

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA PEREIRA DUTRA

**O “*pulsar pedagógico*”: estratégias e desafios de
uma coordenadora na formação de professoras.**

**CAMPINAS - SP
2014**

PRISCILA PEREIRA DUTRA

O “*pulsar pedagógico*”: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras.

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para o Exame de Defesa do Mestrado em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Silvia P. de M. L. Rocha

**PUC-CAMPINAS
2014**

Autor: DUTRA, PRISCILA PEREIRA.

Título: "O "PULSAR PEDAGÓGICO": ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DE UMA COORDENADORA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS".

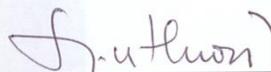
Orientador: Profa. Dra. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 14/02/2014

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. MARIA SILVIA P. M. L. DA ROCHA



Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA B. TORTELLA



Profa. Dra. ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.71 Dutra, Priscila Pereira.

**D978p O “pulsar pedagógico”: estratégias e desafios de uma coordenadora
na formação de professoras / Priscila Pereira Dutra. - Campinas: PUC-**

Campinas, 2014.

106p.

Orientadora: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Afetividade. 3. Orientadores educacionais. 3. Professores - Avaliação. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22. ed.CDD – t370.71

Dedicatória

Ao primeiro autor dessa dissertação, Deus.
Aos meus pais, Ruth e Joel, pelo amor incondicional e por
sempre acreditarem que eu posso mais.

Agradecimentos

O primeiro agradecimento deve ser a Deus, por ter me concedido a graça da vida e por me conduzir em cada passo durante o mestrado. A Ele toda glória e honra!

Aos meus pais, que me fortaleceram sempre com palavras de incentivo e com as orações diárias em meu favor. Foram os joelhos deles dobrados que me sustentaram em pé.

Às minhas irmãs: Miriam, pela força, sempre dizendo que “vou conseguir”; Marcia por deixar Deus usar através das palavras: “vai valer a pena” e a Sara, que se não fosse pela força dela nas ideias para o projeto, não teria nem começado.

Meu namorado, Alexandre, pelo “empurrão” inicial, pelas várias dúvidas tiradas e por tantos momentos de troca de ideias: Muito obrigada!

Em especial, aos meus alunos da turma do 4ºC (2012) e 5ºC (2013), da EMEF “Professor André Tosello”, por ouvirem minhas lamentações e meus contentamentos, mesmo sem entenderem muito bem o que se passava comigo. À equipe gestora dessa escola, pelo suporte sempre que precisei.

Aos professores, direção e Coordenadora Pedagógica da escola em que foi feita nossa pesquisa, muito obrigada pelo carinho e acolhimento.

Com muito carinho, agradeço minha orientadora, e amiga, Silvia, pela paciência e por acreditar que nosso trabalho seria muito bom.

Mas como é que um homem se torna sábio? Em primeiro lugar, respeitando e obedecendo ao Senhor. Somente os tolos se recusam a ser ensinados e desprezam a sabedoria.

Por isso, jovem, ouça e obedeça os conselhos de seu pai; nunca deixe de lado, o que aprendeu com sua mãe.
(Provérbios de Salomão, Capítulo 1, versos 7 e 8.)

Resumo

Há tempos pergunta-se sobre a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) como formador de formadores, considerando-o importante articulador e transformador da realidade educacional. Durante nossas experiências profissionais, encontramos uma escola com consideráveis diferenciais: bem conceituada pela comunidade, com professores comprometidos em desenvolver um bom trabalho pedagógico, de porte pequeno e com bons índices nas avaliações externas. Tais características levaram-nos a indagar: essas condições seriam propícias para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado de um CP? A partir disto, interessamo-nos por fazer um estudo de caso, no qual investigamos o papel do CP na formação dos professores, buscando identificar modificações que este pode suscitar/efetivar e os desafios que enfrenta para fazê-lo. Pesquisa junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, com os descritores “Coordenação/Coordenador Pedagógico; Orientação/Orientador Pedagógico; Supervisão/Supervisor Pedagógico, entre 2002 a 2012, permitiu-nos encontrar 6 teses e 21 dissertações; destas, selecionamos 8 trabalhos que relacionavam-se mais especificamente ao tema. Tais resultados mostram a relevância de nossa pesquisa, indicando lacunas nas produções científicas sobre o tema. Objetivamos analisar o trabalho de uma CP na formação continuada dos professores, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas e a construção de um trabalho coletivo. Nossos objetivos específicos são: descrever as estratégias utilizadas pela Coordenadora nas reuniões de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC; descrever o material produzido por essa para comunicação com as professoras; identificar principais desafios enfrentados pela Coordenadora para desenvolvimento de seu trabalho. O *lôcus* da pesquisa foi uma escola de Ensino Fundamental da rede estadual paulista, em funcionamento no município de Campinas/SP. O material empírico foi composto pelo acompanhamento de reuniões de ATPC, através de vídeo-filmagens, recolha do material produzido pela coordenadora para comunicação com as professoras e entrevista narrativa com esta profissional. As análises são qualitativas, fundamentalmente a partir dos aportes da Teoria Histórico-Cultural, buscando compreender a importância do trabalho coletivo no desenvolvimento humano e as formas pelas quais as significações que cada sujeito produz sobre as ações do outro tomam parte no aprimoramento profissional de cada indivíduo. Os resultados obtidos apresentam estratégias para o Coordenador Pedagógico: trabalho permeado de afetividade, focalizando, menos os pontos “negativos” e priorizando os positivos, através da valorização do trabalho pedagógico realizado; conscientização dos desafios enfrentados na Coordenação Pedagógica e estratégias para superá-los; as experiências anteriores do Coordenador na condição de professor, interferem na maneira como realiza suas atividades. Por fim, trazemos indicações para a construção de efetivo trabalho coletivo;

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; práticas pedagógicas; formação continuada de professores; afetividade.

Abstract

From a long time, the actuation of the pedagogical coordinator (PC), as a trainer of trainers, and considering him an important articulator and changer of the educational reality. During our professional experiences, we found a school with considerable excels: admired by the community, with teachers committed in developing a good pedagogical work, small and good scores in external evaluations. Such characteristics led us to question: would those conditions be propitious to develop a differentiated work of a CP? From that, we got interested in developing a case study, in which we investigated the role of the PC in the formation of the teachers, trying to identify changes that the PC can make /actualize and the challenges to do so. A research based in the Digital Library of Theses and Dissertations, with topics “Pedagogical Coordination/Coordinator; Pedagogical Orientation/Mastermind, Pedagogical Supervisor/Supervision”, between 2002 and 2012, allowed us to find 6 theses and 21 dissertations; and, from that group, we selected 8 papers that were more related to the theme. Such results show the relevance of our research, indicating blanks on the science production about the theme. We establish as a goal to analyze the work of a PC on the continued formation of the teachers, in order to improve the pedagogical practices and the construction of collective work. Our specific goals are: describing the strategies used by the coordinator in the meetings of the Pedagogical Coordinator Work Activity – PCWA; describe the material produced by the coordinator to communicate with the teachers; identify the main challenges faced by the coordinator to develop her work. The research took place in one elementary school of São Paulo’s state network, of Campinas. The empirical material was composed by the attendance of PCWA meetings, through video recordings, analyses of the material produced by the coordinator to communication with the teachers and interviews with the professional. The analyzes are qualitative, mainly based on the Historical Cultural Theory, trying to comprehend the importance of the collective work on the human development and the ways in which the significations that each individual produces over the actions of others take part in the professional improvement of each individual. The obtained results present strategies to the Pedagogical Coordinator: a work permeated of affection, focusing less the “negative” points and giving priority to the good ones, through the valorization of the good pedagogical work done, accounting of the challenges faced in the Pedagogical Coordination and strategies to overcome them; the previous teaching experiences of the Pedagogical Coordinator, interfere in the way they do their job. Finally we bring indications to the construction of an effective collective work.

Keywords: Pedagogical Coordinator, pedagogical practices, continued formation of teachers, affection.

Sumário

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	18
CAPÍTULO II – A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: MOVIMENTOS E ATUAÇÕES.....	32
A função de Coordenação Pedagógica: contribuições da Psicologia Histórico-cultural	44
CAPÍTULO III – PERCURSOS E CENÁRIOS	51
Procedimentos do trabalho de campo	52
Descrição da Escola	53
Entrada em campo	55
Procedimentos	55
Análise Documental	55
Observação das reuniões	56
Entrevista com a CP	57
Caracterização do trabalho da Coordenadora	58
CAPÍTULO IV – O <i>PULSAR PEDAGÓGICO</i> : ENTRE ESTRATÉGIAS E DESAFIOS.....	61
1.As experiências iniciais como exemplo e contraexemplo	62
2. Saber quem é o aluno	65
3. A importância do trabalho coletivo	72
4. Desafios: formação teórica e a prática (não) concretizada	75
5. Instrumentos e mecanismos que a CP mobiliza para fazer o outro – bem como ela mesma – aprender	78
6. Valorização do trabalho realizado	80
Em síntese	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXOS	105

INTRODUÇÃO

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1987, p.202)

Há muito tempo tem-se perguntado sobre qual deve ser a atuação do Coordenador Pedagógico como formador de formadores, sua importância na formação contínua dos professores, considerando-o, portanto, como importante articulador e transformador da realidade educacional. Estas questões que são, ao mesmo tempo, antigas e atuais, têm incidência direta sobre a qualidade do ensino.

A questão da formação dos professores é assunto tratado, como diz Saviani, há séculos:

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII. [...] No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. (SAVIANI, 2009.p.148).

Entretanto,este tema permanece como assunto de extrema importância em nosso cenário educacional contemporâneo e compõe-se de desafios ainda não resolvidos, bem como de novos, decorrentes de alterações que vão se materializando nos sistemas educacionais e na sociedade. É comum que os recém-formados professores saiam dos seus cursos de graduação e iniciem seu trabalho sem auxílio, efetuando práticas reprodutivas daquilo que vivenciaram nas experiências com seus professores, durante toda sua vida escolar. Em nossa pesquisa encontramos um exemplo dessa realidade, na fala da Coordenadora Melissa¹ (nosso principal sujeito do trabalho de campo),

¹ Todos os nomes de nossa pesquisa são fictícios. **Melissa** é a Coordenadora pesquisada.

contando-nos sobre seu início de profissão, sua chegada à primeira escola na qual trabalhou como professora:

Melissa: *Cheguei aqui [na escola em que trabalha], aquele grupo de professores já com anos de profissão, anos de experiência, e eu acabando de chegar. Não estava nem formada ainda em Pedagogia, estava no terceiro ano da faculdade, com meu Magistério, e tendo que assumir uma sala de aula. O primeiro desafio acho que foi esse: 3ª série, na época, sem saber o que fazer, por onde ir... Me senti muito perdida! Não tinha grupos aqui que me acolhessem, quem orientasse. [...] para tentar fazer um trabalho. [...] sem nunca ter trabalhado, sem nunca ter tido uma sala de aula, até então, só com a teoria, nada de prática. E agora a gente teve que fazer dessa teoria a prática, acho que esse foi o primeiro desafio.*

Meu interesse pelo tema partiu da mesma inquietação que senti
Melissa: a falta de alguém para orientar meu trabalho.

Formei-me no Magistério em 2000, na Fundação Bradesco. Já entrei com o ímpeto em aprender tudo sobre ser professora. Desempenhei-me muito bem nos estudos e procurei absorver todos os conhecimentos que eram disponibilizados para mim. Tive excelentes professores, que contribuíram de forma singular no que sou como educadora. As vivências daquele curso foram preciosas para meu desenvolvimento. Fui estagiária na própria instituição em que fiz o curso.

Iniciei minha carreira como professora no ano de 2001, numa escola de Educação Infantil, da rede particular de ensino, no município de Barueri, Alphaville, com crianças de três anos. Era uma escola voltada para os interesses dos pais, principalmente por ser uma clientela de alto nível social. Nossas opiniões como professores não eram muito valorizadas. Havia, compondo a equipe gestora, o cargo de Coordenadora Pedagógica. Mas como em muitas escolas, havia só a atribuição, mas não a profissional orientadora e direcionadora do trabalho pedagógico. O trabalho era totalmente individual e solitário e visava à satisfação dos pais, movimento muito típico das escolas como a que iniciei minha trajetória profissional, as quais atendem a famílias de classe econômica alta, da Grande São Paulo.

No ano seguinte, ingressei, por meio de concurso público, na Fundação e Instituto de Ensino de Barueri (FIEB), onde trabalhei por um ano. Por ser uma

escola de grande porte, havia muita cobrança tanto por parte da gestão quanto dos pais. Foi-me de grande crescimento o trabalho que desenvolvi ali. Neste mesmo ano, entrei no curso de Pedagogia na FIEO, em Osasco, mas cursei apenas um ano.

Ambas escolas onde trabalhei, possuíam a mesma ideologia: o Coordenador Pedagógico era apenas “ocupante” de sua função, cercado pelas paredes de sua sala de trabalho e sem demonstrar preocupação com o coletivo, com o trabalho efetivamente desenvolvido; sua posição era a de satisfazer e de fazer com que os professores satisfizessem, pedagogicamente, os desejos dos pais.

Mudei-me para Campinas no ano de 2003, por escolha pessoal. Não consegui trabalho logo que cheguei a Campinas.

Ingressei na Universidade Estadual de Campinas, para cursar Pedagogia, no ano de 2004. Foi um tempo de grande aprendizado e conhecimento da vida acadêmica. Meus professores foram excelentes e contribuíram para meu crescimento profissional. Formei-me em 2007. Mas ao sair do curso, ainda não me sentia madura para cursar o mestrado.

Ainda no segundo semestre de 2004, comecei a trabalhar numa escola particular da cidade de Sumaré. Com um pouco mais de autonomia, do que tive nas outras escolas em que trabalhei, tinha minhas opiniões mais acolhidas e respeitadas. Apesar dos pais terem voz ativa na escola, a gestão impunha suas condições de trabalho. Aprendi muito ali e trabalhei lá por três anos.

No ano de 2007, fui chamada no concurso público do Estado de São Paulo. Tive que optar entre a escola particular ou o Estado; escolhi o concurso público. A rede estadual de ensino possui instituída em sua legislação, a função de Professor Coordenador Pedagógico. Na primeira escola em que trabalhei, logo no primeiro dia, já nos reunimos no grupo de ciclo I, juntamente com o Coordenador Pedagógico, o qual apresentou a direção do trabalho coletivo: reuniões semanais, sendo divididas em dois dias da semana, uma para planejamento de aulas e a outra para discussões coletivas. Fiquei muito

animada, pois acreditava que iria fazer parte de um coletivo de trabalho. As reuniões foram iniciadas nas primeiras semanas e foram nelas, também, que conheci a realidade de muitas escolas da rede estadual: no dia destinado para planejamento, cada professora entrava em sua sala e planejava as suas aulas, sem preocupação nenhuma com o quê o restante do grupo fazia. No dia da reunião “coletiva” era o dia da semana em que almoçávamos juntos e conversávamos sobre todos os assuntos, menos sobre aquele para o qual era destinado o momento: nossa formação profissional.

Nos anos de 2008 e 2009, trabalhei em escolas um pouco mais organizadas, quanto ao trabalho de Coordenação Pedagógica, mas ainda assim, não havia um trabalho coletivo e o papel formador do Coordenador Pedagógico não se concretizava.

No início de 2010, fui chamada no concurso público da prefeitura da cidade de Campinas. Estou na mesma escola há três anos, indo para o quarto ano. Gosto muito do trabalho que desenvolvo e tenho crescido a cada ano. Neste mesmo ano continuei, também, na escola estadual em que trabalhei em 2009, porém com uma mudança: a Coordenadora Pedagógica era outra, justamente a que depois elegi como participante privilegiada desta pesquisa.

Melissa: [durante entrevista contando sobre o início de seu trabalho]: *Em 2010, nas férias, a Coordenadora que estava aqui, ela se aposentou, e no dia 05 de janeiro de 2010, eu lembro certinho [risos] ela [refere-se à diretora da escola] me ligou. [...] Daí com o telefonema me despertou algumas coisas. Então a diretora me sugeriu, achou que eu tinha perfil, que eu poderia participar de todo o processo [de seleção]. Porque eu tive que elaborar um projeto, fazer entrevista com a supervisão, direção. Passei por todos os processos e fui selecionada. Resolvi partir para esse momento de ser Professora Coordenadora. Estava aqui aquele grupo, que até então eram minhas colegas de trabalho, mas colegas em partes. Porque nós não tínhamos muita troca, então eu não conhecia muito de cada uma, não sabia muito bem como era o trabalho, como eram os alunos delas. Aqui na escola a gente não se conhecia. Tudo era muito individualizado, até os conselhos, tudo... A gente não sabia como estava a classe. Não sabia como desenvolvia o trabalho. Não tinha uma socialização.... Não tinha nada disso. Era muito individualizado e eu queria já, assim.... Eu entrei nesse cargo e disse: “Ai meu Deus! Tenho esse grupo desse jeito...”, e na minha concepção tudo tinha que ser diferente. Eu queria ser a Coordenadora que eu sempre quis ter. Então, fui pensando por onde seguir.[...] Então parei, sentei com a direção e a gente pensou num plano para 2010.*

Em todo o material que recolhemos em campo, encontramos por diversas vezes, Melissa trazendo o ideal de Coordenadora Pedagógica, bem como do professor. Coloca-nos a importância do profissional da educação ir em busca do que for necessário para a realização de um trabalho de qualidade, Em outros trechos da entrevista, que serão apresentados no capítulo IV, Melissa define como condição para o desenvolvimento do trabalho na Educação *ter o coração pulsando pelo magistério, ter o pulsar pedagógico*, expressão que inserimos no título desta dissertação. Considera-o como sendo o diferencial, tanto para ser a Coordenadora que sempre desejou ter, como para o professor ser dedicado e encontrar estratégias para a realização de um trabalho que atinja as necessidades de seus alunos.

E foi dentro desse plano, de Melissa, que me encontrei em 2010 e, a partir de suas vivências, conjuntamente com meu trabalho nessa escola, que surgiu o interesse pelo tema de nosso trabalho. Ingressei no mestrado na turma de 2012. No mesmo ano me afastei das aulas do Estado para me dedicar ao estudo que desenvolveremos a seguir.

No Capítulo I, fazemos uma análise documental sobre a função do Coordenador Pedagógico, desde sua origem na década de 1970, com o Decreto 10623/77, passando pela Resolução SE nº 28/1996 até a atual resolução que regulamenta a função do Coordenador Pedagógico, a SE nº 88/2007. Analisamos as atribuições constantes na lei, levando em consideração seus momentos históricos e as demandas que se refletem na formulação das leis.

No Capítulo II, à luz de Placco & Souza (2006) e Mate (2003) podemos conhecer as principais demandas e angústias do Coordenador no desenvolvimento de sua função. Fujikawa (2007), André & Vieira (2007), trazem-nos reflexões sobre a experiência profissional do Coordenador Pedagógico e as demandas em decorrência deste trabalho. Através de pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, encontramos informações sobre o cenário atual da Coordenação Pedagógica em nosso país e os principais desafios colocados a esta função, registrados por estes estudos. Buscamos as contribuições sobre o caráter formativo do CP em Nóvoa (1992)

e Almeida (2000), entre outros. Abordamos a questão da mediação, com base em Vigotski (1995), Pino (2000), Dugnani (2011) e sobre a relação interpessoal do Coordenador através de Almeida (2007). Finalizamos com as abordagens de Clot (2006) sobre as relações de trabalho com base na Psicologia Histórico-Cultural.

No Capítulo III, discorreremos sobre o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa de campo, a qual caracterizamos como estudo de caso; apresentamos o contexto da escola pesquisada, nosso sujeito, bem como o método e os procedimentos utilizados para a produção do material empírico.

Trazemos no Capítulo IV, parte do material empírico, transcrito, e nossas categorias para as análises, que são: 1 - Saber quem é o aluno; 2 - A experiência como exemplo e contraexemplo (experiências iniciais); 3 - A importância do trabalho coletivo “em rede”; 4 - A teoria e a prática: desafios; 5 - Consciência sobre os instrumentos e mecanismos que a CP mobiliza para fazer o outro – bem como ela mesma – aprender; 6 -Valorização do trabalho realizado, seguidas por nossas análises.

Para finalizar colocamos nossas contribuições nas Considerações Finais.

As reflexões produzidas têm como intuito a contribuição para o aprimoramento do trabalho de Coordenadores Pedagógicos.

CAPÍTULO I – A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DE SÃO PAULO

A qualidade da educação básica em nosso país tem sido discutida por longa data. Não foram e nem são poucos os programas e iniciativas que se apresentam como alternativas e/ ou caminhos para definitivamente erradicar o problema do fracasso escolar e do analfabetismo em nosso país, como Programa Brasil Alfabetizado²; O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa³ e no estado de São Paulo o Programa Ler e Escrever⁴. É nesse contexto que se coloca, na lei, a função do Coordenador Pedagógico⁵ (CP); suas atribuições são encontradas e documentadas em resoluções e decretos do Governo do Estado de São Paulo.

Vários indicadores sobre os entraves encontrados, atualmente, no exercício da função da Coordenação Pedagógica podem ser explicados pela origem desta função, diretamente ligada ao exercício do controle. O modelo incorporado ao nosso, brasileiro, é o advindo dos Estados Unidos, surgido no século XVIII que, segundo Vasconcellos (2006), era nomeado como “Inspeção Escolar” no centro da industrialização e pode ser visto como a “expressão do desejo de controle total dos movimentos dos outros” (p. 86). Teve fortalecimento e se delineou com base na lei e dentro do entendimento de que:

² O Programa Brasil Alfabetizado foi criado no ano de 2003 pelo governo federal com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país. O programa é coordenado pelo Ministério da Educação e atua por meio de convênios com instituições alfabetizadoras de jovens e adultos.

(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817)

³ PNAIC - O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

(<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendimento-o-pacto>)

⁴ Programa Ler e Escrever é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma Política Pública para o Ciclo I (de 1º ao 5º ano, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual paulista. (<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/programa-ler-e-escrever>)

⁵ As nomenclaturas Coordenador Pedagógico, Supervisor e Orientador Pedagógico, são utilizadas para designar o mesmo cargo, podendo variar de acordo com a Rede de ensino. No Estado de São Paulo, a legislação utiliza o termo Professor Coordenador Pedagógico, mas optamos por utilizar, em nosso texto, apenas o nome Coordenador Pedagógico (CP), o termo mais comum encontrado na literatura especializada.

Sabe-se que a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei nº 5692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional nº 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação. (URBAN, 1985, p.5)

Em pesquisa realizada junto a órgãos regulamentadores da função, no Estado de São Paulo, aparecem a partir do ano de 1977, no Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977, como atividades de Coordenação Pedagógica as que mostramos a seguir:

Artigo 14 - As atividades de Coordenação Pedagógica são exercidas pelo Coordenador Pedagógico e Professores Coordenadores.

Artigo 15 - O Coordenador Pedagógico é o elemento do sistema de supervisão, responsável pela Coordenação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares, no âmbito da escola.

Artigo 16 - O Coordenador Pedagógico tem as seguintes atribuições:

I - participar da elaboração do Plano Escolar, coordenando as atividades de planejamento quanto aos aspectos curriculares;

II - elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, assegurando a articulação com as demais programações do núcleo de apoio técnico-pedagógico;

III - acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento da programação do currículo;

IV - prestar assistência técnica aos professores, visando a assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho dos mesmos para a melhoria dos padrões de ensino:

a) - propondo técnicas e procedimentos;

b) - selecionando e fornecendo materiais didáticos;

c) - estabelecendo a organização das atividades;

d) - propondo sistemática de avaliação;

V - coordenar a programação e execução das atividades de recuperação de alunos;

VI - supervisionar as atividades realizadas pelos professores como horas/atividade;

VII - coordenar a programação e execução das reuniões dos Conselhos de Classe;

VIII - propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores;

IX - avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola;

X - assegurar o fluxo de informações entre as várias instâncias do sistema de supervisão;

XI - assessorar a direção da escola, especificamente quanto a decisões relativas a:

a) - matrículas e transferências;

b) - agrupamento de alunos;

c) - organização de horário de aulas e do calendário escolar;

d) - escolha de Professores Coordenadores;

e) - utilização de recursos didáticos da escola;

XII - interpretar a organização da escola para a comunidade;

XIII - elaborar relatório de suas atividades e participar da elaboração do relatório anual da escola.

Neste Decreto, a função do Coordenador Pedagógico é parte do sistema de supervisão, no âmbito da escola, e suas atribuições são tanto de caráter pedagógico (na execução das atividades do currículo, assistência técnica aos professores, supervisão das horas atividade e na proposição e coordenação de atividades de aprimoramento dos docentes), quanto de caráter burocrático (de assessoramento da direção para matrículas e agrupamento dos alunos, organização de calendários e horários de aulas, entre outros). O papel formador fica apenas como um tópico proposto dentre vinte e dois outros, explicitado com os termos “aperfeiçoamento” e “atualização” (tópico VIII das atribuições), portanto, sem grande relevância aparente; há maior ênfase na execução de tarefas burocráticas.

É importante lembrar que se trata de um Decreto publicado em plena ditadura militar, na qual havia uma preponderância de elementos concernentes aos aspectos da fiscalização do trabalho docente, priorizando-se registros e cumprimento de normativas presentes na conjuntura política mencionada, determinando, assim, no discurso, a presença da burocratização do trabalho, como elemento controlador e regulador, sem explicitar maiores preocupações com a formação dos profissionais de educação deste período histórico.

Aparece neste mesmo Decreto a função de Professor Coordenador, distinguindo-a da função de Coordenador Pedagógico:

Artigo 17 - O Professor Coordenador, no âmbito de sua área curricular tem as seguintes atribuições:

- I - elaborar, com os demais professores da área ou professores regentes de classe da mesma série, o programa de currículo;
- II - coordenar a execução da programação;
- III - assegurar a integração horizontal e vertical do currículo;
- IV - estabelecer os procedimentos de controle e avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- V - coordenar atividades da área que visam ao aprimoramento de técnicas, procedimentos e materiais de ensino;
- VI - estabelecer, em cooperação com os demais professores da área ou da mesma série, critérios de seleção de instrumentos de avaliação;
- VII - assessorar os trabalhos de Conselhos de Série ou de Classe. (SÃO PAULO, 1977)

A função Professor Coordenador era exercida por um professor que continuava com suas atribuições em sala de aula, acrescidas de tarefas visando estabelecer cooperação, junto aos demais professores; cabia-lhe coordenar a programação e execução do currículo, a busca do aprimoramento das técnicas e procedimentos para o aprendizado dos alunos, bem como as ações de controle e seleção dos instrumentos de avaliação. Quando colocado o termo controle, é possível perceber, novamente, a representação da ideologia no contexto histórico político do período do decreto.

Fica claro, no Decreto, que há dois cargos com funções e atribuições diferentes, mas, ambos, ao menos à primeira vista, com responsabilidades muito semelhantes ao trabalho desenvolvido pelo Professor Coordenador Pedagógico (PCP) na atual legislação, publicada na Resolução SE - 88, de 19-12-2007.

Apenas vinte anos depois, surge um novo documento referente à função do Coordenador Pedagógico, intrigantemente pelo “fato de que por muito tempo as escolas estaduais paulistas funcionaram, no geral, sem Coordenação Pedagógica até então, [...]” (ROMAN, 2006, p.117).

De acordo com Fernandes (2005), a expansão da função de Professor Coordenador Pedagógico para a quase totalidade das escolas da rede estadual de ensino foi garantida no bojo das reformas educacionais através da

publicação da Resolução SE nº 28, de 4 de abril de 1996⁶, a qual fez parte de um pacote de reformas da Secretaria da Educação, no governo Mário Covas, chamado “Escola de Cara Nova”, que dispôs sobre o processo de escolha para a designação de professor para exercer as funções de Coordenação Pedagógica.

O novo documento, de 1996, implanta a função de Professor Coordenador Pedagógico na rede estadual paulista, conforme encontramos:

Na resolução é ressaltada a importância do [...] processo de construção coletiva do projeto político pedagógico das escolas [...], da articulação e da integração das ações pedagógicas [...], do planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem [...], de um trabalho articulado entre unidade escolar e o Sistema de Supervisão e a Oficina Pedagógica da Delegacia de ensino (ROMAN, 2006.p.118)

Analisando os termos encontrados na Resolução, buscamos auxílio no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, *versão online*, para refletirmos sobre tais:

Articulação: 1. Ato ou efeito de articular ou de se articular/.9. União entre peças de um aparelho ou máquina.

Integração: 3. Adaptação, incorporação de um indivíduo ou grupo externo numa comunidade, num meio.

Conjuntamente ao termo “acompanhamento”, tais substantivos aparecem demonstrando uma condição de “fazer com” ou, até mesmo, podemos perceber, ainda que de forma incipiente, a condição de mediador do Professor Coordenador Pedagógico. Em contrapartida ao termo “controle”, utilizado em 1977, o qual visava garantir a execução das diretrizes impostas, no processo histórico podemos identificar alterações semânticas refletindo mudanças de concepção substanciais.

É nesta resolução de 1996 que, segundo Souza (2010), é revogada a função do Coordenador e mantém-se, apenas, a do Professor Coordenador

⁶ A versão oficial do documento aqui tratado foi pesquisada em sites oficiais e junto à diretoria de ensino e não encontrada. Acessamos o atendimento da Secretaria da Educação, que nos informou que esta versão foi retirada do sistema, por ser revogada pela posterior (informação obtida no tele atendimento – 08007700012 - no dia 08 de novembro de 2013).

Pedagógico (PCP), apresentando-se quais são os trâmites legais para o processo de atribuição:

A função de PCP, para quase todas as escolas da Rede Estadual de Ensino, ficou garantida pela publicação da Resolução SE nº 28, de 4 de abril de 1996, que detalhou o processo para designação de professor para o exercício desta função (SOUZA, 2010. p.28).

A princípio, cabe-nos refletir sobre o interstício que há entre um documento e o outro. Compreendendo que, historicamente, após o primeiro documento analisado, algumas conquistas políticas, como o Movimento pelas eleições diretas (Diretas Já), em 1984, e a própria aprovação da Constituição Federal de 1988, considerada um marco para a cidadania, bem como para a democracia brasileira, determinaria a construção de novos documentos que convergissem para a elaboração de novas formas de atuação do profissional em questão.

Neste contexto, é possível perceber o movimento histórico-social que denota a importância da participação coletiva na construção do projeto pedagógico escolar, o qual ganha a denominação Projeto Político- Pedagógico. O trabalho do Coordenador, junto à equipe de professores, adquire um caráter de construção coletiva, não mais tendo só uma posição de supervisão, coordenação e proposição dos trabalhos, como identificamos no Decreto nº 10.623/77.

Com as mudanças políticas e ideológicas, citadas anteriormente, que entraram em vigor no ano de 1996, o Coordenador pode/deve ultrapassar a posição de supervisão, assumindo também responsabilidades junto à proposição de trabalhos pedagógicos, embora devam ser “articulado[s] entre unidade escolar e o Sistema de Supervisão e a Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino” (ROMAM, 2006, p. 118).

A denominação Delegacia de Ensino⁷, assim como seu responsável legal, o Delegado de Ensino ainda nos remetem ao caráter militar do processo

⁷ A mudança de nomenclatura de Delegacia de Ensino para Diretoria de Ensino foi feita em 09 de abril de 1999, pelo Decreto 43.948, no Governo Mario Covas, tendo como Secretária da Educação a Profa. Tereza Roserlei Neubauer da Silva.

governamental, conseqüentemente ao regime da Ditadura. Enquanto no documento de 1977 não havia menção à formação, já neste aparece a terminologia Oficina Pedagógica – ligada à nomenclatura Delegacia de Ensino - a qual é responsável pela formação de seus profissionais.

A visão política no país foi alterada e os documentos reformulados, mas o olhar sobre a função do Professor Coordenador permaneceu semelhante, se comparadas suas atribuições descritas nos dois documentos destacados.

O cotidiano das escolas vem mostrar que muitas das atividades realizadas pelo PC, como a execução de tarefas administrativas, burocráticas e disciplinadoras poderiam ser de responsabilidades de outros profissionais da escola, permitindo que esse pudesse ficar focado no acompanhamento pedagógico.

Somente no ano de 2007, publicou-se uma nova resolução, que substituiu a anterior, a SE nº 88/2007, dispondo sobre a função de Professor Coordenador:

Art. 2º- O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições:

- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II - atuar no sentido de tornar as ações de Coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da Coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis. (SÃO PAULO, 2007)

A resolução tem como objetivo principal regulamentar a função e as atribuições do Professor Coordenador, dentro do novo contexto histórico. Nela podemos perceber uma grande mudança tanto nas incumbências, junto aos

professores, como na explicitação de sua formação para o exercício da função, sugerindo uma profissionalização para este trabalho.

A forma pela qual deve ser feita a escolha deste profissional, conforme colocado no Art. 5º da legislação de 2007, pode ser considerada como mais profissional. Na década de 1970, a escolha era feita entre os pares e não é explicitada, na lei, a exigência de projeto de trabalho ou prova que o habilitasse. Já na Resolução de 2007, a escolha é feita mediante credenciamento em prova de conhecimentos específicos, entrevista realizada pela direção da escola juntamente com a supervisão e projeto de trabalho que objetive a melhoria do ensino no Estado de São Paulo, como vemos a seguir:

Art. 5º - Constituem-se componentes do processo de designação do docente para a função de Professor Coordenador:

I – credenciamento obtido em processo seletivo a ser organizado pela Diretoria de Ensino, consistindo de uma prova escrita;

II - realização de entrevista individual;

III – apresentação de projeto que vise à melhoria do processo ensino e aprendizagem de uma unidade escolar;

IV - ato de designação para a função de Professor Coordenador, editado pelo Diretor da Escola ou, no caso das Oficinas Pedagógicas, pela autoridade responsável pelo órgão, a ser publicado em Diário Oficial do Estado - DOE. (SÃO PAULO, 2007)

Na Resolução SE 88/2007, o Coordenador deixa de ter uma função inspeccional para conquistar uma posição de gestor e implementador de mudanças no cenário educacional. Souza (2010) deixa claro esse papel gestor:

Foi publicada a Resolução SE 88 - 19-12-2007, que dispõe sobre a função gratificada de PC, considerando que a Coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política. (p. 32)

No documento de 1977, podemos observar que o Professor Coordenador tem o papel de coordenar atividades da área, junto a seu grupo de trabalho, visando o aprimoramento de técnicas, procedimentos e materiais de ensino, o que pode até remeter a uma semelhança entre as definições das tarefas nos documentos de 1977 e 1996. Mas quando focalizamos os significados dos termos coordenar, técnicas, procedimentos e materiais,

podemos relacionar com algo mecânico, sem a preocupação com a análise do que está sendo feito, ficando só com o “executar”.

Em contrapartida, se observados os termos da Resolução SE 88/2007, tais como: processo, espaço coletivo, construção permanente, formação continuada, reflexão sobre, trabalho produtivo, integrador, incentivando, entre outros; podemos perceber uma ênfase no caráter de ação coletiva, bem como a importância de realizar de uma reflexão contínua no/do trabalho.

No decorrer das alterações na lei de regulamentação da função de Coordenador Pedagógico, percebemos que não havia uma preocupação com seu papel formador, o que passa a ficar evidente na Resolução SE 88/2007, na qual se explicita a importância da formação para o processo educacional. Com as mudanças da SE 88/2007, surge o papel de mediador no processo de construção do conhecimento, entre professor e aluno. Ainda, coloca-se a necessidade do incentivo ao uso, na prática do professor, de novas tecnologias, algo bastante inovador em suas atribuições.

O Coordenador Pedagógico tem, portanto, atualmente, papel fundamental na formação docente. Conforme Garrido (2008), ao subsidiar e organizar reflexões dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades encontradas por estes educadores para desenvolver seu trabalho, o Coordenador deve favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações, o conhecimento sobre o contexto escolar no qual atuam e sobre a necessidade de seu constante aprendizado e desenvolvimento.

Entretanto, dentro das escolas, não é esta a realidade constatada na maioria dos casos. Em geral, as experiências concretas em unidades escolares, levam-nos a defrontar com muitos professores estagnados em suas antigas práticas e sem um direcionador efetivo para mudanças de pensamento, de postura em seu trabalho. Em pesquisa bibliográfica por nós realizada, frequentemente, o Coordenador Pedagógico permanece tendo, apenas, papel burocrático, fiscalizador e não formador.

Sem dúvida, a “tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil” (GARRIDO 2008, p.9), pois não há modelos prontos para serem seguidos. Cada formador, precisa criar soluções adequadas à sua realidade. Ainda, conforme Garrido (2008), mudar práticas pedagógicas não se resume à utilização de modelos novos ou à substituição de programas; mudá-las significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, “significa lançar olhares questionadores e de estranhamento perante práticas tão familiares, que parecem única verdade, impossíveis de serem modificadas” (p.10).

Pesquisa apoiada pela Fundação Victor Civita, realizada com a coordenação geral de Placco, Almeida e Souza (2011) intitulada “O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições”, em 2010 e 2011, sobre os Coordenadores Pedagógicos brasileiros, em parceria com a Fundação Carlos Chagas e o Ibope Inteligência, traz importantes informações sobre quem são e o que pensam os profissionais que estão à frente da Coordenação das escolas de todo o país. Este trabalho investigativo teve como objetivo identificar e analisar os processos de Coordenação Pedagógica em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras, de modo a ampliar o conhecimento sobre a função e identificar potencialidades e limitações⁸.

A referida pesquisa foi realizada em duas fases: na primeira, realizou-se um estudo quantitativo que teve como objetivo levantar características, percepções e opiniões dos Coordenadores Pedagógicos brasileiros, além de prover um retrato deste profissional e uma investigação da sua relação com a educação. Foram 400 participantes, de treze cidades brasileiras (Manaus, Belém, São Luís, Natal, Recife, Salvador, Brasília, Goiânia, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre), sendo noventa por cento mulheres. Foram abordados temas como: perfil da escola, horário e turno de trabalho dos Coordenadores, experiência e formação, percepção sobre as características de um bom Coordenador Pedagógico, atividades deste, principais problemas da Coordenação Pedagógica, entre outros. A segunda

⁸ Dados fornecidos pelo site da própria pesquisa, no endereço <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>

fase da pesquisa foi um estudo qualitativo, tendo como objetivo compreender como se estruturam e se articulam as atribuições de Coordenação Pedagógica, em escolas de ensino fundamental e médio, analisando as características do perfil delineado na primeira fase; nessa, foram entrevistados vinte Coordenadores Pedagógicos (CPs).

Esta publicação nos informa que o Coordenador Pedagógico tem conseguido estabelecer relações com os pais, equipe gestora e as maiores dificuldades em seu trabalho encontram-se no estabelecimento de relações diretas com os professores. Esta pesquisa informa-nos, ainda, que os Coordenadores, em geral, ainda passam muito tempo envolvidos com questões burocráticas e com o gerenciamento de problemas e que gostariam de ter melhores condições para trabalhar com a formação dos professores.

Se partirmos do pressuposto que a formação é um processo social, no qual os sujeitos são formados com o outro, adquirindo habilidades, valores e conhecimentos, de acordo com o meio vivenciado, tanto os alunos, como os professores, aprendem (ou devem aprender) na escola: “Não apenas aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão” (CANÁRIO, 1998, p. 9). Essa aprendizagem, para Canário (2001), coincide com um processo largo, contínuo e multiforme de socialização profissional que engloba modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). Ter a formação centrada na escola significa formalizar o informal, tendo intencionalidade e consciência sobre o que normalmente não se têm: o processo de socialização difusa que esta formação apresenta no exercício do trabalho. Lesne e Mynvielle(1990)afirmam que “conceber dispositivos de formação corresponde então a encará-los como processos de ‘socialização reconstruída’.” (apud CANÁRIO, 2001).

A formação centrada na escola tem como fundamento a maneira de conceber o processo de produção das competências profissionais que difere substancialmente daquele que está associado às modalidades tradicionais e dominantes de formação.

O facto de as competências profissionais serem produzidas em contexto de trabalho confere-lhes um carácter contingente, elas

correspondem não a um "dado" mas sim a um "construído" o que explica que a qualidade de ser competente não corresponda a um atributo individual e com carácter absoluto (a competência de um indivíduo varia no tempo e nos contextos). A concepção das competências profissionais como algo que não é prévio ao exercício profissional, mas sim produzido "em acto", ou seja emergente do contexto em vez de imanente ao indivíduo, conduz ao reconhecimento de que a competência profissional releva do "saber mobilizar", [...] a "saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto, na realização de um projecto". (CANÁRIO⁹, 2011)

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2011), foi através da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE, em seus estudos de 1970, que surgiu a formação centrada na escola, com o objetivo de atender à demanda dos professores, por conta da ineficácia da formação e da dificuldade de fazer repercutir o veiculado em centros de formação para a escola. Aprendia-se num contexto e era necessário remeter a outro.

É no contexto da formação continuada centrada na escola [...] que ocorre, preferencialmente, a coincidência entre uma dinâmica formativa e um processo de construção de formas identitárias. O CP, em sua ação formativa, ao levar em conta as dimensões cognitivas, afetivas e sociais que constituem a prática dos professores, ao permitir a reconstrução dos mundos vividos pelos professores em sua trajetória pessoal e profissional, promove a constituição de formas identitárias da docência e da própria Coordenação pedagógica. (p.8)

O papel formador do CP, que lhe cabe oferecer aos professores, exige que este se aprofunde em sua área específica, domine os conhecimentos sobre ela e transforme seu conhecimento em ensino. Nesse aspecto, vale ressaltar um compromisso do CP: a questão da formação que exerça a representação da escola, em seus aspectos curriculares e no desenvolvimento dos professores, sem perder de vista a relação com a comunidade escolar. Dentro deste, fica imbricado seu papel articulador, para compor o significado do trabalho coletivo, e de transformador, conduzindo seu grupo à reflexão, às dúvidas e a um trabalho criativo.

Em tempo, desde a década de 1990, como se pode encontrar na Resolução SE 88/2007, coloca-se a preocupação com a formação e experiência exigida do CP, deixando evidente a busca do não cometimento do

⁹ Português de Portugal

erro de designar professores não habilitados exercerem tal função, conforme vemos neste trecho da resolução:

Art.4º - São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:
I - ser portador de diploma de licenciatura plena;

II - contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência como docente da rede estadual de ensino; [...]

Parágrafo único - A experiência como docente, a que se refere o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries do segmento/nível da Educação Básica referente à função de Professor Coordenador pretendida. (SÃO PAULO, 2007)

A preocupação não gira em torno apenas da formação inicial deste profissional, que muitas vezes deixa a desejar, principalmente quando se trata de cursos à distância e os de curta duração, mas também, da necessidade de uma prática exercida junto ao meio no qual pretende trabalhar.

O Coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com os professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e a aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. Para tantas, e imprescindíveis tarefas, faz-se necessária uma formação específica, é para isso que se propõe um curso de pedagogia ou estudos pedagógicos. (LIBÂNEO, 2002, p. 74)

O Coordenador Pedagógico é uma das personagens principais do cenário educacional e faz-se necessária, como especificidade de sua função, uma formação inicial própria e inerente ao que faz, de forma que o conduza ao desenvolvimento de sua profissionalidade, em direção à amplitude das ações que deve realizar.

Enfim, o Coordenador deve ter como ênfase em seu trabalho o caráter coletivo de suas ações e a importância de realizar com seu grupo uma reflexão contínuo/no seu trabalho. Por ter caracterizado em sua função seu papel formador, faz-se fundamental para a formação docente sua colocação como mediador do processo de construção do conhecimento. A vista disto deve focar-

se numa formação centrada na escola, a qual dê subsídios para o trabalho local e exerça representação da escola.

À seguir no próximo capítulo, discutimos sobre o exercício do papel formador e transformador dos CPs, a garantia da reflexão junto a seu grupo e a respeito do real significado do trabalho coletivo.

CAPÍTULO II – A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: MOVIMENTOS E ATUAÇÕES

Conforme Placco, Almeida e Souza (2011), o CP deveria ter na escola uma função formadora e transformadora, articulando e mediando a construção do currículo, do projeto pedagógico, sendo por excelência formador dos professores. Estas autoras nos mostram, porém, que no panorama nacional a concretização do exercício desta função nestes moldes é muito difícil e rara, já que a realidade encontrada é de um Coordenador com muitas atribuições, dentre as quais o exercício de tarefas administrativas e de assessoramento à direção consome larga parte de seu tempo de trabalho.

Certamente o CP pode aderir ou não às atribuições que lhe são conferidas, mas há uma tensão permanente entre o que toma para si, como tarefas da função, *versus* o que lhe é demandado.

Segundo Placco, Almeida e Souza (2011) é possível identificar tensões de três naturezas no trabalho do Coordenador Pedagógico, conforme figura a seguir:

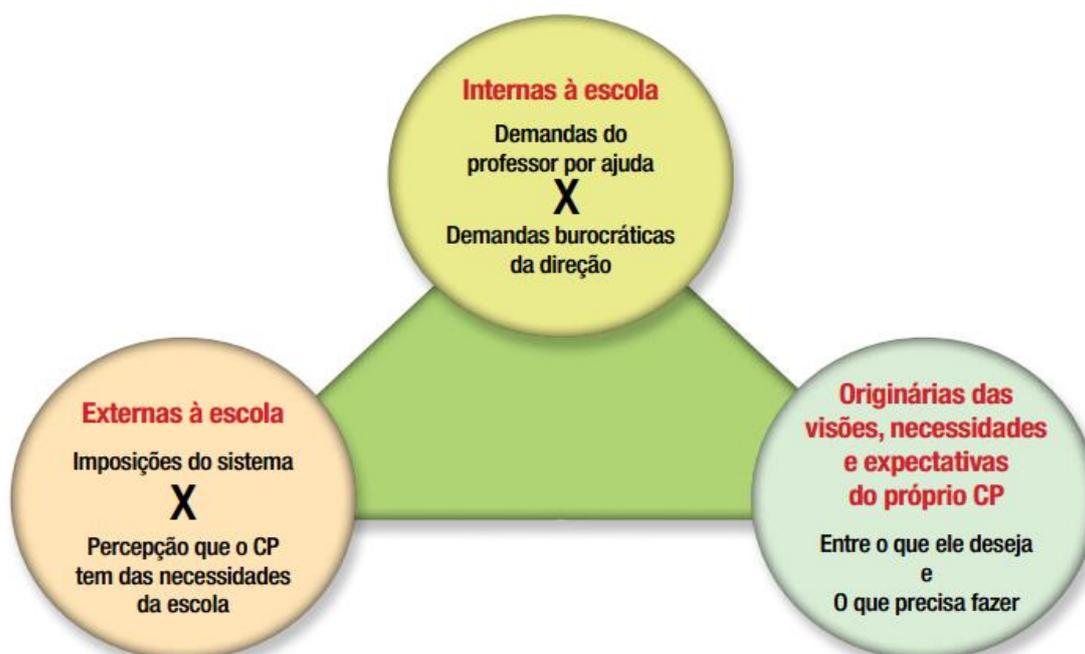


Figura 1- Retirada do relatório qualitativo da pesquisa *O Coordenador Pedagógico E A Formação De Professores: Intenções, Tensões E Contradições*- Fundação Victor Civita.

As autoras nos trazem como conclusões que:

- O CP assume sua função como missão: é um sacrifício e sofrimento
- O CP adere a funções que não lhe são privativas
- Suas responsabilidades são resposta às demandas e ao poder
- Tem sua formação universitária mais focada no curso de Pedagogia
- Falta melhor orientação sobre as suas atribuições
- São necessários mais recursos humanos na escola para haver maior dedicação do CP à formação de professores

Sendo assim, intenções, tensões e contradições estão presentes no cotidiano do CP e, portanto, na sua constituição identitária, conferindo complexidade e dificuldades ao seu trabalho.

Muitas vezes, o Coordenador tem seu trabalho truncado e suas funções desviadas: é chamado a responder por assuntos e demandas que não são de sua responsabilidade, geralmente, de ordem da gestão ou que dizem respeito à atuação do professor, assumindo seu lugar em sala de aula, dada a alta frequência de faltas nas escolas; dedica-se ao funcionamento burocrático e organizacional da instituição escolar; acaba por atender emergências que surgem no cotidiano da escola, embora não sejam do seu âmbito específico de trabalho, visto que não deixam de ser necessidades do contexto escolar. Estas demandas, as quais não podem ser identificadas como suas incumbências, não deveriam corresponder a uma constante em sua rotina, pois disto resultará a diminuição do tempo destinado à real realização de sua função.

Com o objetivo de aprofundarmos nossos estudos sobre o papel do Coordenador Pedagógico, realizamos uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em busca das produções datadas de 2002 a 2012, com os descritores COORDENADOR/ COORDENADOR PEDAGÓGICO; ORIENTADOR/ ORIENTADOR PEDAGÓGICO; SUPERVISOR/ SUPERVISOR PEDAGÓGICO encontramos 8 trabalhos que nos interessaram mais, pela forma como se propuseram a analisar a função/ atividade do Coordenador Pedagógico. Estes trabalhos

foram desenvolvidos por Batista (2008); Domingues (2009); Fernandes, R.(2007); Konrath (2008); Soares (2011); Souza (2010); Tamassia (2011); Uczak. (2005)A leitura destes trabalhos foi feita na íntegra¹⁰.

Os resultados destas pesquisas evidenciam que o papel do Coordenador deve ser realizado a partir de um saber multideterminado e que a realidade vivida por este profissional é bem complexa. Reafirma-se nestas Teses e Dissertações que um dos principais dificultadores no exercício de sua função é a persistência da falta de clareza sobre o papel do CP. Algumas das pesquisas analisadas sugerem estratégias de ação para os Coordenadores, em busca de superação das dificuldades, elementos para sua rotina diária e tratam da existência de ações importantes na atuação do Coordenador que contribuem na formação dos professores e influenciam a aprendizagem dos alunos, tais como: atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola, liderança para a preparação do PPP (Projeto Político-Pedagógico) e para que este seja colocado em prática, bem como o apoio ao trabalho dos professores.

Encontramos, ainda, conclusões como:

- i) Coordenadoresreconhecem que seu principal âmbito de trabalho encontra-se no apoio pedagógico;
- ii) mais especificamente, o planejamento com os professores é a principal função do Coordenador.

Do ponto de vista de Placco, Almeida e Souza (2011), os atributos da Coordenação Pedagógica que devem ser desenvolvidosna função são os seguintes:

- 1 – A pessoa do trabalhador e seu trabalho – a capacidade de articular diferentes tipos de saberes para solucionar os problemas que lhes chegam;
- 2 – Pluralidade de saberes – o coordenador, em sua atuação, precisa dominar saberes gerenciais, curriculares, pedagógicos, relacionais;

¹⁰Além dessa pesquisa na BDTD, por entendermos que a produção encontrada era muito restrita (do ponto de vista quantitativo) ao longo de nosso trabalho fomos acessando outros trabalhos científicos que abordavam o tema Coordenador Pedagógico em outros bancos de dados.

3 – Temporalidade no transcorrer do saber – os saberes modificam-se no transcorrer da trajetória profissional, ganhando novos formatos baseando-se nos contextos de trabalho. O coordenador precisa estar atento às brechas que a legislação e o cotidiano permitem para atuar, inovar e provocar inovações;

4 – A experiência enquanto fundamento do saber – ao confrontar os professores com a necessidade de variar as estratégias, e precisar o melhor momento e formas de fazê-lo, ao distribuir seu tempo para não se consumir pelas urgências, ao lidar com as relações interpessoais, o coordenador aciona saberes práticos, que se adquirem na experiência cotidiana;

5 – Saberes humanos a respeito de seres humanos – o coordenador precisa ser um profissional atento às mudanças na sociedade e na escola. Atento, também, às pessoas que o cercam, respeitando seus medos, inexperiências, frustrações;

6 – Saber repensar a formação dos professores – é de fundamental importância que o coordenador não se perca nas emergências e rotinas e subestime seu papel de formador;

7- Deve lutar para garantir espaço para desempenhar esse papel, bem como para cuidar de sua própria formação continuada. (PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2011, p. 16)

Pelo fato de que o acompanhamento e desenvolvimento de toda ordem envolvendo o processo didático pedagógico da escola é inerente à função do Coordenador Pedagógico, este deve exercer papel singular na formação continuada do professor. O CP está ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto direto de ensino-aprendizagem de alunos e professores, o que lhe proporciona uma visão ampla de todo esse processo. Com esta visão do todo, deve contribuir com o trabalho do docente e efetivar parcerias, em que a troca de informações, conhecimentos e elaboração conjunta de planejamentos, projetos e propostas de trabalho se efetivem no próprio ambiente de atuação, em diferentes ocasiões do exercício profissional dos professores.

Faz-se necessário, ainda, que o Coordenador assuma a incumbência de acompanhar o professor nas suas atividades dentro de sala de aula, o que lhe proporciona oportunidade de análise e discussão dos problemas ali enfrentados; assim,

[...] num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade. Um papel de formador em serviço, num contexto no qual deve articular a imediatividade dos problemas emergentes da sala de aula com as informações adquiridas em encontros, congressos, seminários e cursos, com as trocas de experiências e com outros assuntos de interesse geral. Indicação de leituras, apontamentos de um curso, desenvolvimento de um trabalho, sistematização de um estudo,

propositura de uma discussão e organização de um debate são procedimentos relevantes para esses momentos de formação. (GEGLIO, 2003, p. 118)

Os trabalhos por nós analisados consideram como sendo a formação de professores uma das principais responsabilidades do Coordenador, destacando-se, recorrentemente, a importância de que ocorra na própria escola; neste sentido, o horário de trabalho coletivo é primordial sob a ótica de se constituir como um momento de proximidade entre e com os professores, inclusive para se tratar das angústias e para a busca de solução de problemas. Espaço este a ser destinado para repasse das discussões e tarefas, para leitura e estudo de publicações que subsidiem o trabalho docente, para ter contato com diversos autores e experiências, para elaborar as próprias críticas e (re)visões de escola. É um momento para possibilitar ao professor a realização de pesquisa (em sentido amplo) e reflexão de/sobre sua prática docente de forma colaborativa e a busca da articulação entre formação e projetos pedagógicos, para o desenvolvimento da instituição por meio do trabalho coletivo.

Quando falamos sobre a formação do professor em serviço, estamos nos referindo a um meio de continuidade do trabalho deste profissional e que seja resultado de seu dia a dia. O valor da formação na escola está no fato de que este ambiente é especialmente rico para que os professores e Coordenadores aprendam a sua profissão, articulando suas experiências, saberes e ideias (CANÁRIO, 1999), num movimento que seja “com o coletivo e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do Coordenador Pedagógico” (GEGLIO, 2003, p.113). Essa formação necessita ser característica do lugar onde se encontra, refletindo suas necessidades, ter uma continuidade e absorver o modo de condução dos próprios docentes envolvidos no processo. Como um dos meios de formação continuada, o aprimoramento profissional intraescolar deve ser constante, contínuo e não ter um fim.

Para Almeida:

[...]a formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos

individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes. (ALMEIDA, 2000, p. 86)

Segundo Cunha & Prado (2006) valorizar a formação no contexto de trabalho dos professores possibilita a legitimação de saberes que orientam práticas e informam teorias, na mesma medida em que as teorias iluminam práticas e orientam mudanças.

Orsolon (2007) destaca a importância da análise das práticas nas reuniões de formação e as discussões como centro do trabalho coletivo:

A mudança da escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congrega as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. (p.21-22)

O projeto da escola deve refletir cada membro que o compõe, com seus aspectos específicos e suas características, suas metas e seus propósitos para a formação dos alunos, contribuindo para a construção de um trabalho característico de cada unidade escolar.

Entretanto, é importante ressaltar que, ao formar professores, o Coordenador enfrentará desafios, tais como conflitos e incertezas que poderão conduzi-lo a um novo modo de pensar a formação desenvolvida com a equipe pedagógica. Frequentemente, os Coordenadores partem da ideia de que seus professores estão preparados para a execução de suas tarefas docentes, mas acabam por se desapontar ao constatar que os docentes têm uma formação parcial, provisória e, muitas vezes, precária; é necessário que o Coordenador nunca se esqueça de que estudar é algo inerente a profissão do professor (e a dele também) e que rever a realidade é algo que se deve fazer continuamente, para atuar com mais propriedade. Também a expectativa, por parte dos professores, pode ser excessivamente positiva; não é raro que os docentes esperem que os Coordenadores tenham mais conhecimento do que eles, e não cometam falhas, já que são os "especialistas" da escola e deveriam ter as

soluções prontas para todos os entraves encontrados no dia a dia da escola, conforme apontam Cunha & Prado (2006).

O grupo de professores, em geral, possui uma forte expectativa a respeito do ponto de vista do CP sobre eles. A palavra do Coordenador pode tanto trazer segurança, dar tranquilidade, quanto ser interpretada como ameaçadora e causar tensões. Ou seja, “A fala pode ser organizadora, sistematizadora do pensamento do professor ou bloqueadora; ela tanto pode destruir como fortalecer um relacionamento interpessoal” (ALMEIDA, 2007, p. 74).

Para que o professor seja auxiliado nas suas angústias, e que sejam diagnosticadas suas necessidades, é preciso que o CP esteja em constante posição de observador e de escuta ao educador em sua atuação. Somente a partir desta posição, pode oferecer a ajuda de que precise o professor naquele momento, indicar procedimentos e materiais para auxiliá-lo, trocar experiências e realizar encaminhamentos variados:

[...] é essencial que a fala do coordenador pedagógico carregue um conteúdo de reconhecimento e conhecimento – reconhecimento do ponto de vista do professor, de seus problemas, lacunas, recursos, mas também de conhecimento, de oferta de subsídios para atuação. Se a relação pedagógica é a relação professor-aluno-conhecimento, a relação do coordenador pedagógico com o professor também é pedagógica, porque é mediada pelo conteúdo da formação. (ALMEIDA, 2007, p. 74-75)

A tarefa de instigar seus professores a adquirirem novas posturas, modificarem sua prática e transformarem seu modo de ensinar, precisa ser pensada de forma intencional. Para tanto, é preciso estudar com seu grupo, planejar projetos individuais, levá-los à reflexão e indicar como desenvolver um trabalho de qualidade. Os esforços por parte do Coordenador para estimular confiança no trabalho, para que o grupo de professores reconheça o que sabe e aquilo para que precise de aperfeiçoamento, são de inestimável importância. Pensamos que apenas assim é possível construir uma disposição nos participantes do grupo para enfrentar os múltiplos desafios da/na construção do trabalho pedagógico, pois reconhecer o que ainda não se sabe exige

maturidade para ir à busca de mudanças. Conforme colocam André & Vieira (2007):

Entendemos mudança como um processo orientado para um fim. No entanto, não um processo finito, mas dinâmico e contínuo, em que o questionamento da prática leva a reformulações constantes. Dessa forma, não se pode falar em mudanças em educação sem a participação e o envolvimento do professor. O que se pode fazer é provocar nele o constante questionamento e busca de identificação de suas necessidades para uma atuação cada vez melhor no processo de aprendizagem. (p. 22)

Na escrita de sua prática, é muito importante que tanto o professor como o Coordenador assumam “a autoria daquilo que fazem, suas escolhas e opções, avaliando as decisões tomadas, revelando as concepções sobre as quais apoiam suas ações [...]” (FUJIKAWA, 2007, p. 128). Essa autoria é um saber adquirido com o passar dos anos de trabalho, a partir dos sucessos e frustrações na obtenção dos resultados com o grupo docente, como também, no aumento de clareza de seu papel na participação, construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola. O momento da intervenção no trabalho do professor, o como intervir, a boa utilização e distribuição de seu tempo para que não seja tragado pelas demandas surgidas no dia-a-dia, são saberes desenvolvidos, sobretudo, com a experiência.

Esses saberes práticos, mesmo que explicitados pelos pares, pelos colegas mais experientes, vão ser reelaborados e ressignificados pela coordenadora a cada situação e a cada desafio enfrentado, e construídos em sua experiência profissional. (ANDRÉ & VIEIRA, 2007, p. 20)

Placco, Almeida e Souza (2011), também indicam que há tendências de que o CP, com o decorrer dos anos de trabalho e experiência, deixe de cumprir obrigações e demandas burocráticas e administrativas do interior da escola e passe a criar e operacionalizar propostas nas quais acredita. Passa a rejeitar propostas inadequadas à sua escola e assume o compromisso com a instituição e com os seus alunos.

A meta do Coordenador deve ser a preparação do professor para sua relação com o aluno, sempre atento à formação humana. O contexto de

formação e aprendizagem do educador é muito similar ao do professor – aluno; os modos de ação, papéis e funções sociais ocorridos nas interações, segundo Fontana (2000) ao serem internalizados, possibilitam que os sujeitos dirijam seus próprios comportamentos; as funções psicológicas elementares¹¹ transformam-se em funções mediadas, conscientes e deliberadas. O cerne do trabalho do CP é o professor e a construção de seu conhecimento para que possa passá-lo ao aluno, tornando-se, nessa relação, mediador consciente de suas metas e estratégias a serem utilizadas e deliberadamente colocando-as em ação.

O CP, em seu papel formador, deve ter a competência de oferecer condições ao professor para que ele se aperfeiçoe em sua área específica e transforme seu conhecimento em ensino. É compromisso do CP uma formação que contemple o projeto da escola, atendendo aos seus objetivos e, para tal, deve também levar em conta a relação do professor com a comunidade escolar. O CP, portanto, deve ser um articulador que promove e dá significado ao trabalho coletivo, prioritariamente, visando à reflexão e à criatividade no trabalho.

O papel do Coordenador como um mediador entre professor e a reflexão sobre sua prática é destacado por Placco & Souza (2006); para estas autoras, o CP é

[...] ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência quanto na reconstrução dessas ao longo da vida. O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: da batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto (p. 46).

A relação dos professores com os saberes adquiridos com o trabalho e a mediação entre esses, lhes fornece princípios que lhes ajudarão a solucionar

¹¹Fontana utiliza estes termos, conceituados por Vigotski, para se referir às funções psicológicas que vêm do capital genético da espécie, da maturação biológica. (FONTANA, 2000, p. 12). Neste texto, a autora argumenta que é no curso das relações sociais (atividade interpessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam e transformam as atividades práticas da/na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração “próprios” (atividade intrapessoal), constituindo-se como sujeitos. (FONTANA, 2000)

situações cotidianas. Para tanto, faz-se necessária a presença de um profissional na mediação do processo educativo, e é neste papel que se insere o Coordenador.

Todas as obras que estudamos sobre o tema explicitam, unanimemente, o carácter formativo do trabalho a ser realizado pelos Coordenadores Pedagógicos, sendo a Coordenação Pedagógica um espaço e tempo de educação continuada em serviço, que prioritariamente deve ser concretizada de forma reflexiva, dialógica e colaborativa; em geral, os próprios Coordenadores se consideram responsáveis pela formação. Tais ideias nos remetem às considerações de Nóvoa (1992), que já há décadas argumenta:

O território da formação é habitado por actores individuais e colectivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projectos próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais. [...]

A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação (NÓVOA, 1992, p.30)¹²

A atuação do CP como responsável pela formação em serviço do educador se concretiza, especialmente, nos momentos de reunião com o grupo docente de sua responsabilidade, nos quais discute e desenvolve ações para enfrentar os problemas pedagógicos existentes dentro das salas de aula, na interação professor aluno e com relação à aprendizagem. O Coordenador é responsável pelo desenvolvimento profissional dos docentes, precisando assumir, assim, a liderança nos processos coletivos de formação. É nestes momentos que adota “o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo” (GEGLIO, 2003, p. 117).

Para ajudar o professor a conseguir avanços em suas práticas pedagógicas, é necessário que o CP institua uma série de ações, conforme coloca Vasconcellos:

¹² A citação está escrita em Português de Portugal

- Acolher ao professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos;
- Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições (e não acobertá-las);
- Trabalhar em cima da ideia de processo de transformação;
- Buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar para o avanço;
- Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões. (VASCONCELLOS, 2006, p. 89)

Todo Coordenador Pedagógico precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais nas quais ele e seus professores interagem e se constituem. Esse trabalha com seres humanos como matéria prima e precisa fortalecer uma relação próxima e pessoal, a qual lhes permita desenvolver o relacionamento pessoa-pessoa.

O CP Precisa desenvolver um olhar observador, que capte os acontecimentos. “É muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim, um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças” (ALMEIDA, 2007, p. 71). Deve construir um olhar além, aquele que faça seu grupo planejar futuramente, numa construção de metas com prazos mais longos.

Um dos fatores que parece ser crucial para as aprendizagens a serem realizadas pelo grupo de profissionais de cada escola é a criação de um relacionamento de proximidade entre o CP e seus professores. Para tal, é necessário construir relações que levem em consideração a fala do grupo, com suas características próprias. Mahoney& Gatti (1984, p. 32) fazem uma colocação sobre a relação professor-aluno, mas que também é pertinente para discutirmos as relações da Coordenação Pedagógica com sua equipe:

O ouvir ativo consiste em o professor colocar-se no lugar do aluno, através da apreensão atenta dos seus sentimentos contidos na sua verbalização, e assim ajudá-lo a se esclarecer sobre seus próprios sentimentos e compreender melhor os problemas que estão interferindo na aprendizagem. O ouvir é ativo porque sempre pressupõe uma resposta da parte do professor; nessa resposta sempre deve aparecer um termo que traduza o sentimento que o

professor está percebendo e que muitas vezes não está claro para o aluno.

A maior ou menor habilidade do Coordenador para se colocar no lugar dos professores e captar seus sentimentos através das falas e, assim, ajudá-los a detectar os problemas que os angustia e buscar junto deles, estratégias para superá-los, pode fazer muita diferença para o melhor desenvolvimento do trabalho. Em qualquer contexto de formação, as pessoas querem ser bem tratadas, consideradas, vistas, ouvidas numa comunicação bilateral – Coordenador e professor devem ser parceiros num diálogo permanente. Desejam ser percebidos como parte do relacionamento e identificar “o quanto este tipo de relacionamento traz como ganhos” (ALMEIDA, p. 77).

Ao ser compreendido, através da aceitação de sua fala, o professor tende a mudar a percepção de si mesmo, a se sentir valorizado e suas ideias aceitas, podendo apresentar-se sem temor ou embaraço. Por isso, é imprescindível que o formador construa uma relação direta pessoa-pessoa acolhedora.

Portanto, devido o CP estar ao mesmo tempo dentro e fora do contexto de ensino, entre alunos e professores, possui uma visão ampla de todo esse processo, podendo contribuir com seus professores em todo o planejamento e desenvolvimento de seu trabalho.

Por ter como umas das principais responsabilidades de seu trabalho a formação de professores, possui como espaço primordial o horário de trabalho pedagógico coletivo, pois se trata de um momento de proximidade e valorização, o qual constitui-se de questões que envolvem todo o trabalho docente.

A partir disto, trazemos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para discutirmos a função da Coordenação Pedagógica no trabalho docente coletivo e qual o papel da mediação nesse processo.

A função de Coordenação Pedagógica: contribuições da Psicologia Histórico-cultural

Conforme Dugnani (2011, p.24), nas ideias de Marx & Engels, toda atividade produzida pelo homem se diferencia da realizada pelos animais por ser uma atividade criativa, pois o homem é produtor do mundo em que vive, ao mesmo tempo que este mundo o produz. Uma das principais resultantes deste processo é a constituição e o desenvolvimento de suas capacidades de planejamento e abstração, a qual faz do homem um ser que pode imaginar o que irá fazer como trabalho, antes de concretizá-lo por meio de ferramentas físicas e instrumentos psicológicos, conferindo-lhe intencionalidade.

Vigotski adotava o pressuposto marxista de que é através do trabalho que o ser humano vem, em sua trajetória histórica social, construindo o mundo da cultura, que não pode ser explicado como uma continuação direta das leis que regem os processos biológicos (DUARTE, 2000, p. 196). Diz o fundador da Psicologia Histórico-Cultural que a imersão na cultura produz e exige reelaborações em profundidade sobre a composição natural da conduta do homem e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995).

Conforme Veronezi, Damaceno & Fernandes (2005):

Como novos instrumentos de trabalho ocasionam novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento suscitam o aparecimento de novas estruturas cognitivas. Deste modo, relacionando-se com o mundo e a coletividade onde vive, [o homem] vai construindo o seu conhecimento através de uma interação mediada por diversas relações intra e interpessoais. (p. 535)

Toda atividade humana é permeada por tripla mediação: a social, a técnica e a semiótica. Através da mediação técnica é permitido ao homem transformar a natureza da qual ele é parte integrante, dando-lhe uma "forma nova", e é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa "forma nova" uma significação (PINO, 2000, p.55). Porém, estas duas instâncias de ação

sobre o mundo e de constituição do plano intrapessoal só se efetivam através da mediação social, ou seja, da

[...] participação do outro (entendido como todo homem que afeta a constituição do sujeito) no processo de desenvolvimento, e se opera através de dois processos básicos: a atividade conjunta com objetos e a comunicação, pela linguagem, que permeia os contatos da criança com os participantes de seu grupo social. As relações entre os sujeitos não se dão de forma direta mas, antes, mediadas por objetos, instrumentos e pela palavra. (ROCHA, 2000, p. 33)

A mediação é que permite alternativas de recriação da realidade que, conforme os princípios de Vigotski, institui ligação entre signo, atividade e a consciência, inter-relacionando-os socialmente. É a mediação que constitui as funções psíquicas superiores¹³.

As mais importantes ações do homem não acontecem de forma imediata: entre o que ele planeja e a execução, obtendo um resultado, existem processos que são mediados (pela cultura, na qual está inserido, pelo social), por parte do sujeito que realiza a tarefa, e pela tarefa para o sujeito.

Desse modo, o que se pensa, o que se faz e como se faz são produtos das mediações possibilitadas pelas ferramentas e instrumentos psicológicos, e que interferirão nas formas de pensamento e, conseqüentemente, de planejamento, em um movimento dialético permanente. (DUGNANI, 2011 p. 25)

O processo de hominização só ocorrerá se mobilizado e constituído nas interações entre o social, a cultura, a história e o sujeito, por meio da ação do social sobre o sujeito e do sujeito sobre o social e sobre si mesmo, pois antes de ser sujeito, o ser humano é social (DUGNANI, 2011). É por meio do uso dos signos, sobretudo a linguagem, que a atividade humana se torna mediada, e não imediata, visto que ao utilizar os signos o homem significa algo para alguém e para ele mesmo. Essa apropriação pelo sujeito, por meio da ação de

¹³Segundo Vigotski (1989), na “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, segundo a qual toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social. As funções superiores podem ser chamadas de funções culturais. Às funções superiores [...] Vigotski atribui caráter social, não só porque elas não emergem das funções biológicas, mas porque sua natureza é social. “Elas são”, diz Vigotski, “relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade” (VIGOTSKI, 1989). Tudo nelas é social: sua composição, sua estrutura genética e seu modo de funcionar, de tal maneira que, mesmo sendo transformadas em processos mentais, permanenciam quase sociais, como ele diz (VIGOTSKI, 1987).

outros sobre ele e de si sobre si mesmo, de um sistema de signos produzidos pela cultura, lhe permite comunicar-se e ao mesmo tempo regular suas ações e as ações daqueles que o rodeiam. E é esse movimento, regulador do desenvolvimento humano, que possibilitará ao sujeito construir novas formas de ser, estar e agir no mundo. Esse movimento de desenvolvimento mediado por signos assume relevância na categoria trabalho, pois é a apropriação da produção cultural, sobretudo da palavra, que transforma o trabalho em trabalho essencialmente humano, visto que esse movimento cria uma unidade entre trabalho físico e trabalho psíquico, como constituintes de um mesmo processo de desenvolvimento.

Sendo assim, afirma-se que o que confere à atividade a dimensão social e cultural é a inter-relação simultânea entre os instrumentos, os quais por sua vez são constituídos no e pelo sujeito nas interações entre cultura, social e história e nas mediações realizadas por estas (DUGNANI, 2011).

A atividade humana voluntária é constituída por meio de inúmeras mediações que só são possíveis no e pelo convívio social, no trabalho conjunto. Dessa maneira, a atividade humana e suas inovações são transmitidas culturalmente de geração em geração, permitindo que o natural se converta em social [...] (DAVIS & AGUIAR, 2010, p.235)

Clot (2006a), em seus estudos sobre a dimensão coletiva do trabalho, alerta-nos que toda competência profissional individual foi formada e continua constantemente apoiada na cultura profissional coletiva. Essa referência social é, para cada um, ao mesmo tempo a base indispensável de troca e o lugar de expressão de sua personalidade. Em cada contexto de trabalho,

ela permite sempre uma realização surpreendente: duas pessoas que não se conheciam antes são capazes de compor imediatamente uma equipe operacional, de coordenar-se de maneira eficaz para realizar uma missão difícil num contexto complexo (CLOT, 2006a, p. 36)

Este autor aborda as relações de trabalho segundo uma categoria que denomina gênero, definida como: um corpo intermediário entre sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro. Um gênero sempre vincula entre si os que participam de

uma situação, como coatores que conhecem, compreendem e avaliam esta situação a partir de uma perspectiva em comum.

Conforme detalham Davis & Aguiar (2010):

O gênero envolve o conjunto de procedimentos, atitudes e posturas construídas, no processo sócio histórico em dado campo profissional: são mediações que concorrem para a realização da atividade, constituindo, de fato, prescrições que refletem a tradição e a história profissional do grupo ao qual o sujeito pertence. A atividade é, portanto, sempre mediada pelo gênero, que, por ser de natureza essencialmente social, encontra-se em constante movimento. Assim, regras, atitudes e posturas são construídas incessantemente na e pela atividade, cabendo ao gênero definir as frágeis fronteiras entre o aceitável e o inaceitável no trabalho. É também o gênero que obriga o sujeito a enfrentar barreiras e a superá-las de forma inovadora. (p.235)

A atividade realizada num gênero dado tem uma parte subtendida, desta atividade, que é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. Entretanto, em todo gênero de trabalho há sempre margem para o surgimento de um

“estilo pessoal”: a possibilidade individual de transformar o que foi prescrito pelo gênero social mediante os recursos disponíveis para a realização da atividade. O estilo pessoal relaciona-se mais estreitamente ao sentido da atividade para o próprio sujeito, diz respeito à subjetividade e se refere, também, à maneira pela qual ele se apropria do gênero, das regras socialmente construídas pelo grupo profissional, transformando-o segundo suas próprias peculiaridades. Trata-se de um “jeito” de fazer singular e, ao mesmo tempo, social e histórico. De certa forma, o estilo pessoal tem um peso grande na contínua e constante renovação do gênero: se o estilo se mostrar efetivo, acaba sendo incorporado ao gênero, ampliando as possibilidades de ação do sujeito, ou seja, ampliando suas possibilidades de transformação pessoal e profissional. (DAVIS & AGUIAR, 2010, p. 235 e 236)

Ao analisarmos o trabalho do Coordenador Pedagógico, suas atribuições e contribuições, é preciso, para isso, que entendamos os termos *atividade* e *tarefa*. Atividade se define pelas operações manuais e intelectuais realmente mobilizadas a cada instante pelo operador para atingir seus objetivos; é este campo que diferencia/distancia o homem do animal.

Clot(2006c) aborda o conceito de atividade a partir da construção de dois outros termos: “o real da atividade” e “atividade real”. O real da atividade não é o que foi realizado pelo sujeito, pois esta ação é a atividade real. O real da atividade, conforme Clot (2006c), envolve também aquilo que não o foi, ou seja: aquilo que não se fez, que não se pôde fazer, que se tentou fazer sem conseguir, que se teria querido ou podido fazer, que se pensou ou que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o trabalhador o querer. Desta forma,

Esse autor chama a atenção para o fato de que ações envolvem pensamentos e afetos e, ao se pretender apreender o “real da atividade”, é preciso mobilizar o sujeito para que ele revele o que pretendeu fazer e não foi feito, tudo aquilo que, vislumbrado ou planejado, ficou, de alguma forma, reprimido. As ações e afetos que não se efetivaram não deixam, no entanto, de exercer influência na atividade do sujeito, uma vez que não podem ser totalmente controladas. (DAVIS & AGUIAR, 2010, p.235)

Aquele que executa uma tarefa não pode ser compreendido como um simples sistema de execução da tarefa prescrita. “Essa tarefa se inscreve para ele em sua história. Ele não só realiza a tarefa prescrita, como visa também, por meio dessa realização, objetivos pessoais” (CLOT, 2006c, p.23). Este indivíduo redefine também a tarefa com relação à dos outros e a qualidade de vida em coletivo pode estar no centro da tarefa assim redefinida. Isso não se opõe à eficácia do trabalho; ao contrário, pode contribuir sobremaneira para ela (CLOT, 2006c, p.23).

A atividade de trabalho é formada pela reelaboração das prescrições, mediada pelos recursos materiais e simbólicos disponíveis. Se analisarmos o ensino como trabalho, dizemos que este está implicado na articulação entre prescrições contidas nos documentos oficiais, a constituição da profissionalização, as condições de efetivação do trabalho pelo professor e condicionantes sócio históricos mais amplos (NOGUEIRA, 2012).

Os documentos prescrevem e prefiguram sentidos. As concepções que os documentos oficiais trazem acerca do trabalho do professor integram as condições materiais e simbólicas nas quais a atividade de ensino é produzida e, assim, marcam a forma como o professor compreende seu próprio trabalho. Nesse sentido, fazem parte das prescrições que o trabalhador renormaliza nas situações de trabalho: constitutivas do trabalho realizado, as prescrições trazem embutidas algumas hipóteses acerca do real do trabalho, ou seja, concepções

que atribuem responsáveis para aquilo que não foi possível realizar, para aquilo que foi impedido ou suspenso na situação de trabalho. (NOGUEIRA, 2012, p.1248)

Como destaca Clot (2006a, p. 201),

[...] o trabalho é ação e possui uma função psicológica precisamente porque põe o sujeito à prova de suas obrigações práticas e vitais com relação aos outros e com relação ao mundo. A ação não é uma iniciativa puramente individual oferecida aos outros, nem uma criação pessoal.

Assim, os vários discursos acerca do trabalho do Coordenador são formados pela própria atividade de trabalho e fazem parte do processo de ajustamento e de “apropriação psicológica” do trabalho pelo trabalhador (NOGUEIRA, 2012). As condições concretas e as prescrições sobre o trabalho estão entrelaçadas na dinâmica de constituição do (trabalho do) Coordenador, sempre em relação com as condições históricas e culturais mais amplas.

Queremos destacar destas últimas colocações que ao lado de prescrições sobre as esferas de ação do CP, apontando **o que** este profissional deve fazer que vimos indicando, é importante também levantarmos questões relativas ao **como fazer**.

Para finalizar este capítulo, há também consenso que "a formação desenvolve-se em um processo de mudança, marcado pelo desejo de superação, de respostas a 'novos' e 'velhos' questionamentos, indo e vindo, avançando e recuando." (BATISTA, 2008, p. 94). Em face à questão formativa, os trabalhos analisados, sugerem que seu trabalho se fundamenta na integração das relações interpessoais, mediando as relações de poder, devendo ser responsável pelas reuniões pedagógicas, respeitando e atendendo à diversidade dos professores e tornando efetiva a marca de seu trabalho, como forma de manter a autoria de seu papel na escola. Para tal, faz-se necessário que domine saberes específicos, com a necessidade de conhecimentos novos em todos os aspectos de seu trabalho.

A figura do CP se insere em todas essas situações como interlocutor privilegiado, cujo papel é oferecer condições para que os professores tomem suas experiências – cerne de seu trabalho -, como ponto de partida para a reflexão teórico-prática, em um movimento que reorienta a experiência, que, por sua vez, enseja novas reflexões. Um

processo em que [...] a base da ação do coordenador comparece e se efetiva como articulação, transformação e formação. (PLACCO & SOUZA, 2006, p. 22)

Destacamos que, a partir da leitura dos trabalhos sobre Coordenador Pedagógico, encontramos consenso pleno a respeito da importância de seu papel de mediador (entre as instâncias superiores e os profissionais da escola, das relações entre os professores, das relações destes com seus alunos e com o conhecimento) e de principal artífice na construção de um trabalho coletivo. Encontramos, portanto, prescrições consensuais sobre o que devem fazer os CPs. Chama nossa atenção, entretanto, que estas prescrições não são acompanhadas de um mesmo número de trabalhos que descrevam a concretização deste ideal. A maior parte dos textos que lemos, ao contrário, registra imensas dificuldades para a materialização do que se espera dos Coordenadores. Dentre os trabalhos lidos apenas um aborda a temática de redefinição de tarefa, colocando-se como experiência exemplar do desenvolvimento de um bom trabalho (TAMASSIA, 2011); neste, a Coordenadora pesquisada pertence à rede pública municipal de Santo André, tem um trabalho articulado entre equipe gestora e os professores, bons resultados nas avaliações externas por conseguir efetivar um espaço de formação, buscando atender às necessidades do grupo, dando devolutivas dos planejamentos realizados pelas professoras, nos quais consegue identificar os avanços formativos; é um trabalho de parceria entre Coordenação Pedagógica e professores, redefinindo sua tarefa a cada necessidade, contribuindo sobremaneira para a eficácia de seu trabalho.

Por esta razão, pensamos serem necessários esforços conjuntos para localizarmos experiências bem sucedidas de trabalho de CPs e é nesta direção que inscrevemos a presente pesquisa.

CAPÍTULO III – PERCURSOS E CENÁRIOS

Nossa pesquisa realizou-se no contexto de uma escola estadual de ensino fundamental do município de Campinas, na qual, em nossa experiência profissional tivemos a oportunidade de acompanhar o trabalho de uma Coordenadora Pedagógica que se mostrava atípico, por sua relação com o grupo de professores e pela adesão por parte destes ao que ela realizava, havendo pistas de que conseguia concretizar um trabalho coletivo efetivo.

Esta escola possui consideráveis diferenciais: bem conceituada pela comunidade na avaliação realizada junto aos pais no final de cada ano; poucos pedidos de transferência e grande lista de espera; em sua maioria esclarecida sobre seus direitos e deveres como cidadãos, é uma comunidade participativa com frequência significativa dos pais nas reuniões, durante as quais, frequentemente, ocorrem manifestações de aprovação ao trabalho pedagógico; com professores comprometidos em desenvolver um bom trabalho pedagógico, interessados em realizar as propostas colocadas por sua coordenadora e que buscam formação continuada sistematicamente, fazendo cursos, participando de palestras e, também, de atividades pedagógicas oferecidas pela Diretoria de Ensino para aprimoramento de práticas. A escola pode ser considerada como uma unidade de porte pequeno, com 454 alunos; é uma escola com bons índices nas avaliações externas: seu IDEB no ano de 2011 foi de 5.5 e IDESP de 5,83 superando sua meta em 120%, para o ano.

A partir disto, decidimos fazer um estudo de caso, em função de nosso interesse em incidir “naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 17). Investigamos o papel e as funções, desta CP na formação dos professores.

Nosso objetivo foi analisar o trabalho dessa Coordenadora e suas relações com os professores. Buscamos perscrutar peculiaridades das

estratégias mais produtivas utilizadas pela CP e os desafios que enfrenta para fazê-lo.

A observação no lócus da escola, ambiente natural de ocorrência de nossa investigação e o contato direto com os sujeitos da pesquisa, foram os principais procedimentos adotados, considerando o que destacam Bogdan e Biklen (1999):

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições que pertencem. (p.48)

Procedimentos do trabalho de campo

Para a entrada em campo e a construção do material empírico, foi de extrema importância a revisão bibliográfica, descrita no capítulo 1, realizada sobre a função do Coordenador Pedagógico, com análises sobre a lei que regulamenta esta função, acesso a pesquisas recentes sobre o tema (indicando os principais problemas e desafios do trabalho deste profissional) e aprofundamento teórico sobre o papel do Coordenador Pedagógico. A partir destes conhecimentos, pudemos eleger os procedimentos que nos pareceram mais produtivos para o alcance dos objetivos propostos: análise documental do Decreto 10623/77, da Resolução SE nº 28/1996 e da SE nº 88/2007; observação de reuniões de ATPC e entrevista com a CP. A seguir, descrevemos com mais detalhes o contexto de investigação e cada um destes procedimentos.

Descrição da Escola

Esta escola estadual encontra-se no município de Campinas, Estado de São Paulo, na região Sudoeste¹⁴ da cidade, uma região periférica. O bairro é residencial, apenas com comércios para atendimento das necessidades imediatas da população residente ali. Em seus arredores, encontram-se sete escolas estaduais, sendo a unidade em que desenvolvemos a pesquisa separada de uma dessas escolas apenas por um muro.

Os alunos atendidos pela escola são os da área de abrangência pré-estabelecida por lei. Em 2012, havia 454 alunos matriculados de 1º ao 5º ano, sendo 3 turmas de 1º ano, 4 de 2º ano, 2 turmas de 3º ano, 4 turmas de 4º ano e 3 turmas de 5º ano; cada turma tem, em média, 30 alunos.

Por ser um terreno de esquina, a escola possui um portão de acesso para a secretaria em uma rua e, na outra, o portão de entrada e saída dos alunos.

Seu espaço físico atende às necessidades de uma escola de porte pequeno. Na área externa encontra-se uma quadra poliesportiva coberta, um parque com brinquedos feitos em madeira, um pátio onde os alunos tomam lanche, o qual possui um palco para as apresentações feitas na escola, estacionamento coberto para os funcionários e casa do caseiro ao lado do estacionamento.

O prédio possui dois andares, sendo o acesso para o piso superior feito apenas por escadas, sem rampas; há acessibilidade apenas na rampa de entrada dos alunos e para as salas do piso inferior.

No piso superior há oito salas de aula e uma sala de leitura, também utilizada como sala de vídeo. No piso inferior está a cozinha com refeitório e um pequeno espaço usado como cantina, um banheiro feminino e outro masculino para alunos, banheiro masculino e feminino para professores e outro

¹⁴ Os bairros do município de Campinas estão divididos conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas. São eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste. A região sudoeste é a que concentra os maiores índices de ocupação e crescimento urbano, estendendo-se os bairros para além das rodovias Bandeirantes e Santos Dumont.

feminino para o corpo administrativo. A sala dos professores tem uma pequena cozinha, onde professores e funcionários podem fazer suas refeições; o laboratório de informática não é muito utilizado, já que os computadores funcionam parcialmente, num total de doze, somente cinco estão em funcionamento; a sala da equipe gestora é composta por dois ambientes: na entrada as mesas onde ficam a Coordenadora Pedagógica e a Vice-diretora e, ao fundo, a sala da diretoria. Em frente à direção há uma ampla sala de secretaria.

A equipe gestora é composta por direção (concursada para o cargo), vice direção (como cargo de confiança escolhido pela direção) e Coordenação Pedagógica (selecionada para a função, como já descrita anteriormente). A equipe da secretaria é composta por secretária concursada para o cargo, agente administrativo concursado para o cargo e uma professora readaptada¹⁵. O corpo docente é formado por dezesseis titulares de sala, nomeados como Ocupantes de Função Atividade (OFA) e concursadas; três auxiliares; um professor de arte e um professor de educação física, ambos como OFA ou concursados. Os funcionários da limpeza e da cozinha são quatro, de empresas terceirizadas.

É possível perceber um bom gerenciamento no cotidiano da escola. Alguns aspectos salutareos são: as faltas dos professores são sempre comunicadas com antecedência, tornando possível a convocação de professores eventuais para assumir as turmas, não havendo, portanto, alunos sem aula; é possível perceber um clima de amizade e companheirismo entre os funcionários; a manutenção, organização e limpeza do prédio são visíveis, mostrando que os recursos recebidos pelo Estado para as necessidades da escola são bem empregados; efetiva participação dos pais nos eventos escolares; há uma presença constante da equipe gestora em todos os horários de funcionamento da escola.

¹⁵ Professora que, por alguma modificação no seu estado físico e/ou mental, comprovada por intermédio de inspeção médica realizada pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado, que venha a alterar sua capacidade para o trabalho, em relação a determinadas tarefas específicas de suas funções, se afasta da sala de aula, mas permanece exercendo atividades na escola.

Entrada em campo

Para iniciar o trabalho, fomos até a escola para conversar com a direção e apresentar nossa pesquisa. Explicitamos como ela estava projetada e que nossa participação seria apenas de observação. Pedimos a assinatura da carta de ciência e autorização para nossa entrada em campo.

Procedimentos

Análise Documental

Utilizamos a análise documental, sendo considerado como documentos “os materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38) incluindo aqui a legislação que regulamenta a função do Professor Coordenador Pedagógico no Estado de São Paulo, o material utilizado pela Coordenadora para a realização dos encontros para a formação continuada da equipe e a produção nas redes sociais utilizadas pela CP para a divulgação de seu trabalho.

A legislação foi bastante produtiva para a compreensão do amparo legal que a função de Coordenador Pedagógico tem, tópico já explorado no capítulo I.

O material usado na formação e o divulgado nas redes sociais (*Facebook* e *Blog*) foram sendo analisados juntamente com o material empírico produzido pelas observações das reuniões. Os materiais de uso na formação, produzidos pela própria Coordenadora, foram fornecidos por ela, durante as filmagens dos ATPCs, em seus respectivos dias. Nas redes sociais, foi autorizada nossa participação como integrante de sua rede e disponibilizada a sua utilização: sua página pessoal no *Facebook* e *blog*, os quais foram criados

por ela. Suas atualizações foram sendo observadas dia a dia e suas cópias cedidas pela própria CP.

Observação das reuniões

Realizamos através de vídeos-filmagem a observação do cotidiano dos ATPCs, focalizando, mais especificamente, os encontros destinados à formação docente.

A pesquisadora¹⁶ foi bem aceita pela equipe gestora e pelo grupo dos professores. No primeiro dia de filmagem, a CP comunicou ao grupo sobre a presença desta e informou que sua participação seria apenas como observadora do trabalho. Foi entregue ao grupo o termo de consentimento livre-esclarecido, que encontra-se no anexo I para que tivessem ciência do trabalho a ser realizado e registrassem sua adesão à pesquisa.

As reuniões aconteceram na sala da biblioteca, que possui quatro mesas grandes, com capacidade aproximada para seis pessoas cada. A CP organiza os grupos de trabalho, em geral, com seis integrantes em cada, mas esta composição das professoras participantes varia conforme a atividade a ser realizada em cada encontro. Segundo informou-nos a CP, esta estratégia foi bastante importante, dado que em período anterior costumava acontecer indisposição entre o grupo, com o fato de não aprovarem a mistura de professores, entre séries, para as discussões em grupo.

Durante o acompanhamento das reuniões, a filmadora ficava posicionada na parte da frente da sala, onde era possível acompanhar toda a movimentação da CP, bem como ter uma visão geral do grupo de professores. A pesquisadora ficava observando próxima a filmadora, sem fazer

¹⁶ Já conhecida na escola por ter feito parte do corpo docente nos anos de 2009 à 2011.

qualquer interferência. Registros no diário de campo também foram feitos para complementar as vídeo-filmagens.

Entrevista com a CP

Fizemos uma entrevista narrativa com a Coordenadora; conforme Jovchelovitch & Bauer (2002), este tipo de procedimento tem em vista a construção de uma situação que estimule o entrevistado a contar um fato ou a história de sua vida ou do contexto social, tendo como base a reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva do informante, o mais realisticamente possível e com poucas intervenções da entrevistadora. O trabalho de observação em campo já havia sido iniciado quando a entrevista foi realizada. Para tal, agendamos previamente com a CP, dia e horário que fossem mais convenientes para ela.

Esta entrevista foi registrada através de filmagem, no dia 28 de novembro de 2012, na própria escola, na biblioteca. Foi uma entrevista em que as perguntas não estavam preestabelecidas, pois almejava-se a produção de uma narrativa com sua estrutura própria e seu esquema autogerador, organizados pela entrevistada (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002), com influência mínima da entrevistadora, no primeiro momento. Ao finalizar a narrativa da entrevistada, foram feitas questões referentes ao tema da pesquisa e aos seus objetivos. Para orientar estas questões elencamos tópicos-guia que se encontram no anexo II.

Nosso objetivo com a entrevista narrativa foi que a CP discorresse sobre sua vida profissional, para que pudesse desvendar suas ideias sobre Coordenação Pedagógica e o caminho seguido por ela para atingir seus objetivos na função.

Caracterização do trabalho da Coordenadora

É comum na rede estadual que os ATPCs aconteçam duas vezes por semana, sendo um encontro destinado para planejamento e um para formação, propriamente dita. No caso da presente pesquisa, interessou-nos acompanhar os encontros para formação. As filmagens ocorreram de maneira ininterrupta. A seguir, descreveremos a forma mais típica de estruturação das reuniões.

As reuniões iniciam-se sempre com a leitura de um texto, em voz alta, pela CP.

Melissa: [...] *Gosto sempre de colocar uma mensagem pra gente pensar um pouquinho... Tudo isso que eu trouxe, está na pauta de vocês.*

Em seguida, é feita a leitura da pauta organizada pela CP e apresentado como transcorrerá a formação. Esta pauta é parte integrante de todos os encontros com o grupo e linha mestra de orientação para os trabalhos.

Melissa (durante a entrevista): [...] *A pauta formativa, você ter uma sequência lógica do que vai acontecer, do que se vai fazer, isso é uma estratégia formativa. Toda pauta quando você senta para pensar, ela tem uma parte que é estratégia. Essa estratégia é o que vai fazer a diferença, eu acredito muito nisso.*

Como podemos ver, a CP considera como estratégia o uso dessa pauta formativa e, por isso, sempre inicia com um texto, seguido do assunto escolhido para a formação; os informes ficam para a parte final das reuniões, para que a formação não corra risco de ficar em segundo plano, já que estes informes muitas vezes consomem muito tempo pelos debates – em geral administrativos - que instalam.

Fazem parte dessas reuniões as dezesseis professoras titulares de sala, os professores de artes e educação física, a diretora ou vice e a Coordenadora.

As professoras auxiliares participam apenas na quarta-feira, quando se reúnem com as titulares de classe para planejar suas ações, ou em reuniões especiais de formação, em datas a serem combinadas durante o ano.

As formações constantemente são baseadas em leituras teóricas, algumas feitas no próprio encontro, outras individualmente. Tais leituras, selecionadas e levadas pela Coordenadora, são textos científicos ou de divulgação, mais frequentemente deste último tipo, para embasamento dos assuntos trabalhados¹⁷. Sempre são levantados os conhecimentos prévios do grupo a respeito dos temas específicos a serem tratados em cada encontro. A participação das professoras é constantemente solicitada e valorizada, mesmo quando em dissonância com as proposições da CP.

A base das formações é um tema referente ao ensino-aprendizagem que a Diretoria de Ensino propõe nos encontros realizados nesta instância, para a formação dos CPs e/ou referentes a necessidades surgidas no cotidiano da escola¹⁸. Além disso, questões e demandas específicas do andamento do trabalho da própria escola são também trabalhadas. Por exemplo, em algumas reuniões, são abordadas as sondagens¹⁹ realizadas com os alunos e discutidos quais os resultados atingidos e os que deixaram a desejar. São, também, objeto de reflexão as formas de aplicação dos projetos advindos da Secretaria de Educação e os produtos finais produzidos pelos alunos. O recurso audiovisual, como projetores, multimídia e televisão, é bastante utilizado para assistirem às videoconferências de formação divulgadas pela SE ou para

¹⁷ Nas pautas não há especificação dos textos trabalhados. A maior parte do material que consta na pauta são diretrizes encaminhadas pela DE, como no caso do SARESP, por exemplo. No segundo semestre, houve discussão acerca dos números dos resultados de sondagens e do SARESP, aplicação de provas externas, videoconferências sobre a Psicogênese da Língua Escrita. A receptividade da equipe frente a textos teóricos é bastante diferente da que manifestam frente a textos de divulgação; esta questão será melhor discutida por ocasião da apresentação das análises.

¹⁸ Semanalmente, os Coordenadores Pedagógicos têm um encontro na Diretoria de Ensino, com formadores da Oficina Pedagógica, para serem orientados sobre o trabalho a ser realizado com os professores, receberem formação para multiplicarem em seu grupo, bem como, a discussão e direção sobre utilização do material do Ler e Escrever e as demandas enviadas pela Secretaria da Educação do Estado.

¹⁹ A sondagem é uma situação de avaliação numa atividade de escrita que, em um primeiro momento, envolve a produção escrita pelos alunos de uma lista de palavras, sem consultar fontes escritas. Pode ainda incluir a escrita de frases simples. Trata-se de uma situação na qual o aluno precisa, necessariamente, ler o que escreveu – para a professora poder observar quais relações ele está estabelecendo entre o que escreve e o que lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita.

apreciação dos projetos desenvolvidos pelas professoras. São propostas sobre projetos a serem trabalhados em conjunto. Alguns assuntos são trabalhados de forma espiral, sendo retomados, conforme a necessidade, e acrescidos de novos pontos, no decorrer do ano. Segundo pudemos conferir, tudo que é proposto na pauta é realizado, mesmo que necessite de ajustes por conta do tempo ou de demandas externas. O tempo reservado para formação é garantido pela direção da escola, ficando para segundo plano, recados ou outros assuntos. Em geral, as professoras participam ativamente dos encontros dando exemplos, apresentando dúvidas, contribuindo para a construção de uma dinâmica bastante rica.

As estratégias utilizadas pela CP para o desenvolvimento de seu trabalho de Coordenação têm profunda relação com sua própria trajetória profissional. Sendo assim, para compreendermos melhor o que será apresentado no próximo capítulo, consideramos interessante inserir um trecho da entrevista em que Melissa discorre sobre os desafios encontrados ainda na condição de professora.

Melissa: [durante entrevista, refere-se ao seu início de trabalho] *Cheguei aqui [...] Foi nesse ano mesmo que eu conheci a Ernestina, que esse ano está trabalhando aqui com a gente também, como professora. E nós duas nos juntamos, para tentar fazer um trabalho. [...] Era assim que eu sentia: um trabalho isolado e competitivo; de um querer ser melhor do que o outro. Nós tínhamos um apoio da diretora da escola, mas não tinha um trabalho de parceria. Isso me dava uma angústia! Mas eu ia fazendo, achava que era aquilo. Era aquilo que eu “tava” vivenciando [...] Por mais que você tenha aquele seu compromisso individual, você precisa de alguém para liderar, para comandar, para organizar... E cobrar mesmo da gente.*

Melissa se inquieta e faz súplicas a respeito de um trabalho coletivo, no início de sua carreira, pede por um mediador das relações e do trabalho. São nessas petições de Melissa e nas estratégias por ela utilizadas, para modificar o cenário o qual enfrentou, que transcorre nosso trabalho em campo, o qual trazemos parte do material e nossas análises no capítulo a seguir.

CAPÍTULO IV – O PULSAR PEDAGÓGICO: ENTRE ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

Neste capítulo apresentaremos as análises efetuadas sobre o material empírico que foi transcrito; do conjunto total do material produzido pelas idas a campo, não foram transcritos trechos em que estão sendo abordados tópicos estritamente teóricos como, por exemplo, uma longa explanação a respeito de características dos níveis da Psicogênese da Linguagem Escrita, diferenças entre projetos e sequências didáticas e/ou formas de organização do trabalho em sala de aula, como os arranjos quanto à disposição do mobiliário na sala.

O trabalho de campo permitiu-nos identificar três contextos em que as estratégias da CP se materializam: as reuniões de ATPCs, *Facebook* e *blog* (já citados no Capítulo III).

A Coordenadora de nossa pesquisa informa-nos que tem como principal objetivo do seu trabalho a formação do grupo de professores, visando o bom desempenho dos alunos e a formação em serviço de seu grupo de trabalho, mostrando-lhes a importância dessa. Após leituras sucessivas e intensivas do material produzido, o organizamos em seis categorias, as quais descrevem as estratégias utilizadas pela Coordenadora, bem como os desafios por ela enfrentados:

- 1 - As experiências iniciais como exemplo e contraexemplo
- 2 - Saber quem é o aluno
- 3 - A importância do trabalho coletivo
- 4 - Desafios: formação teórica e a prática (não) concretizada
- 5 - Instrumentos e mecanismos que a CP mobiliza para fazer o outro – bem como ela mesma – aprender
- 6 - Valorização do trabalho realizado

Em nosso movimento de leitura do material empírico, pudemos elencar as categorias a partir da similaridade, pela complementaridade ou, ainda, pela contraposição entre elas. Devemos ter o cuidado, ao construí-las, de

[...] não incorreremos em análises estanques, compartimentalizadas, isoladas a respeito das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico em sala de aula, dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e dos professores, que vão se constituindo nas complexas relações interpessoais, sociais, históricas entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e gestores, escola e comunidade. (LOPRETTI, 2013, p. 190)

As relações de ensino e de aprendizagem dentro da escola precisam ser observadas em suas dimensões pessoal, interpessoal e social para que sejam compreendidas as zonas de sentido que atravessam as relações estabelecidas entre os indivíduos envolvidos, sejam elas afetivas, de valores, as tensões, concordâncias e dissonâncias, as trocas de ideias ou tensões, sem deixar de lado os aspectos relacionados ao trabalho pedagógico. Conforme Placco (2004), as relações pedagógicas são relações complexas, interativas em sua essência, “engendradas em movimentos que são humano-interacionais, técnicos e políticos” (p. 98)

A seguir, apresentamos cada uma das categorias.

1.As experiências iniciais como exemplo e contraexemplo

Nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história (BENJAMIM, 1994)

Toda narrativa pode ser considerada uma transmissão de experiências, pois não há possibilidade de se contar algo sem rememorar. Rememorar é, portanto, modificar o vivido hoje, como “se o passado perdido for aí reencontrado seja também retomado e transformado.” (GAGNEBIN, 1994). Assim, o entrecruzamento do passado - presente - futuro é tornado em matéria através da capacidade humana de lembrar, de construir a narrativa através da história vivida que, quando contada, é possível ser transformada. São os fragmentos do passado, reconstituídos, adquirindo novos significados, que alteram o presente.

Rememorar significa, portanto, provocar o surgimento de lembranças que não se fazem ordenadas por uma temporalidade única e linear que organiza os acontecimentos, nem como um sentido unívoco de verdade, e sim nas reminiscências que rompem a sucessão

cronológica dos fatos. Desse modo, ao mesmo tempo em que Benjamin aposta na necessidade de um olhar para o passado em sua totalidade, suas asserções nos permitem compreender que não podemos capturá-lo tal como ele de fato se instituiu. Ele se apresenta para nós em nossas reminiscências, e, para além do devaneio ou fuga, são instrumentos de nossa ação sobre o presente. (RAMOS & SCHAPPER, 2010)

Melissa: *Hoje eu olho com outro olhar e [identifico] algumas [práticas] bem equivocadas... (risos) por falta da experiência, mas tinha vontade. Falo que tinha aquela paixão no coração. O coração já vibrava pelo magistério. Então, tendo isso já é meio caminho andado.*

[...] A gente não tinha muita troca. [...] Era muito isolado o trabalho. [...] Mesmo tendo a Erne para trocar algumas coisas, a gente trocava, fechava, mas o que era feito, era cada uma por si. [...] e tinha uma competitividade [...] a classe delas [as colegas de série] irem melhor do que a nossa, uma coisa assim por detrás. [...] Eu estava com pessoas mais experientes que, simplesmente, caminhavam sozinhas.

Segundo Ramos & Schapper (2010), narrar “implica que mergulhemos as palavras nas experiências vividas, em toda sua concretude e acepções, movimentando a racionalidade e a subjetividade individual nos liames do coletivo” (p. 27 e 28). De acordo com os fatos narrados não é possível uma única versão, mas várias leituras que, “na arena das significações nascidas de uma narrativa inconclusa, encontram os sentidos outros criados pelos ouvintes em seu universo subjetivo e inviolável” (p.28). Melissa transmite suas experiências ao narrar, rememorando. É no momento em que Melissa narra o vivido, que ela abre espaço para a troca de experiências, encontrando relação entre o narrado e o vivido, onde “escova a história a contrapelo²⁰ (BENJAMIM, 1994) abrindo condições para a transformação do mundo dos indivíduos e dos indivíduos no mundo.

Neste processo, extrai das experiências vivenciadas não apenas atuações que poderiam servir como modelos para sua constituição como Coordenadora; explora também as situações em que suas expectativas e necessidades de orientação e de partilha de conhecimentos foram frustradas por atuações que funcionam para ela como contraexemplos.

²⁰“Escovar a história a contrapelo, isto é, reescrever a história [...]”. (D’ANGELO, 2006). “É um tipo especial de relação que assim se estabelece com o passado por intermédio da rememoração do que foi reprimido pelas forças hegemônicas de nossa sociedade”. (CHEROBINI, 2009)

Melissa: *Eu escutava as aulas pelos bastidores e ia tentando ver o que fazer. Ia estudando, ia pesquisando. Eu entrei em “Youtube” para ver, pesquisar! Tive que recorrer a tudo, porque era muito sozinha, não tinha para onde correr. Foi bem na época que trocou de Coordenação, ficou seis meses sem Coordenação, e aí não tinha nenhum apoio maior para me orientar. Eu ia seguindo aquilo que eu achava que estava correto. Eu acho que esse foi o maior desafio. Mas isso me angustiava muito. [...] Um outro desafio: [pegar] o primeiro aninho. Saindo ali daquela realidade de terceira e quarta série, entrando ali no primeiro ano, crianças pequenas, proposta nova, lá vou eu de novo correr atrás, estudar, porque tinha que dar conta. Quando a gente pega, a gente tem que dar conta. Aí eu fui correndo atrás disso. [...] Tudo muita novidade e ninguém abraçou a causa da novidade [ano em que foi implementado o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos]. [...] Todo ano um desafio! Ai meu Deus do céu! [...] Não tinha ninguém pra... na verdade, se você não tem ninguém ali para te guiar, para te cobrar, a gente vai deixando... [...] A gente precisa ter alguém que olhe aquilo que você faz. Quando você faz uma rotina e não tem uma devolutiva, aquilo fica só no burocrático. [...]. Porque a gente não tinha muito recurso, muita atenção... Nunca ninguém falou de cantinhos, nunca ninguém falou... A gente não sabia que tinha que fazer tudo isso...*

Sob a ótica de Ramos & Schapper (2010) falamos sempre através da palavra alheia, sempre pronunciamos a réplica de outrem, incorporando seu discurso. Se partirmos dessa ideia, podemos dizer que a linguagem é um produto social, que se forma como “lugar de interação, matéria e instrumentos do trabalho em que sujeitos e linguagem se constituem, produzindo sentidos que se inscrevem no processo discursivo de cada formação histórico-social”. (BARRETO, 2002, p.18)

É nesse discursar que Melissa aponta as angústias vividas por ela e, também, por alguns outros integrantes do grupo do qual fazia parte, denota a importância do vivido em sua história e a inspiração na escolha da forma de exercer seu trabalho, hoje como Coordenadora Pedagógica.

Melissa: *[...] Porque para orientar as meninas do primeiro ano, se eu não tivesse vivenciado aquele primeiro ano, eu não conseguiria, porque eu tinha aquele olhar de terceira e quarta série, e são duas coisas bem diferentes. [Ter vivido todas essas experiências] Foi fundamental!*

A palavra, território comum entre *eu* e o *outro* (locutor/interlocutor) é preñe de intenções e significados; possui valor semiótico, sendo, portanto, percebida como um signo ideológico. É arena de confronto de diferentes valores sociais, de diferentes vozes sociais. Nesse contexto, o sujeito se constitui discursivamente na medida em que interage com vozes sociais que constituem a comunidade semiótica

de que participa. Essas vozes, em inter-relação dialógica, possibilitam a ele um encontro entre consciências, marcado por movimentos de sentidos que ora instituem a reprodução do discurso alheio, ora possibilitam que ele se abra para novas construções discursivas. (RAMOS & SCHAPPER, 2010 p. 30)

Embora não explicitamente, podemos identificar que esta inter-relação dialógica, permeada de tensões, está presente em todo o processo a partir do qual Melissa vai se constituindo como professora e, posteriormente, como Coordenadora. Num movimento constante de identificação de presença/lamento pela ausência do outro, marcado pelos verbos trocar, escutar, tentar ver, estudar, pesquisar, recorrer a tudo, correr atrás, guiar, cobrar, olhar, ter atenção, vivenciar, a função de Coordenadora Pedagógica vai se constituindo entrelaçada com a formação como professora.

2. Saber quem é o aluno

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa
(L. S. Vigotski)

Melissa nos conta que, ao assumir sua função como Coordenadora na escola onde trabalha, identificou que nenhuma professora tinha real conhecimento das necessidades de cada aluno; considerando que este conhecimento é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho docente, já no início de seu trabalho como CP busca alterar esta situação:

Melissa: [...] *Eu lembro que o primeiro dia que eu cheguei aqui e abri a porta do armário: as sondagens misturadas caíram sobre mim! Eu não sabia de que sala era aquilo, não sabia de quem era, que acompanhamento era aquele, [pensei] que jamais eu ia conseguir. Ai eu falei: vamos começar do começo. Primeiro a gente tem que saber como estão nossos alunos na alfabetização.*

A partir deste encaminhamento, frequentemente a CP e o grupo de professoras utilizam os resultados obtidos pelos alunos em atividades realizadas (seja nas práticas cotidianas, sejam resultantes de sondagens específicas para diagnosticar o nível de desenvolvimento dos alunos), para criar estratégias que visem o aprimoramento do trabalho que realizarão. A CP compartilha e partilha o trabalho, sempre buscando deixar claro para o grupo que o que realizam com os alunos diz respeito a todos os membros da equipe

e não apenas à professora específica de turmas e/ou a alunos que apresentem alguma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.

Melissa: [durante entrevista, refere-se às análises das sondagens dos alunos] *Não é o **aluno pré-silábico**. [Precisamos saber] **quem é** aquele pré-silábico, com quem ele tá, com quem ele foi, quem tá atendendo na recuperação. E hoje, saber por nomes quem são os alunos. Acho que isso foi um grande avanço para a escola. Porque nós tínhamos números e nem sabíamos quais eram os números. Hoje não. A gente discute os números a cada sondagem. [...] Aquele que não chegou agora no final, todo mundo sabe de cor, por causa do jeito que a gente organiza as reuniões. [...] Isso também é muito legal! Todo mundo sabe quem é o aluno. Não é o **meu**, é o **nosso** problema [...]*

Pelo fato de o Coordenador estar ao mesmo tempo dentro e fora do contexto direto de ensino e aprendizagem, pode conseguir ter uma visão mais ampla de todo o processo, contribuindo para o fortalecimento da ideia de que os alunos são **da** escola e que **todos** precisam se empenhar pelo coletivo. Deve contribuir com os professores criando parcerias, possibilitando a troca de informações e proporcionar oportunidades conjuntas de analisar e discutir os problemas enfrentados em sala de aula.

Numa reunião de ATPC que acompanhamos, a Coordenadora explica sobre uma sondagem realizada e retoma a análise desta. Apresenta os resultados, por ano, em cada nível de escrita. Mostra preocupação com o desenvolvimento de alguns alunos e enfatiza que precisam avançar. Os números dos 2^{os} anos das outras escolas, pertencentes à mesma Diretoria de Ensino, são melhores.

Aborda e discute que terão desafios no próximo ano para aprimorar o trabalho com esses alunos. A CP busca aprender estratégias na Diretoria de Ensino para produzir avanços. Orienta as professoras com atividades que devem desenvolver. O grupo todo parece-nos conhecer cada aluno e saber identificar os que estão com alguma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.

O projeto da escola, materializado na figura do Coordenador e no desenvolvimento do trabalho dos professores em sala de aula, deve refletir suas características, seus objetivos, suas metas e proposituras para a

formação dos alunos. Quanto mais os desafios e dificuldades individuais estejam contemplados no coletivo, maiores as possibilidades de êxito.

Além destes investimentos para que a equipe corresponsabilize pelos sucessos e desafios do trabalho pedagógico, durante as reuniões identificamos outras situações que denotam a construção de um “clima” em que a valorização dos alunos como autores de seus trabalhos e como sujeitos a serem conhecidos e respeitados é um dos pontos recorrentes.

A seguir, apresentamos registros feitos em uma formação realizada num sábado, com todas as professoras titulares de sala, as auxiliares, professoras de Educação Física e Arte, a professora da biblioteca, a diretora e a vice. Esta reunião foi realizada por convocação, num dia previsto em calendário e teve duração de quatro horas. Optamos por apresentar a transcrição desta reunião quase na íntegra para que a dinâmica e riqueza do material não ficassem reduzidas por cortes excessivos.

Melissa: - *Esse é nosso roteiro que a gente vai seguir.*

Melissa: *A atividade 1, eu comecei com um texto que eu até coloquei junto na pauta, que chama “O lugar onde vivo”. [as professoras comentam sobre a beleza do trabalho realizado com os alunos]. O lugar onde vivo, foi o que? Foi um texto de autoria, de uma aluna nossa. Resolvi trazer hoje um texto de autoria. Eu, a Vânia e a Joelma, tivemos um desafio aí, de ter que selecionar um texto, em meio a tantos textos maravilhosos, da Olimpíada de Língua Portuguesa, para mandar... Tinha que ter um finalista. Ai nós encontramos um do 5º ano C, do 5º ano A e do 5º ano B, textos maravilhosos. Só que os textos, que depois vamos dar a devolutiva para cada um em particular; os textos estão bem escritos, por eles, o 5º ano A e o 5º C, o B também, mas esse caso foi um pouco diferente, eles focaram muito no lugar onde vivo, assim: minha cidade é assim, meu bairro é assim, é muito legal morar aqui... E ficou uma coisa muito presa no slide. A gente fez um slide para ajudar as crianças²¹ e ele atrapalhou o momento, elas focaram no informativo. Então, em vez de sair poemas, saíram textos informativos. [...] Não eram textos ruins, eram muito bons, mas estavam com características mais do gênero informativo; então, tive, dentro daquilo, que escolher. Esse daqui foi o que a gente mandou, o que mais tavadentro da*

²¹ Melissa refere-se a *slide* feito a partir do material da Olimpíada de Língua Portuguesa, produzido por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, com Coordenação técnica do Cenpec — Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. No material, são propostas oficinas para a preparação dos alunos para participarem do concurso,

proposta do poema. A aluna chama Sara, do 5º ano B, ela escreveu assim... vou fazer a leitura já com o texto dela. Já que é de autoria de uma aluna e que fica a dica para vocês, que a leitura em voz alta, em sala de aula, às vezes, vocês podem escolher um texto de um aluno, desde que este texto esteja bem escrito, um texto que ele tenha fundamentação... Eles vão se sentir importantíssimos...

Ernestina: *A gente... Agora eu tive uma ideia... A gente podia pegar os textos que eles fizeram, os poemas, e nessa semana ler, sem falar que são deles. Olha gente, saíram coisas maravilhosas, né [...], que a gente se surpreendeu com as crianças...*

Melissa: *O resultado... Só para contextualizar, elas fizeram oito oficinas, a gente tinha dezesseis oficinas [segundo o modelo do manual de preparação para a Olimpíada de Língua Portuguesa], nos planejamos, nós quatro sentamos e de dezesseis fizemos oito, tivemos parceria da Vânia para dar um suporte, e desenvolvemos todas as oficinas. Isto é o que? Procedimentos. Para se pedir uma escrita, teve todo um procedimento. Esse procedimento faz a diferença no produto final. A gente percebe textos lindos, muito difícil de escolher, mas tinha que ver gênero, uma série de regras na hora de estar selecionando. Então eu escolhi... Fala Rogéria.*

Rogéria: *Posso dar uma ideia rapidinho? Pega esses textos, monta um livro e deixa ele aqui... Todo mundo, dos outros anos [vai poder ler]...*

Melissa: *Essa é uma ideia... Nós tínhamos pensado no varal literário de poemas, no dia da exposição do Ler e Escrever.*

Ficam um tempo discutindo possibilidades do que podem fazer com a coletânea dos textos.

Malú: *Eu gostaria que as crianças fossem ler na minha sala, também...*

Melissa: *[ao fundo as professoras comentando] Ai elas já vão cumprir uma ação delas lá, lá do plano de ação, que é leitura encantada, para os menores... Se não der para o 1º ano, a gente faz uma adaptação. Mas é super legal estar valorizando...*

Ficam mais um tempo discutindo ideias do que podem fazer com os textos produzidos. Depois disso, Melissa faz a leitura do texto:

O lugar onde vivo

Eu vivo aqui na minha casa de chocolate, em minha cidade de Cristal, rua de pedrinhas, amigas de madeira. Neste céu de sorvete e pássaros de confetes.

Vivo aqui no meu Mundo de flores, cachorros de pelúcia, gatas de borracha e coelhos de neve. Eu vivo aqui em um lugar onde as nuvens são de algodão, avião feito de pão, ônibus de mel e carros de papel, matas feitas de flocos.

Voei! Me transportei do Mundo de fantasias para realidade, no lugar onde vivo de verdade. Campinas é minha cidade do coração, Ouro Verde meu bairro de paixão, amigos e outros nem tão amigos assim, diversão não falta aqui.

Há mercados, carros por todos os lados, tudo rápido e apressado. Vivo em um Bairro, numa casa de verdade, com tijolos e concretos, com meus animais de estimação e meus pais.

Eu vivo em uma casa cheia de sonhos meus, fazendo travessuras e misturas divertidas, ainda serei Química.

Melissa: *A Cláudia chorou?!!*

Várias professoras se emocionam com a leitura do texto.

Ernestina: *Eu acabei de falar para ela que eu me arrepiei... Ninguém... Gente, você pega a menina, você não dá nada, uma pequeninha... Não abre a boca [as professoras ao redor comentam e concordam]. Ela é muda... Ela não fala...*

Melissa: *O que eu achei diferencial desse poema, para os outros alunos, foi que ela fez uma metáfora, ela veio do encantado para o real...*

Ernestina: *Ela é assim... Quando você lê... E quem conhece ela sabe que ela é isso mesmo... Ela é doce, vive num mundo de fantasia e aí a gente vê essa transformação dela, porque ela não sabe se ela é menina ainda, né Rogéria, esses dias a Rogéria ficou brava com ela, porque ela tava toda pintada. Aí, no dia seguinte ela veio igual uma mocinha, parecia uma menininha mesmo. Aí, ela é isso aqui... Você lê e vê a criança...*

Melissa: *Eu achei que o critério foi o diferencial. A gente leu os outros e vê que os outros estão muito bons, merecem parabéns... Eu vou até nas classes falar com eles, elogiar... Porque ficaram muito bons, mas nós tínhamos que escolher um que fosse diferencial, para mandar. Eu achei que esse aqui foi bem dentro da proposta.*

Yvone: *No primeiro dia, teve aquela Taís, que não tinha muito a ver, não dava para mandar. Se eu autorizasse... Ela contou a vida inteira dela no poema... tanto que ela vai estar no varal. Mas ela colocou tudo: separação, de amor, de casamento, de menina, de mulher... Eu dei para as meninas lerem...*

Muitas professoras falam ao mesmo tempo comentando.

Melissa: *Teve muito desabafo...*

Rogéria: *Depois vocês precisam ler o poema que a aluna Evelin da professora Malú[fez], de uma criança que morreu... É ou não é, Malú?! Que coisa mais linda... [...] Foi dentro de um contexto que ela estava me contando, mas foi a coisa mais linda... Nós temos riquezas aqui dentro...*

Ernestina: *A Júlia, que está com o pai preso, também... Quando ela fez [o texto] eu me emocionei [chora]... A história dela no final...*

Melissa: *Não chora, que eu já estou chorando... [risos e comentários das outras professoras]*

Ernestina: *A vida que ela está vivendo hoje! Estão roubando a infância dela... Porque todo sábado ela tem que ir na prisão visitar o pai dela [chora].*

Melissa: *É que quando a gente mexe com “o lugar onde vivo”, é muito profundo. Então eles colocam mesmo. Quando é texto de autoria, nós reportamos nossa experiência... O que eu deixo para vocês, as emocionadas... Que bonitinho! Um monte de gente chorando... [risos] é o seguinte... Vocês deram sorte que hoje eu estou firme... Nós temos, como a gente discutiu ontem, a questão da leitura, do comportamento leitor, todo aquele procedimento de apresentar, sim, grandes obras literárias, mas também aproveitar o que eles fazem de bom. Colocar eles para ler...*

Melissa: *Também é um produto final que pode ser pensado para gente estar enviando, é muito bacana... Então esse poema, está nos trâmites da Olimpíada, representando a nossa escola, e eu quis compartilhar com vocês.*

Apesar de destacar o texto de apenas uma aluna, que foi o escolhido para representar a escola na Olimpíada de Língua Portuguesa, Melissa valoriza todos os trabalhos produzidos, salientando que o processo de seleção foi “*em meio a tantos textos maravilhosos*”, e que “*os outros [também] estão muito bons, merecem parabéns...*” Dentro desta perspectiva, diz que irá “*até nas classes falar com eles, elogiar...*” e propõe que as professoras realizem a leitura dos textos de outros alunos, em sala de aula. Na esteira desta proposta, algumas professoras apresentam outras sugestões, tais como montar um livro, fazer um varal literário, convidar os alunos dos 5ºs anos a irem ler para as crianças das turmas iniciais... Estas estratégias, além de serem relevantes no sentido de ser “*super legal estar valorizando*” o trabalho de todos e contribuir para que os alunos possam “*se sentir importantíssimos...*” agregam novos sentidos às tarefas feitas, ampliando seus usos sociais, ultrapassando os limites da participação na Olimpíada e do sucesso individual, de certo modo competitivo. “*dar uma devolutiva para cada um*”.

Apresenta claramente o critério utilizado para a escolha do texto de Sara, fundamentando que as outras produções poderiam ser classificadas como “*mais do gênero informativo*”, o que fugia da proposta, ou seja, da escrita

de um poema. É interessante notar que embora enfatize que os textos deveriam ser autorais (destacando os aspectos individuais/singulares da produção de cada aluno), a CP coloca também em primeiro plano a importância da construção de recursos materiais para esta produção autoral, que devem ser providos pelos professores: a realização de oficinas preparatórias, o planejamento destas em conjunto com outros professores, os ajustes necessários às orientações da Diretoria de Ensino (redução das 16 oficinas sugeridas pelo manual de preparação para a Olimpíada para 8), a provisão de um *slide* disparador para a produção dos textos... Ou seja, há explicitação de que as produções não são, meramente, resultantes de inspirações e/ou talentos individuais e que *“Para se pedir uma escrita, teve todo um procedimento. Esse procedimento faz a diferença no produto final”*. Além disso, consegue fazer uma reflexão crítica argumentando que parte dos problemas de “fuga” da proposta de escrita de um poema decorreu do uso do *slide*, ou seja, percebe quem sempre os recursos utilizados pelos adultos são produtivos, o que é muito importante para não atribuir a responsabilidade de eventuais problemas no/do produto final apenas às competências individuais dos alunos.

Outro aspecto importante de ser destacado refere-se à forma como as participantes se posicionam quanto à abordagem de alguns temas afetivo-emocionais nos textos dos alunos: separação de pais, casamento, amor, a morte de uma criança, o pai que está preso, coisas *“de menina, de mulher”*... Nestes casos, as professoras e a CP, ao invés de censurá-los ou tomar estas vivências dos alunos como “prova viva” de que pertencem a famílias desestruturadas, de onde advém todos os problemas de aprendizagem – posição extremamente comum em muitas escolas e equipes pedagógicas – mostram-se sensíveis e acolhedoras, arrepiam, choram, se emocionam. Atipicamente, as dificuldades da vida extraescolar dos alunos são tomadas como “prova viva” de suas capacidades e indícios de que na escola tem-se *“riquezas aqui dentro...”*

Consideramos importante destacar a partir desta transcrição que o trabalho nos ATPCs acompanhados foi marcado por características não muito

comuns em grupos de professores com os quais temos tido várias experiências em outros contextos, dentre as quais destacamos, como síntese: (i) as professoras são capazes de perceber seus alunos reais, com suas dificuldades, capacidades, qualidades, etc. Percebem que cada aluno tem habilidades, por vezes singulares, importantes de serem reconhecidas e não trabalham em busca da perspectiva do “aluno ideal”; (ii) afetividade entre professores e alunos, as quais conseguem visualizar pontos positivos no trabalho dos alunos; (iii) as professoras, ao contrário do mais comum de acontecer, não estabelecem relações estereotipadas entre os alunos e problemas familiares e (iv) valorização da infância, dando importância ao momento infantil, vivido por cada um, e que precisa ser respeitado.

3. A importância do trabalho coletivo

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (Guimarães Rosa, 2006)

Conforme abordamos no capítulo II, os Coordenadores Pedagógicos devem ser os interlocutores privilegiados dos professores, em suas reflexões sobre a prática, e responsáveis por promover a formação continuada no cotidiano da escola. A formação dentro do ambiente escolar é aquela que

Acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento (CUNHA & PRADO, 2010b, p. 104)

Melissa tem esse conceito bem definido em sua relação com o trabalho realizado, bem como parece ter claramente definido o papel da gestão nesse cenário:

Melissa: [refere-se à frequência dos ATPCs de formação] *Toda semana. É assim: isso é uma coisa que eu pedi para a direção da escola, esse espaço de formação. [...] garantir esse espaço, com o apoio da direção, que também é fundamental. Se a direção também não pensa no pedagógico, não funciona; então, tem o apoio deles.*

Ao pedir a garantia desse espaço formativo, Melissa, baseada na experiência vivida anteriormente, compreende a necessidade de trazer para si a responsabilidade da organização da ATPC.

É a partir das relações no contexto de trabalho coletivo que vão sendo construídos os papéis de formador e formando e suas funções vão sendo significadas e (re)significadas constantemente.

Melissa: [...] *Mas as reuniões de ATPC, é onde eu consigo trazer para mim o grupo. Eu acho que foi o grande forte. Porque se fosse pontual eu não conseguiria, tem que ser na reunião, que é fazer acontecer o Trabalho Pedagógico Coletivo, que é a proposta dessa reunião.*

Afirmado por Melissa, que é neste momento coletivo que ela faz com o grupo e que coloca

A interlocução [como] peça chave no desenvolvimento da reflexividade, na revisão dos pontos de vista, ressignificação das posições assumidas, negociação de perspectivas, construção de consensos provisórios, no diálogo teoria - experiência. (CUNHA & ARAGÃO, 2010, p. 15)

Melissa: [...] *Porque lembra que eu trouxe aquele vídeo das competências? A gente pode ser muito competente, inteligente, fazer um trabalho maravilhoso, mas ficou dentro da sua porta, da sua sala, fica só para você e para os seus alunos. Se você pode divulgar isso para toda escola, isso é ser competente. É você poder trocar [...] com outros colegas e fazer com que eles também desenvolvam boas [práticas] e peguem a suas ideias e melhorem. Enfim, eu acho legal esse momento do grupo colaborativo.*

É no coletivo constituído entre professores e Coordenadores que se produzem alternativas para os dilemas do dia a dia, tendo como partida a interação, na qual se pode classificar as prioridades e compor um clima que ultrapasse as lamentações paralisantes, tão comuns nos contextos educacionais.

Melissa: [...] *consegui que o grupo caminhasse comigo, que é o que a Pedagogia propõe; ali juntos, de mãos dadas ali com as dificuldades [...]Essa foto vem para expressar o comprometimento e o envolvimento da equipe. É uma foto que mostra vocês juntas, que isso é um diferencial, a gente não acha*

isso por aí, esses grupos envolvidos, por ano, por ciclo, fazendo o que é proposto fazer, entendeu?!

Ter clareza que as ATPCs são momentos potencialmente formativos, de tematização das práticas e das necessidades enfrentadas dentro da escola, auxilia aos Coordenadores Pedagógicos e, também, aos professores a oportunizarem os acontecimentos da escola como sendo formação. Essa é uma formação sempre aberta, a qual propõe que todos tenham a palavra e possam responder às palavras do outro.

Melissa: [...] *Como ela [refere-se à Ernestina] teve todo esse material registrado, eu achei um material muito rico, e falei para ela: vamos socializar! Porque o que ela apresentou no 5º ano é uma atividade que dá para trabalhar com todas as séries, adaptando para a complexidade de cada uma. Eu gostaria muito que você tivesse um momento [de apresentação na ATPC]. Aí ela falou: Ai, Melissa!! [indicando algum receio de apresentar o trabalho]. Eu disse: tem que mostrar, a gente precisa! Todas vocês tem boas práticas, a diferença está no registro, procurar gravar, registrar tudo, porque aí a gente tem como divulgar e dar boas ideias para o outro.*

Ao Coordenador Pedagógico cabe, como corresponsável [pela ATPC], garantir que todos possam se manifestar e aprender juntos a definir as próprias prioridades, numa perspectiva de colaboração e compromisso com a aprendizagem dos estudantes. (CUNHA *et al*, 2013, p. 179)

Entretanto, apesar dos esforços para a construção deste trabalho coletivo e dos vários indícios de adesão do grupo com relação às propostas feitas pela CP, isto não significa que os desafios não existam e nem que possamos esperar homogeneidade no funcionamento e grau de participação de todos. No excerto abaixo a heterogeneidade do grupo se explicita:

Melissa: *A gente teve aí duas profissionais que vieram pra cá, saíram da parte gestora e vieram para sala de aula, que deram **para mim** grandes problemas, **para a direção e para o grupo**, que até hoje tem dificuldade de aceitar, porque não abraçou. Como **acostumei o grupo a estar todo mundo unido**, em prol daquilo ali, elas chegaram com outra visão. [...] Então, foi o maior desafio do ano para **a gente**. Posso dizer que **a gente conseguiu** “tirar leite de pedra”, mas ainda falta um bom caminho pela frente. [...] Mas não ficou “zero a zero”, não saíram do jeito que entraram, já estão diferentes. É “trabalhinho de formiguinha”, tem que acreditar, e não “fiquei pegando no pé”, nem nada disso, [...]. E eu **tive que usar todo esse convencimento**, para conseguir que elas tentassem pelo menos encaixar na linha da escola, mas não **conseguimos** cem por cento... [...] **A gente** sabe que as duas estão deixando serviço para o*

outro resolver. [...] O certo é cada uma dar conta do que tem que dar, da sua expectativa do ano. [...]. **O grupo mesmo está se movimentando**, em relação a isso, e elas já sentiram um pouquinho. [...] O professor que não tem o pulsar pedagógico e que a gente precisa sensibilizar [constitui-se num grande desafio] **E eu tenho certeza que eu vou conseguir mais ainda. Eu não desanimo não!** Eu poderia deixar para lá, mas eu falei: não! **Vamos tentar fazer um movimento de superar isso também.**

Podemos visualizar as modificações provocadas pelo meio social, na fala de Melissa, quando nos conta sobre as transformações que conseguiu com alguns professores através das interferências do grupo, com base na postura já adotada por eles, que conseguem efetivar mudanças nas professoras recém-chegadas na escola, embora não sejam plenamente satisfatórias. É interessante notar que Melissa alterna as referências sobre quem é afetado pelos problemas trazidos pelas duas profissionais, bem como sobre quem deve se responsabilizar pela superação dos mesmos: ela e o grupo (visível nos trechos grifados).

4. Desafios: formação teórica e a prática (não) concretizada

Não existe antes a necessidade e em seguida, a atividade; é a necessidade que segue a atividade. (CLOT, 2006c, p. 29)

O ofício de professor é composto pela organização de atividades em que os aprendizes encontrem lugar para exporem suas necessidades. O mesmo aplicamos ao trabalho de Melissa que parte da atividade, das surpresas provocadas por esta e das necessidades surgidas a partir dela para construir as estratégias de formação e rever aquelas nas quais o planejado não foi efetuado e nas quais identifica a necessidade de alterações:

Melissa: [...] *uma coisa que eu mudei, mas eu já percebi no meu caminho, aí eu já fui mudando, que era, por exemplo, dependia da reunião que eu ia fazer, deixar o grupo fechado: primeiro, segundo, terceiro ano... Tem assuntos que são polêmicos, vamos supor alfabetização, então interessa para quem? Para quem tem alunos nesse processo. Então, há um desinteresse do grupo que não está envolvido; o outro grupo começa a conversar, dispersar... [...] Eu comecei, como este ano um dos maiores focos foi a leitura fluente, a leitura compartilhada, que entrou na rede para a formação delas, comecei a fazer leitura compartilhada, mas não compartilhada onde cada um lê um pedaço, que*

isso não é leitura compartilhada, mas é ler e discutir aquele trecho, fazer as reflexões. Mesmo assim, quando tem que ir para a leitura, por mais que crie uma estratégia diferenciada da compartilhada, usar slide até com alguma coisa para chamar a atenção não “rola” muito bem não. E é uma coisa importante [...] Quando você tem que ir para a leitura, aqui o grupo é muito agitado, ligado no “quatrocentos e quarenta” como eu, não tem “saco” para ficar lendo. É uma estratégia de leitura que eu ainda não consegui, que não funcionou muito bem. Quando é para ler, o grupo cansa. Fica cansado com o dia de trabalho, eu levanto todas as hipóteses, mas é muito cansativo. Então, eu percebi que quando eu ia para a leitura o grupo estava muito cansado. [...] Eu não posso falar para você: “Eu vou abrir mão”. Eu não posso abrir mão do conceitual. Eu tenho que achar uma forma de melhorar isso com o grupo.

Entre a atividade realizada e o real da atividade há uma diferença; não são a mesma coisa. Segundo Clot (2006c) o realizado não esgota o real na vida psicológica, o real é muito mais amplo; o que não foi realizado, o que não foi efetuado não é menos real e tem tanta importância para o funcionamento psicológico quanto o que se concretizou. O real da atividade

Não foi realizado de forma visível, mas para o sujeito, ela [atividade] é real, ou seja, é real tudo o que foi chamado de atividades contrariadas – atividades impossíveis. Portanto, o impossível e o possível estão no real. O impossível está também no real das atividades psicológicas. Isso é importante porque a z.d.p. [zona de desenvolvimento proximal] pode ser lida de outra maneira: ela não consiste [apenas] em ajudar o sujeito a realizar o que foi previsto para ele; a z.d.p. consiste também em criar um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade. A z.d.p. é um lugar, de certa forma, no qual o psicológico ou o social favorece o sujeito para que ele encontre possibilidades não realizadas. (CLOT, 2006c, p. 21-22)

Esta forma de interpretação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposta por Clot, ajuda-nos a compreender quando Melissa coloca que a estratégia utilizada por ela para orientação das professoras não atingiu cada professora da maneira que pretendia, o que a faz querer planejar de modo diferente o trabalho para o ano seguinte:

Melissa: *Por conta de alguns [...] agrupamentos que fiz, não consegui garantir, nesse horário, aquilo que eu gostaria. Já uma coisa que eu vou repensar para o ano que vem. Porque, vamos supor, a professora da tarde pegou a sala da manhã, mas essa professora da tarde também tem uma auxiliar na sala dela, então ficaram três pares, e eu não consegui atender essas três frentes ali no planejamento. [...] eu poderia ter potencializado melhor esse horário. Vou ter que pensar na atribuição, pensar nesse agrupamento, porque tem que ter esse*

planejamento do auxiliar com o professor da classe, mas do jeito que foi esse ano não foi bom.

A esfera social é composta de discordâncias e de enfrentamentos no que se refere aos objetos de estudo e aos múltiplos e diferentes significados que cada participante de um grupo produz sobre eles;

fundamentalmente, o mundo social é uma ligação, uma relação inacabada [...] É precisamente porque o mundo social não é acabado que o sujeito torna seus esses conflitos, esse não-acabamento do social; portanto, ele se apropria também desses conflitos, das discordâncias criadoras que o mundo social lhe propõe, colocando algo seu, desenvolvendo esses conflitos. [...] E, precisamente, porque é inacabado, podemos colocar nele algo nosso. (CLOT, 2006c, p. 25)

Durante a entrevista, Melissa explicita as resistências que encontrou no grupo, os principais desafios enfrentados durante o ano, destacando essa ligação social, tratada por Clot, explicitando o inacabado. A preocupação com a superação desse desafio, colocado na fala acima, pode ser esclarecida por Clot (2006c) ao refletir sobre o desenvolvimento, a partir da análise do trabalho:

[...] o fundamental é o desenvolvimento da atividade, isto é, o desenvolvimento de novos instrumentos de ação pelo sujeito, a reapropriação crítica da tarefa prescrita. Os artefatos (regulamentos prescritos, tarefas) podem se tornar meio de agir para o sujeito e não somente meio de agir, tendo em vista os objetivos da organização. [...] De forma abrangente, o desenvolvimento de instrumentos de ação pelo sujeito, o desenvolvimento de suas relações com seus colegas, mas também as transformações de suas relações com a hierarquia, e também o desenvolvimento de objetos de trabalho que não são forçosamente os objetos prescritos. [...] entre o trabalho, tal como é prescrito/formatado pela direção da empresa, e o trabalho tal como se desenvolve na atividade do sujeito, há uma grande distância [...].(p. 27)

O trabalho de formador, exercido pelo CP, é permeado de desafios, tais como conflitos e ambiguidades que poderão fazê-lo pensar de modo diferente a formação que desenvolve com seu grupo. Este profissional precisa ficar atento se os professores estão bem preparados para executarem sua tarefa docente, bem como, se estão habilitados para enfrentarem as novidades.

Um último ponto a ser destacado neste tópico refere-se ao reaparecimento de uma forma de compreender as relações entre a

aprendizagem e as práticas pedagógicas (incluindo as suas de CP), já mencionada no tópico número 2 (“Saber quem é o aluno”). Aqui, assim como lá, para Melissa as aprendizagens estão estreitamente relacionadas com as estratégias que se utiliza para efetivá-las. Podemos depreender isso de suas afirmações sobre a necessidade de repensar os agrupamentos das professoras durante as reuniões, da busca de utilização de recursos diversificados, “*potencializando melhor este horário [de ATPC]*”. Depreende-se destes enunciados que ela não desqualifica as professoras de seu grupo, mesmo quando se trata de uma dificuldade para concretizar o real da atividade; de certo modo, inclusive, justifica a não adesão aos estudos teóricos (embora não desista deles) numa postura compreensiva com as professoras, ora argumentando que chegam cansadas “*com o dia de trabalho*” ora qualificando o grupo como “*muito agitado, ligado no ‘quatrocentos e quarenta’*... Uma chave interpretativa importante para compreender este modo de entender a situação pode estar numa possível identificação entre a CP e as professoras de seu grupo, expressa pelas palavras “*como eu*”.

5. Instrumentos e mecanismos que a CP mobiliza para fazer o outro – bem como ela mesma – aprender

Das mãos nascem as perguntas. Da cabeça nascem as respostas. Se a mão não pergunta, a cabeça não pensa.
(Rubem Alves, 2012)

Nas reuniões realizadas por Melissa, ela cria espaços para a aprendizagem e reflexão sobre/na prática educativa.

Melissa: [...] *Eu acho que as reuniões, esses encontros direcionados, planejados e preparados. A pauta formativa, você ter uma sequência lógica do que vai acontecer, do que se vai fazer, isso é uma estratégia formativa. Toda pauta quando você senta para pensar, ela tem uma parte que é estratégia. Essa estratégia é o que vai fazer a diferença, eu acredito muito nisso.*

Sua preocupação está em atuar no intervalo entre aquilo que as professoras do grupo eram e aquilo que elas vão se tornar mediante a colaboração do grupo e a partir das questões levantadas durante o processo reflexivo. Segundo Ramos & Schapper (2010),

o elemento mediador não se fixa nos sujeitos que podem propiciar aprendizados, mas na mediação constituída por práticas de linguagem discursivo-simbólicas nas relações entre todos os sujeitos.

Podemos dizer que toda esfera de trabalho de Melissa, conforme aborda Clot (2006c), está repleta, em cada instante, de possíveis não realizados, ou seja, a atividade realizada é uma ínfima parte do que é possível.

Melissa: [...] *Eu acho que essas estratégias também de organização, de estrutura mesmo, do que é primeiro, do que vem depois, na pauta a sequência, também faz uma diferença. Porque você sabe ali o que vai acontecer, e onde parar e onde continuar. Recursos audiovisuais, os slides me ajudam muito, porque potencializa o meu trabalho em termos de tempo. Porque eu tenho tempo e o objetivo. Eu tenho que olhar sempre para isso: o objetivo que eu tenho, as estratégias para atingir esse objetivo, na minha pauta e o tempo que eu tenho. A gente tem que ser realista: onde eu paro aqui para não atrapalhar a semana seguinte, tem toda essa jogada que eu acho que é fundamental.*

Melissa utiliza ferramentas para realizar seu trabalho, as quais podem servir para atingir os objetivos a que ela se propôs.

Melissa: [...] *pequenos detalhes que fizeram uma grande diferença: o professor sabendo que tem alguém olhando, ali acompanhando, já vai mudando o perfil. Investi mesmo na formação, na conversa, na socialização, em saber quem é o aluno. [...] E eu acho que o que fez a diferença foi essa questão da formação. Garantir naqueles cinquenta minutos, toda semana, algum tema, alguma coisa assim para gente estar conversando e ampliando com isso o nosso olhar, a nossa concepção. [...] Eu investi todas as minhas forças nesse horário e o avanço é muito grande: de concepção de professores, das resistências que eu tinha. [...] Como eu priorizei isso, como foco da escola, eu acho que o grupo precisava ampliar o olhar e refletir sobre tudo que fazem aqui.*

Segundo Clot (2006), há uma diferença entre a *fonte* da atividade, que é sempre constituída pelos conflitos vividos pelo sujeito e o *recurso* da atividade, o que significa as ferramentas que o sujeito coloca a seu serviço, transformando os artefatos (ferramentas) em instrumentos. Conforme a maneira que o sujeito vivencia seu trabalho, ele se apropria de ferramentas, para atingir seus objetivos, se essas ferramentas responderem aos conflitos por ele enfrentados. “Ele se apropria das ferramentas se e somente se essas ferramentas responderem aos conflitos travados em sua atividade [...]”. Os

instrumentos “são apropriados **por** ele se eles são apropriados **para** ele” (p.24, ênfase nossa), num movimento de reconversão dos artefatos em instrumentos, num processo de recriação.

Melissa: [...] *é a diferença de orientar que caminho seguir. Não é solto. É saber o que elas vão fazer, para depois, quando eu fizer a visita em sala, eu saber se realmente está acontecendo: a rotina pensada e a executada; se estão cumprindo o que foi planejado no grupo. [...] é de reflexão dos dados, é de teorizar mesmo a prática, retomar algumas práticas, é do Ler e Escrever, o que o programa está pedindo para gente seguir; a gente tem o currículo para seguir; então é compreender esta proposta.*

Percebemos nesta fala, que Melissa procura conduzir o grupo a uma tomada de consciência sobre seu trabalho. A tomada de consciência do professor sobre seu trabalho, ao longo de sua docência e de seu processo de formação, possibilita uma maior participação e comprometimento com sua prática e mesmo com sua própria formação. Encontra-se neste terreno a importância das reflexões a construção da teoria e da prática da formação dos professores.

É importante chamar a atenção para o fato de que, se houver a consciência e intencionalidade do formador, e se essas dimensões forem engendradas com a consciência e intencionalidade do professor que se forma, abre-se a possibilidade de processos formativos em que sentidos (da ordem do pessoal) e significados (da ordem do coletivo) são construídos por meio de relações pedagógicas e pessoais significativas, seja cognitiva, seja afetivamente [...] São esses sentidos e significados que possibilitam a estruturação de si e do outro, o desenvolvimento da consciência, interações e aprendizagens significativas, parcerias nas quais essas dimensões, simultânea e alternadamente, mobilizam a construção e constituição da pessoa inteira. (PLACCO, 2008, p. 187)

6. Valorização do trabalho realizado

Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 52)

Outra estratégia recorrentemente utilizada pela CP é a divulgação dos trabalhos realizados na escola em redes sociais (*Facebooke Blog*) e em eventos externos. Comentando as fotografias postadas, ela diz:

Melissa: *E essas fotos foram ganhando um corpo de importância, porque foram vendo [refere-se às pessoas da Diretoria de Ensino e às colegas de outras escolas], foram ligando, foram perguntando como foi feito, foi tendo uma repercussão, que foi motivando. Então eu fui bombardeando ali.*

De fato, o uso intensivo dos meios de comunicação virtual é uma prática característica da CP que acompanhamos. O termo “bombardeando” utilizado por ela parece mesmo bastante adequado, ressalvando-se que ele tem, consistentemente, um sentido de valorização do trabalho da equipe, como podemos conferir nos trechos abaixo:

Melissa [escreve no Facebook para divulgação de jogos realizados na escola e para elogiar o trabalho da professora Angelina]: *Amanhã a grande final dos jogos Olímpicos na escola. Se prepara Angelina, vamos colocar as professoras para competir e fazer a entrega das medalhas com elegância, charme e muita beleza!!! Parabéns pelo trabalho realizado, você mais uma vez fez a diferença!*

Melissa [no Facebook]: *Feliz demais... PRODESC²² aprovado!!! Parabéns Prof^a Rogéria, mais uma conquista para nossos alunos!*

Melissa estimula no grupo a experimentação de sentimento de orgulho pelo trabalho realizado por ela e pelas professoras de sua equipe, mostrando-o aos da casa e/ou divulgando fora do ambiente da escola o que produzem. Na mesma direção dos estímulos para que as professoras participem da divulgação dos trabalhos, Melissa costuma relatar para o grupo os resultados das situações em que a escola é representada por ela ou por algum professor membro da equipe:

Melissa: [referindo-se às supervisoras da diretoria Leste presentes num evento], *E todas as supervisoras da diretoria leste, fizeram questão de assistir nossas apresentações, né Tânia?! Não estava no horário delas, mas elas entraram na apresentação assistiram, levantaram, pegaram o microfone e fizeram o maior elogio. Principalmente a supervisora Cláudia, que ela era da Oeste, conhecida, o ano passado. Ela removeu esse ano para lá. Ela enalteceu*

²²Projetos Descentralizados nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental e Médio financiados pela SEE/SP. A Coordenadora aqui refere-se ao projeto música na escola, desenvolvido pela professora de arte, que foi submetido no edital PRODESC e teve financiamento aprovado.

*o trabalho de uma forma muito bonita. Elas foram na mesa, todas da Leste, falar: olha enalteceu! Vim bonita também de lá, né?! (sorri)*²³

(Melissa) *Você viu?! [dá uma gargalhada] ela [refere-se a uma supervisora de outra Diretoria de Ensino] veio na mesa, a gente comendo, e falou: “Queria parabenizar a Campinas Oeste”. Vocês sabem que tem uma competição da Leste com a Oeste. Para elas terem essa reverência, foi muito bacana para a gente. Nós levamos quatro trabalhos: três Coordenadoras e uma professora. Foi muito bom.*

Melissa [...] *a Renata, que é a formadora do Ler [e Escrever], ela estava assim: meu orgulho! Batia no peito! E as da oficina, também, ajudaram bastante, foram bem solidárias.*

A estratégia de incentivo e valorização explícita e afetiva do trabalho realizado também é utilizada pela diretora.

Diretora: *[levanta e aplaude o grupo] Quero aplaudir vocês, mais uma vez, essa equipe maravilhosa! Isso chama-se espírito de equipe, ou seja, não são “mosqueteiras”, mas são uma por todas e todas por uma! Parabéns para vocês!*

Apoiados nos estudos de Wallon (1978) podemos afirmar que a afetividade tem papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência e do desenvolvimento cognitivo, definindo os interesses e necessidades do ser humano. O maior e mais forte vínculo entre os indivíduos é a emoção, a qual pode ser observada através da expressão do rosto, o olhar e a reprodução gestual, que são constituintes da atividade emocional.

A questão do afeto e dos fenômenos a ele relacionados tem sido permeada de dificuldades de conceituação. Para Pino (mimeo) a maneira com que cada sujeito "é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele" (p. 128) mostram que esses fenômenos estão ligados às experiências individuais de cada um. À vista disto,

²³O evento em questão foi o Seminário Internacional de Educação, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Entre as Diretorias de Ensino Leste e Oeste, há uma rivalidade, no trabalho que realizam e, pela Diretoria Leste se responsabilizar pelas escolas centrais e de bairros nobres, supõem que realizam um trabalho mais elitizado que a Oeste, responsável pelas escolas de região periférica.

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (PINO, p. 130-131).

Os fenômenos afetivos, elaborados a partir da dimensão do outro, transformados e modificados nas interações entre os sujeitos, são uma construção constituída a partir do social, pois são as relações que fazem o indivíduo enquanto sujeito. Segundo Tassoni (2000) "dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo" (p.3). Melissa leva o grupo a analisar o resultado do trabalho realizado e a sentir orgulho dos avanços e das mudanças de postura que atingiram, conferindo e/ou intensificando os sentidos afetivos nas relações das professoras com suas produções:

Melissa [referindo-se às análises das sondagens feitas em cada turma e aos números atingidos]: *Elas têm trinta e três alunos já alfabetizados. Está ótimo. E também cinquenta por cento da meta, que é a nossa meta, está dentro. Eu tenho que "tirar o chapéu", dar os parabéns para as meninas!* [refere-se às professoras do 1º ano]. *Porque estão arrasando.*

Melissa: *Eu acho muito legal isso, também! Porque parceria é tudo! [...] É a gente tentar fazer o melhor! Olhando para o problema e buscando soluções.*

Quando a reflexão sobre o vivido é feita no movimento coletivo, pode-se projetar o futuro, como possibilidade ao vir a ser, à criação do novo, a partir da compreensão de que o novo se constitui do passado refletindo-o e refratando-o. "Ao refratar é possível dar a ver outros tons, outras cores, outros matizes, uma resposta singular ao já dito, ao já vivido." (CUNHA, et al. 2013)

Melissa: [...] *Eu tenho que falar agora com muito orgulho: Não se acha escola com esse resultado! Palmas! Pode bater gente! Quarto e quinto ano zerado [todos alunos alfabetizados].*

Todas as participantes batem palmas.

Vigotski também partilha a compreensão de que as dimensões afetiva e cognitiva estão integradas, complementando-se.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento porque uma análise determinista pressupõe descobrir os motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. (VYGOTSKY, 1993, p. 25)

Sem a presença do outro o indivíduo não se constrói. “Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendiz) e um vínculo que se estabelece entre ambos.” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47). É na interação com o meio social que é permitida a criação de vínculos afetivos, conduzindo para que a aprendizagem aconteça de forma prazerosa. Esta ideia faz assumir a posição de que a aprendizagem é social e mediada por elementos culturais. O sucesso da aprendizagem dependerá da qualidade da mediação e, conforme Leite e Tassoni (2000) salientam, “é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação ‘tête-à-tête’ com o aluno”. (p. 13)

O que se vive, o experienciar dentro da escola, só ocorre pela intermediação do afetivo em relação ao cognitivo ancorado no ético-político.

Só quando há uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo da escola pode haver a possibilidade de emergência de uma nova prática docente, em que movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se ampliam, e uma nova forma de gestão e uma nova forma de prática docente podem ser implementadas. (PLACCO, 2008, p. 150)

Considerando as questões que têm sido discutidas em relação ao trabalho dos Coordenadores Pedagógicos, destacamos que as estratégias utilizadas pela CP que acompanhamos são bastante originais, quando comparadas com o que nos dizem os estudos analisados no capítulo II, registrando o que vem sendo feito nas escolas. Referimo-nos não apenas ao

uso dos instrumentos virtuais, seguramente uma iniciativa que ainda não é muito comum de encontrarmos; o que nos parece mais interessante de analisar não é propriamente a inovação de mediação instrumental, mas a dimensão semiótica das estratégias.

Nessas, há uma regularidade importante: a articulação entre o afetivo e o cognitivo. Há peculiaridades na forma como esta articulação é construída que nos parecem singulares do caso que pesquisamos e cuja explicitação pode contribuir para compreendermos o trabalho de Coordenação Pedagógica.

É muito importante notar que os elogios utilizados vão além da cordialidade e/ou de destaque para características pessoais das professoras, tendo um forte sentido de valorização do trabalho realizado. Através da apreciação positiva de seu trabalho, o professor tem a tendência a mudar a percepção de si, se sentindo valorizado, tendo suas ideias bem vistas, podendo se colocar sem temor ou embaraço. O discurso da CP tematiza questões propriamente pedagógicas (como níveis de alfabetização, por exemplo), mas regularmente adere a este tipo de temática, termos que a extrapolam, articulando a esfera cognitiva à afetiva. Via de regra, Melissa nos dá pistas de trabalhar considerando que

A emoção que está no social tem ao mesmo tempo, força motriz no funcionamento psicológico do sujeito, na medida em que influi nos nexos estabelecidos e interfere na tomada de consciência, e conseqüentemente em seu modo de agir (VIGOTSKI, 1926-2010)

A partir do momento em que Melissa faz colocações ao grupo, na forma como elogia primeiro, para só depois abordar a questão do fracasso e então partilhar a responsabilidade entre ela e o grupo, parece-nos ter forte poder para estimular as professoras a sentirem corresponsabilidade e a que comecem a dar sugestões de ações para executarem com os alunos e traçarem metas de melhoria. As emoções são acomodações do corpo que vão direcionar as atitudes. De acordo com o estado emocional em que se encontra, age-se de determinada maneira ou de outra. Mudando-se o estado do emocional, é possível termos como consequência a transformação da ação.

Não temos nenhuma indicação de que Melissa faça isso fundamentada teoricamente; ao contrário, há indícios de que as estratégias que utiliza são construídas de modo intuitivo. Pensamos poder evidenciar que os investimentos nesta dimensão ultrapassam ações de cordialidade afetiva e afetam o trabalho pedagógico quando se articulam com questões técnicas de seu desenvolvimento. Além disso, consideramos importante destacar os esforços da CP para que o trabalho de sua equipe ultrapasse as paredes da sala de aula, da sala em que as ATPCs ocorrem e os muros da escola. Para isso, empenha-se pessoalmente, apresentando o trabalho em seminários, por exemplo, mas também o faz usando estratégias de envolvimento de professoras da equipe, nas quais a ênfase predominante é a de que nesta escola são realizadas ações pedagógicas merecedoras de serem publicadas.

Um último traço desta forma de vinculação entre o afetivo e o cognitivo que destacamos é a trama de sujeitos nomeados pela CP nas suas manifestações de elogios ao trabalho realizado. Retomemos, como exemplo, a enunciação que publicou em seu *Facebook*:

Melissa: *Feliz demais... PRODESC aprovado!!! Parabéns Profª Rogéria, mais uma conquista para nossos alunos!*

Neste curto texto, Melissa presentifica quatro sujeitos: ela própria, o Estado, uma professora específica e os alunos da escola. Esta estratégia é de grande valor, de nosso ponto de vista, porque dá pistas de uma concepção não individualizada do trabalho pedagógico, já que se, por um lado há méritos a serem reconhecidos no trabalho da Profa. Rogéria, a relevância deles não se reduz à capacidade da professora, mas se estende aos benefícios que o desenvolvimento do projeto aprovado trará para seus principais participantes, os alunos.

Se olharmos com cuidado para os trechos que apresentados nesta categoria, podemos perceber que ao lado da nomeação específica de professoras existem menções ao coletivo, como se verifica nos seguintes segmentos: “*Queria parabenizar a **Campinas Oeste***”, “*foi muito bacana para a gente*”, “*você mais uma vez fez a diferença*”, “*Eu tenho que ‘tirar o chapéu’*,”

dar os parabéns para **as meninas!**, “**É a gente** tentar fazer o melhor!”, “Não se acha **escola** com esse resultado!”. Os termos grifados nos dão indicações de que no jogo discursivo, em diversas circunstâncias, a CP reafirma que, para ela, “*parceria é tudo!*”.

Em síntese

Pensamos que um dos aspectos mais interessantes do trabalho que acompanhamos é a forma pela qual Melissa inter-relaciona as dimensões afetiva e cognitiva de uma maneira original. Pudemos perceber que todo seu trabalho está permeado de explicitação da afetividade, não só no sentido pessoal, mas sobretudo, enfatizando o caráter profissional do trabalho desenvolvido por seu grupo. Ao mesmo tempo em que Melissa partilha a emoção que as professoras manifestam abertamente, quando choram na leitura do texto de Sara e ao se expressarem sobre os trabalhos realizados pelos alunos ou mesmo pela conquista de resultados, percebemos uma dinâmica bem interessante ao se manter no foco dos procedimentos de trabalho: garantir o que o aluno seja um bom produtor de textos e sua formação como leitor – escritor.

O olhar afetivo pode ser encontrado, também, na postura das professoras quando vêem seus alunos como “*riquezas*” dentro da escola, produzindo “*trabalhos maravilhosos*” e que este aluno precisa ser valorizado integralmente: seu aprendizado, sua infância, sua realidade familiar, seu contexto.

De nosso ponto de vista, estas análises trazem contribuições para que avancemos tanto no sentido de trazer à luz a importância dos aspectos afetivos no trabalho pedagógico (tema ainda pouco mencionado) quanto para superar a tendência de prescrições genéricas sobre a importância da afetividade neste domínio.

Placco (2008), ao chamar a atenção para algumas dimensões do processo formativo do professor, argumenta que os saberes para ensinar abrangem o

o conhecimento que os professores têm de seus alunos, sobre sua origem social, sobre suas experiências prévias, sobre seus conhecimentos anteriores, sobre sua capacidade de aprender, sobre sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades. Abrange ainda o conhecimento sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos que sejam os mais úteis e eficazes para a realização da tarefa didática que devem desempenhar. **Há que se mencionar os aspectos afetivo-emocionais, estreitamente ligados aos cognitivos e aos quais as ações de formação raramente ou nunca se referem.** (p. 193, ênfase nossa)

Além desta escassez de menções a estes aspectos, retomando o que apresentamos no capítulo II, é interessante notar que nos trabalhos em que a afetividade é tematizada enfatiza-se que trabalhar com esta dimensão significa que o CP deve ser capaz de acolher as angústias e os sentimentos “negativos” (tais como frustrações, desamparo, etc) dos membros da equipe. Sem dúvida, esta capacidade de escuta por parte de um líder em uma equipe – lugar a ser ocupado pelos CPs - é imprescindível para mantê-la coesa. Porém, de nossa perspectiva o material empírico com o qual trabalhamos aponta que, concomitantemente a poder falar e ser ouvido sobre suas angústias, é relevante instituir sentimentos “positivos”, tais como o orgulho de um trabalho bem realizado, sentir-se valorizado por superar obstáculos e desafios, o prazer de pertencer a um coletivo construtivo, entre outros.

Certamente não se trata de um trabalho o tempo inteiro exitoso. Podemos perceber isto quando a CP fala sobre as professoras que foram resistentes ao seu trabalho, não contribuindo com o grupo ou quando não consegue que as leituras teóricas sejam amplamente realizadas, já que as professoras têm dificuldade de concentração nestes momentos. Mas, mesmo nestas situações, Melissa se sente desafiada e impulsionada para ir à busca de novas estratégias para a adesão do grupo. Atitude incomum, já que a maioria dos Coordenadores acompanhados pelas pesquisas que consultamos tende a se desestimular frente aos desafios e a imputar sua não superação ao outro

(aos professores, à direção, a características dos grupos familiares etc.) e a se desresponsabilizar neste processo.

Melissa, diferentemente desta tendência, ao compartilhar conosco o que desenvolve dentro da escola, em nenhum momento responsabiliza somente o grupo de professoras, a gestão, a família ou, até mesmo, o sistema, pelos fracassos ou insucessos; ela sempre se coloca como parte integrante, numa corresponsabilidade entre ela e todos os envolvidos.

Ao relatar sua experiência inicial, nos conta como suplicou por um mediador: Porque este lugar estava desocupado? Suplicava por mediador afetivo – aquele que possa afetar, mas no sentido vinculado à partilha de conhecimentos. É justamente dentro dessa súplica que se encontra a linha mestra do trabalho de Melissa: ela deseja ser a Coordenadora Pedagógica que nunca teve. Para isso, concede todo o apoio que seus professores precisam, partilhando suas experiências e compartilhando os conhecimentos adquiridos em sua formação, quer seja o já adquirido anteriormente ou aquele que ela busca por conta da própria necessidade de seus professores.

Muitas vezes nas súplicas de Melissa ela coloca que suas colegas de trabalho, da época em que era professora, estavam seguras da sua forma de trabalhar, supondo que com a formação inicial completa, o conhecimento sobre a profissão estivesse também completo não necessitando de aprimoramento. Esta realidade vivida também contribui para a percepção de que é necessário buscar mais, já que as mudanças são constantes.

Ela traz-nos, também, a ideia que para ser competente não basta ficar dentro da sala de aula é preciso mostrar aos demais aquilo que se produz a “portas fechadas”, *“isso sim é ser competente, [...] fazer com que o outro desenvolva boas práticas”*. Assim, reafirma o sentido de que o outro é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho.

Um último ponto que queremos comentar é que em toda nossa análise do material recolhido em campo não encontramos réplicas de oposição explícita por parte das professoras, o que nos conduziu a alguns

questionamentos: Será que o grupo está realmente tão em sintonia com a maneira de pensar da Coordenadora e por isso não se colocam, não questionam? Porque este silêncio? O modo afetivo como são tratadas faz com que se sintam compelidas ao silêncio, para não desagradarem?

As prescrições dos documentos a respeito do trabalho do Coordenador Pedagógico, já descritas por nós anteriormente, e a forma como Melissa desempenha suas funções, nos remete à ideia de que a maneira como desenvolve seu trabalho parece-nos bastante próxima do desenho ideal da função de Coordenação. A seguinte colocação de Nogueira (2012) sobre o trabalho docente são pertinentes também para o papel do CP, sendo que este trabalho pode ser visto como

[...] atividade instrumentada e direcionada, que busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício [...], por meio das prescrições, dos coletivos de trabalho, das regras do ofício, das ferramentas e instrumentos para o trabalho. (p. 1240)

Entretanto, a partir destas prescrições: técnicas, estratégias e materiais pertencentes ao programa Ler e Escrever, apresentados nas formações dadas pela Diretoria de Ensino e nos documentos oficiais, Melissa cria um estilo próprio, com características bem incomuns e inovadoras. Este estilo ousa nas novidades. Segundo Nogueira (2012), os documentos oficiais prescrevem e prefiguram sentidos. O entendimento sobre o trabalho do Coordenador, abordado nos documentos, integram condições materiais e simbólicas onde a atividade realizada é da forma como é compreendida pelo CP.

Entendemos que a atividade de trabalho se constitui na reelaboração das prescrições, mediada pelos recursos materiais e simbólicos disponíveis. A análise do ensino como trabalho implica a articulação entre prescrições contidas nos documentos oficiais, constituição da profissionalização, condições de efetivação do trabalho pelo professor e condicionantes sócio - históricos mais amplos. (NOGUEIRA, 2012, p. 1248)

Em vários momentos, durante a entrevista, bem como em suas falas nas ATPCs, Melissa usa a expressão "pulsar pedagógico", assim denominado por ela. Esse "pulsar" seria a dedicação, o comprometimento de cada professor com seu trabalho, o empenho na busca de recursos para que as aulas atinjam

todos os alunos e que estes, tenham um bom desempenho. Ao colocar que as professoras têm o "coração pulsando pelo magistério", assim como ela, ao iniciar sua carreira, Melissa indica o motivo para dar continuidade a um bom trabalho, mesmo em meio às dificuldades enfrentadas. Seria este "pulsar" que cria condições para o aparente consenso de ideias no grupo? Estaria aí o caminho para o êxito do trabalho de Coordenadores Pedagógicos?

A continuidade da abordagem utilizada em nosso trabalho, enriquecido pela possibilidade de discuti-la com pares, parece-nos profícua para que as contribuições deste estudo aprofundem-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A melhoria do ensino é um assunto abordado desde os primórdios da educação e, para que os sucessos se consolidem, coloca-se como agente mediador e transformador do cenário educacional o Coordenador Pedagógico. Encontramos essa função oficializada por lei, no estado de São Paulo, desde a década de 1970, mas com um intuito regulador e controlador. Foi somente com as mudanças políticas e históricas, advindas da democratização do ensino, que houve alteração na visão e nos documentos que regem a função da Coordenação Pedagógica. A partir do ano de 2007, houve uma importante mudança tanto nas incumbências, como nas exigências para o exercício da função, sugerindo uma profissionalização do CP.

Encontramos, nesse contexto de inovação, o papel mediador do Coordenador Pedagógico, tendo como atividade fundamental a formação docente. Trabalhos e pesquisas a respeito do CP mostram que não é esta realidade que se concretiza na maioria das escolas: tanto professores quanto Coordenadores se encontram fixados em suas práticas já consolidadas e sem um mediador efetivo. É a partir desta realidade que buscamos nosso referencial a respeito das prescrições do trabalho do Coordenador Pedagógico.

A leitura de trabalhos que versam sobre o papel dos Coordenadores Pedagógicos permitiram-nos identificar dois consensos: (i) o CP é responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores, devendo assumir, por e para isso, (ii) a liderança nos processos coletivos de formação.

Estes consensos implicam, portanto, em dois conceitos: mediação e trabalho coletivo, que podem ser abordados de diferentes formas, segundo a abordagem teórica que se adote. No nosso caso, a base teórica encontra-se na Teoria Histórico-Cultural, a partir da qual abordamos a questão da mediação, a qual nos dá a possibilidade de deixar provir as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido e nos distancia do olhar naturalizador dos

fenômenos, que tem, como base, as concepções do ser humano numa essência metafísica.

Segundo Vigotski (2001), a apreensão do que caracteriza o homem dar-se-á pela compreensão da gênese social do individual, pela apreensão de como o individual se constrói no coletivo, ao mesmo tempo e da mesma maneira, como o coletivo se consolida, tendo a mediação como elemento essencial nestes dois movimentos. Entendemos, assim,

[...] que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas). (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 225)

O conceito de mediação designa “[...] um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude” (SEVERINO, 2002, p. 44). Trata-se, portanto, do fio condutor/organizador da inter-relação entre o singular e o social. Interessou-nos compreender o trabalho do Coordenador Pedagógico como mediação social e semiótica, constitutivas dos sujeitos com quem atua e, ao mesmo tempo, de si próprio.

Sem dúvida, a partir deste ponto de referência conceitual, muitas são as possibilidades de materialização da mediação dos CPs e analisar detalhadamente como elas ocorrem deve permitir-nos avançar em nossos conhecimentos sobre esta função profissional nas escolas. Que instrumentos utilizam? Que aspectos do trabalho e/ou da realidade educacional suas enunciações discursivas enfatizam? Sobre o que se calam? Quais são as réplicas de concordância e dissonância que os membros do grupo de professores enunciam? As respostas a estas perguntas podem nos trazer importantes informações sobre limites e potencialidades para o desenvolvimento do trabalho do CP.

Neste âmbito, não podemos nos esquecer do papel fundamental que exerce a afetividade dentro do processo formativo. Em todo nosso trabalho, o termo afetividade remete à ideia de afetar ao outro, configurando-lhe um

sentido positivo ou não. Ao tomar consciência da situação em que estão na relação com o outro, ao viverem processos de aquisição da compreensão da responsabilidade assumida, perante um grupo, replicamo enunciado que lhe foi dirigido, mesmo que essa réplica seja um silêncio, apenas olhares ou uma pequena gesticulação. É neste momento que a resposta contempla os significados colocados em circulação pelos enunciados proferidos, que

[...] gera “modelos e formas de enunciação” específicos: enunciações que guardam um tom, uma cor, um estilo, uma resposta singular do sujeito da enunciação a partir dessa interlocução com o seu ouvinte e seu auditório social. (CUNHA, et al. 2013, p. 174)

Tanto no momento em que estão falando, quanto no momento que ouvem, os indivíduos estão interagindo, e os lugares que ocupam são significados pelo outro que compartilha a situação de produção do conhecimento. Os sentidos atribuídos pelas atitudes e falas, não são controlados. É somente a partir das colocações e posicionamentos do outro, que os sujeitos compreendem a aceitação de sua postura/prática. É nessa troca, que todos os envolvidos se constituem e marcam seus modos de ver e de pensar seu conhecimento de mundo, sua aula, o processo formativo. Nele forma-se e se é formado (FONTANA, 2001). O desenvolvimento de nossa pesquisa mostra que este processo de formação nas relações sociais é permanente e que pode ser mais produtivo quanto mais a afetividade permita ressignificar as ações feitas no interior das salas de aula de modo positivo.

Se parece consensual que o papel do CP é o de mediador, é necessário ultrapassar o nível genérico deste conceito e perscrutar as minúcias da mediação e dos efeitos que provocam/podem provocar no trabalho coletivo. Esta modalidade de trabalho deve ser tomado sempre como o principal objetivo dos CPs. Fundamentamo-nos nos trabalhos de Yves Clot (2006), autor que tem se dedicado ao estudo da ergonomia do trabalho a partir dos fundamentos de Vigotsk, relembremos que é necessário considerar aspectos que frequentemente têm sido pouco privilegiados, ressaltando a complexidade do termo coletivo, superando o seu uso mais corriqueiro e também trazendo novas contribuições, de Vigotski. Diz Clot (2006b):

Vigotski apresenta a ideia de que o social não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento do indivíduo [...] (p.102)

O trabalho coletivo não pode ser considerado a panaceia de todos os problemas da educação e das escolas, já que esta modalidade inclui situações de confronto e controvérsias que devem ser explicitadas e investigadas, pois a concordância coletiva “não se constrói em torno da concordância espontânea” (Clot, 2006b, p.66); estamos de acordo com o autor quando argumenta que

O pensamento se desenvolve na discussão, na confrontação e, portanto, a controvérsia é a fonte do pensamento. Então, Vigotski diz que o pensamento nasce duas vezes. A primeira vez quando se discute coletivamente e renasce, em seguida, na atividade individual. É o duplo nascimento do pensamento, segundo Vigotski. A meu ver, esse é o seu ensinamento mais importante. (CLOT, 2006b, p.106)

Neste aspecto residiu uma importante questão do trabalho que realizamos: não identificamos a explicitação de controvérsias entre os membros da equipe da escola em que acompanhamos. Como a esfera social é composta de sincronias, mas também de discordâncias e de enfrentamentos intriga-nos a ausência de explicitação de réplicas de oposição por parte das professoras ao que vai sendo enunciado pela CP. Ao final do capítulo anterior, levantamos algumas hipóteses sobre as razões pelas quais esta dinâmica se instalou. Ao finalizar este texto, levantamos questões relativas ao método que adotamos na nossa pesquisa.

A busca por um método que ofereça suporte para condução de qualquer pesquisa é, certamente, um procedimento ao mesmo tempo complexo e crucial, sempre. No nosso caso, optamos pelo acompanhamento das reuniões de ATPC, por entrevistas com a CP e análise de suas publicações no seu *blog* e no *Facebook*. Duas diferenciações nestes procedimentos talvez nos tivesse tornado possível o registro das réplicas: um acompanhamento mais longo das

reuniões e a realização de entrevistas com as professoras. Dados os limites impostos à realização de um trabalho de mestrado – dentre as quais destacamos sobretudo as relativas ao tempo disponível para tal empreitada, não foi possível efetivar nenhum destes dois ajustes metodológicos. Fica, porém, como uma sugestão importante para futuros trabalhos investigativos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M.J. & OZELLA, S. **Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreciação da Constituição dos Sentidos** -PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2006, 26 (2) p. 222-245

ALMEIDA, L. R. **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. In ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V.M.N de S. (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2007.

ALMEIDA, L. R. **A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, R. L. e CHRISTOV, L. H. S. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2008.

ALMEIDA, L. R. de. ; PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Caderno de Pesquisa, vol.42 no.147. São Paulo, dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>> acesso em 02 de jul. 2013.

ALVES, R. As mãos perguntam, a cabeça pensa. Sessão Tendências/Debates. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 de jul. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2107200208.htm>> acesso em 04 de mar. 2014.

ANDRÉ, Eliza D. A. de. & VIEIRA, Marili M. da Silva. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes**. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2007.

BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (dê)encontros**. São Paulo, Loyola, 2002.

BATISTA, A. C. **A mediação do diálogo e da reflexão na prática do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas/ RN**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 2ª ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado- Novo**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817>. Acesso em 30 de nov. de 2013

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendendo-o-pacto>>. Acesso em 30 de nov. de 2013.

CANÁRIO, R. **A Escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da Educação, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CANÁRIO, R. Fazer da formação um projecto: **Mudar as Escolas ou os Centros de Formação? Vol. 1, 2001**.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo. Companhia das Letras, 1990.

CHEROBINI, D. **Santa Maria a contrapelo**. Rio Grande do Sul, 12 de set. de 2009. Disponível em <http://smcontrapelo.blogspot.com.br/2009/09/santa-maria-contrapelo_83.html>. Acesso em 04/dez/2013.

CLOT, Y. Uma Psicologia Cognitiva do Trabalho? In: **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis: Vozes. 2006a. pp. 23-52.

CLOT, Y. **Entrevista sobre método de pesquisa em psicologia do trabalho**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2006b, vol. 9, n. 2, p.99-107

CLOT, Y. **Vygotsky: para além da Psicologia Cognitiva**. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006c.

CUNHA, R. C. O. B.; ARAGÃO, A. M. F. **A interlocução como experiência de formação docente**. Revista Comunicações, v. 17, n.2, p. 7- 19, 2010.

CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. C. N.; PRADO, G. V. T. **Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores**. Revista de Educação. PUC – Campinas, n. 18 n. 2, p. 171 –179, maio/ago., 2013.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. **O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos**. Gestão em Ação (Salvador), v. 9, p. 381-392, 2006.a

CUNHA, R. C. O. B. & PRADO, G. V. T. **Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores**. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 28, p. 103-113, 2010.b

D'ANGELO, M.. **ESTUDOS AVANÇADOS 20** (56), 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n56/28637.pdf>> Acesso em 04/dez/2013.

DAVIS, C. AGUIAR, W. M. J. **Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica**. Revista Semestral

da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Vol. 14, N. 2, Julho/Dezembro de 2010: 233-244.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais de pós-modernos da teoria vigotskiana** (Col. Contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

DUGNANI, L. A. C. **Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2011.

FERNANDES, M. J. da S. **A FRAGILIDADE DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE – O CASO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS – UNESP – ANPED - GT: Didática / n.04, 2005.**

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

FERNANDES, R. C. de A. **EDUCAÇÃO CONTINUADA, TRABALHO DOCENTE E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: uma teia tecida por professoras e coordenadoras.** Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Brasília, DF, 2007.

FONTANA, R. A. C. **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA.** 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000

FONTANA, R. A. C. **Sala de aula: uma leitura pelo avesso.** Presença Pedagógica, v. 7, n. 39, p. 31-37, 2001.

FUJIKAWA, M.M. **O coordenador pedagógico e a questão do registro.** In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. 2ª edição. São Paulo. Edições Loyola. 2007.p. 127-142

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA: ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições.** Junho de 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisa/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>> Acesso em: 18 de maio.2012

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo, Perspectiva/FAPESP, Campinas, Editoria da UNICAMP, 1994.

GEGLIO, Paulo César. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço.** In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador.** In BRUNO, E. B. G. ; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.) O coordenador pedagógico e a formação docente. 9ª edição. São Paulo. Edições Loyola, 2008. p 9 -15

JOVCHELOVITCH, S. ; BAUER, M W. Entrevista Narrativa. In: GASKELL, G. ; BAUER, M. W. (org). **Pesquisa Qualitativa Com Texto Imagem e Som – Um Manual Prático.** Petrópolis. Vozes. 2002

KONRATH, R. D. **A concepção da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino: formação, o papel e saberes necessários.** Dissertação (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2008.

LEITE, S. A. S. & TASSONI, E. C. M. (2002). **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor.** Em R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla, (orgs.). Psicologia e formação docente: desafios e conversas (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIBANEO, J. C. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia.** In PIMENTA, S. G. (org) Pedagogia e pedagogos: Caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez. 2002. p. 59 – 97

LOPRETTI, T. A. P. **E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, A., e GATTI, B. **Aperfeiçoamento de habilidades de interação e mudança de atitudes.** Psicologia da educação, PUC/ SP, Dezembro, n.4, 1984.

MARX, K. **O Capital. Crítica da economia política.** Livro 1, v. 1. São Paulo: Editora Bertrand Brasil – DIFEL, 1987.

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

NOGUEIRA, A. L. H. **Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa. Dom Quixote, 1992.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V.M.N de S. (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2007.

PINO, A. (Mimeo) **Afetividade e vida de relação.** Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** *Revista Educação e Sociedade*, 21(71), 45-78, jul. 2000.

PLACCO, V. M. N. de S. **Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor.** In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.) As relações interpessoais na formação de professores. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2004.

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

PLACCO, V. M. N. de S. **PROCESSOS MULTIDIMENSIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** In: ARAUJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. Desafios para a formação de professores para o século XXI: O que deve ser ensinado? O que é aprendido? São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S. ALMEIDA, L. R. de. SOUZA, V. L. T. de. **RELATÓRIO O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTENÇÕES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES** - Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. jun.2011

RAMOS, S. R. & SCHAPPER, I. **(Des)atando os nós da pesquisa na abordagem histórico-cultural.** In: FREITAS, M. T. A. & RAMOS, B.S. Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologia em construção. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2010.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional.** Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

ROMAM, M. D. **ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE OS DISCURSOS SOBRE O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA PRÁTICA.** In: ANGELUCCI, C. B. & VIEGAS, L. de S. Políticas Públicas em Educação: Uma Análise Crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2006. p. 117 – 146

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SÃO PAULO. **Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977** de São Paulo, disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/211193/decreto-10623-77-sao-paulo-sp>>. Acesso em 25/05/2012

SÃO PAULO. **Decreto 43.948 , de 9 de abril de 1999**. Disponível em <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/168370/decreto-43948-99>>>. Acesso em 01/11/2013.

SÃO PAULO. **RESOLUÇÃO SE nº 88/ 2007, de 21 de dezembro de 2007**. São Paulo 2007. Disponível em <cei.edunet.sp.gov.br/...resolucoes/Resolucao%20SE%2088_2007>. Acesso em 01/06/2012

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Programa Ler e escrever**. Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/programa-ler-e-escrever>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v14. N40. Jan/abr 2009

SEVERINO, A. J. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo. Ed. Olho d'Água, 2002

SMOLKA, A. L. B. **O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais**. Revista CADERNOS CEDES, nº 50 – Relações de Ensino: Análises na Perspectiva Histórico- Cultural. 1ª Edição – 2000. Centro de Estudos Educação e Sociedade.

SOARES, A. F. C. **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ação, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética**. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. Itajaí, SC, 2011

SOUZA, R.O. de. **O cotidiano escolar do professor coordenador: o diálogo entre teoria e prática**. Presidente Prudente, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, São Paulo, 2010.

TAMASSIA, S. A. S. **Ação da Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental I: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

- TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula.** [s.n.], 2000. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- UCZAK, L. H. **A SUPERVISÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ESTEIO: um estudo de caso.** Dissertação(Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- URBAN, L. **Supervisão Educacional: Sim ou Não?** – Revista de Educação da AEC, nº 57. AEC, 1985.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 6ªEd. São Paulo: Libertad Editora, 2006.
- VERONEZI, R.; DAMACENO, B.& FERNANDES, Y. **Funções psicológicas superiores - origem social e natureza mediada.** *Revistaciênciasmédicas*14(6), 537-541, nov./dez. 2005
- VIGOTSKI, L. S. **The History of the Development of Higher Mental Functions.** The Collected Works. N. York: Plenun Press, vol. 4, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. **Concrete Human Psychology.** *Soviet Psychology*.XXII, vol. 2, pp. 53-77, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento eLinguagem.** São Paulo. Martins Fontes, 1993
- VIGOTSKI, L. S. **Historiadel desarrollo de lasfunciones psíquicas superiores.** Obras EscogidasIII. Madri: Visor/ Ministerio de Educación y Ciencia,1995.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo. Martins Fontes, 2001
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em psicologia** (3a ed.). (C. Berliner, Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo. Martins Fontes, 2010
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70, 1978
- WALLON, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995a.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995b.

ZANOLLA, S. R. S. **O conceito de mediação em Vigotski e Adorno.** Psicologia e Sociedade, vol.24 no.1 Belo Horizonte Jan./Abr. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822012000100002&script=sci_arttext>acesso em 30 de jul. de 2013.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(via do participante, devolver assinado)

Prezada professora

Estamos desenvolvendo a pesquisa: “ O Papel do coordenador pedagógico na formação do professor”, sob a orientação da Prof^aDra Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. A pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC, cujo número de telefone está colocado abaixo, para contato, caso haja necessidade. Da mesma forma, encontra-se ao final deste documento número de telefone o Programa de Pós-graduação em Educação da Puc-Campinas, para contatos que se fizerem necessários. O objetivo da pesquisa é analisar o trabalho de uma coordenadora pedagógica realizado numa escola e suas relações com a formação continuada dos professores, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas e a construção de um trabalho coletivo. Para isso, acompanharemos os períodos de formação ocorridos nos HTPCs e analisaremos o material produzido pela coordenadora para comunicação com as professoras da equipe pedagógica da escola e realizaremos entrevista com a coordenadora .O acompanhamento dos HTPCs será feito através de vídeo-filmagens. As vídeo-filmagens serão transcritas na íntegra, para análises qualitativas. As informações obtidas servirão exclusivamente para o propósito de atingir o objetivo da pesquisa, incluída sua possível publicação na literatura científica especializada . O material recolhido será destruído **após sua utilização para esta pesquisa**. A sua participação nesta pesquisa é voluntária e pode ser interrompida quando desejar, sem penalização ou prejuízos. A pesquisa não lhe trará riscos e nem incômodos e você poderá em qualquer fase da pesquisa, solicitar esclarecimentos à pesquisadora. Garantimos-lhe que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, já que não serão divulgadas quaisquer informações que possam servir para identificá-la. Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido, por favor, assine o canhoto abaixo. Agradecemos sua colaboração.

Mestranda Priscila Pereira Dutra

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Telefone: (19) 3343-6777 comitedetica@puc-campinas.edu.br	CCHSA PPGE /PUC - Campinas Rodovia D. Pedro I, Km 136 Parque das Universidades CEP.13086-600 Campinas/SP Telefones: (19) 3343-7409 / 3343-7415 poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br
---	---

Estou esclarecida e dou consentimento livre para participar da pesquisa acima citada, ciente de que, se desejar, a minha participação poderá ser interrompida a qualquer momento, excluindo as informações por mim prestadas do conjunto de dados. Nome: Assinatura: Data:/...../.....
--

ANEXO II

Questões para encaminhamento da entrevista narrativa

Para o desenvolvimento da narrativa (parte inicial da entrevista) faremos a seguinte solicitação à coordenadora:

- Por favor, gostaria que me contasse toda sua trajetória profissional, desde o início de sua carreira até hoje. Fale-me sobre os desafios, os entraves, o que mais te motiva ou desanima.

Após a produção da narrativa da coordenadora sobre sua trajetória profissional, daremos continuidade à entrevista buscando explorar os temas abaixo, caso eles não tenham sido abordados pela entrevistada ou exijam esclarecimentos, dados os objetivos da pesquisa, solicitando que se recorde, a partir de sua trajetória profissional, dos seguintes aspectos:

- formação na área de Pedagogia (graduação, cursos de extensão, pós-graduação, etc.)

- motivação para almejar o cargo

- maiores desafios para a construção de um trabalho efetivamente coletivo

- maiores desafios para a formação teórico-prática dos professores

- principais sucessos no desenvolvimento do trabalho como coordenadora

- estratégias e procedimentos já utilizados e que tiveram mais sucesso

- estratégias e procedimentos já utilizados e que não usaria novamente, por não terem sido produtivos

- pretensões de permanência no cargo e razões destas pretensões