação acadêmica inicial dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados dos questionários

Os professores **não** demonstraram o desejo de atuar na coordenação pedagógica. Dos professores que atuam nas escolas de **menor** IDEB, 75% declararam não ter esse desejo profissional, enquanto que apenas 25% disseram que gostariam de atuar na gestão pedagógica escolar. Dos professores representantes das escolas de IDEB **maior**, 78,8% também não manifestaram tal desejo, sendo que apenas 21,2% disseram ter essa vontade.

Lembramos que a última questão do questionário foi aberta para que o professor pudesse expressar suas opiniões e percepções a respeito da atuação da CP. Havia no

questionário a orientação de que a resposta a essa questão era facultativa. Entretanto, para nossa surpresa e alegria, 12 professores, o que corresponde a 19,67% dos questionários respondidos, aproveitaram esse espaço e se expressaram de forma escrita. As palavras desses professores foram reproduzidas ao longo deste texto, com o objetivo de dar destaque a elas, pela importância que merecem, e por estarem em conexão direta com um dos objetivos do presente trabalho, que é ouvir o professor.

5.3 Apresentação e análise das respostas dos professores obtidas por meio dos questionários

Formulamos os enunciados do questionário objetivando mapear e indicar, de acordo com a opinião e experiência dos professores, a ação da CP em cinco dimensões, advindas da bibliografia que aborda essa temática. Passamos, agora, a apresentar em porcentagem as respostas dos professores agrupadas por dimensões, considerando nossas intenções ao formularmos as questões do questionário.

5.3.1 *Cotidiano escolar*: a coordenação pedagógica em ações rotineiras

Retomamos a questão central deste estudo, que é de compreender como os professores percebem a atuação da coordenação nas escolas nas quais atuam. Tocados pelas ideias de Alves (2003), Certeau et al, (2011) sobre o cotidiano escolar, focamos as primeiras questões do questionário tentando captar as opiniões dos professores, norteando-nos também pelas análises de outras pesquisas recentemente publicadas. Iniciamos pela **primeira dimensão: Cotidiano escolar: a CP em ação**, observando as respostas dos professores aos itens que compõem essa dimensão, iniciados pelas quatro primeiras questões propostas no questionário.

Tabela 7 - Atividades às quais a CP dedica seu tempo no cotidiano escolar

Cotidiano escolar: a CP em ação - Afirmativas	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo plenamente	Não responderam
1) No cotidiano escolar, a CP dedica seu tempo à articulação das ações e projetos pedagógico.	50,8%	42,6%	3,3%	3,3%
2) A CP dedica o seu tempo auxiliando no controle da	55,7%	42,6%	1,6%	0

disciplina dos alunos.				
3) A CP prioriza em seu trabalho as questões burocráticas ligadas à administração escolar.	21,3%	41%	34,4%	3,3%
4) A CP prioriza em seu trabalho o atendimento ao pais.	60,7%	34,4%	4,9%	0

Fonte: Questionários respondidos e devolvidos pelos professores.

Segundo a percepção e opinião dos professores, sujeitos da presente pesquisa, 50,8% concordam plenamente que a CP dedica seu tempo à **articulação das ações e projetos pedagógicos**; seguidos por 42,6%, que concordam parcialmente. Sem questionarmos a qualidade destas articulações, de acordo com os professores investigados, podemos perceber que ela tem acontecido nas escolas. A pequena porcentagem de 3,3% disse discordar dessa articulação e 3,3% se abstiveram.

Mais da metade (55,7%) dos professores disseram que a CP dedica seu tempo auxiliando no **controle da disciplina dos alunos** e uma porcentagem de (42,6%) concorda parcialmente com essa afirmativa. Apenas um professor discordou. Uma das professoras que respondeu à questão aberta do questionário assim se expressou:

Gosto muito da coordenação pedagógica de nossa escola. Talvez ela poderia estar mais presente na atuação do professor se não fosse o excesso de chamadas por parte de determinados professores para que a coordenação “discipline” alunos em sala de aula (Professora representante da escola “G” – Zona Oeste, de maior Ideb).

Nesse contexto, na estreita relação entre escola e sociedade, a supervisão ou coordenação escolar se configura como uma estratégia a serviço da “sociedade disciplinar”, sendo que o discurso, que coloca a CP num suposto lugar de parceria político-pedagógica com o professor, oculta seu real poder disciplinador junto ao corpo docente. A função supervisora/coordenadora permanece atrelada à observação constante do trabalho docente, de forma mais velada, e dos alunos, de forma mais intensa e perceptível, objetivando o “agir pedagógico *correto*” (LEAL; HENNING, 2010, p. 374). Contudo, o próprio supervisor ou coordenador também está sujeitado à vigilância hierárquica, cumprindo as exigências das secretarias e demais órgãos superiores e ou mantenedores, ainda que nem sempre consciente disso.

As conclusões a que chegaram Leal e Henning (2010), Placco, Almeida e Souza

(2011), e o relato da professora “G”, apontam que o controle da disciplina dos alunos é uma das ações que toma o tempo da coordenação pedagógica. Alguns professores resistem a uma intervenção mais acentuada no seu fazer pedagógico e, ao mesmo tempo, tentam, a todo custo, livrarem-se dos conflitos entre alunos, porque não sabem como lidar com eles. De acordo com Telma Vinha (2004), os professores veem os conflitos como antinaturais e atípicos das relações humanas, o que é um equívoco, pois as situações de conflitos podem gerar oportunidades de aprendizagem e têm sido um potencial inexplorado pela escola.

A maioria dos PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) das escolas investigadas por Vinha (2004) aponta, como um dos objetivos, a formação de indivíduos autônomos. No entanto, a pesquisadora alerta para a diferença entre o projeto (o que está escrito para atender a uma formalidade) e o trabalho que é efetivamente realizado na escola, cujo objetivo seja desenvolver de fato a autonomia do aluno. Diante dos conflitos, os professores se sentem inseguros e angustiados e, assim, buscam evitá-los, por vê-los como promotores de sentimentos ruins; e, ao evitar os conflitos, os professores privam as crianças de aprenderem a partir da experiência.

Trazemos a contribuição de Francisco Carlos Franco (2011), que, ao tratar da indisciplina na escola e a coordenação pedagógica, diz:

[...] na maioria das vezes, muitos professores preferem encaminhar os alunos à Direção e/ou [...] coordenador pedagógico [...], para que sejam aplicadas sanções a esses alunos indisciplinados. Há uma cobrança do corpo docente para que a escola atue com rigor com esses alunos e, em alguns casos, cobram suspensões e, até mesmo, a expulsão da criança (ou adolescente), como forma de resolver o problema (p. 167).

Um contingente de 21,3% dos professores, sujeitos da presente pesquisa, concorda que a CP tem priorizado em seu trabalho as **questões burocráticas** ligadas à administração escolar.

O atendimento aos pais, na opinião de 60,7% dos professores, é priorizado no trabalho da CP nas escolas, seguido por 34,4% de professores que concordam parcialmente com essa afirmativa. Somente 4,9% dos professores discordaram. Placco, Almeida e Souza (2011) evidenciaram que o CP dedica a maior parte do seu tempo de trabalho ao desempenho e atitudes comportamentais dos alunos, bem como ao atendimento aos pais e ainda se empenha na busca de “resultados imediatos e funcionais de sua ação” (p. 276).

O discurso da “gestão eficiente dos recursos” aplicado na educação, e que explica uma

das facetas das reformas educacionais intensificadas na década de 1990, foi sintetizado por Oliveira (2004). Ela, ao se reportar ao ex-ministro Bresser Pereira (1999), que apresentou as bases nas quais foi assentada a reforma da educação, explica que o modelo inspirador da gestão pública foi revigorado de acordo com os mesmos princípios da racionalidade administrativa da reforma de 1967: “o planejamento e o orçamento, a descentralização e o controle de resultados” (OLIVEIRA, 2004, p. 99). Neste contexto de economia de recursos, tanto materiais como humanos, as escolas municipais perderam o orientador educacional e se ressentem cotidianamente de um professor eventual para as substituições de professores atrasados/faltosos/licenciados. Essas condições de trabalho, como apontado por Pinto (2011), podem influenciar para que a atuação da CP seja mais ou menos pedagógica.

Em busca dos objetivos elencados neste trabalho, consideramos importante investigar sobre os tempos e espaços destinados aos encontros entre a equipe gestora e os professores, nos quais as “especialidades” se colocam a serviço da qualificação de todos, pois entendemos que, nesses momentos em especial, o trabalho coletivo é efetivamente pensado, planejado e discutido. Por isso, vamos nos deter, na próxima seção deste trabalho, à **segunda dimensão**, nos aprofundando sobre o que pensam os docentes sobre as reuniões pedagógicas que acontecem nas escolas.

5.3.2 *Reuniões pedagógicas: o que dizem os professores?*

As reuniões pedagógicas devem se constituir como momentos de planejamento coletivo e participativo, momentos nos quais são tomadas as decisões e definidos os objetivos, em que são traçadas as metas e ações de maneira articulada às formas de implantação. Não é raro que muitas ideias levantadas pela equipe nunca saiam do papel. São escritos projetos fantásticos, no entanto, são desconsideradas as condições necessárias à sua implantação. As formas de implantação das ações pensadas são igualmente importantes, quando planejadas. As reuniões pedagógicas podem se constituir, sem dúvida, num tempo/espaço proveitoso em que essas ações sejam pensadas.

A tabela abaixo apresenta as respostas dos professores aos anunciados que se referem à **segunda dimensão de análise: Reuniões Pedagógicas**.

Tabela 8 – Opiniões dos professores sobre as reuniões pedagógicas

Afirmativas	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo plenamente	Não responderam
1) A CP prepara encontros da equipe pedagógica e reuniões com regularidade.	83,6%	13,1%	3,3%	0
2) Nas reuniões são abordados mais os aspectos pedagógicos.	65,6%	31,1%	1,6%	1,6%
3) As reuniões preparadas pela CP são proveitosas e contribuem para o processo ensino e aprendizagem.	77%	21,3%	1,6%	0
4) Os projetos e ações pedagógicas são planejados em conjunto por iniciativa da CP.	52,5%	39,3%	6,6%	1,6%
5) A ação da CP favorece a articulação das propostas pedagógicas na escola.	75,4%	23%	1,6%	0
6) A CP é comprometida com as questões pedagógicas da escola.	86,9%	9,8%	1,6%	1,6%
7) A CP propõe formas alternativas e inovadoras no trabalho pedagógico.	67,2%	29,5%	3,3%	0

Fonte: Questionários respondidos e devolvidos pelos professores.

A expressiva porcentagem de 83,6% concorda plenamente e outros 13,1% concordam parcialmente com a frase: **“A CP prepara encontros da equipe e reuniões com regularidade”**. Somente 3,3% discordam dessa afirmativa. Aqui não encontramos nenhuma controvérsia, pois a realização das reuniões tornou-se obrigatória, pela Lei nº 11.169/2006, e, além disso, os participantes são remunerados com acréscimo de 10% (dez por cento) nos seus respectivos salários.

No segundo item dessa dimensão, 65,6% dos professores afirmaram que nas **reuniões são abordados mais os aspectos pedagógicos**, seguidos de 31,1% que concordaram com tal afirmativa parcialmente. Somente um professor discordou. Outro professor não respondeu.

Diante da afirmativa: **“As reuniões pedagógicas preparadas pela CP são proveitosas e contribuem para o aprimoramento do processo ensino e aprendizagem”**, 77% afirmaram que sim; 21,3% responderam parcialmente sim; e 1,6%, o que corresponde a um só professor, disse “não”. A grande maioria dos professores declarou que as reuniões e encontros da equipe pedagógica são preparados pela CP com regularidade, que em tais reuniões são abordados mais os aspectos pedagógicos, que são proveitosas e contribuem para o aprimoramento do processo ensino e aprendizagem.

Sobre a iniciativa da CP no **planejamento conjunto de ações e projetos pedagógicos**, dos professores que se manifestaram por meio do questionário, pouco mais da metade (52,5%) concordou plenamente com essa afirmativa. Outros 24 professores, num universo de 61 sujeitos, ou seja, 39,3% concordaram parcialmente; houve ainda 6,6% que discordaram e um professor não respondeu a essa questão. Uma das professoras, que se expressou por escrito, respondendo a questão aberta proposta no questionário, disse assim: “*A participação da coordenação pedagógica, junto ao trabalho dos professores, no sentido de auxiliar, de apoiar, de dar ideias é de grande importância para o desenvolvimento do trabalho escolar como um todo*” (Professora da escola “D”- Zona Sul, baixo Ideb).

Mediante os dados recolhidos dos questionários autoaplicados, é possível verificar que a CP tem favorecido a **articulação das propostas pedagógicas** na escola, pois 75,4% dos professores representados na presente pesquisa concordaram plenamente com esta afirmativa, seguidos de 23% que concordaram parcialmente. Houve discordância de apenas um docente.

Quanto ao **comprometimento da CP com as questões pedagógicas** da escola, registramos que 86,9% dos professores concordam plenamente e 9,8% concordam parcialmente com tal proposição, havendo, também para esta questão, discordância de apenas um professor e abstenção de outro docente.

A **proposta de formas inovadoras de trabalho pedagógico** foi apontada como uma das ações da CP por 67,2% dos professores e ainda outros 29,5% concordaram parcialmente. Somente 3,3% discordaram plenamente.

Por darmos importância fundamental aos encontros da equipe diretiva e pedagógica da escola, buscamos embasamento teórico para o desenvolvimento de outro momento destinado às conversas, reflexões, discussões e compartilhamento de dificuldades e sucessos, os Conselhos de Classe.

5.3.3 Opiniões docentes sobre os Conselhos de Classe

A tabela abaixo sintetiza as respostas dos professores, sujeitos da presente pesquisa, aos itens que compõem a terceira dimensão, abordando aspectos sobre os Conselhos de Classe.

Tabela 9 – Os professores respondem sobre os Conselhos de Classe

Afirmativas	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo plenamente	Não responderam
1) Os Conselhos de Classe são realizados com a frequência e regularidade necessária ao processo ensino e aprendizagem (bimestre/trimestre).	77%	21,3%	0	1,6%
2) Não há encaminhamento prático ou pedagógico a partir das demandas apontadas nos Conselhos de Classe.	11,5%	31,1%	50,8%	6,6%
3) Além das reuniões ordinárias, os Conselhos de Classe são realizados sempre que há demanda pedagógica.	47,5%	34,4%	16,4%	1,6%

Fonte: Questionários autoaplicados e devolvidos pelos professores

Em relação aos Conselhos de Classe 77% dos professores concordaram plenamente com a afirmativa de que são realizados com a **frequência e regularidade necessárias ao processo ensino e aprendizagem (por bimestre e ou trimestre)**, seguidos de 21,3% de docentes que concordaram parcialmente. Houve abstenção de um só professor.

Computamos 11,5% dos professores que concordaram plenamente que **não há encaminhamento prático ou pedagógico**, a partir das demandas apontadas nos Conselhos de Classe. A porcentagem de 31,1% de professores disse concordar parcialmente com tal afirmativa e quatro professores, o que corresponde a 6,6%, se abstiveram de responder essa questão. Porém, a maioria, o que corresponde a 50,8%, disse discordar dessa formulação. Diante desses dados, podemos deduzir que os conselhos são realizados com a frequência e regularidade necessárias e a maioria afirma que há encaminhamento das demandas.

Ao serem questionados sobre a **realização de conselhos/reuniões extras mediante demanda pedagógica**, 47,5% afirmaram a realização destes nas escolas, outros 34,4% concordaram parcialmente com tal realização destes momentos e 16,4% discordaram deste enunciado. Somente um professor não respondeu.

O Conselho de Classe desempenha um papel importante como momento destinado às discussões de toda a equipe, não só voltadas à avaliação dos alunos, mas, sobretudo, como um momento de avaliação e revisão das próprias práticas. Tem sido custoso admitir, de maneira geral, a cota de responsabilidade da escola, ao constatar que muitos dos objetivos não são atingidos por um número significativo de crianças. É preciso apontar as mudanças necessárias

que possibilitem o desenvolvimento de todos.

Em nossa pesquisa bibliográfica, encontramos recorrentemente referências sobre as relações interpessoais marcadas por tensões, relações de poder, ranços de autoritarismo e posturas de mando-obediência da CP em relação aos professores. Esta é a quarta dimensão de análise, sobre a qual passamos a discorrer.

5.3.4 *Relações interpessoais na escola: ausência de conflitos?*

Creio que a CP só realizará um trabalho proveitoso se houver interação, harmonia entre todos os profissionais que atuam na escola (Professora da escola “M”¹⁹).

Observamos que a professora utiliza o verbo no futuro (realizará) e ainda utiliza a conjunção condicional (se). Está implícita nesta frase a crença num trabalho proveitoso por parte da CP, o que efetivamente ainda não é uma realidade, pois, segundo esta professora, depende da condição de que haja interação e harmonia entre todos os educadores que atuam nesta escola.

Podemos observar, pela tabela abaixo, o que pensam, a esse respeito, os professores:

Tabela 10 – Como os professores percebem as relações interpessoais na escola

Afirmativas	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo plenamente	Não responderam
1) A CP tem uma postura autoritária nas relações com os professores.	8,2%	6,6%	85,2%	0
2) As relações interpessoais são tensas no ambiente escolar entre a CP e a direção.	1,6%	11,5%	83,6%	3,3%
3) As relações interpessoais são tensas entre a CP e os professores.	1,6%	6,6%	90,2%	1,6%
4) A equipe gestora apoia o trabalho da CP nas escolas.	73,8%	24,6%	0	1,6%

¹⁹ Esta professora da escola “M” (Região Central, alto Ideb) registrou por escrito sua opinião na questão aberta proposta no questionário. Ela se referiu às questões 21 e 22, que questionam se a definição do papel e da atuação da CP deve-se mais à constituição do conjunto de professores ou à gestão da escola.

Fonte: Respostas fornecidas pelos professores nos questionários devolvidos.

Ao computarmos as respostas, verificamos que a maioria dos sujeitos, **não percebe uma postura autoritária da CP** nas escolas nas quais atuam. Com uma porcentagem de 85,2%, os docentes discordaram plenamente desta afirmativa; por sua vez, 6,6% concordaram parcialmente. Uma postura autoritária por parte da CP foi percebida somente por 8,2%, o que corresponde a 5 professores.

Destes sujeitos, 83,6% também afirmaram **não perceberem tensão nas relações interpessoais entre a CP e a direção no ambiente escolar**. Dos 61 docentes, 11,5%, ou seja, 7 professores, afirmaram que concordam parcialmente que as relações são tensas entre a CP e direção. Somente um professor afirma que estas tensões são perceptíveis no ambiente escolar, e dois professores se abstiveram de responder a esta questão, o que corresponde a 3,3% dos respondentes.

Ao serem consultados sobre **tensões nas relações interpessoais entre a CP e os professores**, também verificamos e expressiva porcentagem de 90,2% de docentes que discordaram dessa formulação da pesquisadora. Apenas 6,6% concordaram parcialmente com a existência de tensão nas relações entre a CP e professores, um docente percebe esta tensão e outro professor deixou a questão em branco.

Gatti (1999, p. 72) diz: “Há que se debruçar sobre as questões de base, há que manter a capacidade de questionamento viva a atuante, há que se ter solidez teórica e dúvida metódica, há que temer dogmas e verdades fáceis e antecipadas”. Valemo-nos igualmente da dialética, que, como nos explica Konder (2012, p. 7-8), “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Na opinião de 73,8% dos professores a direção apoia o trabalho da CP nas escolas; 24,6% concordam parcialmente com este apoio. Não houve nenhuma discordância nesta afirmativa, apenas uma abstenção.

5.3.5 Falemos da identidade da coordenação pedagógica

Indo ao encontro com os achados de pesquisas recentemente concluídas, dentre os

professores representados nos questionários, 34,4% apontam a função indefinida da CP como um dos entraves para a melhoria de sua atuação nas escolas. Outros 13, 1% concordam parcialmente com esta afirmativa. No entanto, para 49,2% dos docentes a **função indefinida da CP não se constitui como um entrave para a melhoria de sua atuação**. Dois professores silenciaram, deixando a questão em branco.

Tabela 11 – Os professores respondem sobre possíveis associações sobre a identidade e a atuação da CP na escola

Afirmativas	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo plenamente	Não responderam
1) A função indefinida da CP é um dos entraves para a melhoria de sua atuação nas escolas.	34,4%	13,1%	49,2%	3,3%
2) A definição do papel e da atuação da CP se deve à formação desse profissional.	47,5%	37,7%	14,8%	0
3) A definição do papel e da atuação da CP se deve mais à constituição do conjunto de professores da escola.	18%	65,6%	11,5%	4,9%
3) A definição do papel e da atuação da CP se deve principalmente à gestão da escola.	21,3%	54,1%	23%	1,6%
4) A falta de tempo, pelo excesso de atribuições, é um fator que dificulta o trabalho da CP nas questões pedagógicas da escola.	52,5%	37,7%	9,8%	0

Fonte: Questionários respondidos e devolvidos pelos professores

Observamos que a **formação tem um peso importante na atuação da CP** nas escolas, mais acentuado do que as funções indefinidas, como vimos na tabela anterior. De acordo com 47,5% dos professores, a definição do papel e da atuação nas escolas se deve à formação desse profissional. Outros 37,7% dos docentes concordam parcialmente com essa proposição da pesquisadora e apenas 14,8% discordam.

Ao serem convidados a responder sobre **a relação entre a definição do papel e da atuação da CP e à constituição do conjunto de professores da escola**, apenas 18% dos professores concordaram plenamente com essa proposição e 65,6% concordaram parcialmente. Outros 11,5% discordaram dessa afirmativa. Três professores, o que

corresponde a 4,9%, não responderam a essa questão.

Mundim (2011), em sua dissertação, defendida na Universidade de Brasília (UnB), objetivou compreender a constituição do sujeito coordenador pedagógico nos processos de ruptura e criação de subjetivação produzida nas interações. Para isso, adotou a pesquisa colaborativa com cinco coordenadores pedagógicos, estes vinculados a três escolas públicas da região de Sobradinho, no Distrito Federal. A pesquisadora apresenta em seu texto um breve panorama sobre as pesquisas que tratam da coordenação pedagógica, nas quais são apontadas as possibilidades desta em desencadear processos de mudanças qualitativas, mas, por outro lado, os sujeitos coordenadores(as) pedagógicos(as) são criticados pela ausência de posicionamento significativo.

Mundim traz a contribuição de Luzia A. Orsolon (2001) e cita três fatores fundamentais ao desencadeamento de mudanças qualitativas: a) promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização da gestão escolar; b) investir na formação continuada do professor no espaço da própria escola; c) propiciar situações desafiadoras para os professores (MUNDIM, 2011, p. 24).

Por outro lado, Mundim (2011, p. 25) critica alguns coordenadores por “não delimitarem suas ações, bem como não agirem seguindo um planejamento intencional”. A mesma autora, noutro momento, assim se expressa:

Os coordenadores pedagógicos demonstram que coordenar é um processo marcado pelo insucesso. Por serem constantemente culpados pelo fracasso dos projetos pedagógicos que não saem do papel, evidenciam sentimentos de inferioridade e incompetência. Em decorrência desse fato, se distanciam da busca de ações pautadas em uma organização do trabalho pedagógico coerente com as necessidades e demandas surgidas no contexto escolar (MUNDIM, 2009, apud MUNDIM, 2011, p. 27).

As considerações finais da pesquisa de Mundim (2011) apontaram que, no espaço dialógico e relacional, é potencializada a constituição dos sujeitos coordenadores pedagógicos na direção de um desenvolvimento profissional aberto e inacabado. Para que esse trabalho coletivo se efetive, é preciso que haja um sentimento genuíno de pertencimento ao grupo, compartilhamento de objetivos comuns e a certeza do amparo e apoio, tanto nos momentos de sucesso, quanto nos momentos de dificuldades.

Luiza Helena da S. Christov (2011, p. 70) faz uma citação que, a nosso ver, expressa a impossibilidade de dicotomizar a atuação da CP desvinculada das relações que estabelece

com os demais atores na unidade escolar. Ela faz a seguinte citação: “Jean-Paul Sartre é autor de uma afirmação muito interessante que pode ser encontrada na abertura do livro ‘O segundo sexo’, de Simone Beauvoir: ‘Metade vítima, metade cúmplice: somos todos nós’”.

A questão 22 do questionário provoca o professor da seguinte forma: “**A definição do papel e da atuação da CP se deve principalmente à gestão da escola**”. Sobre esta proposição 21,3% dos professores disseram concordar plenamente; 54,1% disseram concordar parcialmente; 23% discordaram, havendo apenas uma abstenção.

Diante do enunciado da questão 23 do questionário: “**A falta de tempo, pelo excesso de atribuições, é um fator que dificulta o trabalho da CP nas questões pedagógicas da escola**”, 52,3% dos professores responderam que concordam plenamente, 37,7% disseram que concordam parcialmente e 9,8% discordaram plenamente deste enunciado. Aqui encontramos, em termos de porcentagem, a confirmação de que os professores percebem o excesso de atribuições da CP como um dos fatores que dificulta o seu trabalho, em acordo com o que apontam outras pesquisas sobre o tema.

5.3.6 *Solidão docente, contribuições da CP na formação continuada do professor e relevância da experiência docente na atuação da CP*

As questões de número 24, 25 e 26 do questionário foram condensadas na **quinta dimensão**, por tratarem de temas estreitamente imbricados que nos remetem à especificidade da coordenação pedagógica e também por nos levar a repensar as possibilidades de contribuir para minimizar a solidão docente. Defendemos uma concepção de escola como um sistema orgânico, onde, num movimento dialético, todos possam ensinar e aprender de modo cooperativo e solidário.

Tabela 12 – Sobre a solidão docente e a contribuição da CP na formação continuada do professor

Afirmativas	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo plenamente	Não responderam
1) O trabalho docente é solitário (cada um na sua sala, resolvendo seus problemas), mesmo tendo a CP na escola.	9,8%	27,9%	62,3%	0
2) A ação da CP contribui para a formação continuada do professor.	55,7%	31,1%	13,1%	0

3) A experiência como docente é fundamental para a atuação positiva da CP.	67,2%	27,9%	4,9%	0
--	-------	-------	------	---

Fonte: Questionários respondidos e devolvidos pelos professores.

Ao computarmos o número de respostas ao enunciado de número 24 identificamos que 62,3% dos professores discordaram plenamente com a afirmativa de que o trabalho docente é solitário. Uma pequena porcentagem de 9,8% concordou plenamente com essa afirmativa e 27,9% concordaram parcialmente. Ao considerarmos os dados quantitativos, dentre os sujeitos da presente pesquisa, a maioria **não percebe o trabalho docente como solitário e sente-se apoiada pela CP nas escolas.**

A contribuição da CP na formação continuada dos professores tem sido apontada nos trabalhos mais recentes sobre o tema. Analisamos o que os professores dizem ao serem questionados sobre a seguinte afirmativa **“A ação da CP contribui para a formação continuada do professor”**. Dos professores que se propuseram a colaborar no presente trabalho 55,7% concordaram plenamente com tal afirmativa, seguidos por 31,1% que concordaram parcialmente. Uma porcentagem menor, que corresponde a 13,1%, discordou plenamente desta proposição.

Partindo dos dados quantitativos coletados por meio dos questionários verificamos que 67,2% dos professores consideram a **experiência como docente fundamental para a atuação positiva da CP**, seguidos de 27,9% que concordaram parcialmente com tal enunciado. Somente 4,9% dos professores disseram discordar plenamente da importância desta experiência.

O próximo capítulo é destinado à apresentação e análise dos relatos das professoras sobre algumas questões que emergiram da análise das respostas às formulações apresentadas no questionário. Sentimos a necessidade de buscarmos maiores informações e aprofundamento em alguns temas, optando por realizar entrevistas individuais, cuja pauta procurou evidenciar os aspectos que exigiram mais atenção e cuidado de análise.

6 SILÊNCIOS E VOZES DE PROFESSORES – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Pior do que a voz que cala,
É um silêncio que fala. [...]

É quando ninguém bate à nossa porta,
Não há e-mails na caixa de entrada
Não há recados na secretária eletrônica
E mesmo assim, você entende a mensagem.
(MEDEIROS, 2011)

Das **treze** escolas participantes da presente pesquisa, dentre os 35 professores que manifestaram o desejo de serem entrevistados **não** conseguimos, na segunda etapa desta pesquisa, entrevistar um professor representante de cada uma das **treze** escolas. Apesar de nossos esforços nesse sentido, só foi possível a realização de entrevistas com professoras representantes de **nove** escolas. As professoras foram denominadas pelas mesmas letras das respectivas instituições de ensino nas quais atuam. São elas: Escolas “**A**”; “**D**”; “**E**”; “**F**”; “**G**”; “**I**”; “**J**”; “**L**” e “**M**”. Apresentamos a seguir um quadro que sintetiza o perfil das professoras que nos concederam entrevistas e autorizaram por escrito a gravação das mesmas.

Quadro 4 – Perfil das professoras entrevistadas (todas do sexo feminino)

Nome fictício	Idade	Tempo de magistério	Tempo de atuação nesta escola	Formação acadêmica	Ano de atuação
A	50 anos	20 anos	2 anos	Pedagogia em curso	1º ano
D	38 anos	7 anos	1 ano e meio	Gestão Pedagógica	5º ano
E	41 anos	18 anos	16 anos	Mestrado em Gestão	4º e 5º anos
F	37 anos	7 anos	4 meses	Psicopedagogia	3º ano
G	35 anos	16 anos	10 anos	Espec. Arte e Ed. Infantil	1º ano
I	48 anos	18 anos	8 anos	Educação Inclusiva	1º ano
J	40 anos	19 anos	17 anos	Psicopedagogia	4º e 5º nos
L	46 anos	20 anos	18 anos	Psicopedagogia	2º ano
M	41 anos	21 anos	5 anos	Psicopedagogia	3º e 5º anos

Fonte: Dados colhidos nas informações fornecidas pelos professores, nos questionários.

Gostaríamos de ressaltar que o momento da realização das entrevistas foi o mais prazeroso e enriquecedor devido à interação com as professoras. Foi possível perceber as

expressões, as pausas, o tom de voz e a espontaneidade na forma de expressão. Ao mesmo tempo, ressaltamos que a análise das falas das nove professoras, transcritas em cerca de 400 páginas, nos causou maior apreensão.

6.1 Investigando sobre possíveis constrangimentos sentidos pelas professoras

Retomamos alguns aspectos que emergiram das respostas dos professores nos questionários e que foram transformados na pauta das entrevistas, a fim de serem problematizados junto a cada professora, individualmente. O primeiro aspecto tratou de questionar as professoras sobre a possibilidade de elas terem sentido algum constrangimento ao responderem e devolverem os seus questionários, por receio de que suas respostas fossem lidas pela direção e ou coordenação das escolas. **Três** professoras, as docentes “**I**” (Região Sudeste, alto Ideb), “**A**” (Região Norte, alto Ideb) e “**L**” (Região Nordeste, baixo Ideb) disseram não terem se sentido constrangidas em momento algum e afirmaram que foram absolutamente verdadeiras nas respostas, mas admitiram que alguns colegas podem ter se sentido assim. Dentre as **nove** professoras entrevistadas, **seis** responderam afirmativamente.

De acordo com essas docentes, é uma postura habitual dos colegas (em especial dos contratados) não expor claramente suas opiniões e ou críticas na presença dos diretores/coordenadores, por temerem represálias no momento da avaliação de desempenho, que é por eles feita.

Reproduzimos as respostas das professoras sobre possíveis constrangimentos, receio e ou intimidação ao responderem e entregarem os seus questionários:

Ah, eu fiquei meio receosa [...] ela ia olhar tudo, ainda mais a gente que está chegando agora, conhece ninguém na escola, é meio complicado. [...] algumas eu respondi e não estava dentro do que eu pensava, né? Ah, porque se olhar [...] O meu (questionário) estava mais escondido, dentro de uma pasta... eu não entreguei pra elas não e pensei: se não me pedir eu não vou entregar (Professora “F”, Região Leste, baixo Ideb).

A docente “**E**” afirmou:

Em parte, sim. Eu me preocupei também com essa questão, mas ao mesmo tempo, assim... tive clara (pausa) eu tive clara que não tinha relação direta com aquela gestão, ou com aquela coordenação que estava atuando. Isso era claro. Mas eu fiquei só um pouco receosa por elas, de repente, entenderem que era pra elas [...] delas interpretarem de uma forma, mas aí

eu não mudei as respostas só por conta disso não (Professora “E”, Região Leste, alto Ideb).

A professora representante da escola “M” (Região central, alto Ideb) afirmou que uma colega de trabalho disse ter marcado no questionário os itens que não a comprometeriam, caso seu questionário fosse lido pela direção/coordenação. Lembramos que, nesta escola, estivemos presentes durante todo o turno da tarde, disponíveis para o recolhimento dos questionários, no entanto, mesmo assim, uma professora sentiu constrangimento ao expressar suas opiniões sobre a atuação da CP na escola.

A representante da escola “G” (Região Oeste, alto Ideb) disse que se sentiu *“completamente constrangida por que ela (a CP) estava olhando o que o pessoal escreveu na parte aberta do questionário”* e ficou com medo que as relações interpessoais dentro da escola mudassem. Ela também relatou que a resposta por escrito no questionário, de um dos professores, foi posta em questão numa reunião pedagógica. Houve certa pressão das coordenadoras desta escola, que questionaram *“meio que tirando satisfação”* as respostas dos professores, que já haviam entregado os questionários.

Esta professora “G” não entregou o questionário na escola e o fez diretamente a nós, num outro momento e local. Essa mesma docente afirmou que as reivindicações dos professores não são atendidas há tempos e que por isso algumas professoras até xerocaram os questionários (sem pedir os que ficaram com a CP), mas não tiveram coragem de entregar. Ela também (como a docente “E” Região Oeste, baixo Ideb) fez menção à má vontade dos professores em responder questionários, inclusive de outras pesquisas.

A docente “J” (Região Sudeste, baixo Ideb) também afirmou ter se sentido constrangida o tempo todo e fez alusão aos comentários na sala dos professores, os quais, segundo ela, demonstraram o constrangimento e, por isso, *“com certeza, deixaram de entregar os questionários”* (Professora “J”) e repetindo o que ouviu dos colegas: *“Aposto que ela (CP) vai ler”* (Professora “J”).

A professora “D” (Região Sul, baixo Ideb) afirmou ter se sentido muito constrangida e chegou a admitir que ela e as demais colegas de trabalho que responderam o questionário, com certeza, não foram inteiramente verdadeiras, temendo represálias, pois, segundo esta professora:

[...] lá a gente já vive em represália, assim é meio ditador o contexto, então eu

acho que ficaríamos numa situação difícil [...] e como é uma escola em que as efetivas estão geralmente afastadas por doenças, gravidez e tal, é uma escola de quase 90% de contratadas [...] mais difícil ainda [...] porque há avaliação de desempenho, né? [...] Eu tive vontade de responder sinceramente, mas acho que me traria, como eu fui efetivada agora em setembro, coisas assim, sabe? Que no contexto não valeria a pena. Sabe, ali foi realmente, eu não respondi o que eu queria realmente (Professora “D”).

Algumas professoras admitiram, nas entrevistas, que omitiram (em algumas questões) a verdade vivenciada, por receio de que fossem questionadas e/ou até mesmo punidas. Certamente, não alcançamos os três objetivos elencados no presente trabalho, pela análise das respostas obtidas por meio dos questionários. O alcance destes só foi possibilitado mediante a análise das entrevistas e, na riqueza destes momentos, outros aspectos que não foram priorizados puderam então ser evidenciados. Esses aspectos serão citados no capítulo destinado às considerações finais.

Passamos a apresentar algumas considerações sobre as entrevistas realizadas.

6.2 As ações pedagógicas desenvolvidas pela CP na visão das professoras entrevistadas

As falas das professoras, ao serem convidadas a descreverem o cotidiano escolar da CP e a quais atividades esta dedica a maior parte do seu tempo de trabalho, no decorrer da entrevista, corroboram com a opinião dos professores nos itens que compõem a **primeira dimensão** nos questionários. Assim uma delas se expressa:

Quase cinquenta por cento (do tempo) é para atender pais de alunos, que começa o dia ali [...] é, dando bom dia e aí sempre tem os pais dos alunos para atender. Aí depois, já está no horário do intervalo, aí vai até a sala dos professores para estar levando um bilhete para pais, entrega de boletim, é uma coisa, algum recado, ali no intervalo conversa, aí passa o intervalo, aí volta, acabando, aí já tem aquela fila de indisciplina de alunos-problema. [...] é parece que é uma rotina assim, chega pai de aluno, depois no recreio encontro com os professores, depois é solucionar briga de alunos, umas coisas assim (Professora “M” Região Central, alto Ideb).

A professora “A” (Região Norte, alto Ideb) definiu a função da CP no dia a dia assim: “*Tem dia que ele faz o trabalho da direção, da vice-direção, do professor, do disciplinador, do psicólogo, ele faz de tudo na escola*”.

Na tentativa de captar mais detalhadamente, por meio das falas das professoras, a

quais atividades a CP dedica a maior parte do seu tempo de trabalho, outras professoras disseram: tirando cópias na máquina de xerox, substituindo professor, atendendo pais, resolvendo problemas de indisciplina dos alunos, entregando bilhetes, dando recados. Essas respostas corroboram os dados coletados por meio dos questionários autoaplicados pelos professores.

A maioria dos professores, nos questionários, afirmou que a CP dedica seu tempo à articulação das ações e projetos pedagógicos, porém a docente “G” mostrou-se inquieta com a falta de ação da CP na sua escola, dizendo:

Como coordenação do professor isso não está acontecendo na escola há muitos anos. Ela está sempre resolvendo problema de aluno, problema de pai que vai reclamar de aluno e nós mesmos ficamos à parte. A gente que faz nosso planejamento, a gente que inventa nosso currículo, a gente faz tudo. E a parte da coordenação? [...] Eu dou o que eu quiser se eu não quiser dar nada eu não dou nada! Não me questiona, não me pergunta... (Professora “G”, Região Oeste, alto Ideb).

Esta mesma professora exemplificou a ausência de articulação das ações pedagógicas por iniciativa da coordenadora. A professora “G” disse da falta de um currículo planejado e progressivamente adaptado, na medida em que os alunos avançam nos anos de escolaridade. É preciso, segundo ela, alinhar a proposta curricular da rede de acordo com o ano que os alunos estão cursando. Cita, espontaneamente, a nova Proposta Curricular da Rede Municipal e assim se expressa:

Como cada professor trabalha de um jeito, limita o conteúdo, tudo bem, a gente tem a proposta da prefeitura, a gente leu e tal, eu li porque eu li. Não foi uma coisa que a gente estudou na escola, não foi proposto pela escola. [...] Eu acho, nem sei se na escola tem essa proposta porque eu nunca vi lá, eu peguei na internet. Dizem que a prefeitura mandou. Se mandou, na escola nunca mostrou. – Aqui está a caixa com a proposta – Então, assim, eu dentro daquilo ali tracei o que é que eu acho que é necessário dar e dei. Aí, o segundo traçou o que é necessário dar e dá. O terceiro faz a mesma coisa, as coisas não se encaixam, então, quando chega um determinado ponto, a criança não consegue avançar. Por quê? Porque faltou algum pré-requisito, ou que eu não dei, ou que o segundo não deu, quando chega no quarto ano, a criança trava ali (Professora “G”, Região Oeste, alto Ideb).

A ausência de planejamento coletivo e articulação do trabalho pedagógico ficam evidenciadas também na fala da professora “J”:

A CP não pensa, por exemplo, em ter horários que a gente possa estar na escola pra eu poder sentar e conversar, trocar uma ideia, trabalhar junto, por exemplo, vamos montar um plano de aula pra essa semana? O que que a gente vai dar em Matemática? Assim, trabalhar junto, caminhar. Não acontece. Então, por exemplo, eu estou no quarto ano, no outro quarto ano está estudando outras coisas, entendeu? A gente não tem aquela troca. [...] e eu acho que isso deve partir da coordenação, assim, porque as professoras são diferentes, né? Tem gente que não aceita essa troca [...] se fecha [...] quer trabalhar sozinho [...] principalmente quando tem muito tempo na escola, diz assim – Não! Já estou com aquilo mastigado, as salas são diferentes, mas eu acho que devia, eu sei que cada sala é de um tipo, né? Mas assim... a gente trabalha aquele conteúdo igual, cada uma da sua forma, mas seguir aquela linha (Professora “J”, Região Sudeste, baixo Ideb).

Esta mesma professora “J”, num outro momento da entrevista, fez referência ao que ela vê a respeito de uma das coordenadoras pedagógicas fazendo na escola. Esta professora tem dois cargos e, por isso, observa o trabalho de duas coordenadoras diferentes. A respeito da rotina de trabalho delas, ela disse:

[...] a minha coordenadora da tarde eu vejo ela, o tempo todo, assim xerocando coisa pra entregar pra gente, pra gente trabalhar assim de projeto. Então, por exemplo, ela vai montando aquilo tudo – ah, vamos trabalhar com valores, aí ela monta um tanto assim de atividade e coisa pra levar pra sala. Ah, outra ... é folclore sabe, vários projetos, eu só vejo ela fazendo isso. A coordenadora da manhã, ela já fica mais por conta assim de resolver problema disciplinar (Professora ”J”, Região Sudeste, baixo Ideb).

Sobre a articulação do trabalho pedagógico, a professora “A” assim se expressou:

Eu acho que o que eu necessito, acho que é o que todos necessitam, né, ou quase todos os professores necessitam, que é um pouco mais de atenção com relação à questão pedagógica, que a gente fica um pouco, trabalhando meio que em grupos [...] sem muito acompanhamento dele, (a função de CP nesta escola é exercida por um homem), é claro que ele faz o possível, ele faz o que pode (Professora “A”).

Esta mesma professora “A” prosseguiu dizendo que há mais articulação entre os professores, ocasionada não por liderança da CP, apresentando um posicionamento semelhante ao da professora “L” (Região Nordeste, baixo Ideb).

A professora “D” reclamou da falta de apoio e acompanhamento pedagógico. De acordo com ela, até hoje (setembro – mês em que foi realizada a entrevista):

[...] ninguém nunca perguntou o que estou dando dentro da sala de aula, ou

dando, ou deixei de dar. Ninguém viu um caderno, ninguém pediu nada até hoje [...] nunca tive, eu fico assim...”[...]quase não vejo a coordenadora. Pouquíssimo. Vejo andando pra lá e pra cá, mas assim ela me entrega alguns questionários no final do bimestre, né, que tem que responder sobre os meninos e é a única coisa que eu acho que ela tem contato comigo em relação a isso, é uma sala assim, que são meninos com muita dificuldade, totalmente indisciplinados,[...] mas, assim, é como se a minha sala fosse uma coisa à parte naquela escola (Professora “D”, Região Sul, baixo Ideb).

A professora representante da escola “D” (Região Sul, baixo Ideb) disse que a nova proposta curricular da rede não foi apresentada aos professores, tampouco estudada ou discutida. Reclamou a ausência de projetos e diz que na escola só acontecem a festa da primavera e a festa junina. Reclamou também que a CP não orienta como fazer e tampouco lê os relatórios descritivos dos alunos.

Ela apontou a falta de posicionamento por parte da coordenadora pedagógica, dizendo: *“tipo assim, existe uma pessoa, a pessoa está lá. Então o que ela está fazendo?”(Professora “D”, Região Sul, baixo Ideb).* Segundo ela, nem com os resultados do Ideb e do Proalfa elas (ao se referir tanto à diretora quanto à coordenadora) se preocupam ou cobram. Esta professora disse não ter esperança de melhorias nesta escola, porque não vê ninguém com potencial para assumir a direção. Disse que os professores estão exaustos e que o *“caso de doença na escola é muito grande”* (Professora “D”).

A professora “L” (Região Nordeste, baixo Ideb) percebe a atuação da CP no cotidiano escolar da mesma forma que as demais. Segundo a opinião desta professora, apesar de a escola ter recebido pessoas muito boas, elas não conseguiram desempenhar suas atribuições. Ela atribuiu essa dificuldade a vários fatores:

A própria SE não tem muita responsabilidade com a coordenação pedagógica e muitas vezes a escola emperra porque a CP está fazendo outras coisas que não é o trabalho dela, [...] a direção delega coisas demais para a coordenação, está muito ausente da escola, e, assim, nem a direção faz, nem a coordenadora consegue fazer (Professora “L”).

Esta professora considera que o próprio órgão empregador – a Prefeitura – desvaloriza esse profissional, pois, caso a CP tenha que se afastar da escola, por algum motivo (férias-prêmio, licença-gestação e outras), muitas vezes, não há contratação para substituir a pessoa que ocupa esse cargo, como se ele fosse dispensável na escola. Citou a morosidade na contratação de professores substitutos e a frequência com que a coordenadora assume turmas

na escola.

Mas, de acordo com a professora “L”, mesmo não assumindo suas atribuições, a CP faz falta e é muito importante na escola e complementou:

Eu acho que ela (CP) realmente tinha que arrumar um jeitinho de fazer o papel dele pra ele se tornar mais importante do que está [...] mas pra mim, mesmo as que (às vezes eu brinco) não trabalham muito, elas são importantes, sim. Porque (a gente) tem, muitas vezes, que reclamar com alguém, né? Então, é o coordenador pedagógico (Professora “L”, Região Nordeste, baixo Ideb).

A mesma professora “L” também defendeu que não é atribuição da CP atuar como professor eventual na escola, tampouco cuidar da disciplina ou dedicar tanto tempo no atendimento aos pais. Ela sente a necessidade do orientador educacional para fazer esse atendimento, tanto aos alunos, como às famílias. Ela relatou que a escola recebe muitos alunos de um orfanato da cidade e compreende as dificuldades dessas crianças por terem sido retiradas de suas famílias (envolvidas com drogas, violência doméstica e ou outras situações complexas). Ela admitiu o despreparo dos professores e os limites da escola para lidar com tais questões e defende que deveria haver na escola um orientador educacional, assistente social e psicólogo – pessoas especializadas para lidar com estas questões difíceis. Na ausência desse suporte, o CP acaba tendo que resolver tudo.

No decorrer das entrevistas, as professoras falaram sobre seus sentimentos de frustração quanto às suas necessidades não satisfeitas, como mais tempo para sentar e conversar sobre o currículo, sobre o desenvolvimento da turma e sobre as demandas trazidas pelos próprios alunos (familiares e emocionais). Placco, Almeida e Souza (2011) observam que a coordenação pedagógica se constitui entre o desejado e o vivido. Percebemos narrativas que mesclam idealismo e realidade nas falas das professoras, numa tentativa, talvez, de narrar o que gostariam de vivenciar. Pinto (2011) aponta as condições de trabalho e de vida de alunos e professores, incluindo a formação, como fatores determinantes para que a atuação da CP possa ocorrer de forma mais ou menos pedagógica.

Podemos assim sintetizar como os professores, tanto nos questionários como nas entrevistas, percebem a quais atividades a CP dedica a maior parte do seu tempo de trabalho nas escolas: ao atendimento aos pais, à resolução de conflitos entre os alunos, algumas tirando cópias em impressoras e/ou máquinas destinadas a esse fim, substituição de professores faltosos e, na ausência do diretor, atuando como vice, uma vez que esta (a CP) acaba por

precisar, repentinamente e repetidamente, assumir a direção.

As professoras entrevistadas não demonstraram, por meio das descrições que fazem das atividades desenvolvidas pela CP, perceberem muita inventividade – como nos sugere Giard (2011) – nas suas ações cotidianas, associando-as mais aos afazeres rotineiros e repetitivos; o que não significa que não haja, de fato, criatividade e inventividade nas ações desenvolvidas pela CP, pois intermediar conflitos humanos e interagir permanentemente com as pessoas exige capacidade e habilidade.

Diante do relato das professoras sobre o cotidiano atribulado da CP, é possível deduzir que o planejamento e a articulação dos projetos e ações têm sido negligenciados devido ao excesso de atribuições e desvio da função coordenadora. Então fizemos o seguinte questionamento às professoras: Dessa forma, não sobra tempo para acompanhamento do trabalho pedagógico no dia a dia. Isso acontece nas reuniões pedagógicas?

6.3 Reuniões Pedagógicas

As reuniões “ditas” pedagógicas correspondem à **segunda dimensão** da ação da CP escolar. Estas acontecem regularmente, de acordo com o que disseram os professores, tanto nos questionários como nas entrevistas.

Percebemos divergências de opiniões quando questionamos sobre a abordagem dos aspectos pedagógicos e se as reuniões são proveitosas e contribuem para o processo ensino e aprendizagem. Todas as nove professoras entrevistadas disseram que as reuniões pedagógicas, na verdade, são mais administrativas, sobrando pouco tempo para as abordagens pedagógicas. Na maioria das vezes, a direção inicia a reunião, tomando a maior parte dela. Há um sentimento de frustração presente nas professoras, que dizem que gostariam de discutir textos, aprofundar questões que as afligem, mas é tudo muito corrido e não há tempo para isso. Há sempre muitos informes da SE, discussões sobre calendário de reposição de greve, que, às vezes, tomam todo o tempo da reunião.

A professora “M” (Região Central, alto Ideb) citou um material que tratava do envio de tarefas de casa para os alunos, que, em sua grande maioria, não as fazem. Esse texto foi apresentado à coordenadora, que o elogiou e se encarregou de reproduzi-lo para a leitura e reflexão do grupo. Contudo, em função da priorização das questões administrativas na reunião pedagógica, não houve tempo nem para a leitura deste material, nem para as discussões – o

que seria mais importante –, que, embora planejadas, não aconteceram.

Há outro relato nesse mesmo sentido. A Professora “L” (região Nordeste, baixo Ideb) gostaria que nas reuniões pedagógicas houvesse um tempo dedicado ao estudo de algum texto ou tema. Relatou que, há algum tempo, a CP entregava um texto aos professores para que lessem em casa e que seria discutido na próxima reunião. Contudo, essa forma não fluiu bem. Atualmente, nem isso é feito, pois os professores não os liam, os perdiam, impossibilitando os momentos de reflexão. A professora “L” também afirmou que as reuniões pedagógicas são dedicadas mais aos aspectos administrativos e que “*sobra um tempinho*” para a coordenação. Também se queixou “*que os problemas do cotidiano, raramente, são discutidos nas reuniões pedagógicas, só os mais gritantes*”. Os planejamentos são feitos no início do ano e no início do segundo semestre.

Outra professora, a quem denominados “F” (Região Leste, baixo Ideb), fez alusão a projetos propostos durante as reuniões (folclore, educação para o trânsito, dentre outros) e que, efetivamente, não aconteceram.

Rangel (2004, p. 61) diz: “A artificialidade de objetivos e de planos restringe-os às gavetas e aos arquivos. Entretanto, essa ‘artificialidade’ pode ser, também, a perda de um recurso significativo à ‘previsibilidade’, ou seja, às decisões sobre o que se pode – e deve – prever”. Franco (2008) também se refere à falta de planejamento e previsibilidade das ações por parte da CP, o que pode ser verificado no capítulo quatro desta dissertação, que trata de possíveis associações entre identidade e a atuação da coordenação pedagógica. A autora relata que os coordenadores por ela investigados percebem o ambiente no qual atuam como espaços de pouco planejamento e muita improvisação.

A docente “J” foi enfática ao dizer:

Só tem nome de reunião pedagógica, que na maioria das vezes é mais reunião administrativa, que pedagógica [...] aí sobra um pouquinho de tempo pra coordenadora, quando dá pra ela falar [...] mas, o negócio é que a direção pergunta pra coordenadora se ela vai querer um momento pra ela ou não, eu já vi, só que aí elas abrem mão, é assim que acontece e sempre aconteceu (Professora “J” Região Sudeste, baixo Ideb).

A representante da escola “I” (Região Sudeste, alto Ideb), a este mesmo questionamento, respondeu de uma forma que sintetiza a opinião das demais entrevistadas:

As reuniões são administrativas [...] e... sinceramente, eu ficava muito assim

preocupada e chateada, de perder a reunião pedagógica em função da remuneração [...] eu não sei até que ponto há essa necessidade por parte dos professores (de reivindicarmos que na reunião sejam priorizados os aspectos pedagógicos) eu acho que é mais cômodo ficar nessa administrativa e ir embora mais cedo, entendeu? [...] O pessoal até reclama. A reunião pedagógica.... Nossa, Deborah! É difícil falar isso, mas eu falo, porque é a verdade, a gente percebe muito professor falando, colegas falando, a reunião pedagógica, que coisa chata, acaba dando discussão entre professor, é um clima ruim. Houve mudança e, infelizmente, aqui na nossa escola há uma comparação muito grande com a outra direção (direção anterior e essa atual), assim são bem os extremos, a diretora é uma pessoa muito boa e muito aberta, e a gente... nós tínhamos uma excelente diretora, excelente, mas muito metódica, a reunião pedagógica dela era de quatro horas, só ela que falava, mas eram quatro horas (Professora "I").

A professora “F” (Região Leste, baixo Ideb) afirmou que as reuniões pedagógicas não ajudam nada, tampouco contribuem para sua formação continuada. Ao ser questionada se na escola em que atua são cumpridas as quatro horas previstas para reunião pedagógica, ela respondeu: “às vezes, sim, mas sempre acaba saindo um “eu tenho que ir embora mais cedo”, outro tem outra coisa, aí se começa com vinte, termina com dez”.

A professora “A” (Região Norte, alto Ideb) afirmou que o tempo destinado às questões pedagógicas é insuficiente, porque muito tempo é tomado com avisos gerais, problemas que a escola está passando e outros assuntos. Por isso ela não considera as reuniões totalmente satisfatórias e diz:

[...] fica muita coisa pendente. Às vezes, a gente já foi com problemas para serem discutidos e tivemos que voltar para casa com os mesmos problemas, porque não houve tempo suficiente [...] assuntos que requerem um aprofundamento maior [...] vai dando três horas, três horas e meia, o povo está apavorado já quer ir embora. (Mas comenta): já houve um momento de estudo do Currículo da Rede Municipal durante as reuniões e há planejamento anual e bimestral (Professora “A”).

A professora “G” (Região Oeste, alto Ideb) afirmou:

A reunião administrativa é o que mais pega na reunião pedagógica. Quando chega a parte da coordenação, ela dá um informativo ou outro da SE [...] Não acontece esse momento de formação (Professora “G”).

A professora “D” (Região Sul, baixo Ideb) também disse:

[...] nas reuniões pedagógicas, elas trabalham mais a parte administrativa

[...] dá “n” avisos, estão mais preocupados com a festa da primavera do que com o que você está ensinando dentro da sala de aula. Sinceramente, se eu não quisesse ensinar nada, eu não ensinaria não [...] e só duram duas horas e pouco, no máximo [...] e só a diretora fala e a coordenadora fica sentada do lado [...] e não discutem os problemas da escola [...] foi entregue o planejamento anual no início do ano pronto, sem a participação dos professores [...] nunca se falou em PPP (Professora “D”).

Perguntamos às professoras se o corpo docente se organiza para reivindicar as mudanças e expor as necessidades do grupo de discutir as questões pedagógicas da escola. A maioria respondeu que isso é feito individualmente, geralmente por aqueles professores efetivos e que têm essa postura pessoal de se posicionar de forma aberta. Não constatamos, em nenhuma das entrevistas realizadas, a união do grupo de professores buscando o atendimento de suas demandas pedagógicas, expondo claramente suas necessidades.

Apresentamos a seguir a análise das respostas sobre a terceira dimensão: os Conselhos de Classe.

6.4 Conselhos de Classe

Ao serem questionadas sobre os Conselhos de Classe (**terceira dimensão**), cinco das docentes entrevistadas disseram que, bimestralmente, o tempo destinado à reunião pedagógica é utilizado para a realização do Conselho de Classe. As representantes das escolas “A” (Região Norte, alto Ideb) e “G” (Região Oeste, alto Ideb) confirmaram a realização dos conselhos ao fim de cada bimestre e a preocupação da equipe diretiva (incluindo a CP) em encaminhar as demandas. A professora “E” (Região Leste, alto Ideb) também confirmou a realização dos Conselhos de Classe, mas afirmou a dificuldade no encaminhamento das demandas.

A professora da escola “L” (Região Nordeste, baixo Ideb) disse que quatro reuniões pedagógicas por ano (uma a cada bimestre) são destinadas aos Conselhos de Classe e que nesses momentos é possível ter uma noção do que está acontecendo com os alunos da escola toda. A CP se empenha em encaminhar as demandas que são repassadas a ela geralmente no dia a dia, porque, dada a urgência da situação, não é possível esperar pelo Conselho de Classe. As demandas mais urgentes são alunos faltosos sem justificativa.

As professoras das escolas “D” (Região sul, baixo Ideb) e “J” (Região Sudeste, baixo Ideb) queixaram-se da completa ausência dos Conselhos de Classe, desde o início do ano

letivo, até mês de setembro, data em que foi realizada a entrevista, além disso, queixaram-se também do não encaminhamento das demandas.

A professora da escola “M” (Região Central, alto Ideb), assim descreveu o Conselho de Classe na escola onde atua: *“É tão corrido que uma professora não pode interromper a outra, mesmo sendo seu aluno, você já conheceu aquele aluno, não dá nem tempo de você falar uma coisa que aconteceu no outro ano”*. Nesse sentido, podemos observar que o Conselho de Classe nesta escola, de acordo com a visão desta professora, fica descaracterizado ao impedir o diálogo entre os professores e suas contribuições para a visão acerca do aluno sob diferentes ângulos. Talvez, se os professores pudessem dialogar, coletivamente, poderiam vislumbrar formas outras para o aprimoramento do desempenho de cada aluno, considerando os avanços e dificuldades na sua trajetória escolar.

Sobre o encaminhamento das demandas pedagógicas, diante do seguinte questionamento: em nenhum momento vocês repensam a própria prática da escola, a própria metodologia, por exemplo? A professora da Escola “M” assim respondeu: *“E, eu acho difícil, porque assim, se a turma está fraca geralmente jogam a culpa no ano passado que teve uma professora que não era legal, aí por isso que os alunos estão assim hoje”*.

Três fatores nos chamaram a atenção: 1 - todas as professoras entrevistadas se queixaram da rapidez e superficialidade das reflexões nos conselhos de classe; 2 - os problemas demandados pelas professoras, na maioria das vezes, se resume em encaminhar os alunos para o LA (Laboratório de Aprendizagem) – que nem sempre funciona de maneira satisfatória, devido a fatores como perfil inadequado do professor e dificuldades das famílias em mandar a criança para as aulas, que acontecem no contra turno; 3 - A maioria das demandas é encaminhada (quando é) para fora da escola (família) e/ ou especialistas. Não houve relatos de reflexões críticas sobre as próprias práticas escolares e buscas por mudanças efetivas na própria instituição.

Essa postura de encaminhar as demandas dos professores, no que se refere aos alunos que apresentam “problemas” de aprendizagem ou (in)disciplina, para fora da escola demonstra a dificuldade dos educadores que nela atuam em buscar e encontrar, no coletivo, a solução para os problemas que se apresentam, pode indicar carência na formação dos pedagogos e da própria Pedagogia, enquanto ciência da educação, e a urgência de aprimoramento do trabalho pedagógico, adequando-o às necessidades das crianças. Ou ainda, como sugeriram as próprias professoras, a necessidade de ampliação do quadro de

funcionários habilitados e capazes de contribuir para o atendimento das demandas.

Dalben (2004) e a Resolução Municipal da Secretaria de Educação nº. 26/2008, base teórica/legal sobre as quais nos apoiamos, indicam que nestes momentos em que a equipe docente e diretiva se reúne para avaliar o aluno, deve, na verdade, avaliar a instituição como um todo, sobretudo, (re) pensando e (re) planejando as práticas escolares. Pelo visto, na visão deste grupo de professoras entrevistadas, os Conselhos de Classe não têm atingido tais objetivos, limitando-se a apontar “culpados” no passado e sem projetar soluções para o futuro, questões que nos remetem às relações interpessoais.

6.5 Relações interpessoais

Acerca da **quarta dimensão**, as professoras foram questionadas sobre possíveis tensões nas relações interpessoais entre a CP e a direção/professores na escola. Sobre a percepção de tensão entre a CP e a direção as docentes “M”, “F”, “E”, “A” e “L” afirmaram percebê-las de forma muito forte, a ponto de a direção desautorizar as ações da CP, mesmo que esta última esteja agindo em consonância com os professores. Nesses casos, prevalece a vontade da direção, ainda que contrária ao coletivo da escola. Na escola “F” (Região Leste, baixo Ideb), a direção critica o trabalho da CP com os professores. Nesta mesma escola, segundo relato da professora entrevistada, há um grupo de professores mais antigos que boicota a presença dos professores novatos e/ou contratados nas reuniões em que uma das CP (nesta escola são duas) conduzirá parte da reunião.

Embora as tensões nas relações interpessoais entre a CP e a direção não sejam identificadas pela maioria dos respondentes nos questionários, algumas professoras entrevistadas relataram a percepção de disputa de poder, a falta de alinhamento dos objetivos, posicionamentos e concepções divergentes. Muitas vezes, através dos relatos, identificamos que o grupo está fragmentado, dividido. A professora “A” (Região Norte, alto Ideb) também disse perceber, com mais intensidade, tensões entre a CP e a direção, dizendo: *“Às vezes a gente percebe, sim, um climazinho meio pesado, né?! Talvez exatamente pelo fato da coordenadora querer desenvolver algum projeto ou lançar mão da ideia dela e de repente não ser ouvida, então [...] prevalece a vontade da direção”* (Professora “A”).

A docente “L” (Região Nordeste, baixo Ideb) falou da ausência da direção da escola devido à ocupação com outros projetos e, curiosamente, afirmou que a escola está mais

tranquila. Ao mesmo tempo, relatou como fica a escola com a direção ausente e a CP na sala de aula, substituindo professores faltosos e ou licenciados:

Aí naquele dia, ela (CP) não vai apagar incêndio de ninguém [...] não adianta professor colocar menininho pra fora, porque se naquele dia, por exemplo, se for escala do diretor e ele, por algum motivo, não vai, a escola fica desguarnecida. Com o coordenador dentro de sala de aula, aí quem vai apagar fogo? Ninguém vai apagar fogo não (Professora “L”)

Segundo o que nos disse a professora entrevistada “L”, é comum na escola a direção e os professores planejarem algum evento, por exemplo:

Só o quê que acontece, é que muitas vezes a direção e a gente faz uma reunião (e combina) vai ser assim, assim e assim, e [...] fica tudo acordado entre nós, que vai ser desse jeito, desse jeito, então está tudo certo, (e) a gente até tenta se organizar para ser daquele jeito, aí, chega na semana do evento, nada daquilo que foi acordado ou está organizado ou dá certo, aí, então tem muita (situação) assim [...] realmente prevalece a opinião da direção [...] A coordenadora fica meio incomodada com as imposições da direção e os professores ficam bravos com ela (Professora “L”).

A professora “M” (Região Central, alto Ideb) assim colocou suas ideias a esse respeito:

Eu acho que ela (CP) tinha que ter mais autonomia diretiva (em relação à direção). Eu acho que a direção tem grande influência, mas não total, porque a direção vai mudando, mas, se a direção não estiver junto com a coordenação, atrapalha muito o trabalho dela [...] Então (a CP) precisa de autonomia, assim... que a gente tem necessidade, assim que tem que fazer, (a falta de autonomia da CP) atrapalha até diante dos professores, dos alunos e da comunidade, porque ela, às vezes, não tem decisão válida, né, ela pode decidir, mas tem que consultar a direção primeiro (Professora “M”).

A professora “D” (Região Sul, baixo Ideb) disse não perceber tensões entre a CP e a direção, muito ao contrário: “*São extremamente amigas, sempre juntas, sempre conversando, eu nunca vi nenhuma tensão ali, jamais O discurso é afinadinho*”.

Sobre as tensões entre a CP e os professores, não temos elementos que nos indicam autoritarismo da CP em relação aos professores, o que já foi apontado na análise das respostas nos questionários. Pelo contrário, as docentes entrevistadas afirmaram que o trabalho pedagógico está muito “solto” e gostariam de maior direcionamento, principalmente em relação ao currículo e ao planejamento articulado do conteúdo a ser desenvolvido de forma

sequencial, a cada ano de escolaridade.

Contudo, algumas entrevistas indicaram a presença de tensões pela falta de comprometimento dos professores, resistência em aceitar as orientações da CP, exigências de que a CP assuma a função de disciplinadora e eventual disponível para substituir professores faltosos. Aqui percebemos uma contradição. A maioria dos professores nos questionários aponta a falta de tempo, pelo excesso de atribuições, como um fator que dificulta o trabalho da coordenação nas questões pedagógicas da escola e, algumas professoras entrevistadas também percebem a sobrecarga de trabalho da CP. No entanto, outras professoras pensam que ela “*não faz nada, porque está sem aluno*” (Professora “E”).

A professora “E” (Região Leste, alto Ideb) faz um comentário instigante, sobre o qual queremos refletir. Disse ela:

Ah... eu percebo assim... porque já existe uma resistência de tempos, né? A ideia de que a coordenadora não está com o aluno, então ela não está trabalhando, né? [...] Inclusive eu acho que esse é um dos motivos, às vezes, de o professor mandar tanto aluno para a coordenação resolver problema de disciplina (Professora “E”).

A professora “A” (Região Norte, alto Ideb) associou o papel da coordenação com o da supervisão, dizendo que a coordenadora tenta ser o mais democrática possível, mas nem sempre isso é possível, que o autoritarismo ainda não foi totalmente superado e que percebe mais tensões dos professores em relação à coordenação do que o contrário.

Antonio Bosco de Lima (2013) nos ajuda a compreender as dificuldades da equipe gestora em, efetivamente, trabalhar de forma integrada, democrática e respeitosa. Os sujeitos que ocupam cargos na gestão representam, querendo ou não, a mão do Estado autocrático dentro da escola. Há outros desafios que podemos citar, como os limites na própria formação de gestores e professores, assim como a falta de experiências vivenciadas de participação democrática, estas em processo de amadurecimento em nosso país, cuja tradição é o modelo escravista, aristocrático e ditatorial.

A maioria dos professores afirmou nos questionários (TABELA 6, item 5) que a ação da CP favorece a articulação das propostas pedagógicas. Duas professoras entrevistadas não percebem este favorecimento. A professora “F” (Região Leste, baixo Ideb) reclamou do excesso de cobrança, sem fundamentação teórica e sem conhecimento da realidade da turma, por parte da CP, que acaba enveredando por um caminho de exigências exageradas. A CP,

segundo relatou a professora, propõe atividades, projetos e ações, muitas das vezes, desvinculados do tempo necessário para os professores amadurecerem as ideias, porque estas estão distanciadas das possibilidades reais das crianças assimilarem os conteúdos propostos, num ritmo acelerado. Tal excesso de cobranças, por parte da CP, foi intensificado por fatores externos à escola, como, por exemplo, após a implantação, por parte do MEC em parceria com a UFJF, do curso de formação de professores que atuam no Bloco Pedagógico, denominado PNAIC. Disse ela:

Nossa! A CP tem que arrumar alguma coisa pra ela, que ela está um porre [...] cada hora ela manda uma coisa pra gente fazer, já mal acabou de passar aquilo, depois de uma das reuniões do PNAIC, ela está dando mais assistência no conteúdo, que eu acho que ela está sendo mais cobrada também [...] Aí, nossa! Toda semana ela quer uma coisa, não dá para trabalhar tudo! [...] Ah não! Vamos mandar a CP errar o terceiro (ano em que esta professora atua), vamos mandar pra outra. [...] Esta semana ela chegou com um jornal, ela quer rima, ela quer poema, ela quer tudo! Aí ontem ela chegou com uns gráficos, eu falei: Ah não! Vamos devagar que eu não estou dando conta já (Professora “F”).

A professora “J” (Região Sudeste, baixo Ideb) relatou que sua coordenadora interfere demais, é crítica demais, inclusive na presença dos alunos, e faz intervenções sem conhecimento da turma e sem respeitar o tempo de aprendizagem das crianças, tampouco a sequência que a professora julga necessária dar ao seu trabalho.

No próximo item vamos investigar como as professoras percebem a identidade da CP associando-a à atuação nas escolas.

6.6 Possíveis associações entre a identidade da CP e a sua atuação nas escolas

A maioria dos professores, ao responder os questionários, não vê a função indefinida da CP como um dos entraves para a melhoria de sua atuação nas escolas e atribuíram à formação desse profissional a definição do seu papel e da sua atuação. Problematizamos acerca da **quinta dimensão**, durante as entrevistas, sobre as possíveis associações que fazem, as professoras entre as questões identitárias que perpassam a trajetória histórica de supervisores/coordenadores no Brasil e a atuação da coordenação. Num primeiro momento, as professoras afirmaram fazer essa associação, contudo, tal associação não se concretiza no decorrer da entrevista, como verificamos nos questionários. Das **nove** professoras, **sete** não se

aprofundaram nessas questões.

As docentes entrevistadas fazem associação mais direta às condições de trabalho e às relações interpessoais que se desenvolvem nas escolas. A maioria apenas concordou com um aceno ou monossílabos, não demonstrando o desejo de aprofundamento nesses temas. Somente **duas** professoras demonstraram a vontade de falar sobre essas questões históricas, políticas e ideológicas que envolvem o papel da coordenação pedagógica nas escolas. Uma delas cita, inclusive, as DCNs para o curso de Pedagogia e Licenciatura/2006 como um fator que favorece a ambiguidade da função. Esta professora, que chamamos de “E” (Região Leste, alto Ideb), disse:

[...] sim, eu vejo que, às vezes, a coordenação vive contradições, né... em virtude dessa história mesmo de.... mudança de função, de papéis, né ...e.... na própria, o próprio nome foi mudando de supervisor, depois coordenador e nessa mudança, é... ficou um pouco descaracterizada a função da coordenação [...] mas assim... num primeiro momento, quando eu penso na coordenação, dá a impressão que é mais amplo [...] mas inclui mais funções do que a própria supervisão. E aí eu acho que os próprios professores ficaram perdidos de como eles iam chegar e o que iam esperar da função desse profissional e os próprios coordenadores também, porque ainda mais naquela época, (que) existia uma preparação específica para a função de coordenação. Então, é como se você falasse: olha! É isso aqui que eu tenho que fazer. Depois que se fez uma generalização, o curso de Pedagogia que prepara para todas as áreas, você não tem mais esse requisitos definidos. Eu acho que isso dificulta para quem tá entrando nas escolas, o coordenador saber como se posicionar, o que fazer, qual a função dele (Professora”E”).

Refletimos sobre a fala da Professora “E” (Região Leste, alto Ideb), que diz supor que a coordenação tem um sentido mais amplo que a supervisão. Buscamos em Rangel e Ferreira (2011) o devido esclarecimento:

[...] o momento de “coordenação” (de análise e resoluções coletivas e partilhadas) torna-se especialmente significativo pelas possibilidades de maior abrangência do alcance do pensamento, das práticas, enfim, do alcance da dimensão sociopolítica do trabalho pedagógico e da própria supervisão. O pensamento se amplia na e pela “(co)ordenação” quando é partilhado com os professores, e, portanto, é elaborado e construído em comum (coletivamente) e, em comum, alcança a dimensão e a profundidade do significado social da educação (RANGEL; FERREIRA, 2011, p. 15).

Sobre as implicações advindas da ambiguidade da legislação, também citadas pela professora “E” como um fator dificultador à ação da CP, estas já foram apontadas por Placco,

Almeida e Souza, (2011), Brzezinski (2012), Saviani (2008), no capítulo dois. Nós apresentamos também uma cópia da Resolução 01/2005 – SE/JF – Artigo 21 – que estabelece normas para a organização do quadro de Pessoal das Escolas Municipais, esclarecendo o que compete ao coordenador pedagógico e **nenhuma** das docentes disse ter conhecimento deste documento.

Noutro momento da entrevista, a professora “E” descreveu sua visão sobre a função da CP:

Está entre os professores e a direção, né? Então ele fica assim, numa situação complicada porque, às vezes, a gestão é... nem sempre, às vezes, é um grupo que se dá bem ou que está na mesma linha de pensamento do coordenador, só que o coordenador, às vezes, tem que fazer a defesa da linha do gestor, por ele fazer parte de uma equipe gestora, né? E aí... os professores ... só que ele também tem que chegar nos professores, e muitas vezes, o professor, em vez de ir lá e falar o que está pensando pro diretor, se posicionar, às vezes, contra uma situação que, de repente, o diretor está fazendo, ele chega e fala pro coordenador. E às vezes, o coordenador fica numa situação de mediação limitada, né? Porque ele também tem que fazer o convencimento desses professores a abraçar a ideia que o gestor está propondo. Então, eu vejo uma situação difícil, sabe? (Professora “E”)

A professora “D” (Região Sul, baixo Ideb) também teceu um comentário sobre as questões identitárias, históricas e políticas que envolveram, desde o início, a função da coordenação pedagógica. Ao ser questionada sobre a associação que ela faz sobre a função supervisora que tinha aquela conotação autoritária, aquela que supervisionava, checava e monitorava e a atuação da CP atualmente nas escolas, ela fez um comentário instigante:

Neste caso, se eu tivesse isso até me agradaria, porque nem isso eu tenho [...] é tão neutro o negócio, que eu não tenho nem aquela coordenadora que tinha aquele poder nas mãos [...] eu preferia uma pessoa que pelo menos, olhasse o que eu estava fazendo [...] ela não se envolve com nada (Professora ”D”).

Sobre a relação entre as questões identitárias da CP e a atuação nas escolas, a professora “G” (Região Oeste, alto Ideb) tem um posicionamento interessante, remetendo-se às questões cotidianas. Diz ela:

O grande problema do coordenador é também o professor. Ele estraga o próprio coordenador que ele tem [...] os professores acham que coordenador é babá de aluno. Entendeu? É disciplinadora. Ela não é disciplinadora, ela é uma coordenadora pedagógica.

Dubar (2007) explica que a identidade é constituída nas relações com o outro e que temos a tendência de fazer o que os outros pedem. Lembramos que a maioria dos professores respondentes dos questionários apontou que a CP dedica o seu tempo ao atendimento aos pais e ao controle da disciplina dos alunos.

A figura da CP associada à função disciplinadora apareceu na fala da professora “L” (Região Nordeste, baixo Ideb). Ela afirmou que, mesmo estando presentes na escola a direção e a vice-direção, os problemas disciplinares são encaminhados à coordenação. Segundo a Professora “L”, é comum vê-la com a sala cheia de crianças que foram enviadas pelos professores. Esses problemas tomam muito do seu tempo, porque envolvem longas conversas de aconselhamento e conciliação das partes, e ainda a chamada dos pais e/ou responsáveis à escola, de acordo com a gravidade da situação.

Sobre a associação do coordenador à figura do disciplinador (entre os próprios professores e alunos também), nos remetemos a Leal e Henning (2010), que abordam com instigante criticidade esse ponto, ao nos trazer a possibilidade de ver essa mesma questão por outra vertente filosófica. Ao analisarem a função do supervisor pedagógico escolar, as autoras fazem referência ao poder disciplinador foucaultiano, ainda presente na postura desse profissional e autossustentado pelos próprios atores escolares. Embora os discursos oficiais tentem, a todo custo, nos convencer de que a supervisão escolar já se despediu do papel de disciplinador para assumir o papel de colaborador dos professores, esta proposição não condiz com os pressupostos teóricos nos quais nos embasamos e que foram apontados no capítulo quatro desta dissertação, em que tratamos das relações interpessoais.

A professora “J” (Região Sudeste, baixo Ideb), de uma forma objetiva, exemplificou sua percepção sobre a falta de identidade de sua coordenadora (do turno da manhã). Remetendo-se às suas experiências no cotidiano, relata:

Ela é muito insatisfeita e comenta – “Eu estou aqui pra quê”? Assim... “os professores, cada um na sua sala, ninguém me chama pra nada”, aí ela mesma comenta isso [...] que não tem utilidade na escola [...] que ela é como se fosse um enfeite, que os professores se viram, ela não (Professora “J”).

Ao perguntarmos a esta mesma professora a opinião dela sobre como essa coordenadora, à qual ela se refere, se vê, assim ela se expressou: “Eu acho assim que ela deixou isso acontecer. [...] ao mesmo tempo, quando alguém vai procurar por ela, ela diz

‘Nossa! Eu não sei o quê que eu faço! Não sei se atendo mãe, se atendo aluno, aí me chamam o tempo todo na sala de aula por indisciplina’, aí ela reclama” (Professora “J”).

Ao se referir à coordenadora do outro turno, esta mesma professora, denominada “J”, disse:

Agora, a do turno da tarde é outro extremo, né? Ela é como fiscal mesmo. É aquela autoritária, que a gente comenta na sala dos professores assim sobre isso, que ninguém gosta, sabe? Já conversamos com ela na reunião, mas não adianta, ela continua do mesmo jeito (Professora “J”).

Dubar (2007) explica que “negociação identitária” implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e, ao mesmo tempo, um desafio importante no movimento dialético na constituição das identidades, que, por sua vez, estão diretamente relacionadas com as competências associadas às identidades oferecidas pelas pessoas do grupo. Este conceito já foi explicitado no capítulo quatro.

Ao problematizarmos junto às professoras sobre o que é **fundamental para uma boa atuação da CP**, levando-as a refletir com uma tempestade de ideias (formação, relações com a gestão, relações com o conjunto de professores, características pessoais da CP, comunidade...), a docente “D” (Região Sul, baixo Ideb) disse que não sabia responder. Então, pedimos que ela se remetesse à coordenadora da outra escola onde ela atua, a quem ela elogiou tanto. Ela descreve longamente as ações da outra coordenadora e conclui que se trata mais de um comprometimento pessoal associado a uma boa formação.

A docente “F” (Região Leste, baixo Ideb) respondeu: *“Eu acho que depende da escola, não adianta ter muitas ideias, ter muita coisa e não ter abertura, né? Quando anda junto escola, direção, a gente tem um trabalho melhor”*.

A professora “A” (Região Norte, alto Ideb) falou de *“cumplicidade entre todos os atores escolares, [...] que houvesse mais envolvimento, mais comprometimento de uns com os outros”*, o que, segunda ela, ainda não acontece de maneira satisfatória, fazendo alusão à falta de unicidade de objetivos na escola, até mesmo entre os professores e em relação à direção.

A professora “E” (Região Leste, alto Ideb) respondeu: *“Eu acho que é esse trabalho coletivo. É tentar fazer essa articulação, mesmo, sabe?”* Ao ser questionada de onde viria essa capacidade de trabalhar coletivamente, ela reflete por algum tempo e responde de forma intrigante: *“Na formação pode até... a formação daria para ele a consciência, de que isso é importante, alguns instrumentos, mas talvez a vivência mesmo, a experiência dele”*. Como docente? Insistimos nós. Ao que ela complementou:

Não... eu acho... assim... eu acho importante ele ter (experiência como docente) mas não considero que ela é fundamental para ele ser um bom coordenador. Eu acho que ele teria como ser (um bom coordenador), sem ter passado pela docência. O problema é como os professores recebem isso, né? [...] Geralmente ele (o professor) fica mais distante daquele que não tem (experiência docente). Aí o coordenador já chega com uma barreira. Independente do professor saber como é o trabalho dele, ele já se distancia. [...] ainda mais se for uma pessoa assim, que está na Universidade, já fez mestrado, ou mais algum curso, aí o professor já vê ele de longe também. Isso não o qualifica para o professor, até distancia, entendeu? (Professora “E”).

Interferimos questionando à professora “E”: Então, na sua opinião, na visão do professor, os títulos não qualificam o coordenador para o exercício da função? A professora “E” complementou seu raciocínio e ratificou sua opinião retratada no depoimento anterior, de que quanto maior a titulação do coordenador, mais os professores se distanciam dele e complementa: *“Eu acho que a experiência como coordenadora ajuda muito e... a experiência como docente também [...] mas eu falo que ela sozinha não vai definir um bom coordenador”* (Professora “E”).

No decorrer da entrevista, esta mesma professora supõe que este pensamento, que minimiza a importância da formação em função da experiência (tanto na docência como na própria coordenação), seja a ideia da maioria dos professores com os quais convive. No entanto, a opinião dela é a seguinte:

[...] eu acho que tem uma parte grande que é da formação, porque eu vejo assim, que todos os elementos que você levantou são importantes. Alguns eu dou mais importância: que é a formação e a postura mesmo na relação porque eu acho que a função do coordenador é muito difícil dentro da escola. Ele fica no meio, né? (Professora “E”).

Na opinião da professora “I” (Região Sudeste, alto Ideb):

[...] nada é um ponto isolado. [...] é um pouco de tudo, mas eu falo isso até em função do professor mesmo, eu acho o embasamento teórico, a formação do coordenador, porque eu acho que para você argumentar alguma coisa, você tem que ter um conhecimento, não é? [...] a gente encontra, algumas vezes, coordenadores muito superficiais (Professora “I”).

A docente representante da escola “L” (Região Nordeste, baixo Ideb) afirmou e reafirmou que, apesar das dificuldades, a CP deve se empenhar em fazer o que deve ser feito:

apoiar e acompanhar o trabalho do professor. Ressaltou sua necessidade de que a CP veja o que ela (professora) está fazendo e acompanhe o desenvolvimento dos alunos. Enfatizou a parceria que consegue fazer com os próprios professores com os quais trabalha, mas gostaria que a CP se assentasse com ela para conversar e diz não ter esse retorno, devido à falta de tempo, provocada pelo desvio de função. Ela atribui à CP a responsabilidade pela própria atuação, fazendo o possível para não se distanciar das suas atribuições, mesmo diante de todas as dificuldades, principalmente em relação à direção, que delega a ela atribuições que não são as suas. A docente “L” ressaltou a formação da CP e o tom pessoal e afirmativo que ela deve imprimir às atividades que, de fato, são as suas funções, como fundamentais a uma boa atuação.

Ainda refletindo sobre as relações sobre identidade e formação da CP, a professora “G” (Região Oeste, alto Ideb) fez um relato, que nos impactou bastante. Ela diz assim:

Sobre coordenação pedagógica eu nunca estudei, eu nunca li a respeito (mas) [...] eu presto atenção, e como já tenho quinze anos de trabalho (eu percebo) como era o coordenador de quando eu iniciei na prefeitura, e como hoje o coordenador está. E eu vejo que elas (CPs) comentam muito, como hoje em dia o professor tem pedagogia, então, bem ou mal, nós somos coordenadores também (Professora “G”).

Esta professora, ao questionar sua coordenadora sobre a necessidade de esta fazer um “esqueminha”, um planejamento de trabalho por mês, e sobre todas as salas do mesmo ano trabalharem o mesmo conteúdo, disse ter recebido da CP a seguinte resposta: “*mas vocês são formadas em pedagogia, vocês são capazes de fazer isso também*” (Professora “G”).

A professora sente que a coordenadora está se esquivando de suas responsabilidades e chegou a afirmar:

[...] não vai demorar o coordenador vai acabar como acabou o orientador educacional [...] ele (o coordenador) está se tornando dispensável, ele está ali para fazer um bilhete que muitas vezes a secretaria faz, para receber os pais, agora a direção tem que estar junto, então, assim, não conhece os nossos alunos, às vezes nem conhece a gente, o coordenador pedagógico. Então o que ele está fazendo ali? Se a prefeitura lançar uma lei e cortar o coordenador pedagógico, sinceramente, não vai causar tanto reboliço, não! Ah... nas duas escolas em que eu trabalho, não (Professora “G”).

Questionamos o porquê de esta coordenadora estar agindo assim, por má formação ou excesso de demanda no serviço, por exemplo, ao que nos respondeu a professora: “*Eu acho*

que é isso, que é pra tentar mesmo sair daquela situação que ela já não está aguentando mais, porque má formação eu não acredito que seja” (Professora “G”).

A ambiguidade da legislação DCN/2006 para o curso de Pedagogia, no que se refere à formação e atribuições do pedagogo, já foi apontada por Saviani (2008), Brzezinski (2012) e Placco, Almeida e Souza (2011) e podemos perceber, nos relatos das professoras, como estas questões legais reverberam na prática cotidiana nas escolas.

Esta professora “G” nos relatou ser muito empenhada na própria formação continuada, já concluiu um curso de especialização, está sempre lendo, participando de grupo de estudos e pretende fazer mestrado. Este posicionamento pessoal, de buscar aprimoramento profissional, segundo a própria professora, se volta contra ela nas argumentações da coordenadora:

Por que você não faz, você é coordenadora como eu, você é formada em pedagogia como eu, você tem especialização, está participando de grupo de estudo, está querendo até passar no mestrado, se bobear vai direto pro doutorado, então você está melhor do que eu, se vira nos trinta aí, professora!” Ora, então o quê que ela está fazendo ali, então sai fora, não precisa dela ali não. Por que na hora que a gente precisa de contar com ela, não pode! (Professora “G”).

Essa postura da coordenação de tentar explicar sua negligência diante das demandas apresentadas pelos professores, no que se refere ao planejamento articulado do currículo, utilizando como argumento o aprimoramento da qualificação dos próprios professores, a nosso ver, está equivocada. Tal aprimoramento deveria ser utilizado para amalgamar as práticas escolares, qualificando-as, crescentemente, em benefício do processo de ensino, que poderá se refletir na melhoria da aprendizagem dos alunos.

As professoras entrevistadas disseram que gostariam de uma postura mais diretiva e, por que não dizer, controladora por parte da CP, isso para não permitir “que as coisas corram muito soltas” e que “cada um faça o que quer”, sem nenhum tipo de questionamento e ou direcionamento. Remetemo-nos a outro sentido para a palavra “controle”, abordado por Ferreira (2004). Embora a palavra “controle” seja comumente associada ao “ato ou poder de controlar, fiscalizar as atividades de pessoas ou órgãos para que não se desviem das normas preestabelecidas” (FERREIRA, 2008, p. 265), podemos estabelecer possíveis diferenças de concepção, a partir das ideias colocadas pela autora (2004, p. 98). E nós, embasados por suas colocações, afirmamos a necessidade do profissional de educação de exercer o controle em

suas atividades profissionais, esclarecendo que esse controle teria como base não o autoritarismo, mas a autoridade legitimada pelo compromisso social, demonstrado com a oferta de melhor qualidade de ensino às crianças.

Parece ser consenso entre os professores mais conscientes, politizados e esclarecidos, que o trabalho educacional “necessita ser redefinido com base em novos significados. Faz-se necessária uma educação de novo tipo, estando em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto de outro perfil de professor, de supervisor, de orientador” (FERREIRA, 2004, p. 99). Estes serão capazes de desenvolver, junto aos pares, saberes que possibilitem, “o domínio de habilidades cognitivas superiores, que devem ser estudados, discutidos, rediscutidos e incorporados à prática supervisora que o profissional da educação deverá exercer no âmbito educacional escolar” (FERREIRA, 2004, p. 99).

6.7 Solidão docente

As professoras foram convidadas a responder sobre a sensação de solidão do professor, cujo embasamento teórico está no capítulo quatro, que trata da possibilidade de que a CP contribua para minimizar a sensação da solidão docente. Neste item, os autores consultados discorreram longamente sobre a importância do empenho dos educadores na melhoria das interações humanas na escola, da necessidade e do prazer de falar e ouvir, da construção de laços de afeto, respeito e cumplicidade.

Embora a maioria dos professores nos questionários tenha negado a sensação de solidão docente, durante as entrevistas percebemos posicionamentos diferentes. A professora “M” (Região Central, alto Ideb) assim se expressou: *“Eu acho que tem muito discurso assim, o aluno da fulana, então eu acho que não foi modificado ainda para o aluno da escola, uma coisa assim... ainda se refere ao professor (como) a mãe daquela turma ali, eu ainda vejo muito isso”*. Com esta fala, ela afirmou que o aluno não é visto como aluno da escola, onde todos os profissionais que nela atuam são responsáveis por ele, por seu desenvolvimento como pessoa integral e suas aprendizagens. Ao contrário, prevalece ainda a visão equivocada e limitante de que o aluno é daquele professor referência da turma, responsabilizando-o sozinho pelo sucesso ou (in)sucesso dessa criança.

A professora “E” (Região Leste, alto Ideb) afirmou sua sensação de solidão e complementou dizendo que a ação da CP nem sempre minimiza essa sensação, mas não por

falta de comprometimento. Ela se referiu à necessidade de que a CP tenha um olhar diferenciado para o professor, no sentido de apoio não só pedagógico, mas, sobretudo, afetivo, considerando o desgaste emocional ao qual o professor é submetido. Ela enfatizou o valor de um elogio sincero, de uma atitude de ânimo e incentivo ao trabalho do professor. Citou, com entusiasmo, a preparação de uma gincana pela equipe gestora (incluindo a CP) na escola na qual atua, o que ajuda a minimizar a sensação de solidão e amplia a sensação de compartilhamento e apoio.

A professora “I” (Região Sudeste, alto Ideb) defendeu que há momentos em que o problema tem que ser resolvido pelo professor mesmo, mas ela acha que vive uma exceção, por se sentir muito apoiada pela coordenadora, que, segundo esta professora, é muito aberta.

A docente “G” (Região Oeste, alto Ideb) se referiu à completa solidão do professor e diz que nos cursos do PNAIC o que mais se comenta é isso: *“o professor fecha a porta e ali dentro ele é um ser com aqueles serzinhos ali, entendeu? Sozinho e pronto. Às vezes, a gente não tem nem aquele intercâmbio de um professor pro outro dentro da escola, não dá tempo”*.

A professora “D” (Região Sul, baixo Ideb) afirmou se sentir totalmente sozinha:

[...] porque eu entro na escola e faço o que eu quero, assim, eu não tenho ninguém pra dividir, para perguntar, alguém que ofereça alguma coisa, que estude comigo naquele momento, o que que nós podemos fazer pros meninos melhorarem ou não, eu não tenho. Simplesmente te vira, está aí a turma e pronto.[...] e ninguém mais se envolve [...] E eles nem gostam que manda para a secretaria, nada! (Professora “D”).

A professora “D” associou a solidão do professor às relações interpessoais ruins e também ao adoecimento do professor e fez denúncias sérias: *“Lá, assim, tem professor que vive de atestado, sabe? A coordenadora da manhã pegou um atestado psicológico, outra fica doente à tarde, é sempre assim. E eles não repõem essas aulas. Os meninos são mandados para casa, põem um bilhete lá”* (Professora “D”).

Esta professora, que tem dois cargos, acabou por comparar o trabalho realizado pela coordenadora da outra escola onde atua. A esta ela teceu elogios, dizendo que lá ela tem apoio pedagógico, reuniões periódicas e conversas frequentes. Ela, como as demais professoras entrevistadas, verbalizaram que veem como muito positivo o retorno do orientador educacional ao quadro do Magistério Municipal. A professora “D” disse, ao contrário das demais professoras entrevistadas, que a CP não se envolve com problemas disciplinares e que estes são enviados à direção.

A professora “L” (Região Nordeste, baixo Ideb) confirmou a sensação de solidão docente, mas como tem, segundo ela, muita facilidade em se aproximar dos pares, estabelecer vínculos que favoreçam a troca de experiências e apoio mútuo, essa sensação é minimizada. Relatou que as professoras conseguem se organizar para fazerem planejamento juntas, embora isso não aconteça por liderança da CP. Cita o PNAIC como um fator que tem contribuído para maior entrosamento dos professores, troca de experiências e aprimoramento do trabalho pedagógico.

Nas falas das professoras “A”, “E”, “L”, e “I” emergiu também a solidão da coordenação. Estas afirmativas das professoras nos indicam como elas percebem a coordenação na escola. Além das dificuldades pelas quais passam a CP, os sentimentos de frustração e exaustão estão perceptíveis nas expressões faciais dos coordenadores e são apontados por estas quatro professoras. A professora “E” relatou o adoecimento de coordenadores que passaram pela escola. Maria Amélia Franco (2008) diz da frustração de coordenar o fracasso e o caos em que se transformaram algumas escolas.

A maioria das professoras entrevistadas, **sete** entre **nove**, demonstrou compreensão dos limites impostos pelas condições de trabalho conturbadas nas quais se debatem o (a) coordenador (a) e não veem a CP como negligente ou descomprometida com as questões pedagógicas, ao afirmarem que a CP “faz o que pode”. Os professores (86,9%) ao responderem o questionário percebem a coordenação comprometida com as questões pedagógicas da escola. As exceções foram as professoras “G” (Região Oeste, alto Ideb) e “D” (Região Sul, baixo Ideb), que demonstraram sinais de irritação sobre possíveis posturas de negligência, descomprometimento e falta de boa vontade em colaborar.

Sobre a **contribuição da CP na formação continuada dos professores**, as opiniões são divergentes. Observamos as respostas das professoras entrevistadas:

- Docente “A” pensa que a CP tem outras atribuições e cabe a ela, neste caso, o papel de incentivador. Ao professor, cabe o papel de responsabilizar-se pela própria formação continuada.
- Docente “D”: *“Eu acho que sim”*. Ela relata que as professoras estão fazendo o PNAIC, estão recebendo material, estão apertadas: *“muita atividade pra fazer e eu não vejo a supervisão, a coordenação, em momento nenhum, falando nada sobre isso”* (Professora “D”).
- Docente “E”: *“sim, eu acho que ele já faz isso. Isso é quase natural [...] porque*

apesar do professor ter sua formação, ter sua experiência, ele também precisa de um outro olhar sobre o seu trabalho”.

- Docente “F” afirma que a formação continuada não é de responsabilidade da CP, é o professor deve se responsabilizar pela sua própria formação, porque hoje há muitas opções, os cursos oferecidos pela SE e a Universidade.
- Docente “G”: *“Eu acho que o papel do coordenador seria estar promovendo essa formação continuada, sim, porque tem muito professor que precisa”.*
- Docente “L”: *“Eu acho que esta não é uma das atribuições da CP, mas ela poderia contribuir dedicando momentos das reuniões pedagógicas à leitura de textos ou estudo de alguns temas”.*
- Docente “M” diz que sim, pois a formação continuada faz parte das atribuições da CP, é muito importante e tem professor que precisa muito, além dos cursos oferecidos pela SE e Universidade.

Durante as entrevistas, ao serem questionadas, **nenhuma** professora declarou a existência de grupos de estudos nas escolas, apesar de algumas tentativas, feitas há algum tempo, os grupos de estudos não tiveram continuidade.

As professoras ouvidas também demonstraram maior proximidade e abertura em relação à coordenação do que à direção. Os diretores, de acordo com algumas professoras entrevistadas, têm demonstrado uma postura centralizadora na gestão e desconsideração da vontade coletiva. As professoras relataram que se apoiam umas nas outras, trocam mais com seus pares do que com a coordenação nas escolas; embora as professoras “G” e “J” tenham apontado o distanciamento dos professores entre si, que tendem a se fechar cada vez mais, evitando fofocas e comentários maliciosos, que só contribuem para aumentar as tensões no ambiente escolar, dificultando ainda mais o trabalho.

A redução da carga horária²⁰ do professor em sala de aula trouxe a necessidade da contratação de um número maior de docentes que se responsabilizem por desenvolver o currículo junto aos alunos em cada turma, por área de conhecimento. Esse acréscimo do número de professores foi elogiado e referendado pela maioria das professoras entrevistadas que o percebem como uma experiência positiva. Elas acreditam na possibilidade de maior troca entre os pares e compartilhamento das responsabilidades sobre a aprendizagem dos

²⁰ Lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008, Artigo 2º § 4º - Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos – o mínimo de 1/3 da jornada de trabalho será destinado a atividades extraclasse.

alunos.

Foi informado, no decorrer da entrevista a cada professora, o Ideb obtido em 2011 pela escola onde atua. Após essa informação, foi perguntado a quais fatores elas atribuem o Ideb alcançado pela escola. É interessante observar que as professoras justificaram tanto o sucesso como o (in)sucesso dos alunos a fatores externos à escola. Não justificaram o Ideb alto das escolas nas quais atuam pelo próprio trabalho bem articulado e planejado pelos atores escolares e, sim, aos aspectos familiares e/ou comunitários. O trabalho realizado pela CP foi mencionado como essencial e importante; mas, na hora de explicar os bons resultados adquiridos pela escola, as professoras se remeteram ao *background* pessoal e familiar da criança.

As falas que dicotomizam o trabalho educativo escolar dos resultados obtidos pelos alunos, positivos ou não, implicam no distanciamento destes profissionais do controle sobre seu próprio trabalho, ao atribuírem ao *background* pessoal do aluno, contexto familiar e comunitário as razões que justificam tanto seu sucesso como seu (in)sucesso. De forma implícita, seus depoimentos apontam para a desvalorização do próprio trabalho, como se este tivesse um poder menor, ou inexistente, de influência no desenvolvimento da criança, demonstrando pouco creditar à escola e a seus profissionais a habilidade e capacidade de fazer a diferença no percurso escolar do aluno.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas questões emergiram espontaneamente nas entrevistas e podem despertar o interesse de outros pesquisadores na área da educação.

As respostas ao questionário e à entrevista apontam a necessidade de maiores e melhores condições objetivas e subjetivas para que o coordenador possa desempenhar sua função pedagógica junto aos professores e à escola.

7.1 O que não procuramos, mas achamos

Além dos pontos abordados acima, destacamos outros que emergiram ao entrevistar as professoras. São eles:

- 1- O receio dos professores (em especial dos contratados) de, ao relatarem a verdade vivenciada, serem questionados e/ou punidos nas avaliações de desempenho.
- 2- Ao verificarem que uma das atribuições da CP, prevista no Artigo 21, da Resolução 01/2005 – SE/JF, no inciso VIII, é “Orientar e incentivar a participação dos alunos na organização de grêmios e outras atividades culturais”, **todas** as professoras afirmaram a ausência, na atualidade, de grêmios estudantis, sendo que estes existiam há tempos. Diante disso, questionamos como a escola tem preparado as novas gerações para a participação em instituições democráticas, uma das atividades que consideramos de suma importância ao abrir possibilidades mais concretas de transformação social.
- 3- Em nenhum momento, tivemos a intenção de que os professores comparassem a atuação da supervisão numa perspectiva tradicional à ação da coordenação numa perspectiva mais colaborativa, como é a indicação do novo paradigma na atuação da coordenação. No entanto, essas comparações partiram das próprias professoras, durante as entrevistas. As melhores referências das professoras entrevistadas em relação aos coordenadores são os “antigos supervisores autoritários, mas competentes”, que algumas colocam como elementos fundamentais na própria formação continuada e aos quais estas são muito gratas. Algumas professoras também se referem a outros coordenadores atuantes nas escolas nas quais elas trabalham ou sobre as quais têm algum tipo de conhecimento, que apresentam uma postura diretiva, ressaltando-a como sendo mais satisfatória.

- 4- O PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa) foi citado por quatro professoras, “L”, “E”, “G” e “D”, como um fator que vem favorecendo a aproximação e a troca de experiências entre os docentes que atuam no Bloco Pedagógico. Os professores que estão fazendo o curso acabam passando informações e atividades aos que não estão participando dos encontros. A presença da CP nestes encontros foi citada como importante.
- 5- Por fim, não podemos ignorar os relatos espontâneos das professoras sobre como tem sido conduzido, nas escolas municipais, o estudo da nova proposta curricular da rede municipal. Observamos que, em algumas escolas, a gestão disponibilizou não só o material aos professores, mas também tempo ao estudo do documento durante algumas reuniões pedagógicas. Noutras escolas, entretanto, a equipe diretiva não tomou nenhuma iniciativa, sequer de apresentação do material aos professores. Também nos preocupou o fato de que em **nenhuma** destas escolas, representadas pelas professoras entrevistadas, os professores se reúnem para grupo de estudos, tomando as dificuldades cotidianas como temas a serem aprofundados mediante aporte teórico.

7.2 Retomando os objetivos da pesquisa

Os questionários autoaplicados não nos forneceram elementos suficientes para que pudéssemos investigar e apontar as demandas dos professores em relação à atuação da CP e assim, responder ao **primeiro objetivo**. Porém, de forma mais objetiva nas entrevistas, as professoras apontaram suas demandas de apoio e acompanhamento não só pedagógico, mas também emocional ao professor, esclarecendo que não temos a pretensão de fazer generalizações de nenhuma espécie.

As professoras entrevistadas afirmaram que gostariam de maior direcionamento do conteúdo a ser trabalhado. Demonstraram preocupação com as questões curriculares, estudo aprofundado da proposta curricular da rede municipal e com a sequência adequada, que, segundo elas, deveria ser trabalhada a cada ano de escolaridade. Afirmaram a necessidade de que os professores tenham conhecimento do todo e possam dar continuidade ao trabalho, sem rupturas e ou repetições desnecessárias. As professoras também apontaram a necessidade de uma atenção especial aos professores alfabetizadores.

As docentes entrevistadas, também, fizeram alusão à necessidade de compartilhamento nas formas de avaliação dos alunos, priorizando a observação conjunta dos avanços e/ou dificuldades dos mesmos, assim como o apoio e a presença da CP nos momentos de conversa com pais. Falaram sobre a necessidade de maior embasamento teórico nas orientações/intervenções dadas pela CP, associada à capacidade e abertura para trabalhar coletivamente. A priorização dos aspectos pedagógicos nas reuniões e mais tempo destinado a sentar, trocar e conversar emergiram das entrevistas como um desejo das professoras, assim como o encaminhamento prático das demandas apontadas nos conselhos de classe.

Observamos críticas aos colegas professores que demandam da CP o desempenho da função de disciplinadora, tomando desta o tempo que deveria ser destinado ao atendimento às demandas pedagógicas. Há relatos de tentativa de apoio e acompanhamento ao trabalho docente por parte da CP, que são avaliadas pelas professoras como ações pontuais, demonstrando pouca organicidade, continuidade e planejamento, e que, por isso, precisam ser aprimoradas.

Pudemos observar, em alguns relatos das professoras entrevistadas, um hiato entre as atribuições definidas pela resolução, a prática cotidiana nas escolas e as demandas dos professores.

Ao refletirmos sobre o nosso **segundo objetivo**, que tratou de mapear, segundo a percepção dos docentes sobre as atividades às quais a CP dedica a maior parte do seu tempo no trabalho, os professores, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, relataram que a CP assume atribuições que não são suas e estão cotidianamente sobrecarregadas pelo excesso de funções, as mais variadas. Durante as entrevistas foi possível evidenciar, com maior objetividade, a quais funções os professores se referem: tirar cópias, se utilizando de impressoras ou máquinas de reprodução, como xerox; atendimento aos pais; controle da (in) disciplina dos alunos; distribuição de bilhetes e recados; substituição de professores atrasados, licenciados e/ou faltosos; atuação mais associada às funções de vice-diretores, devido à constante ausência da direção nas escolas. Verbalizaram durante as entrevistas o desejo e a necessidade de que a CP tivesse tempo para se dedicar à sua principal atribuição, que na opinião dos docentes é o atendimento ao professor.

O **terceiro objetivo** consiste em apontar, de acordo com a perspectiva dos professores, os entraves a uma atuação mais satisfatória da CP. Sintetizando os achados da presente pesquisa, salientamos os seguintes pontos, que puderam ser evidenciados durante a análise

das respostas nos questionários: A falta de tempo causada pelo excesso de atribuições é um dos fatores que dificulta o trabalho da CP nas questões pedagógicas da escola, assim como a função indefinida da coordenação a qual os professores atribuem mais à formação profissional da coordenação e menos ao conjunto de professores e à gestão da escola.

Durante as entrevistas algumas professoras disseram perceber tensões nas relações interpessoais entre a CP e a direção, devido à centralização de poder e autoritarismo de alguns gestores, percebidos e relatados pelas professoras “A”, “L”, “F” e “M”; a posição difícil da CP na mediação limitada entre a direção e professores, citada pela professora “E”; a falta de autonomia da coordenação, citada pela professora “M”. A ausência de alinhamento entre os objetivos a serem perseguidos pela instituição e concepções divergentes dos atores escolares sobre o desenvolvimento de projetos e ações a serem priorizados pela escola foram os aspectos salientados pelas professoras “L” e “A”. Esses aparecem como fatores dificultadores da ação da coordenação pedagógica escolar.

Também foi apontado, como um dos entraves durante as entrevistas a uma atuação mais qualificada da coordenação, o distanciamento dos gestores quanto às questões pedagógicas; e o clima tenso na escola, causado pelas frequentes comparações entre as posturas de gestores anteriores e os atuais. Outra dificuldade pontuada diz respeito à divisão dos professores em grupos que apoiam/não apoiam a atual gestão, apesar das eleições para diretores. Merece destaque, ainda, as condições inadequadas ao desenvolvimento de um efetivo trabalho coletivo e colaborativo devido à formação da CP, associadas ao excesso de atribuições, o que pode favorecer a resistência dos professores às orientações/ intervenções propostas. O excesso de atribuições induz a CP ao desvio de função e sobrecarga de trabalho, estes elementos acabam por propiciar, segundo relato das professoras, o adoecimento das coordenadoras, fator que pode ser potencializado pelo sentimento de frustração e expressões de exaustão, as quais podem ainda ser acompanhadas pela sensação de que nada foi feito ao final do dia de trabalho, expressa verbalmente ou não, mas constantemente perceptível pelas professoras.

Finalmente, uma professora faz referência à postura do órgão empregador – a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora –, por meio da Secretaria de Educação, salientando a morosidade percebida na contratação de professores. Além disso, o absentéismo dos professores impõe (com certa frequência) que a CP assuma a função de substituí-los. A não contratação de substitutos para os próprios coordenadores, afastados por férias-prêmio e/ou

licença médica, na opinião desta professora, sinaliza a desvalorização, por parte da SE, da função desempenhada pelos coordenadores pedagógicos, como se estes fossem dispensáveis.

Pudemos observar que **sete**, dentre as **nove** professoras entrevistadas, **não** percebem a coordenação como descomprometida ou negligente com as questões pedagógicas, assim como os professores que responderam os questionários. Durante as entrevistas citaram o descomprometimento dos próprios professores, colegas de trabalho. Muitos enfatizaram que a CP tenta, faz o que pode, mas não consegue um possível resultado exitoso, devido ao excesso de atribuições e desvio de função.

São muitos os entraves. Alguns destes aparecem de forma objetiva, cuja solução depende, tão somente, de vontade política do órgão empregador em oferecer aos coordenadores pedagógicos as condições de trabalho que favoreçam a sua atuação mais genuína – a gestão pedagógica escolar –, o que, por não ser tarefa fácil, exige tempo e dedicação. Também, enfatizamos que os próprios coordenadores não podem esperar que o poder público lhes ofereça tais condições. Devem, exatamente por isso, com determinação política, investir na própria formação continuada, uma necessidade legítima de todos os pedagogos e, em especial, daqueles que optam por atuar na coordenação pedagógica e, sobretudo, concentrar suas ações nos aspectos pedagógicos de apoio ao professor, mesmo que para isso tenham que negligenciar outras funções que não correspondam às suas atribuições.

Tendo como parâmetro as possibilidades e limites, que foram sintetizadas neste fim de capítulo, tecemos nossas reflexões finais.

7.3 Finalizando o texto sem finalizar as reflexões

[...] sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica [...] (FREIRE, 1992, p. 10).

É preciso falar de esperança. Muitos aspectos evidenciados neste trabalho nos trazem a dimensão das dificuldades vivenciadas por coordenadores(as) e professores(as) nas escolas investigadas. Importante frisar que quem as aponta são os (as) próprios (as) professores (as), portanto, trazemos a coordenação vista por outro ângulo; o ângulo de visão de pessoas a quem, a princípio, o trabalho da coordenação pedagógica se destina. Afinal, de acordo com as

professoras entrevistadas, apoiar os professores é a função primeira da CP, embora no artigo 21 da Resolução 01/2005, “Prestar assistência pedagógica aos professores” seja a atribuição de nº IV, que parece estar sendo negligenciada.

A percepção de algumas professoras durante as entrevistas sobre alguns aspectos da atuação da CP pode nos levar ao imobilismo e à desesperança, mas Paulo Freire nos lembra de que “a esperança é necessidade ontológica”. Então, admitamos, sim, permitamos, sim, momentos alternados de esperança e desesperança, ao mesmo tempo em que nos permitamos fazer “aquilo que ainda não foi ensaiado e é inédito, mas que pode, pela ação articulada de sujeitos históricos, vir a ser ridente realidade” – a isto Paulo Freire chama de “Inédito viável” (1992, p. 8).

Identificamos algumas diferenças e distanciamentos entre as visões apresentadas pelos participantes do estudo e entre as referências bibliográficas em que este trabalho se pautou. Podemos dizer que desse distanciamento entre o desejado e o vivido poderá surgir atitudes e tomadas de decisões inéditas e, ao mesmo tempo, viáveis; conscientes de que nossa esperança sozinha “não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia” (FREIRE, 1992, p. 10). Por isso, é preciso continuar tentando, porque a maioria das professoras entrevistadas percebe as tentativas da CP e sabe que essa função é fundamental para a melhoria da educação oferecida nas escolas. E isso é bom.

Para que a coordenação pedagógica possa atuar, é essencial que se modifiquem as condições de trabalho, dentro das possibilidades atuais. A sólida, ampliada e específica formação dos educadores que atuam na coordenação pedagógica, em cursos de pós-graduação, é uma medida possível, que depende não só da vontade política de investir recursos, mas também do investimento dos próprios coordenadores na formação continuada. Assim, talvez possam contribuir para a melhoria das condições do trabalho realizado nas escolas, como que numa medida mais imediata ao abrir possibilidades de aproximação entre o que apontam os teóricos dessa área, como função da coordenação pedagógica, e o que efetivamente tem sido possível realizar.

Algumas formulações do questionário, após serem problematizadas durante as entrevistas, apontam aspectos que poderiam ser verificados em maior escala, quiçá, abrangendo todas as escolas da rede municipal de Juiz de Fora, em projetos de grupos de pesquisadores interessados nessa temática. Ressaltamos que **não** temos elementos suficientes para fazermos generalizações dos aspectos evidenciados no presente trabalho, devido ao

número reduzido de sujeitos, tanto que responderam os questionários quanto àquelas que nos concederam entrevistas. Também devemos considerar a singularidade de cada escola assim como a percepção de cada professor ou professora.

Apontar as demandas pedagógicas dos professores, mapear a partir da visão dos professores a quais atividades a CP dedica a maior parte do seu tempo no cotidiano escolar e indicar os entraves, por meio do que dizem vivenciar os professores, pode favorecer momentos de reflexão e aprendizado. Contudo, desejamos que este trabalho possa contribuir para, além de reflexões, ações.

É preciso agir, tão logo seja possível, para além do campo das reflexões, seguindo rumo ao campo das ações políticas que conduzam, efetivamente, às transformações necessárias. A sociedade tem reivindicado a urgência de a escola (re)aprender a ensinar, pois, independente do perfil dos alunos e dos professores que estamos recebendo, aos primeiros é exigido o direito de aprender e aos últimos, o dever de ensinar. Os indicadores educacionais, tanto em nível nacional, como em nível municipal, apontam a direção de que nós, educadores do século XXI, sejamos, efetivamente os agentes da história, desconcertando as determinações fatalísticas de que as coisas devem permanecer como estão.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Portugal: Porto, 2001.

_____. Do olhar supervisor ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 11-55.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 67-79.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista da Educação**, n. 23, p. 62-74, maio/jun/jul/ago 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2014.

BERNARDO, Elisângela da Silva. **Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s)**. PUC-Rio GT8: Formação de professores. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2012.

BRASIL, MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 set. 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 03/2006 de 21/02/2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de abril de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em 25/08/2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 23 set. 2012

BRASIL. **Lei 11.738**, de 16 de junho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso II do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12253&Itemid=86>. Acesso em: 11 maio 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, 15 de dezembro de 2010, seção 1, p. 34. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>

gov. br/index. php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 23 set. 2012.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador e a formação docente** 11. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 56-64.

BRZEZINSKI, Iria. Curso de Pedagogia: pesquisas, os desafios, as perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DO FORUNDIR, 32, 2012, Uberlândia. **Slides...** Uberlândia: ANFOPE, 2012. p. 1-54.

CASTRO, Magali de. Por que e para que ser pedagogo? Subsídios para a formação de professores no curso de Pedagogia. In: CASTRO, Magali de. **Política de formação de professores para a educação básica: polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores no Curso de Pedagogia**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Anpae. Piracicaba, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 131-147, jan/jun. 2003. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/251.pdf .Aceso em 31/08/2014

CERTEAU, Michel de e GIARD, Luce. Uma Ciência prática no singular. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**. 2. Morar, cozinhar. Tradução de Epharaim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 335-342.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame. . . mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHELLI, Lucílio; MACHADO, Alda Maria (Org.). **Apresentação de teses e dissertações**. Florianópolis: EDUFSC. São Paulo: Cortez, 2002, p. 355-370.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 61 - 70.

CUNHA, Luiz Antonio. Os males do zigzague. **Presença pedagógica**, Nov./dez. p. 5-15, 1995.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DOURADO, Luiz Fernandes. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Org.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão educacional?** 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 149-160.

DUBAR, Claude. **A socialização** – construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annete Perrete R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto, 1997.

FARIA, Elisana Rodrigues; SIXEL, Luciana Ferreira; SAGGIORO, Patrícia Calício Ferrari. Coordenador Pedagógico: uma função a ser repensada. Juiz de Fora: Secretaria de Educação – Prefeitura de Juiz de Fora, **Cadernos do professor** – Edição Especial Coordenação Pedagógica, ano XIX, n. 24, p.31-42, nov. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio** – O minidicionário da Língua Portuguesa – Revisado conforme acordo ortográfico. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Naura Syria C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas** (Org.). 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 81-102.

FRANCO, Denise Vieira Franco. **Coordenador pedagógico: identidade em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006. Disponível em: <www.ufjf.br/ppge/files/2009/07/denise.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2012.

FRANCO, Francisco Carlos. Professor coordenador de turma - perspectivas de atuação. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 87-99.

_____. A indisciplina na escola e a coordenação pedagógica. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 167-175.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, p. 117-131, jan. /jun. 2008. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-01/coordenacao-pedagogica-uma-praxis-em-busca-de-sua-identidade/>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador e a formação docente** 11. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 17-24.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em Educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. **O fazer e o pensar dos supervisores e**

orientadores educacionais. São Paulo: Loyola, 1986. p. 13-23.

_____. José – de dia aluno da escola, de noite menino de rua. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão.** 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p.163-197.

GARCIA, Walter. Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação – Impasses, perspectivas e compromissos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 113 -128.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, v. 1, p. 63-79, dezembro 1999. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71511277007>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de Afonso. Síntese e discussão final. In: _____. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. p. 251-267

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 117- 127.

_____. Questionário. In: _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 128- 138.

GIARD, Luce. Sequência de gestos. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano.** 2. Morar, cozinhar. Tradução de Epharaim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 268-286.

HUNTER, James C. As definições. In: _____. **O monge e o executivo – uma história sobre a essência da Liderança.** 25 ed. Tradução de Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante, 2004. p. 16-38.

JUIZ DE FORA. **Resolução 01/2005 – SE/JF – Estabelece normas para a organização do quadro de Pessoal das Escolas Municipais.** Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2005.

_____. **Lei nº. 11.169 de 22/06/2006.** Dispõe sobre pagamento adicional ao servidor do quadro de Magistério para comparecimento a reuniões de Planejamento e Pedagógicas e dá outras providências. Disponível em: www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000027063. Acesso em 08/12/2013.

_____. **Lei nº. 11.790 de 07/07/2009.** Dispões sobre alterações das Leis nº. 11.169/2006 e nº11.555 de 04/04/2008 e dá outras providências. Disponível em: www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000027063. Acesso em 08/12/2013.

_____. Secretaria de Educação. Sistema de Legislação Municipal - **JFLegis**. Resolução nº. 00026/2008. Estabelece normas e diretrizes para o sistema de avaliação do processo ensino e aprendizagem no Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000030709>. Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. **Boletim da Coordenação Pedagógica**, ano 1, n. 2, jun. 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2012

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unilateralidade possível. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Org.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão educacional?** 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 47-78.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. Em busca de informações. In: _____. **A construção do saber** - Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. p. 165-195.

LEAL, Adriana Bergold; HENNING, Paula Corrêa. História, regulação e poder disciplinar no campo da supervisão escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 359-382, ago. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200017>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Contrapontos**, ano 2, n. 5, p. 237-250, Itajaí, maio/ago. 2002. Disponível em: <www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/145/124>. Acesso em: 18 nov. 2012.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. **Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino**. UNESP, 2010. Disponível em: <www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT08-6543--Int.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2012.

LIMA, Antonio Bosco de. Adeus à gestão (escolar) democrática. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 27-50, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/5680/5540>>. Acesso em: 01 jan. 2014.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2004. p. 69-80.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Rede municipal e universidade: parceria na formação contínua de professores**. UNESP, 2011. Disponível em: <www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT08-159%20int.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2012.

MARCHÃO, Amélia de Jesus. Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores – é possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. **PROFFORMA**, n. 3, p. 1-6, jun. 2011. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2124/1/Artigo%20publicado%20na%20revista%20digital%20%20Profforma%20n.03_Junho%202011,%20Am%C3%A9lia%20March%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2012.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2007. Disponível em: <<http://www.ufpibr/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Resumos/resumos2007.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

MEDEIROS, Martha. A voz do silêncio. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (Org.). **Silêncios e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 9-26.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/8857>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 91-112.

OLIVEIRA, Eloiza Gomes de; CORRÊA, Rosângela dos Santos. Ação da supervisão educacional e formação humana: interferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos conselhos de educação. In: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (Org.). **Supervisão escolar: avanços de conceitos e processos**. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 29-58.

PAIXÃO, Maria de Fátima. **Supervisão escolar para planejar e construir a escola educativa**. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 8, 2005. **Anais. . .** Castelo Branco: SPCE, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.11/1001>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo, SP: Ática, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Loyola, 1986.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/es.php>>. Acesso em: 23 set. 2012.

_____. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores:** intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-96.

_____. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.) **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 57-67.

_____. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão.** 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p.147-161.

RANGEL, Mary; FERREIRA Naura Syria Carapeto. Supervisão pedagógica ampliada. In: RANGEL, Mary; FREIRE Wendel (Org.). **Supervisão escolar:** avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 13- 27.

Relatório de Monitoramento de EPT BRASIL 2008. **Relatório de Monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** – Brasília:UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf> . Acesso em 25/08/2014.

SANFELICE, José Luis. Crise! Que Crise! **Nuances**, v. II, p. 5-8 , out. 1966.

SANTOS, Juliana Célia dos. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia: possibilidades de definição do perfil do pedagogo? In: BRUNO, Adriana Rocha; TEIXEIRA, Beatriz e Basto; CALDERANO, Maria da Assunção. **Linhas cruzadas.** Políticas educacionais, formação de professores e educação online. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 93-109.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos Sistemas Municipais de Ensino. In: YAZBECK, Dalva Carolina (Lola) de Menezes; SARMENTO, Diva Chaves (Org.). **Escola e sistema de ensino:** memória, gestão e saberes. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009. p. 35-56.

_____. Qual educação para que país? In: SARMENTO, Diva Chaves (Org.) **Sistemas de educação no Brasil** - Políticas, autonomia e cooperação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 9 - 45.

_____. Educação: federalismo e qualidade. In: SARMENTO, Diva Chaves (Org.) **Educação e qualidade:** sistemas educacionais em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 9-38.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-38.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 91-109.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 93 a 112.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 83-92.

VINHA, Telma de Oliveira. O processo de resolução de conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. **Revista da Faculdade Adventista da Bahia** “Formadores: Vivências e Estudos”, Cachoeira, BA, v. 1, n. 1, p. 63-80, 2004. Disponível em: <seer-adventista.com.br/ojs/index.php/formadores/article/download/7/8>. Acesso em 06 jul. 2014.

APÊNCIDE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA VISITA ÀS ESCOLAS DA REDE

Juiz de Fora, 25 de fevereiro de 2013.

Ao Secretário de Educação de Juiz de Fora
Dr. Weverton Vilas Boas

Prezado Secretário,

Estamos desenvolvendo, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), um projeto de pesquisa, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria da Assunção Calderano, cuja questão central é mapear as ações da Coordenação Pedagógica (CP), a partir da perspectiva dos professores que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, priorizando os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desenvolvemos este trabalho com o objetivo geral de investigar e apontar, na visão dos professores, as suas demandas pedagógicas confrontadas à ação efetiva da coordenação nas escolas. A intenção dessa pesquisa surge naturalmente da prática de muitos anos em turmas de alfabetização, as quais, repetidamente, apresentavam, e continuam apresentando, alunos com dificuldades de aprendizagem, falta de motivação, histórico de evasão e repetência.

A contribuição acadêmica deste trabalho está na participação voluntária de professores (as), da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, que demonstrarem interesse em expressar suas percepções e opiniões, dificuldades ou demandas no que diz respeito à atuação da Coordenação Pedagógica nas escolas nas quais atuam.

Neste trabalho investigativo, destacamos os seguintes objetivos específicos: a) mapear, a partir do que dizem os professores, as ações cotidianas da CP nas escolas, apontando a quais atividades a CP dedica a maior parte do seu tempo de trabalho; b) investigar e apontar as contribuições no atendimento às demandas pedagógicas dos professores por meio das reuniões e Conselhos de Classe, questionando aspectos como planejamento e articulação coletiva das práticas docentes e c) indicar os possíveis entraves à ação da CP, captados por meio do que dizem os professores.

Para que possamos dar prosseguimento à pesquisa, solicitamos uma relação das escolas municipais que atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, discriminadas de acordo com o zoneamento regional utilizado por esta Secretaria, assim como o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) de cada escola, verificado no ano de

2011, critério que utilizaremos para a seleção de duas escolas de cada região, respectivamente as que apresentaram o maior e o menor índice. Para iniciarmos o trabalho de campo, solicitamos permissão para que, em visitas às escolas municipais selecionadas, possamos fazer contatos pessoais com os professores, a fim de esclarecermos o tema de pesquisa, a questão central, os objetivos e a relevância desse estudo para a rede de ensino. Esses contatos serão destinados ao levantamento quantitativo de professores (as) dispostos a colaborar como sujeitos da presente pesquisa. Estes, após agendamento, responderão a um questionário contendo questões sobre o tema a ser investigado, que será recolhido na própria escola.

Sem mais, agradecemos a atenção.

Atenciosamente,

Deborah Senid Gribel – Mestranda em Educação
Linha Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional
Matrícula nº. 102040351 – deborahgribel@gmail.com
Coordenadora Pedagógica da E. M. “Murilo Mendes” – Matrícula 190.624.03

**APÊNDICE B - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ E FORA- FACULDADE DE
EDUCAÇÃO – FACED/UFJF**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Diretor(a) da E. M. _____

Sr(a). _____

O estabelecimento de Ensino sob sua direção foi selecionado para participar de uma pesquisa intitulada “Coordenação Pedagógica: entre o desejado e o vivido”. Desenvolvemos este trabalho com o objetivo de investigar e apontar, na perspectiva dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de Juiz de Fora, as suas demandas pedagógicas, confrontadas à ação efetiva da coordenação nas escolas.

Solicitamos autorização para que nos seja disponibilizado um momento para apresentação do projeto e aplicação dos questionários aos professores e professoras que, **voluntariamente**, desejarem participar.

Asseguramos o **anonimato** de cada um dos participantes, assim como a **omissão** do nome da escola, ressaltando que as informações, colhidas durante a pesquisa, serão tratadas de forma confidencial e utilizadas tão somente para fins científicos, ou seja, como forma de democratização dos achados da pesquisa.

A pesquisadora se compromete a prestar quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários em qualquer etapa do processo de pesquisa. Agradecemos a participação desta escola, fundamental para o desenvolvimento do trabalho investigativo, que se traduzirá em produção de conhecimento que parte da visão dos professores e professoras que atuam nos anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o tema coordenação pedagógica.

Juiz de Fora, de de 2013.

Deborah Senid Gribel
deborahgribel@gmail.com
Mestranda em Educação
Matrícula: 102040351
Celular: 88327581

Profª. Drª. Maria da Assunção Calderano
Orientadora – PPGE/FACED/UFJF

.....
Autorizo a participação desta escola no desenvolvimento da pesquisa descrita acima.

Diretor(a) da Unidade de Ensino
Endereço e telefone da Unidade de Ensino

APÊNDICE C – MODELO DO QUESTIONÁRIO

Prezado(a) professor(a),

Estamos realizando uma pesquisa de Mestrado, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, vinculada ao grupo de pesquisa Formação de Professores e Política Educacional (FORPE), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria da Assunção Calderano, cuja questão de investigação é mapear as ações da Coordenação Pedagógica (CP) nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Nosso objetivo é investigar e apontar, na perspectiva dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o atendimento às suas demandas pedagógicas, quando confrontadas às ações cotidianas que caracterizam a atuação da CP nas escolas. Os sujeitos da presente pesquisa são **exclusivamente professores** que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É um questionário simples, composto por quarenta e quatro questões fechadas e uma aberta, sendo que, nesta última, sua resposta é facultativa. Este instrumento de coleta de dados traz afirmativas que permitirão delinear o perfil dos professores da rede que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, assim como aspectos sobre a ação cotidiana da Coordenação Pedagógica, também relacionada a este segmento.

Sua participação é voluntária e **fundamental** para o desenvolvimento desta pesquisa e, para isso, solicitamos que responda, com a maior objetividade possível, as questões que se seguem. Informamos que poderá omitir seu nome, caso prefira, e, de qualquer forma, asseguramos o anonimato dos professores que se dispuserem a colaborar com a presente pesquisa.

Desde já, agradecemos muito a sua colaboração!

Deborah Senid Gribel (Mestranda em Educação PPGE/UFJF/2013)

Matrícula: 102040351

e-mail: deborahgribel@gmail.com

Telefone: 88327581

1 DADOS ACADÊMICOS/PROFISSIONAIS

1.1 Nome _____

1.2 Sexo () feminino () masculino

1.3 Escola onde trabalho como professor(a) _____

1.4 Formação (graduação) _____

1.5 Pós-Graduação _____

1.6 Outros cursos de Especialização _____

1.7 Tempo no magistério _____ anos ou _____ meses (menos de um ano).

1.8 Tempo de atuação nesta escola _____ anos ou _____ meses (menos de um ano)

1.9 Atuo como professor (a) no _____ ano de Ensino Fundamental nesta escola.

1.10 Complete as lacunas de acordo com sua experiência profissional (caso você tenha apenas um cargo atualmente)

1.10.1 Tenho apenas um cargo de _____ nesta escola.

1.10.2 Já atuei como (indicar o cargo) _____ nesta escola.

1.10.3 Já atuei como (indicar o cargo) _____ em outra escola.

1.11 Complete as lacunas, caso você tenha dois cargos atualmente

1.11.1 Tenho dois cargos, sendo um de professor nesta escola e outro de _____ **nesta escola** (indicar o cargo).

1.11.2 Tenho dois cargos sendo um de professor nesta escola outro de _____ **em outra escola** (indicar o cargo).

1.12 Tenho vontade de atuar na coordenação pedagógica escolar () sim () não

Informe, por gentileza, a sua idade: _____ anos.

2 SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (CP)

Prezado (a) professor (a),

As questões formuladas não pretendem medir conhecimento. Por favor, assinale, no quadro abaixo, um “X” na coluna que indica seu grau de concordância e/ou de discordância em relação às afirmativas, tendo como base sua percepção e/ou opinião. Estas são informações valiosas ao nos possibilitar, a partir de sua experiência como professor(a), a produção de conhecimento sobre a atuação da CP nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

AFIRMATIVAS	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo plenamente
1) No cotidiano escolar a CP dedica seu tempo à articulação das ações e projetos pedagógicos.			
2) A CP dedica o seu tempo auxiliando no controle da disciplina dos alunos.			
3) A CP prioriza em seu trabalho as questões burocráticas ligadas à administração escolar.			
4) A CP prioriza em seu trabalho o atendimento aos pais			
5) A CP prepara encontros da equipe pedagógica e reuniões com regularidade.			
6) Nas reuniões são abordados mais os aspectos pedagógicos.			
7) As reuniões pedagógicas preparadas pela CP são proveitosas e contribuem para o aprimoramento do processo ensino e aprendizagem.			
8) Os projetos e ações pedagógicas são planejados em conjunto por iniciativa da CP.			
9) A ação da CP favorece a articulação das propostas pedagógicas na escola.			
10) A CP é comprometida com as questões pedagógicas da escola.			
11) A CP propõe formas alternativas e inovadoras no trabalho pedagógico.			

12) Os conselhos de classe são realizados com a frequência e regularidade necessária ao processo ensino e aprendizagem (bimestrais/trimestrais).			
13) Não há encaminhamento prático ou pedagógico a partir das demandas apontadas nos Conselhos de Classe.			
14) Além das reuniões ordinárias, os conselhos de classe são realizados sempre que há demanda pedagógica.			
15) A CP tem uma postura autoritária nas relações com os professores.			
16) As relações interpessoais são tensas no ambiente escolar entre a CP a Direção.			
17) As relações interpessoais são tensas entre a CP e os professores.			
18) A equipe gestora apoia o trabalho da CP na escola.			
19) A função indefinida da CP é um dos entraves para a melhoria de sua atuação nas escolas.			
20) A definição do papel e da atuação da CP se deve à própria formação.			
21) A definição do papel e da atuação da CP se deve mais à constituição do conjunto de professores da escola.			
22) A definição do papel e da atuação da CP se deve principalmente à gestão da escola.			
23) A falta de tempo, pelo excesso de atribuições, é um fator que dificulta o trabalho da CP nas questões pedagógicas da escola.			
24) O trabalho docente é solitário (cada um na sua sala, resolvendo seus problemas), mesmo tendo a CP na escola.			
25) A ação da CP contribui para a formação continuada do professor.			
26) A experiência como docente é fundamental para a atuação positiva da CP.			

Sua participação é de fundamental importância para aprofundarmos nossas reflexões sobre a atuação da CP nas escolas e no atendimento às suas demandas pedagógicas. Por gentileza, indique a modalidade da entrevista (individual e/ou coletiva) que você deseja participar sobre esse tema, num outro momento, a ser combinado com a pesquisadora e demais professores (as) interessados(as).

() sim, entrevista individual () sim, entrevista coletiva () sim, ambas as modalidades

Por gentileza, escreva seu nome, telefone/e-mail, para futuros contatos.

Tenho disponibilidade no dia _____ (indicar o dia da semana) e o melhor horário é _____ (escolha um turno: manhã, tarde ou noite).

No momento não tenho nenhum dia/ horário disponível ().

Este espaço foi reservado para que, **caso seja da sua vontade**, você possa abordar ou esclarecer outros pontos importantes sobre este tema ou sobre quaisquer aspectos que considere ausentes ou incompletos no questionário.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Prezado (a) professor (a), agradecemos muito sua contribuição e sua disponibilidade em colaborar conosco nesta pesquisa.

Um abraço!

APÊNDICE D - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ E FORA- FACULDADE DE EDUCAÇÃO –
FACED/UFJF****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) professor (a),

Você aceitou nosso convite para participar da segunda etapa da pesquisa intitulada “Coordenação Pedagógica: entre o desejado e o vivido”, pois, no questionário respondido anteriormente, você manifestou o desejo de participar de uma entrevista para aprofundarmos neste tema.

Reiteramos o nosso objetivo de investigar e apontar, na perspectiva dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Juiz de Fora, as suas demandas pedagógicas, confrontadas à ação efetiva da coordenação nas escolas.

Sua participação é voluntária e de fundamental importância para o enriquecimento do presente trabalho. Asseguramos o sigilo e a omissão de quaisquer dados que possam identificar você ou a escola na qual atua, ressaltando que as informações, colhidas durante a pesquisa, serão tratadas de forma confidencial e utilizadas, tão somente, para fins científicos, ou seja, para a divulgação do conhecimento produzido pelo grupo, como forma de democratização dos achados da pesquisa.

Agradecemos sua participação.

Deborah Senid Gribel
deborahgribel@gmail.com
Mestranda em Educação
Matrícula: 102040351

Prof^a. Dra. Maria da Assunção Calderano
Orientadora – PPGE/FACED/UFJF

Eu, _____
RG _____, CPF _____, professor (a)
da rede municipal de ensino de Juiz de Fora – MG, declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre o tema, objetivos e procedimentos da pesquisa intitulada “Coordenação Pedagógica: entre o desejado e o vivido” pela mestrandia **Deborah Senid Gribel**, mediante comprometimento da mesma de que será mantido o sigilo dos dados que possam me identificar. Assim, autorizo minha participação para fins estritamente científicos nesta pesquisa e, durante a minha participação nas entrevistas individuais e ou coletivas, autorizo a gravação dos encontros, cujas falas serão transcritas, para fins de estudo e publicações em revistas científicas da área.

Juiz de Fora,.....dede 2013.

Assinatura do (a) participante

APÊNCIDE E - PAUTA PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

- 1- A diretora ou a vice-diretora da sua escola fez a gentileza de recolher os questionários dos professores que se dispuseram a participar desta pesquisa, até que eu voltasse à escola para buscá-los. Você se sentiu intimidada ou constrangida em entregar seu questionário respondido a elas?
- 2- Tem conhecimento de outros professores(as) que podem ter se sentindo assim?
- 3- Os questionários causaram algum comentário, ruído ou mal estar na escola?
- 4- Qual a sua demanda pedagógica em relação à ação da CP?
- 5- Você faz alguma associação entre as questões identitárias, políticas e históricas relacionadas à CP e a atuação hoje nas escolas?
- 6- E a solidão docente é um mito ou uma realidade? Você sente solidão docente? A CP tem conseguido amenizar essa sensação de solidão?
- 7- Você percebe tensões entre a CP e a direção? E entre a CP e os(as) professores(as)?
- 8- Na sua opinião, o que é fundamental para uma boa atuação da CP? Formação, gestão, conjunto de professores, comunidade?
- 9- Você percebe de modo positivo a hipótese do retorno ao quadro do Magistério Municipal da figura do orientador educacional? (Ver observação)
- 10- Qual a principal atribuição da CP na escola? Em que você gostaria que ela dedicasse a maior parte do seu tempo de trabalho?
- 11- Você acha que uma das atribuições da CP é cuidar da formação continuada dos professores?
- 12- Nas reuniões pedagógicas são abordados mais os aspectos pedagógicos? Qual a regularidade? Você as considera satisfatórias? Quem prepara as pautas? Você percebe zelo e cuidado na preparação das reuniões? Os professores participam da escolha dos temas? As reuniões contribuem para a melhoria do seu trabalho junto aos alunos? Contribuem de alguma forma para a sua formação continuada? Vocês reivindicam coletivamente que seja disponibilizado mais tempo dedicado aos aspectos pedagógicos?
- 13- Há momentos destinados ao estudo coletivo na escola? Já houve? Você sente necessidade desses momentos? Acha que seria bom se tivesse? Acha que os

professores estão abertos e participariam?

- 14- Sobre os conselhos de classe: Qual a regularidade? Acontecem ao final de cada período avaliativo? Você percebe que há encaminhamento prático a partir das demandas apontadas nos conselhos de classe? Em algum momento, vocês refletem sobre possíveis mudanças de metodologia ou postura da escola em relação às dificuldades dos alunos?
- 15- Quais são os entraves para uma atuação mais satisfatória da CP? Na sua opinião, por que as coisas não acontecem de maneira mais satisfatória?
- 16- Foi informado à professora o Ideb obtido pela escola na qual atua (alto ou baixo – de acordo com a professora entrevistada e a escola que representou). Feito isso, questionamos: a quais fatores você atribui o Ideb alcançado?
- 17- Ao final da entrevista, foi entregue uma cópia da Resolução 01/2005, que define as atribuições do coordenador pedagógico nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. A cada item da resolução, foi solicitado que a professora entrevistada tecesse alguns comentários, associando o que está previsto na Resolução e como efetivamente tem sido a atuação da coordenação pedagógica nas escolas.
- 18- Você gostaria de complementar ou ressaltar algum aspecto sobre a CP? Alguma coisa que eu deixei de perguntar e você considera importante?

Observação: Uma professora da escola “L” fez a seguinte observação por escrito na última questão aberta proposta no questionário:

Apenas observação: Devido às necessidades atuais de uma escola, considero a união dos antigos cargos supervisão/orientação uma medida que não favoreceu o melhor atendimento ao processo ensino e aprendizagem, apesar de concordar com a aprendizagem acadêmica unida. É urgente e necessária a presença de ambos no ambiente escolar, pois dessa maneira não iria sobrecarregar o coordenador pedagógico que tem que atender tanto o humano como o aspecto didático. As escolas necessitam de mais profissionais para atender a enorme demanda. Assim como maior valorização, autonomia e participação (Professora representante da escola “L”).

Além da indicação desta professora, por se tratar de uma entrevista semiestruturada por pautas, as professoras tiveram muita liberdade para expressar suas opiniões, demandas e percepções. A primeira professora entrevistada (professora representante da escola “G”), em virtude da sobrecarga de trabalho que incide sobre o

coordenador pedagógico, expressou também a necessidade do retorno do cargo de Orientação Educacional, ao quadro do Magistério Municipal, como um dos fatores que poderia contribuir para que o coordenador venha desempenhar, mais a contento, suas funções. A partir daí, fizemos essa pergunta às demais professoras que foram posteriormente entrevistadas. Além disso, espontaneamente, elas se referiram ao PNAIC e à Proposta Curricular da rede.

**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROF. WEVERTON
VILAS BOAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**



JUIZ DE FORA
PREFEITURA

Termo de Compromisso

Eu, Weverton Vilas Boas, Secretário Municipal de Educação, autorizo a mestranda Deborah Senid Gribel, a realizar uma pesquisa cuja questão central é mapear as ações da Coordenação Pedagógica (CP), a partir da perspectiva dos professores que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, priorizando os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de responsabilidade da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Para a realização do trabalho nas escolas é necessário que haja concordância da direção e dos professores.

Juiz de Fora, 05 de março de 2013.

WEVERTON VILAS BOAS
Secretário Municipal de Educação

Secretaria de Educação

Av. Getúlio Vargas, 200 – Centro – CEP: 36010-110 – Juiz de Fora – MG (32) 3690.7634 – Fax: (32) 3690.8395 –
educacao@pjf.mg.gov.br

