

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA

**SER "O FAZ-TUDO" NA ESCOLA: A DIMENSÃO SUBJETIVA
DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

DEZEMBRO – 2014
TERESINA – PI

CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA

**SER "O FAZ-TUDO" NA ESCOLA: A DIMENSÃO SUBJETIVA
DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como exigência à obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho

DEZEMBRO – 2014
TERESINA – PI

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

T266s Teixeira, Cristiane de Sousa Moura
Ser “o faz-tudo” na escola: a dimensão subjetiva do
trabalho do coordenador pedagógico / Cristiane de Sousa
Moura Teixeira. – 2014.
261 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal
do Piauí, 2014.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho.

1. Formação de Professores. 2. Coordenador
Pedagógico. 3. Psicologia Sócio-Histórica. I. Título.

CDD: 370.71

CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA

**SER "O FAZ-TUDO" NA ESCOLA: A DIMENSÃO SUBJETIVA DO TRABALHO
DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação pela Universidade Federal do Piauí como
exigência à obtenção do título de Doutora em Educação.

DATA DA DEFESA: 17/12/2014.

Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Vera Maria Nigro de Souza Placco – PUC-SP
Examinadora Externa

Prof.^a Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira – UEMA
Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Bárbara Maria Macedo Mendes – UFPI
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Josania Lima Portela Carvalhêdo- UFPI
Examinadora Interna

Ao Oliver e à Valentine, com todo o meu amor...

AGRADECIMENTOS

À minha família, por a educação ter sido sempre prioridade na minha formação humana, e pela colaboração nos cuidados com Oliver;

Ao Cleonélio, esposo e amigo que divide comigo as delícias e as dores da pesquisa, da vida em comum e da educação de Oliver e, agora, de mais alguém que está se preparando para este mundo, a Valentine;

À Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho, minha estimada orientadora que muito tem contribuído na minha formação como professora e como pesquisadora, agradeço pela dedicação e por sempre acreditar no meu potencial, sem você, este projeto não teria se efetivado. Agradeço ao seu rigor, à sua leitura atenciosa e detalhada para enxergar o que só o olhar mais experiente enxerga;

Às professoras que contribuíram com minha formação e com a realização desta pesquisa, agradeço: Prof.^a Dr.^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Prof.^a Dr.^a Vera Maria Nigro de Souza Placco, Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes, Prof.^a Dr.^a Antônia Edna Brito, Prof.^a Dr.^a Maria Bárbara Macedo Mendes, Prof.^a Dr.^a Maria Salonilde Ferreira, Prof.^a Dr.^a Josania Lima Portela Carvalhêdo; e ao Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira pela valiosa colaboração durante os momentos da qualificação e da defesa desta tese;

Às coordenadoras pedagógicas, Rosa, Flora e Margarida, que aceitaram participar e muito contribuíram para a realização desta pesquisa;

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, pelos conhecimentos compartilhados durante as disciplinas cursadas;

Aos colegas e companheiros de curso: Eliana Alencar, Hilda, Elmo Lima, Adriana Ferro, Baltazar, Magna Jovita, Ozita, Fernanda e Valdirene;

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH) pelos momentos de estudos, pelo compartilhamento das dúvidas e angústias da pesquisa, mas também pelos momentos de descontração, alegrias que tanto nos ajudam a restabelecer as forças para continuar a investigação.

Às amigas e companheiras de trabalho no campus da UFPI de Floriano, Prof.^a Ma. Socorro Soares, Prof.^a Ma. Penha Feitosa, ao amigo Prof. Me. Geraldo Carvalho e Prof.^a Ma. Marilde Chaves, pela força e pela amizade construída em tão pouco tempo de jornada.

Aos queridos alunos e alunas do Curso de Pedagogia e de Biologia do campus Amílcar Ferreira Sobral, que compreenderam a necessidade e a importância do meu afastamento das atividades acadêmicas para a conclusão da pesquisa;

À Universidade Federal do Piauí, que concedeu meu afastamento, o que foi essencial para a conclusão desta pesquisa, em especial, aos professores colegas do Campus Amílcar Ferreira Sobral, que compreenderam a minha necessidade.

“[...] o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.”

(VIGOTSKI, 2009, p. 466).

RESUMO

A presente tese tem como gênese a necessidade formativa de compreender a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico em escolas públicas da rede estadual na cidade de Teresina (PI). Para isso, o objetivo geral consiste em compreender as significações produzidas pelo coordenador pedagógico acerca do trabalho que desenvolve na escola, identificando seu potencial formativo. Especificamente, objetiva: a) caracterizar o trabalho do coordenador pedagógico; b) identificar as ações do trabalho do coordenador pedagógico com potencial formativo; c) analisar as significações produzidas pelo coordenador pedagógico sobre formação contínua; d) e, por fim, analisar as determinações objetivas e subjetivas que medeiam a produção de significações sobre o trabalho realizado na escola. O planejamento e a realização da pesquisa foram fundamentados nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, em especial, as categorias Mediação, Historicidade, Significado e Sentido, discutidas por Vigotski (2004,2009), porque, heurísticamente, orientaram a compreensão de que os coordenadores pedagógicos são profissionais reais que desenvolvem sua atividade laboral mediados pelas condições objetivas e subjetivas em que vivem. Além disso, a tese está fundamentada também nas ideias de Rubinstein (1977) sobre atuação, atividade e trabalho para ampliar a compreensão do aspecto psicológico do trabalho do coordenador pedagógico. A pesquisa empírica foi desenvolvida com três coordenadoras pedagógicas, com a aplicação de questionário para obter informações da escola em que cada uma delas trabalhava e, também, foram realizadas entrevistas individuais e entrevistas reflexivas coletivas. Os dados produzidos foram analisados mediante o procedimento Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006,2013). O processo analítico possibilitou a construção de três núcleos de significação que articulam as zonas de sentido produzidas pelas coordenadoras sobre o trabalho que desenvolvem no contexto da escola pública. Na discussão do primeiro núcleo, está evidenciado que *"O 'Faz Tudo' na escola significa a formação contínua ora como aperfeiçoamento, ora como desenvolvimento profissional"*; no segundo núcleo está evidenciado que *"O pensar e o agir do 'Faz Tudo' na escola denunciam o número excessivo de ações que compõem o trabalho desenvolvido na escola pública"*; já o terceiro núcleo evidencia que *"A dimensão afetivo-volitiva do coordenador 'Faz Tudo' na escola está perpassada pelas motivações, pelas atitudes e pelos sentimentos que têm mediado o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública"*. Em síntese, a discussão dos três núcleos de significação evidenciou que, a despeito do coordenador pedagógico se reconhecer, isto é,

pensar, sentir e agir como o profissional que “Faz Tudo” na escola pública, as ações que desenvolve na escola têm potencial formativo.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Formação contínua. Materialismo Histórico Dialético. Psicologia Sócio-histórica.

ABSTRACT

The present thesis has as the origin the formative necessity to understand the subjective dimension of the pedagogical coordinators work in public schools in the state system in Teresina city (PI). In order to this, the general objective is to understand the meanings produced by the pedagogical coordinator about the work they do in school identifying their educational potential. Specifically it aims a) to characterize the work of the pedagogical coordinator; b) to identify the actions of the pedagogical coordinator work with training potential; c) to analyze the meanings produced pedagogical coordinator of continuing education; d) and finally, to analyze the objective and subjective determinations that mediate the production of meanings on the work done in school. The planning and the research were based on the assumptions of Dialectical Materialism History and Socio-Historical Psychology, specially, the categories Mediation, Historicity, Meaning and Sense discussed by Vygotsky (2004; 2009), that they, heuristically, guided the comprehension that the coordinators are real professionals who develop their actual work activity through the objective and subjective conditions which they live in. In addition, the thesis is also based on Rubinsteins ideas (1977) on the performance, activity and work to broaden the understanding of the psychological aspect of the pedagogical coordinators work. The empirical study was developed with three pedagogical coordinators, with the questionnaire applied for information of each school where each of them worked and also was done individual and reflexive group interviews. The data produced were analyzed through the Significance Centers procedure (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). The analytical process allowed the construction of three meaning cores that articulate the sense regions produced by the coordinators on the work they do in the context of the public school. In the first group discussion, is clear that *"The do-it-all" at school means further training as improvement and sometimes as professional development*"; the second core is evident that *"The thinking and the act of 'Do Everything' at school denounces the excessive number of actions that take part of the work in public schools"*; as for the third core shows that *"The affective-volitional dimension of the do-it-all coordinator"* at school is permeated by the motivations, attitudes and feelings that have mediated the development of their work in public schools" In summary, the discussion of the three meaning cores showed that, despite the pedagogical coordinator to be recognized, in other words, to think, feel and act like professional who "Does Everything" in public schools, the actions that they develop in school have training potential.

Keywords: Pedagogical Coordination. Continuing training. Historical and dialectical materialism. Socio-historical psychology.

RESUMEN

La presente tesis tiene como génesis la necesidad formativa de entender la dimensión subjetiva del trabajo del coordinador pedagógico en escuelas públicas del sistema estatal en la ciudad de Teresina (PI). Para ello, el objetivo general es comprender los significados producidos por el coordinador pedagógico sobre el trabajo que hace en la escuela, identificando su potencial de formación. Específicamente objetiva: a) caracterizar el trabajo del coordinador pedagógico; b) identificar las acciones del puesto de coordinador pedagógico con potencial de formación; c) analizar los significados producidos por el coordinador pedagógico sobre la educación permanente; d) y, por último, analizar las determinaciones objetivas y subjetivas que median la producción de significados sobre el trabajo realizado en la escuela. La planificación y la realización de la investigación se basaron en los supuestos del Materialismo Histórico Dialéctico y de la Psicología Socio-Histórica, en particular, las categorías mediación, historicidad, sentido y dirección, discutido por Vygotsky (2004, 2009), que, de forma heurística, guiaron el entendimiento de que los coordinadores pedagógicos son profesionales que desarrollan su actividad laboral mediados por las condiciones objetivas y subjetivas en las que viven. Además, la tesis también se basa en las ideas de Rubinstein (1977) sobre rendimiento, actividad y trabajo para ampliar la comprensión del aspecto psicológico del puesto de coordinador pedagógico. El estudio empírico se realizó con tres coordinadoras pedagógicas, con la aplicación de cuestionario para obtener informaciones de la escuela en que cada una de ellas trabajaba y, también, se llevó a cabo entrevistas individuales y entrevistas reflexivas colectivas. Los datos producidos fueron analizados por el procedimiento Núcleos de Significación (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). El proceso analítico permitió la construcción de tres núcleos de significación que articulan las zonas de sentido producidas por las coordinadoras sobre el trabajo que realizan en el contexto de la escuela pública. En la discusión del primer núcleo, es evidente que *"El 'Hace Todo' en la escuela significa la formación continua a veces como mejora, a veces como desarrollo profesional"*; en el segundo núcleo es evidente que *"El pensamiento y el acto del 'Hace Todo' en la escuela denuncia el excesivo número de acciones que componen el trabajo desarrollado en la escuela pública"*; ya el tercer núcleo muestra que *"La dimensión afectivo-volitiva del coordinador 'Hace Todo' en la escuela está permeada por las motivaciones, actitudes y sentimientos que han mediado el desarrollo de su trabajo en la escuela pública"*. En resumen, la discusión de los tres núcleos de significación mostró que, a pesar del coordinador pedagógico se reconocer, a saber, pensar, sentir y actuar como el profesional que "Hacer

Todo" en la escuela pública, las acciones que desarrolla en la escuela tienen un potencial de formación.

Palabras claves: Coordinación Pedagógica. La formación continua. Materialismo histórico y dialéctico. Psicología socio-histórica.

LISTA DE SIGLAS

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UFPI – Universidade Federal do Piauí

SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura

EUA – Estados Unidos da América

MEC-USAID – Ministério da Educação e Cultura – *United States Agency for International Development*

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

PABAEE – Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar

ENSEs – Encontros Nacionais de Supervisores Escolares

DEP – Departamento de Ensino do 1º Grau

SUDENE – Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Da articulação dos indicadores em núcleos de significação.....	114
Quadro 2 – Apresentação dos pré-indicadores	117
Quadro 3 – Dos pré-indicadores selecionados conforme conteúdos temáticos e indicadores.	123
Quadro 4 – Da aglutinação dos indicadores em núcleos de significação	170

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	APONTAMENTOS TEÓRICOS PARA PENSARMOS O SER COORDENADOR PEDAGÓGICO	22
2.1	Atuação, Atividade e Trabalho na Perspectiva de Rubinstein	26
2.2	As categorias da Psicologia Sócio-Histórica	34
2.2.1	Mediação	34
2.2.2	Historicidade	37
2.2.3	Significado e Sentido	38
3	ARQUEOLOGIA DOS SIGNIFICADOS SOCIAIS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: uma construção sócio-histórica	454
3.1	Os significados sociais acerca do trabalho do coordenador pedagógico no Brasil: gênese e movimento de constituição	47
3.2	O coordenador pedagógico na rede pública estadual do Piauí	66
3.3	As perspectivas de formação contínua de professor e suas implicações para o trabalho do coordenador pedagógico	77
3.3.1	As perspectivas de formação contínua de professores e suas implicações no trabalho do coordenador pedagógico	78
4	METÓDO E METODOLOGIA DA PESQUISA	87
4.1	Concepção de homem, de realidade e de método de pesquisa	87
4.2	Metodologia da Pesquisa	95
4.2.1	As coordenadoras e as escolas em que trabalham	97
4.2.2	As técnicas (instrumentos e procedimentos) para produção de dados	103
4.2.3	Procedimento de análise de dados: os Núcleos de Significação	110
5	DA SELEÇÃO DOS PRÉ- INDICADORES À ARTICULAÇÃO EM INDICADORES E AGLUTINAÇÃO DOS INDICADORES EM NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	115
5.1	Apresentação de pré-indicadores selecionados	116
5.2	Articulação dos pré-indicadores em indicadores	121
5.3	Aglutinação dos indicadores em núcleos de significação	168
6	DA ANÁLISE INTRANÚCLEOS À ANÁLISE INTERNÚCLEOS	171

6.1	<i>"O 'Faz Tudo' na escola significa a formação contínua ora como aperfeiçoamento, ora como desenvolvimento profissional"</i>	172
6.2	<i>"O pensar e o agir do 'Faz Tudo' na escola denuncia o número excessivo de ações que compõem o trabalho desenvolvido na escola pública"</i>	184
6.3	<i>"A dimensão afetivo-volitiva do coordenador "Faz Tudo" na escola está perpassada pelas motivações, pelas atitudes e pelos sentimentos que têm mediado o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública"</i>	215
6.4	Análise internúcleos	229
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
	REFERÊNCIAS	236
	APÊNDICES	245
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM	245
	APÊNDICE B – ENTREVISTA INDIVIDUAL	246
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	247
	APÊNDICE D – ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVA N. 1	249
	APÊNDICE E – ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVA N. 2	250
	APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO	257

1 INTRODUÇÃO

A presente tese apresenta resultados de pesquisa a respeito das significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos acerca do trabalho que realizam na escola pública. O interesse em investigar a temática parte, inicialmente, dos resultados da pesquisa que desenvolvemos no curso de Mestrado em Educação, que evidenciou que o movimento de constituição da identidade desses profissionais segue direção que vai de supervisor escolar a coordenador pedagógico. O que caracteriza a dinâmica desse movimento não é a mudança de termos, mas a transformação na identidade profissional, pois, como nos orienta Ciampa (2005), nós nos fazemos pela atividade, no caso do profissional, pela atividade laboral (TEIXEIRA, 2009).

Desse modo, compreendemos o coordenador pedagógico como sujeito sócio-histórico e, portanto, ele constitui-se na relação dialética com o mundo. Esse modo de compreender a constituição do humano encontra fundamento na Psicologia Sócio-Histórica, sobretudo, nas ideias de Vigotski (2000, 2004, 2009) e Rubinstein (1977). Em Vigotski (2000, p. 34), por considerar que "[...] o homem é uma pessoa social, um agregado de relações sociais encarnado num indivíduo". Em Rubinstein (1977), por defender que o trabalho que homem realiza é sempre expressão da sua relação com os outros.

Nessa perspectiva, entendemos que o coordenador pedagógico é um profissional que não se encontra pronto, acabado, mas em processo de constituição e, do mesmo modo, o seu trabalho, pois é constituído em determinada realidade, mediante longo processo histórico, sob determinadas condições objetivas e subjetivas, entre as quais destacamos: a política educacional – a forma como o sistema de ensino se estrutura, como se organiza e como são definidas as ações para os sujeitos que a compõem; as relações interpessoais entre coordenadores, professores e gestor da unidade escolar, os significados produzidos e compartilhados socialmente. Essas e outras determinações incidem na constituição do sujeito, no desenvolvimento do seu trabalho e no sentido que se produz sobre ele.

Outro aspecto relevante acerca dos pressupostos que orientam o desenvolvimento desta pesquisa é a premissa de que o ser humano se constitui por meio do trabalho (RUBINSTEIN, 1977). Isso significa que o trabalho é a atividade especificamente humana e, portanto, investigar a dimensão subjetiva do trabalho dos coordenadores requer compreender o aspecto psicológico que envolve e determina o trabalho desses profissionais.

Mas é necessário considerar que o trabalho se desenvolve mediante as condições objetivas e subjetivas. Conforme Basso (1994), as condições objetivas referem-se aos

aspectos socioeconômicos e culturais em que o trabalho é desenvolvido, já as condições subjetivas dizem respeito ao pensar, ao sentir e ao agir desse profissional, em especial as significações produzidas acerca do trabalho que o coordenador pedagógico desenvolve na escola.

Conforme Marx e Engels (2006) nos explicam, o trabalho é elemento essencial para compreensão do homem concreto, real. Essa ideia nos orienta que todas as possibilidades de análise devem considerar o coordenador pedagógico em processo de trabalho. A análise abstrata, ao contrário, não considera o profissional como sujeito concreto, em condições reais de existência. Somente quando compreendemos o coordenador pedagógico sob essa perspectiva é que podemos entender como, no processo de produção da vida material, constitui-se também a consciência humana.

Considerando que o processo de constituição do ser humano se dá pelo trabalho, entendemos que o termo a ser utilizado para se referir ao determinado modo de agir desse profissional é por meio do conceito de trabalho. Isso, porque somente esse termo nos remete para a singularidade do ser humano. Assim, entendemos que termos como **atribuição**, **função** e **papel social** não permitem que apreendamos o aspecto interno da atividade laboral, pois são termos nos quais o específico modo de agir dos coordenadores pedagógicos é compreendido seguindo o movimento do externo para o interno.

O termo **atribuição** pode ser compreendido na direção do externo para o interno. Entendemos, conforme Ciampa (2005), que a **atribuição** sempre advém do outro, ora como expectativa do que o outro espera que seja realizado por outrem, ora como determinação legal. No caso do coordenador pedagógico, a **atribuição** pode advir da Secretaria de Educação, da direção escolar – que são os que oficialmente se encontram em situação hierárquica superior e têm poder legal para atribuir responsabilidades –; e dos professores, pois esses possuem determinadas expectativas em relação ao trabalho dos coordenadores que podem ser ou não assumidas pelos coordenadores como atribuição inerente à sua atividade laboral.

Sobre o termo **função**, Franco (2008) esclarece bem quando faz uso desse e explica, por meio dos resultados de sua pesquisa, que uma das insatisfações do coordenador pedagógico é o fato de que, na escola, eles não ocupam um cargo, mas uma função. Portanto, para nós, a ideia de **função** pode ser explicada considerando que o termo se vincula à estrutura organizacional das secretarias de educação. No serviço público, considera-se cargo o lugar ocupado mediante sua aprovação no concurso que lhe efetivou e função, o lugar que se ocupa independente do cargo que se exerce. No caso dos coordenadores pedagógicos que hoje

trabalham na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí (SEDUC/PI), eles ocupam o cargo de professores, pois realizaram e foram aprovados em concurso para tal cargo, mas ocupam a função de coordenador pedagógico que tem caráter de provisoriedade.

Já o termo **papel**, se o tomarmos a partir de Heller (1972 *apud* FACCI, 2004, p. 20), vincula-se à ideia de que "[...] ao se exigir que os homens assumam determinados papéis, estamos fazendo com que a 'exterioridade' encubra a 'interioridade' e a empobreça". Ou seja, estabelecer papéis sociais para o coordenador pedagógico, assim como para qualquer outro profissional, pode tornar-se uma forma de aprisionamento que conduz o profissional à cristalização de comportamentos.

Diante disso, entendemos que nenhuma dessas formas de se referir ao trabalho do coordenador pedagógico dá conta de evidenciar o aspecto ontológico da atividade laboral. Assim, nossa opção é considerar que o coordenador pedagógico realiza trabalho, isto é, uma atividade profissional intencional e orientada para atingir determinados fins.

Ao realizar um trabalho, o homem significa-o, o que nos faz entender que o trabalho não é um determinado modo de agir descolado de processos psicológicos. Assim, no que diz respeito às significações acerca do trabalho, assinalamos, a partir dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, sobretudo das ideias de Vigotski (2009), que o significado da palavra é um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente e consiste em unidade indecomponível que envolve o pensamento e a palavra como atividades da consciência. Outro aspecto importante, que cabe ressaltar, é que o significado da palavra se desenvolve, isto é, os significados mudam, pois são inconstantes, é um movimento que não se separa do modo de funcionamento do pensamento e nem da dinâmica histórica social.

Entendemos, assim, que o processo histórico de constituição da profissão de coordenador pedagógico implica na produção de significações acerca desse trabalho, e que, portanto, esse significado, assim como o próprio trabalho, tem processualidade histórica. Como no atual momento histórico, o trabalho do coordenador pedagógico é significado como formação contínua de professores, então, essa significação suscita alguns questionamentos: os coordenadores pedagógicos que atuam na rede pública estadual do Piauí estão realizando formação contínua dos professores na escola? As ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos têm potencial formativo? Em outras palavras, a formação contínua tem consistido em aspecto orientador do trabalho do coordenador pedagógico? Qual o sentido que eles produzem sobre formação contínua? Quais as determinações objetivas e subjetivas que medeiam o processo de produção de significação sobre formação contínua?

Esses pressupostos teóricos e, ainda, os resultados da pesquisa que desenvolvemos no curso de Mestrado orientaram nosso entendimento em defendermos a tese de que **a efetivação da formação contínua de professores é mediada pelas significações dos coordenadores pedagógicos acerca do seu trabalho**. A questão, então, é saber: Que significações são produzidas pelos coordenadores pedagógicos acerca do seu trabalho? Qual o potencial formativo desse trabalho? Para atender a essa questão, propusemos os objetivos listados a seguir.

Objetivo geral: compreender as significações produzidas pelo coordenador pedagógico acerca do trabalho que desenvolve na escola, identificando seu potencial formativo. Objetivos específicos: a) Caracterizar o trabalho do coordenador pedagógico; b) Identificar as ações do trabalho do coordenador pedagógico com potencial formativo; c) Analisar as significações produzidas pelo coordenador pedagógico sobre formação contínua; d) Analisar as determinações objetivas e subjetivas que medeiam a produção de significações sobre o trabalho realizado na escola. Acreditamos que a realização da pesquisa com base nesses objetivos nos permitirá compreender a relação que o coordenador pedagógico estabelece com a escola e com seu trabalho.

Consideramos que as categorias **Significado e Sentido** têm valor heurístico, sobretudo para darmos conta dos objetivos propostos, porque, conforme explicam Aguiar et al. (2009, p. 60), por meio delas é possível evidenciar determinadas zonas do real, uma vez que sendo "[...] construções intelectivas abstratas, carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os".

Para darmos conta dos objetivos propostos, a presente tese está estruturada em seis seções, além desta introdutória, na qual esclarecemos as razões teóricas que nos conduziram ao objeto e ao problema desta investigação. A segunda seção, intitulada *Apontamentos teóricos para pensarmos o ser coordenador pedagógico*, na qual discutimos as ideias de Rubinstein (1977) acerca de Atuação, Atividade e Trabalho e, ainda, apresentamos as categorias da Psicologia Sócio-Histórica que orientam nosso pensamento na análise do processo de significações sobre o trabalho do coordenador pedagógico. Essas categorias são: Mediação, Historicidade, Significado e Sentido.

A terceira seção, intitulada *Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico: uma construção sócio-histórica*, foi desenvolvida para compreendermos como os coordenadores pedagógicos se tornaram os profissionais que, no âmbito da escola, são responsáveis pela articulação dos processos de formação contínua de professores. Além disso, explicamos a perspectiva de formação contínua que possibilita o

processo de transformação dos sujeitos e das ações pedagógicas instituídas rumo a uma nova direção desejada e planejada pelo coletivo dos educadores da escola.

Na quarta seção, intitulada *Método e metodologia da pesquisa*, explicamos os pressupostos do método histórico dialético que orientou a realização da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos para a produção dos resultados: o questionário, a entrevista individual, a entrevista Reflexiva Coletiva para a produção de dados e o emprego dos Núcleos de Significação como procedimento de análise de dados.

Na quinta seção, intitulada *Do levantamento dos pré-indicadores à constituição dos Núcleos de Significação*, está sistematizado o movimento de análise que foi empreendido no *corpus* constituído. Esse movimento nos permitiu apreender as zonas de sentidos que deram origem a três núcleos de significação, assim denominados: "*O 'Faz Tudo' na escola significa a formação contínua ora aperfeiçoamento, ora desenvolvimento profissional*"; "*O pensar e o agir do 'Faz Tudo' na escola denuncia o número excessivo de ações que compõem o trabalho desenvolvido na escola pública*"; "*A dimensão afetivo-volitiva do 'faz-tudo' na escola está perpassada pelas motivações, pelas atitudes e pelos sentimentos que têm mediado o desenvolvimento de seu trabalho na escola pública*".

A sexta seção, intitulada *Da análise intranúcleos à análise internúcleos*, tem como objetivo discutir os núcleos de significação que foram constituídos com base no processo analítico desenvolvido. Além da discussão de cada núcleo, procedemos com a análise internúcleos, na qual buscamos apreender as semelhanças e as contradições presentes no pensamento das coordenadoras pedagógicas.

E, por fim, a última seção, em que apresentamos as *Considerações Finais* acerca da pesquisa que foi desenvolvida, e delineamos as contribuições desta investigação para nossa formação de pesquisadora, para a compreensão da dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico e, de modo particular, para a linha de pesquisa do Doutorado: Formação Docente e Prática Educativa.

2 APONTAMENTOS TEÓRICOS PARA PENSARMOS O SER COORDENADOR PEDAGÓGICO

“O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, demais, uma zona mais estável, uniforme e exata.”
(VIGOTSKI, 2009)

Na Psicologia Sócio-Histórica, o homem é entendido como ser ativo, social e histórico, o que significa que o homem, ao nascer, não está pronto e acabado, e tem as potencialidades necessárias para se tornar indivíduo pertencente ao gênero humano e não apenas pertencente à espécie humana.

Todavia, para garantir que o processo de humanização seja possível é necessário que o indivíduo tenha acesso tanto ao que foi produzido e acumulado em termos de produção material como de produção intelectual ao longo da história da humanidade (LEONTIEV, 1978b).

Essa compreensão acerca do ser humano parte da importância crucial da educação para o processo de desenvolvimento humano, uma vez que somente por meio das aprendizagens resultantes das experiências e das vivências educativas o homem se humaniza e se singulariza. O processo de humanização envolve o desenvolvimento de determinados aspectos que, historicamente, tornaram-se especificidades dos seres humanos. Esses aspectos dizem respeito à capacidade de uso da linguagem pelo homem não apenas para se comunicar, mas também como elemento organizador do pensamento, da capacidade de significar o mundo, do controle progressivo do comportamento e da afetividade. Essa ideia nos orienta no entendimento de que o desenvolvimento humano se dá mediante o movimento histórico-social.

Leontiev (1978b, p. 282) explica o processo de desenvolvimento humano, esclarecendo que "[...] a passagem do homem a uma vida em que a cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias". Isso não significa o fim da ação das leis de variação e da hereditariedade, mas, sim, que o desenvolvimento sócio-histórico do homem e, portanto, da humanidade, não é dependente das leis biológicas. Mas, se os outros animais fixam suas conquistas por meio da herança genética, isto é, se o processo de evolução dos demais animais se dá por meio das leis biológicas, fica a pergunta: no caso do ser humano,

como as conquistas, que se dão a partir das leis sócio-históricas, são fixadas e transmitidas às gerações futuras?

Essa questão, Leontiev (1978b) responde quando explica que essas conquistas ocorrem de modo bastante particular e que existem somente na sociedade humana, ou seja, essa forma particular de garantir a fixação das conquistas humanas no processo evolutivo ocorre mediante os fenômenos externos da cultura material e intelectual. Mas isso somente foi possível porque o ser humano desenvolveu uma atividade especificamente humana denominada trabalho. Isso significa que somente por meio do trabalho foi possível ao homem produzir cultura material e intelectual. Além disso, destacamos que o trabalho, como atividade laboral, de acordo com Rubinstein¹ (1977, p. 25), formou a específica atuação humana, ou seja, um determinado modo de agir humano que se caracteriza pelo "[...] caráter consciente e orientado para um determinado fim".

Desse modo, a cultura material e intelectual, produzida por meio do trabalho, precisa ser compartilhada entre todos, pois, ao contrário, seria impossível a continuidade do processo histórico. Essa forma de compartilhar as conquistas históricas do ser humano ocorre por meio da interação comunicativa entre os homens, o que os permitem aprender a realizar o trabalho de modo adequado, isto pode ser identificado como educação. Isso significa que somente por meio de práticas educativas o ser humano consegue transmitir às gerações seguintes as conquistas históricas da humanidade.

Para Vigotski (2010), o desenvolvimento humano e a educação são dois processos em relação dialética. Isto é, os homens, ao produzirem sua existência no mundo e, portanto, desenvolverem-se humanamente, tiveram que, ao mesmo tempo, aprender a como garantir a existência das gerações futuras, e isso foi possível por meio da educação. Saviani (2008, p. 12), orientado pelas ideias da Pedagogia Histórico-Crítica, considera a educação uma atividade específica dos seres humanos e "[...] ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho". Saviani (2008, p. 13) também colabora no entendimento da educação como processo de trabalho quando afirma que "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

Nessa assertiva, Saviani (2008) considera que a natureza do trabalho educativo consiste no fato de que é trabalho não material, pois diz respeito a determinado tipo de

¹Rubinstein "[...] nació en Rusia, en Odesa, el 6 de junio de 1889, pero fue a Alemania y estudió con los destacados profesores Kogen y Natorpy después regresa a Rusia donde empieza a elaborar todo su trabajo, tenía una formación filosófica muy sólida, y en general era un hombre con una cultura muy amplia. fue el único psicólogo miembro de la Academia de Ciencias de la URSS." (SERRA, 2013, p. 215).

trabalho em que o produto não se separa do ato de produção. Vale ressaltar ainda que, considerando essa natureza da educação, é também possível identificar a sua especificidade relacionada aos conhecimentos, aos valores, às ideias, aos conceitos, às atitudes, ou seja, aspectos que orientam a formação, constituindo-se em uma "[...] segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas, historicamente determinadas, que se travam entre os homens." (SAVIANI, 2008, p. 22).

Diante do exposto, entendemos que a formação dos seres humanos ocorre no processo educativo mediante o ensino, em que as pessoas, por meio da apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, singularizam-se. Nesse sentido, é imprescindível que o ser humano se aproprie daquilo que foi produzido pela espécie humana, que consiste no resultado do seu desenvolvimento histórico. Para isso, é necessário identificar, entre os elementos da cultura, o que é fundamental para ser assimilado pela espécie humana e, ainda, qual o modo mais adequado para que essa assimilação aconteça (SAVIANI, 2008).

Sob essa perspectiva, entendemos a escola como instituição, especificamente responsável pelo ensino do saber produzido sistematicamente. Essa responsabilidade da escola significa que ela não ensina qualquer tipo de saber, mas, sim, o saber historicamente produzido e sistematizado, e de modo a oferecer as condições necessárias para que o ensino e a aprendizagem sejam efetivados. Essa especificidade ganha mais destaque ainda se considerarmos que seria impossível a continuidade do processo histórico da humanidade sem a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico do ser humano. Isso nos permite afirmar a importância do papel social do professor no processo de desenvolvimento dos alunos, assim como é importante o trabalho educativo que o coordenador pedagógico realiza junto aos professores, como forma de possibilitar o desenvolvimento profissional e pessoal desses profissionais.

Entender o trabalho do coordenador pedagógico sob essa perspectiva nos põe diante da necessidade de discutirmos o aspecto psicológico que envolve esse trabalho. Desse modo, fundamentamo-nos nas ideias de Rubinstein (1977) sobre atuação, atividade e trabalho. A escolha por esse autor parte do entendimento de que sua obra, e de modo específico, a obra *Princípios de Psicologia Geral*², oferece contribuições importantes para a compreensão do

²A obra *Princípios de Psicologia Geral* foi publicada pela primeira vez em 1935 e a segunda versão entre os anos de 1940-1945, conforme afirma Serra (2013, p. 215); "[...] en 1935, él escribió “Principios de psicología general”, y posteriormente, en 1940-1945, durante el bloqueo de Leningrado por las tropas fascistas, por los nazis, escribió una segunda versión que es el actual “Principios de psicología general”, y allí enfatiza la importancia de la actividad”.

aspecto psicológico que envolve e determina o trabalho dos coordenadores pedagógicos. Porém, destacamos que não estamos deixando de lado as significativas contribuições da obra de Leontiev (1978a) acerca da Teoria da Atividade, mas considerando outra possibilidade. Além disso, é pertinente destacar o que Serra (2013, p. 215-216), ao discutir a obra de Rubinstein (1977), esclarece acerca das diferenças entre este autor e Leontiev (1978a).

Entonces el enfoque de Rubinstein es parecido al de Leontiev, porque los dos reconocen la influencia del mundo externo social y de la actividad socio histórica, pero mientras Leontiev ve en la actividad el punto de partida de la formación del psiquismo, pues la actividad se generaliza, se reduce, se expresa verbalmente, Rubinstein va a destacar las condiciones psíquicas internas y el proceso psíquico como los que engendran la personalidad. Leontiev sitúa la actividad como factor externo determinante, y allí estaría la crítica que Rubinstein realiza a Leontiev, un poco en ignorar, en disminuir el importante factor de lo interno. Aunque Leontiev no lo niega, pero en su enfoque va enfatizar la actividad, mientras que Rubinstein va destacar las condiciones internas ya creadas anteriormente y los procesos psíquicos y cómo a partir de ellas se desarrolla la personalidad. Un criterio que caracteriza el pensamiento de Rubinstein es la unidad entre lo biológico y lo social, que no lo veo igual en Leontiev.

Serra (2103) considera que, embora a discussão dos dois autores seja bem parecida, existem algumas peculiaridades na obra de cada um, pois entende que Rubinstein destaca como as condições internas e os processos psíquicos se engendram na personalidade, formando uma unidade entre o aspecto biológico e o social. Ao passo que Leontiev (1978a) diminui a importância do interno, ao eleger a atividade externa como determinante do psiquismo. Esse é um aspecto importante a ser considerado, uma vez que nosso objetivo não é observar a atividade externa para compreender o interno, mas, ao contrário, é compreender o interno mediante as significações acerca do trabalho do coordenador pedagógico, considerando que elas se formam pela relação dialética entre os aspectos internos e externos.

Além das ideias de Rubinstein (1977) acerca da atuação, atividade e trabalho, também é necessária a compreensão das categorias Mediação, Historicidade, Significado e Sentido, em razão de que essas nos possibilitam ampliar a compreensão acerca do aspecto psicológico, ou seja, da dimensão subjetiva do trabalho educativo do coordenador pedagógico.

Antes de desenvolver nossas ideias, é pertinente esclarecer o que entendemos por categorias.

[...] As categorias se apresentam então como aspectos do fenômeno, constituídos a partir do estudo do processo, do movimento, da gênese deste último. As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a

realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade. (AGUIAR, 2001, p. 95).

Disso compreendemos que as categorias não são conceitos fechados. Elas delimitam e recortam o objeto de estudo e, portanto, indicam processos que devem ser apreendidos, considerando os aspectos históricos, ideológicos, contraditórios, multideterminados e mediados. Para o Materialismo Histórico Dialético, elas resultam do processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e se produzem também a partir da prática social. Ou seja, as categorias podem ser compreendidas como síntese do "[...] movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência" (TRIVINÕS, 2012, p. 55).

Cury (1983, p. 21) também nos ajuda a entender: "[...] as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações". Isso significa que são instrumentos que medeiam nossa compreensão acerca da realidade social, concreta. Desse modo, Cury (1983), assim como Trivinõs (2012), entende que as categorias somente adquirem consistência se elaboradas a partir das práticas sociais produzidas historicamente, já que a realidade é produto de múltiplas determinações. As categorias aqui discutidas devem dar conta de descrever e de explicar as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre seu trabalho em sua totalidade.

Diante desses esclarecimentos convém informar que nossas ideias na presente seção estão organizadas em duas subseções: na primeira, discutiremos as ideias de Rubinstein (1977) acerca do modo de agir, que é específico do ser humano e da atividade laboral. Na segunda, explicaremos as categorias da Psicologia Sócio-Histórica (Mediação, Historicidade, Significado e Sentido), com base nas ideias de Vigotski (2004, 2009) e de outros autores que também nos ajudam a compreendê-las.

2.1 Atuação, Atividade e Trabalho na Perspectiva de Rubinstein

Esta subseção tem por objetivo explicar as ideias de Rubinstein (1977) acerca dos conceitos de atuação, atividade e trabalho. Para isso, inicialmente, esclareceremos a relação entre atuação, atividade e trabalho, de modo a deixar claro que, embora esses sejam conceitos diferentes, estão dialeticamente relacionados. A seguir, descreveremos como Rubinstein (1977) estrutura atuação e atividade humana, destacando o seu conteúdo psicológico; discutiremos a relação entre motivos e fins da atividade humana, esclarecendo que para determinada atuação integrar uma atividade é necessário haver coincidência entre o motivo e

o fim da atividade; e, por fim, discutiremos as ideias do autor acerca do trabalho, destacando a vontade, a atenção voluntária e a importância do conhecimento e dos hábitos para o trabalho.

Para Rubinstein (1977), o homem distingue-se dos demais animais em razão do modo específico de agir no mundo. Isso significa dizer que o homem é ser ativo e sua ação ocorre de forma diferenciada em relação à ação dos outros animais.

Considerando o aspecto mais amplo que envolve o homem e os outros animais, seria o fato de que ambos atuam no mundo. Ou seja, todo ser vivo, que pertence ao reino animal, desenvolve determinado modo de agir no mundo. Entretanto, enquanto as ações dos demais animais não provocam transformações na natureza, mas revelam como esses se adaptam a ela, a ação humana visa transformar a natureza conforme as suas necessidades.

Contudo, a ação humana possui como especificidade a intervenção da consciência, porque o ser humano é capaz de projetar idealmente o que deseja produzir. O que nos leva a afirmar que o modo de agir do ser humano é orientado pela intencionalidade e pretende satisfazer as necessidades surgidas mediante a relação do homem com o mundo. Ao satisfazer suas necessidades, por meio da ação, o homem produz nova realidade, ao mesmo tempo em que, também, é produzido por essa realidade e cria novas necessidades.

A habilidade para projetar, idealizar o que será executado implica em estabelecer razões e fins para realizar a ação. Nesse caso, a ação humana deixa de atender apenas às necessidades para também atender a uma finalidade, que é orientada por um determinado motivo. Quando o indivíduo realiza a atividade orientada por motivos e, visando atingir determinados fins que foram idealizados na consciência, podemos afirmar que se trata de uma atividade humana, pois somente o ser humano pode fazer uso da consciência para intervir na atividade que realiza.

Assim, Rubinstein (1977, p. 13) entende que a atividade humana envolve consciência do fim que lhe orienta, porque "[...] a específica peculiaridade da atividade humana consiste em tratar-se de uma atividade consciente e orientada para um fim". Nessa perspectiva, podemos entender que o modo como o ser humano se relaciona com o mundo é expresso por meio da atividade.

Vale destacar que, para o autor, a atividade não pode ser reduzida a um ato externo, mas é preciso considerar que, ao realizar determinado ato, o sujeito revela a sua posição em relação aos demais seres humanos e à sociedade, ou seja, ele demonstra sua atitude que é o conteúdo psicológico do específico modo de agir do ser humano. Isto significa que a relação que o homem mantém com os outros e com a sociedade é importante para compreender a motivação que orienta a realização da atividade.

No entanto, além de projetar a atividade no plano ideal, o ser humano tem a possibilidade de, por meio da atividade humana, produzir os meios de sua sobrevivência e isso significa, ao mesmo tempo, produzir a sua vida. É nesse sentido que Marx e Engels (2006) explicam que somente o trabalho singulariza o homem. Ou seja, a atividade, especificamente humana, que distingue o homem dos demais animais é o trabalho. Nas palavras dos autores:

[...] Pode-se diferenciar os homens dos animais através da consciência, através da religião, através do que quiser. Eles mesmos começam a se diferenciar dos animais quando começam a produzir seus víveres, um passo que é condicionado pela sua organização corporal. Ao passo que produzem seus víveres (*Lebensmittel*), os homens também produzem indiretamente sua vida material (*materielles Leben*) (MARX; ENGELS, 2006, p. 42, grifos do original).

Assim, compreendemos que o trabalho trata-se de forma específica de atividade humana, a atividade laboral, mas que não é a única, pois além do trabalho outras atividades, especificamente humanas, existem e possuem função relevante no processo de desenvolvimento humano, por exemplo, o estudo e o jogo. Mas destacamos que, ao realizar uma atividade laboral, isso possibilitou ao homem produzir determinado modo de agir, para Rubinstein (1977), uma determinada atuação.

A atuação ou conduta corresponde a um determinado modo de agir. No caso dos seres humanos, a atuação se distingue do agir dos outros animais, sobretudo, no que diz respeito a dois aspectos fundamentais: primeiro, o fato de que o modo específico do ser humano agir foi produzido mediante o trabalho, isso porque o trabalho é sempre orientado para a criação de determinado produto ou resultado, o que exige do homem um determinado modo de agir para atingir determinado objetivo. O segundo aspecto: toda atuação humana, não ocorre de modo isolado, mas a atuação humana está sempre implicada em uma relação com os outros, com a sociedade.

Assim, atuação, como determinado modo de agir, consiste na unidade fundamental para se compreender a atividade humana e, portanto, o trabalho do coordenador pedagógico. Nesse sentido, ressaltamos que atuação, atividade e trabalho mantêm entre si relação dialética que permite discutir o trabalho dos coordenadores pedagógicos, considerando o modo específico desses profissionais agirem no mundo, assim, como não é possível deixar de lado, os motivos e os fins que orientam esse determinado modo de agir.

Para que possamos compreender a atividade laboral, a partir das ideias de Rubinstein (1977), é importante esclarecer como o autor compreende a unidade de análise dessa

atividade, isto é, precisamos entender o que caracteriza a atuação, especificamente humana, e qual a sua estrutura interna e externa.

De acordo com o psicólogo russo, três aspectos caracterizam a atuação do ser humano. O primeiro é o seu caráter consciente e orientado para um fim; o segundo, a relação entre o impulso e o fim; e o terceiro, a relação que existe entre o socialmente significativo e o pessoalmente significativo.

O primeiro aspecto que caracteriza a atuação humana tem relação intrínseca com o conceito de trabalho desenvolvido por Marx (1953). O próprio Rubinstein (1977) evidencia essa fundamentação de Marx em suas ideias, ao afirmar que, para Marx (1953 *apud* RUBINSTEIN, 1977, p. 80), o trabalho se caracteriza "[...] como atividade consciente e orientada para certos fins, que aspira à realização de um resultado, o qual é dado na representação do trabalhador antes de actuar e que é regulado pela vontade de acordo com o seu objetivo consciente". Ou seja, o trabalho como atividade que é específica aos seres humanos, e no qual determinado modo de agir está contido; é orientada pelos fins a que se destina, exige projeto, no qual se expressa a vontade humana e, portanto, a motivação para a realização da atividade trabalho; exige controle na execução desse, uma vez que todo trabalho supõe a realização de tarefas, o que implica em deveres e disciplina interna para a sua realização.

O segundo aspecto que caracteriza a atuação humana trata da relação entre impulso e fim e pode ser compreendido da seguinte forma: impulso é uma necessidade, um interesse e quanto mais consciente o homem estiver desse impulso que lhe incita a agir, mais esse se converte em motivação em razão da relação que se estabelece entre o impulso e a finalidade da atuação. Assim, podemos afirmar que a origem da motivação está na relação entre o impulso e o fim, mas, para se tornar uma efetiva atuação humana, é necessário considerar a atitude do indivíduo diante das circunstâncias em que a atuação ocorre.

A atitude do indivíduo é o conteúdo psicológico da atuação, e é também o que provoca mudanças na motivação inicial. Isso porque a atuação objetiva do homem é "[...] um acto de relação com os seus semelhantes, na qual para o sujeito actuante não só se abre o mundo objectivo, onde está implicada a actuação, como também, o conteúdo da vida social compreendido nesta atuação e que a determina" (RUBINSTEIN, 1977, p. 27). Mediante o aspecto psicológico presente na atuação humana, ocorre a superação da ideia que a atuação humana possui forma natural, ou seja, reação.

Esse aspecto nos permite avançar na compreensão do terceiro aspecto que caracteriza a atuação humana, que é a relação entre o socialmente significativo e o pessoalmente

significativo. Essa relação poderá ser compreendida pela atitude, uma vez que a ação humana possui conteúdo moral que pode ser convertido do social para o pessoalmente significativo.

Esse aspecto se torna imprescindível na compreensão da atuação humana, porque na sociedade em que vivemos, a moral social e o direito social estabelecem regras e normas para a conduta humana. A relação que o indivíduo mantém com as normas sociais evidencia a sua atitude ao agir em determinadas circunstâncias. Isso significa que quando submete a sua ação às normas da moral social com um dever, contrariando a sua necessidade pessoal, revela a sua indiferença em relação ao conteúdo moral. Ou seja, sua "[...] consciência submete-se à moralidade apenas como uma força estranha, mas não se eleva até ela" (RUBINSTEIN, 1977, p. 18). Nesse caso, aquilo que é significativo socialmente não se converte em pessoalmente significativo.

No entanto, se o indivíduo converte aquilo que é considerado socialmente significativo em algo pessoalmente significativo, dá origem a uma força ativa que o faz sentir-se obrigado a agir conforme o conteúdo moral. Para isso acontecer, o indivíduo precisa reconhecer o conteúdo moral da ação como manifestação de si próprio. Ou seja, "[...] toda atuação humana possui um determinado conteúdo social, mas é legítimo perguntar se este é reconhecido ou apreciado, se se reflete na consciência do sujeito actuante e se é um motivo consciente para sua atuação. Daí que difere a actuação de obra." (RUBINSTEIN, 1977, p. 29). Portanto, obra é uma ação com conteúdo moral que o indivíduo por apreciar assume como parte de si próprio.

Uma vez caracterizada a atuação, essa nos permite identificar os componentes que constituem a estrutura interna e externa da atuação. O impulso e a atitude são componentes da estrutura interna da atuação, já as ações e os atos compõem a estrutura externa, pois consistem na objetivação da atuação humana.

Uma vez que já explicamos no que consiste impulso e atitude, ao caracterizarmos a atuação, cabe-nos agora esclarecer as ações e os atos que compõem sua estrutura externa. As ações são realizadas por meio de um conjunto de atos, e esses são entendidos como operações ou atuações parciais. Isso significa que para compreendermos a atuação humana não basta observarmos a execução das ações, mas, sobretudo, a atitude do indivíduo, já que para o autor, uma autêntica psicologia da atuação estuda o aspecto psíquico da atividade. Disso, reafirmamos, com base em Rubinstein (1977), que a relação dialética entre ação e atitude constitui a unidade da atividade, ou seja, a atuação especificamente humana.

O autor considera que existem diferentes formas de atuação humana que se revelam nos atos instintivos, nos atos volitivos e nos atos impulsivos. Os atos instintivos não têm

origem apenas nos fatores orgânicos, mas que também se relacionam com a ausência de controle consciente e não são, especificamente, humanos. Esses atos são comuns na primeira infância, como o ato de sugar. No entanto, no estudo da conduta humana, dois tipos de atos se destacam: os atos volitivos, que são os que caracterizam a específica atuação humana, porque são conscientemente orientados para atingir determinado fim, por exemplo, o ato de estudar; e os atos impulsivos, que se diferenciam dos volitivos em razão da ausência de controle consciente durante o ato, ou seja, são realizados de modo arrebatador, repentinamente, impulsivamente, por exemplo, esbofetear alguém. Nesse caso, o ato impulsivo encontra-se no limite entre o ato instintivo e o ato volitivo. Isto é, "[...] os atos impulsivos produzem-se primordialmente quando o instinto fica excluído do ato instintivo; mas o ato volitivo, no entanto, ainda não está organizado ou tornou-se a desorganizar." (RUBINSTEIN, 1977, p. 30).

Feitas as explicações acerca da atuação como a unidade que nos possibilita entender a atividade humana, consideramos necessário explicar essa, destacando, de modo particular, que nem toda atuação integra uma atividade. Para isso, precisamos compreender que a realização de determinada atividade humana exige relação entre os motivos e os fins que a orientam.

Na atividade humana, os fins e os motivos coincidem, garantindo o caráter generalizado e integral da atividade humana. Ou seja, a atividade humana sempre parte das motivações iniciais (impulso consciente) e é direcionada para a realização de dada função social. Isso porque, "[...] o fim directo da actividade humana socialmente organizada é a realização de uma determinada função social." (RUBINSTEIN, 1977, p. 63). É nesse sentido que a organização social da atividade e a divisão social do trabalho determinam o caráter da motivação. Isso nos permite entender que a atividade humana, quando inserida na divisão social do trabalho, não satisfaz diretamente as necessidades pessoais, mas as sociais. Portanto, a atividade humana é sempre social, porque não se limita ao aspecto externo, objetivo da atividade, mas é, sobretudo, uma relação do indivíduo com os outros e com a sociedade.

Quando os motivos e os fins não coincidem, de modo a não garantir o caráter generalizado e integral da atividade humana, Rubinstein (1977) considera que, nesse caso, a atuação, ou seja, o modo de agir, especificamente humano que deve estar contido na atividade humana, converte-se em resolução de tarefa. Isso ocorre quando a relação entre motivos e fins da atividade determina "[...] o ponto inicial e final dos actos humanos e as condições nas quais se realizam em relação com os objetivos determinam os métodos de execução, as diversas operações necessárias." (RUBINSTEIN, 1977, p. 14). Ou seja, a tarefa resulta da necessidade

do indivíduo em encontrar o método de execução da atividade que seja adequada às condições em que ela se desenvolve.

O caráter generalizado e integral da atividade humana ocorre quando a atuação não se converte em tarefa. Nessa situação, podemos, então, entender que a estrutura externa da atuação, a qual é composta por ações e atos, também faz parte da estrutura da atividade, pois atuação é a unidade que nos ajuda a entender a atividade humana. Esclarecemos, portanto, que as ações estão relacionadas aos fins a que se destinam e, portanto, relacionam-se com a satisfação das necessidades pessoais, ao passo que a atitude está relacionada às necessidades sociais. Assim, no caso da atuação humana, nem sempre as necessidades pessoais e as necessidades sociais coincidem e formam uma unidade. Isso acontece quando o indivíduo reconhece no social as suas necessidades pessoais.

Nesse sentido, explicamos que as motivações da atividade humana são diversas, pois resultam de diferentes interesses e necessidades que têm formação na vida social. As motivações podem ser decorrentes da consciência dos deveres sociais em razão das responsabilidades que a sociedade impõe ao ser humano. O caráter social das motivações da atividade humana tem relação com o impacto que a autoestima e a valoração, que têm base nas normas sociais, exercem no homem e conforme o seu contexto social, histórico e cultural. Nas palavras do autor em questão, "[...] psicologicamente, a penetração social na atividade dos indivíduos produz-se de maneira bastante forte pela *valoração*." (RUBINSTEIN, 1977, p. 67, grifo do autor).

A valoração decorre da necessidade humana, isto é, da necessidade que o indivíduo tem como ser consciente ao realizar determinada atividade, esperar ou prever valoração do outro diante do efeito que sua atividade provocou. Essa expectativa do indivíduo orienta a realização da atividade a ser desenvolvida. A base da valoração é o resultado da atividade, ou seja, o sucesso ou fracasso. Desse modo, convém esclarecer que a valoração da atividade não deve ser a sua finalidade, mas o seu resultado. Isso pode ser entendido, considerando que o indivíduo, ao realizar determinada atividade, não deve dirigir sua atenção ou finalidade para o sucesso ou fracasso dessa, mas para os fins a que de fato se destina. Rubinstein (1977, p. 68) alerta: "[...] não existe nenhum meio mais seguro para frustrar o seu êxito que o pensar apenas neste, esquecendo-se do meio através do qual o pode conseguir".

Ainda no que diz respeito à valoração, é pertinente destacar que, para o autor, no processo pedagógico a valoração tem especial importância, isso porque a qualificação que o professor oferece ao aluno exerce forte influência na reputação do discípulo diante dos colegas e da família, e isso tem implicações para sua autovaloração e para as suas aspirações.

Feitas as devidas explicações sobre atuação e atividade, passamos a explicar como o autor compreende o trabalho e como, por meio desse, formou-se a vontade e a atenção voluntária, assim como destacar a importância dos conhecimentos e dos hábitos para a realização de um trabalho.

Por trabalho, Rubinstein (1977, p. 79) entende "[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo integrado ao qual o ser humano faculty, regula e controla a sua troca material com a natureza através de seus atos". Isso significa que a realização de determinado trabalho requer idealização e controle para sua execução, o que implica em deveres e disciplina interna: vontade e atenção voluntária. A vontade se manifesta como esforço ou ainda superação das tensões e dos obstáculos inerentes à realização do trabalho; e a atenção voluntária é um tipo de disciplina interna necessária para que o homem se concentre em determinadas etapas do trabalho que não sejam diretamente atrativas. Entendemos que nisso consiste o aspecto psicológico do trabalho.

Trabalhar significa objetivar-se nos próprios produtos de seu trabalho, é ampliar a existência humana, o que implica afirmar que o trabalho "[...] é a lei básica do desenvolvimento humano." (RUBINSTEIN, 1977, p. 82). No entanto, esse mesmo trabalho pode ser vivenciado pelo indivíduo como jugo, carga, maldição ou, ao contrário, como questão de honra, de glória. O modo como o homem se relaciona e vivencia esse trabalho depende das condições sociais objetivas em que ele ocorre. As condições objetivas medeiam as motivações da atividade do trabalho, isso porque o trabalho não consiste apenas em uma relação do indivíduo para com o produto de seu trabalho, mas é, sobretudo, relação do indivíduo com as outras pessoas e com a sociedade. Isto é, na realização do trabalho está implícita determinada atitude do ser humano.

Considerando que o trabalho que atualmente realizamos se insere no contexto da sociedade capitalista, torna-se relevante explicar que nessa realidade predominam as motivações individualistas e pessoais, ou seja, o importante é estar acima dos outros. Nesse sentido, as motivações pessoais ficam em segundo plano e o que predominam são as motivações sociais, isto é, as motivações relativas à ambição, à competição e ao progresso individual.

A realização do trabalho envolve o domínio da técnica que permite a sua realização. Nisso reside a importância do conhecimento e dos hábitos, pois, para o autor, o trabalho envolve processos intelectuais. O conhecimento é fundamental para aquelas formas mais complicadas do trabalho, ao passo que os hábitos são relevantes para a automatização das formas mais elementares e mecanizadas de execução do trabalho. Desse modo, é justamente o

conhecimento ou o domínio da técnica que possibilita ao homem estabelecer estratégias ou criar novas ações diante de situações inesperadas ou contratemplos, pois as condições em que o trabalho ocorre mudam, e é preciso ter o conhecimento e a iniciativa para enfrentar e superar os contratemplos.

Das ideias de Rubinstein (1977) sobre atuação, atividade e trabalho desenvolvemos, nesta subseção, aquelas que consideramos necessárias para compreendermos a dimensão subjetiva do trabalho que os coordenadores pedagógicos desenvolvem na escola pública. Necessárias porque nos possibilitam compreender o aspecto psicológico que envolve o trabalho dos coordenadores pedagógicos, conforme formos discutindo: as motivações e os objetivos que têm orientado esses profissionais a desenvolverem sua atividade laboral e a atitude deles diante da relação entre os motivos, os fins e as condições objetivas de trabalho.

Como entendemos que a discussão que fizemos sobre os conceitos atuação, atividade e trabalho não é suficiente para compreendermos a dimensão subjetiva do trabalho desses profissionais, recorremos, também, às categorias da Psicologia Sócio-Histórica, sobretudo, Mediação, Historicidade e Significado e Sentido.

2.2 As categorias da Psicologia Sócio-Histórica

Esta subseção tem por objetivo explicar as categorias que nos ajudam compreender a dimensão subjetiva do trabalho dos coordenadores pedagógicos. Para isso, organizamos esta subseção em três subtópicos: Mediação, Historicidade e Significado e Sentido.

Para compreendermos as categorias, apropriamo-nos das ideias de Vigotski (2004, 2009) e de Leontiev (1978a), mas também recorremos a outros autores, como Cury (1983) e Oliveira et al. (2007) que também contribuíram para a compreensão acerca das categorias aqui discutidas.

2.2.1 Mediação

Iniciamos destacando que Mediação consiste na relação dialética entre processos sociais e históricos e processos individuais mentais, internalizado pelos seres humanos. Ou seja, quando fazemos referência à Mediação, significa que consideramos o ser humano como sujeito socio-histórico, que na relação com o mundo, e no mundo, constitui-se. Considerando as ideias desenvolvidas por Vigotski (2009) acerca do processo de desenvolvimento humano, podemos afirmar que esse processo não seria possível sem a Mediação. Para o autor, a relação

do homem com o mundo não é uma relação direta e imediata, mas uma relação de mediação em que ambos se constituem. Portanto, essa categoria tem relação com as transformações qualitativas.

Mediação não pode ser entendida como mera ligação entre dois elementos, o que significa que não consiste em ponte entre dois elementos, mas em relação recíproca na qual ambos se transformam. Ou, ainda, a categoria Mediação consiste no próprio centro organizador desses elementos.

De acordo com Cury (1983), a categoria Mediação deve ser relativa ao real e ao pensamento. Quando relativa ao pensamento, ela deve articular as relações que o fenômeno estabelece com outros fenômenos e no conjunto das manifestações da realidade em que o fenômeno é elemento essencial. Para o autor, isso é possível somente por meio da História. Nas palavras de Cury (1983, p. 43), "[...] a história é o mundo das mediações. E a História, enquanto movimento do próprio real, implica no movimento das mediações". Quando relativa ao pensamento, permite que o fenômeno seja compreendido em sua dinamicidade, isto é, não petrificado, não cristalizado, pois o próprio "[...] pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real".

Mediação é negação recíproca em que a "[...] realidade é um todo aberto, no interior do qual há determinação recíproca das partes entre si e com o todo." (CURY, 1983, 44). Isto é, a determinação impede que a parte seja o todo e que ambas somente podem ser compreendidas em relação dialética, e isso exclui a relação unidirecional.

Garaudy (1983) explica que, para Hegel, Mediação refere-se à relação entre o imediato e o mediato. Isso significa dizer que o conhecimento real passa por três momentos: imediato; o da sua negação, que é reflexão; mediação; e o da totalidade concreta. Nas palavras de Oliveira et al. (2007, p. 102, grifo do autor), "[...] a *mediação* é, portanto, uma força negativa que une o imediato ao mediato e, por isso os separa e os distingue".

Nesse caso, podemos acrescentar que mediação é atributo exclusivo do ser humano, uma vez que sendo ser social, somente ele pode superar o imediato para o mediato e, assim, estabelecer relação de mediação com o mundo e com outros seres humanos (OLIVEIRA et al., 2007). Portanto, entendemos que mediação é processo de interação dialética entre homem e mundo, no qual são produzidas mudanças qualitativas entre ambos.

Severino (2002, p. 44) também nos ajuda a entender a categoria Mediação, ao ressaltar que é "[...] uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro e que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude". Ou seja, mediação é o processo

de intervenção de um elemento intermediário em uma relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. É nesse sentido que Vigotski (2009) afirma que a relação do homem com o mundo é fundamentalmente mediada. Esse modo de entender a relação homem e mundo significa que um não é reflexo do outro, mas que, assim como o homem está contido no mundo, esse está contido naquele. Ou seja, homem e mundo não existem de modo isolado, mas em contínua relação de constituição. Portanto, mediação é o modo como os indivíduos se apropriam da realidade objetiva e, assim, se humanizam.

Para Vigotski (2009), a mediação ocorre por meio de instrumentos psicológicos e técnicos que cumprem a função de mediação entre sujeito e objeto. Esses instrumentos são, respectivamente, os objetos e os signos e fazem a mediação técnica e a simbólica. Na mediação técnica, os instrumentos são os objetos que o homem desenvolve e faz uso para intervir na natureza, mas isso não significa que os instrumentos sejam simples objetos dotados de características físicas. Ao contrário, os instrumentos são objetos sociais e representam a prática social desenvolvida, historicamente, por meio do trabalho. Na mediação simbólica os instrumentos são os signos que se constituem em sistemas simbólicos que dirigem a atividade interna do homem. Isso significa que são os signos que medeiam o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É por essa razão que Vigotski (2009) destaca os signos como instrumentos da atividade psicológica, pois entende que eles são os responsáveis pela reorganização das funções psicológicas superiores. Isso explica a importância que os signos representam no processo de desenvolvimento humano.

A categoria Mediação indica que devemos considerar o desenvolvimento dos fenômenos a partir de seu próprio movimento interno, relacionando a outros fenômenos que o rodeiam, uma vez que a causa fundamental do desenvolvimento do fenômeno não está no plano externo, mas no seu plano interno, nas contradições. É disso que resulta o seu movimento e o seu desenvolvimento.

Ao fazermos uso da categoria Mediação, estamos, na verdade, intervindo em uma relação que antes era vista como direta. Assim, essa categoria é necessária no estudo sobre as significações que o coordenador pedagógico produz do trabalho que desenvolve, porque permite:

[...] romper com as dicotomias interno – externo, objetivo – subjetivo, significado – sentido, assim como, afastar-nos das visões naturalizantes [...]. Por outro lado, possibilita-nos uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto, não casual, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

Assim, a categoria Mediação é fundamental para se compreender a relação entre as funções psicológicas superiores, no caso do nosso estudo, entre pensamento e linguagem, significado e sentido, pois somente por meio dessa categoria, é possível superar a visão determinista de homem. É ela que nos possibilita compreender que as relações sociais e culturais que estabelecemos com nossos pares são importantes no desenvolvimento das potencialidades humanas.

Portanto, entendemos que a categoria Mediação nos possibilitará compreender o trabalho do coordenador pedagógico como algo multideterminado em conexão dialética com a realidade em que se insere e com os fins a que se propõe a atividade de ensinar do professor. Essa conexão dialética pode ser explicada considerando que para se compreender o trabalho desses profissionais devemos partir do seu conteúdo interno, das relações que estabelece com a realidade e com os outros para os quais sua atividade laboral se volta. Explicar esse movimento dialético de constituição do trabalho do coordenador pedagógico requer recuperar a historicidade que o constitui.

2.2.2 Historicidade

Discutir um conceito para Historicidade envolve fazer, inicialmente, a distinção entre historicismo, historicismo e historicidade, pois são termos que, sem os devidos esclarecimentos, podem ser confundidos como sinônimos. Historismo, embora possua diversas conotações, conforme explica Demo (1980, p. 144, grifos do autor), interessa-nos a que o considera como "[...] *tendência absolutizante do passado, como medida do presente e do futuro*". Ou seja, de acordo com essa acepção, o historismo considera que o presente é uma recente repetição do passado, o que, na verdade, exclui o processo de construção histórica da realidade. Já o historicismo, evidencia a "[...] *tendência de absolutização da força transformadora do futuro*" (DEMO, 1980, p. 144, grifos do autor), uma vez que considera que a história anterior é, na verdade, uma pré-história. Para Demo (1980, p. 145), ambos os termos são a-históricos, "[...] porque unidimensionalizam o significado da História para o presente [...]", isto é, o historismo capta o presente a partir do passado, já o historicismo capta o presente a partir do futuro. Em ambas as perspectivas não há como ser fiel ao real, pois as contradições não são desveladas.

No caso do trabalho do coordenador pedagógico, o historismo explica que a história da profissão de coordenador pedagógico seria a repetição do que já aconteceu no passado, sem considerar a realidade histórica e social em que essa profissão é produzida. Já o

historicismo esclarece que a história da profissão de coordenador pedagógico segue uma evolução, na qual o passado é pré-história do futuro.

Historicidade, por sua vez, permite apreender a realidade considerando que essa é concreta, é instável e imperfeita. O que nos leva a crer que a História deve revelar o vir a ser dessa realidade, o seu processo contínuo de construção em que as tensões dialéticas são elementos essenciais da realidade e, também da História.

Em linhas gerais, podemos afirmar que historicidade significa uma abordagem dialética geral em que a realidade é analisada mediante o seu movimento histórico. Isso significa que historicidade não consiste em uma sucessão de fatos no tempo e no espaço, mas, sim, é processo dialético que constitui a realidade e que permite percebê-la em movimento. Ou seja, a Historicidade é a categoria que evidencia o movimento da história dos fenômenos, aquilo que chamamos de vir a ser contínuo das formações sociais.

Na Psicologia Sócio-Histórica, a Historicidade é uma categoria que nos possibilita compreender a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico em uma perspectiva materialista dialética em que a história do trabalho desse profissional é analisada a partir da realidade concreta e não a partir das ideias. Significa entender que o trabalho do coordenador pedagógico é mediado pelas relações contraditórias existentes na realidade.

Nesse sentido, essa categoria se torna importante neste estudo em razão de que ela nos ajudará a explicar como o coordenador pedagógico foi se constituindo ao longo do seu movimento histórico, como as contradições presentes na realidade foram determinando o modo de significar o seu trabalho.

Por fim, essa categoria nos permite analisar as significações produzidas pelo coordenador pedagógico acerca de seu trabalho como processo social e histórico que muda e gera mudanças e, portanto, não é fixo, estático, mas se transforma a partir da ação dos sujeitos, mediada pelas condições materiais disponíveis para que seu trabalho aconteça.

2.2.3 Significado e Sentido

Na Psicologia Sócio-Histórica a discussão acerca das categorias Significado e Sentido passa, necessariamente, pela compreensão da relação entre pensamento e linguagem. Isso porque há o entendimento de que é nessa relação que está a chave para a compreensão da consciência humana.

De acordo com Vigotski (2009, p. 395), as relações entre pensamento e linguagem “[...] surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da

consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem”. Entendemos que é na relação entre homem e mundo que pensamento e linguagem se constituem como síntese das múltiplas determinações produzidas pelo indivíduo a partir de sua vivência no mundo. Disso, afirmamos que a relação entre pensamento e linguagem se configura, então, como unidade cuja materialidade é a palavra significada.

Vigotski (2009, p. 398) encontra na palavra com significado a unidade que permite compreender a relação entre pensamento e linguagem. Para o autor, a palavra sem significado é um som vazio, o que indica que "[...] o significado é um traço constitutivo da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior".

Assim, assinalamos que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, fenômeno de discurso (linguagem) e intelectual (pensamento). Como fenômeno intelectual, o pensamento está vinculado à palavra e nela materializado; como fenômeno do discurso, esse precisa estar vinculado ao pensamento e por ele orientado. A partir dessas ideias, podemos entender que a relação pensamento e linguagem não pode ser outra que não seja de mediação. Nessa relação, os elementos não se confundem, mas não podem ser compreendidos de forma separada, porque um constitui o outro.

A linguagem se diferencia e se interioriza progressivamente, passando a desempenhar papel de extrema relevância como instrumento do pensamento a serviço da resolução de problemas cognitivos, na planificação e na regulação da conduta, portanto, na construção da autonomia e da individualidade (MARTINS, 1993). É desse modo que Vigotski (2009, p. 412) explica: "[...] a linguagem não serve como expressão do pensamento humano [...]", ou ainda, que "[...] o pensamento não se exprime na palavra, mas nele se realiza" (VIGOTSKI, 2009, p. 409). Para o autor, quando o pensamento é expresso em linguagem já se reestruturou e se modificou, o que indica que nem sempre conseguimos expressar todo o conteúdo do pensamento por meio da palavra, pois ambos possuem movimentos e são afetados pela atividade que mantém entre si.

Considerando que o pensamento é criado e transformado pela linguagem, essa possui função intelectual, o que significa que sua função vai além do social e do comunicativo, mas encontra-se estreitamente relacionada com a capacidade de abstração simbólica. Desse modo, a linguagem assume papel de veículo de significação, pois, conforme afirma Vigotski (2009), a palavra desprovida de significado é vazia, é apenas som, e, nesse caso, deixa de ser linguagem. Dessa relação, afirmamos que o significado é quem faz a mediação entre o pensamento e a linguagem.

Desse modo, podemos afirmar que o significado não é apenas parte que constitui o discurso, mas também constitui o pensamento. O que significa que, para compreendermos a fala de alguém, não basta que compreendamos as palavras ditas, mas é fundamental que entendamos o seu pensamento que, vale destacar, é sempre emocionado. Nesse sentido, Vigotski (2009, p. 409) considera que:

[...] todo pensamento tem um fluxo, um desdobramento, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo do pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento.

No que diz respeito à linguagem, Vigotski (2004, p. 93) explica que são “[...] criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos de natureza”. Vigotski (2004) estende essa ideia e considera que a linguagem, como instrumento psicológico, é orientada internamente para a comunicação e autorregulação (controle e domínio do comportamento).

Assim, a linguagem é concebida como aspecto constituidor do sujeito, pois tem importância central, evidenciando-a não apenas como sistema linguístico, mas, sobretudo, destacando seu aspecto psicológico, que se revela na relação pensamento e linguagem. Desse modo, entendemos que a linguagem é fator primordial para o desenvolvimento do sujeito, já que ela, por se encontrar na base da consciência, é responsável pela função de organizar e de planejar o pensamento. Ao ser elemento organizador e planejador do pensamento, a linguagem também participa de forma decisiva na construção da consciência humana, já que a consciência individual se constrói a partir da consciência social, isto é, das relações que mantemos com os outros. Desse modo, inferimos que, para o psicólogo soviético, todo fenômeno psicológico tem início no âmbito social e se transforma em aspecto individual. Ou seja, as relações sociais (interpessoais) que mantemos ao longo de nossa história de vida são transformadas em relações individuais (intrapessoais), é isso o que permite a constituição da consciência humana.

Para explicar a relação dialética entre pensamento e linguagem, Vigotski (2009) adota como unidade de análise o significado da palavra, pois esse se encontra na interseção entre o pensamento e a palavra. O significado é, portanto, a unidade de análise indecomponível e pertence a ambos os processos (pensamento e linguagem). “É um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior.” (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Como fenômeno do pensamento, o significado possui toda generalização, já que a palavra nunca se refere a um objeto de forma isolada, mas a uma classe de objetos. É desse modo que o pensamento se relaciona com a palavra e é nela materializada. Como fenômeno da linguagem, o significado está relacionado ao pensamento e direcionado por ele. Podemos então afirmar que o significado da palavra é fenômeno que vai do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. O significado é, portanto, uma unidade do pensamento verbalizado, pois se apresenta como pensamento e linguagem concomitantemente. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 398):

O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isso não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.

Embora significado e sentido sejam categorias distintas em razão de que cada uma possui sua singularidade, para que possamos compreendê-las é necessário considerar que entre elas a relação é de mediação, ou seja, mantêm entre si relação dialética, na qual uma constitui a outra.

Destacamos que significado e sentido consistem em "[...] momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos do processo de transformação do mundo e constituição dos humanos" (AGUIAR et al. 2009, p. 60). Entendemos, então, que essas categorias são fundamentais para a compreensão do trabalho do coordenador pedagógico, pois carregam materialidade e as contradições presentes na realidade.

O significado consiste em produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhadas, são elas que permitem a comunicação e a socialização das experiências entre os homens. Os significados são os conteúdos instituídos mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos e subjetivizado. Além disso, "[...] são fundamentais para a constituição do psiquismo" (AGUIAR et al., 2009, p. 61).

Do ponto de vista semântico, os significados são acordos sociais acerca das palavras. Já do ponto de vista psicológico, os significados consistem na unidade do pensamento e da palavra, são conceitos, generalizações. Ou, como afirma Leontiev (1978, p. 94), "[...] o significado é a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da

humanidade [...]; é a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida".

Desse modo, podemos entender que a significação é atividade mais geral e fundamental, do ponto de vista psicológico, que diferencia o homem dos demais animais. Isto é, a atividade humana de significação evidencia o processo de constituição do pensamento e, portanto, da constituição dos significados e sentidos (AGUIAR *et al.* 2006, p. 61).

Sem esquecer a relação dialética entre significado e sentido e que, em razão disso, esses compõem um par dialético e são constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional, esclarecemos que tanto o sentido quanto o significado, consistem em processos de construção do real e do sujeito. O movimento dessa relação segue do social para o individual. Isto é, os significados, que são constructos sociais, são internalizados e transformados em sentido e isso somente é possível porque homem e mundo, por meio da atividade humana, constituem-se mutuamente.

O sentido é uma construção pessoal, mas que representa a consciência social (LEONTIEV, 1978b). Isso significa que o sentido que o indivíduo atribui à palavra representa a síntese de todos os momentos existentes na consciência resultante da palavra. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 466): "[...] O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma palavra". No caso dos coordenadores, os sentidos que eles vêm produzindo sobre seu trabalho resultam da síntese dialética de todas as vivências no decurso de seu trabalho como coordenador pedagógico.

Já os significados, por meio de processo subjetivo, transformam-se em sentidos. Esse é um processo de objetivação e de subjetivação em que os significados são internalizados e transformados em sentidos e isso somente é possível porque os homens estão em contínuo processo de se constituírem por meio de sua atividade no mundo. Mas ressaltamos que o sentido não é cópia do social, ou respostas dadas ao meio de forma imediata; o sentido é algo novo produzido na interação dialética sujeito e mundo, portanto, o sentido resulta de dada produção histórica. Também não é ocultação do objetivo, mas é uma forma, como explica González Rey (2004, p. 52), "[...] de se apresentar o processo através do qual o objetivo se converte em psicológico". É então uma dimensão subjetiva da realidade.

Ainda sobre essa questão, Vigotski (2009, p. 465) explica que,

[...] o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma

dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

O sentido é, portanto, mais amplo que o significado, o qual consiste em uma das zonas de sentido, a mais estável e fixa. Conforme explica Vigotski (2005, p. 181), "[...] o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala".

Com base nessas ideias, afirmamos que os sentidos produzidos pelos coordenadores pedagógicos sobre seu trabalho se constituem ao longo da história vivida por eles; é algo próprio deles, é o que melhor expressa sua subjetividade, pois são constituídos nas suas histórias de vida, que são marcadas de contradições. O sentido se refere à totalidade do sujeito histórico e a sua condição vital. Discutir sentido significa discutir, também, a subjetividade, é trazer para a discussão o sujeito concreto, histórico, singular, não diluído.

Para compreender o sentido, é preciso ter claro que ele envolve tanto a dimensão cognitiva como a dimensão afetiva do sujeito, pois na perspectiva que adotamos não há separação entre pensamento e afeto. Uma vez separados, não teremos como compreender as causas do pensamento, já que todo pensamento, como afirma Vigotski (2009), é emocionado.

As ideias aqui desenvolvidas sobre os conceitos de atuação, atividade e trabalho fundamentados nas ideias de Rubinstein (1977) nos ajudam a compreender o aspecto psicológico do trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos. Para o autor, atuação é o modo de agir, especificamente, humano, que consiste na unidade da atividade, ou seja, consiste na ação e na atuação como unidade dialética que nos permite compreender a atividade e, portanto, o trabalho, já que esse consiste em um tipo de atividade fundamental no processo de desenvolvimento humano.

As categorias aqui discutidas nos ajudam a compreender os coordenadores pedagógicos como sujeitos reais que desenvolvem atividade social mediada pelas condições materiais, e compreendê-los sob essa perspectiva, exige a necessidade de ir à sua gênese, de compreender a história real de como essa atividade profissional foi construída, bem como a história dos que fazem a coordenação pedagógica.

Assinalamos que as categorias Significado e Sentido nos permitem refletir sobre o processo das significações que têm sido produzidas pelos coordenadores pedagógicos acerca do trabalho que desenvolvem. Ou seja, entendemos que as significações resultam de construção histórica e social resultante das condições materiais em que o trabalho é realizado. Isto é, desenvolver o trabalho de coordenador pedagógico que se caracteriza pela inspeção,

pela supervisão ou pela coordenação é resultado das condições objetivas e subjetivas em que esse trabalho acontece, mas também é resultado do processo de subjetivação que pode ser mais bem compreendido por meio da categoria Sentido.

3 ARQUEOLOGIA DOS SIGNIFICADOS SOCIAIS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: uma construção sócio-histórica

"O significado é apenas uma pedra no edifício do sentido"
(VIGOSTKI, 2009, p. 465).

Em princípio, destacamos que o trabalho dos coordenadores pedagógicos, assim como dos demais profissionais, consiste em uma atividade mediada pelas determinações sociais, políticas e econômicas em que essa profissão se insere, bem como pelo modo como os profissionais que a desenvolvem a significam. Isso nos indica a necessidade de analisar o processo histórico-social de constituição da profissão de coordenador pedagógico, uma vez que a compreensão das significações que hoje são atribuídas ao trabalho desse profissional segue determinado movimento histórico-social e cultural.

Somente é possível compreender o atual estado de desenvolvimento dessa profissão se recuperarmos a sua gênese e o seu processo de desenvolvimento. No atual momento histórico, ela é significada socialmente como trabalho educativo que, por meio de ações pedagógicas, articula processos de formação contínua no âmbito da escola. Nesse sentido, consideramos importante explicar como compreendemos o significado que vem sendo desenvolvido e compartilhado por meio de pesquisas e, quiçá, pelos próprios sujeitos que desenvolvem essa profissão.

Por trabalho educativo, entendemos determinado tipo de atividade humana que tem como especificidade o desenvolvimento cultural que possibilita o desenvolvimento humano geral. Nesse sentido, torna-se relevante destacar que, para Saviani (1994, p. 11),

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente.

Assim, podemos entender que o trabalho educativo é responsável por desenvolver no ser humano uma segunda natureza, que não lhe é dada ao nascer, mas que precisa ser constituída por meio de determinado tipo de trabalho, o educativo. O segundo aspecto que envolve o significado de coordenação pedagógica é o de ação pedagógica. Isto é, além de ser um trabalho educativo, realiza-se por meio de ações pedagógicas. Significa que o trabalho educativo que o coordenador pedagógico realiza possui caráter pedagógico, o qual consiste, necessariamente, na formulação de objetivos sociopolíticos e na criação de estratégias que

viabilizam modos de organizar o processo educativo visando determinada direção planejada. Desse modo, apoiamos-nos em Libâneo (2004, p. 153), quando nos esclarece que ação pedagógica não se refere "[...] apenas ao 'como se faz', mas, principalmente, ao 'por que se faz', orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores". Entendemos, portanto, que a ação educativa, para ser pedagógica, precisa ser orientada por objetivos que seguem determinada direção expressa pelas finalidades sociais e políticas que são desejadas pelos educadores.

E, por fim, esclarecemos o que entendemos por formação contínua. Antes, é interessante deixar claro nossa opção pelo termo contínua e não continuada, e, para isso, sustentamos-nos no argumento linguístico indicado por Liberali (2006). De acordo com a autora, a educação continuada se encontra no particípio passado, evidenciado pela desinência *ada*, o que confere ao termo a ideia de ação acabada. Já o termo formação contínua reforça a ideia de progressão e não de ação finalizada.

Feito o esclarecimento da opção pelo termo formação contínua, em contraposição ao termo formação continuada, podemos, então, explicar como entendemos formação contínua. Nesta pesquisa, formação contínua é compreendida como processo educativo realizado dentro e fora da jornada de trabalho dos professores, e que possibilita, por meio da articulação entre os conhecimentos teórico-práticos, elaborar a crítica das ações pedagógicas instituídas, e assim, criar condições para produzir nova direção educativa.

Diante dessas explicações iniciais, esclarecemos que o objetivo desta seção é compreender como os coordenadores pedagógicos se tornaram os profissionais que, no âmbito da escola, são responsáveis pela articulação dos processos de formação contínua de professores, assim como, explicar a perspectiva de formação contínua que possibilita o processo de transformação dos sujeitos e das ações pedagógicas instituídas rumo a uma nova direção desejada e planejada pelo coletivo dos educadores da escola.

Para isso, organizamos a seção em três subseções: na primeira, temos o objetivo de delinear o movimento histórico-social e cultural que produziu a categoria profissional de coordenadores pedagógicos, bem como os significados que foram produzidos acerca do trabalho desses profissionais; na segunda, nosso objetivo é compreender o movimento de constituição do trabalho do coordenador pedagógico no estado do Piauí, destacando que esse movimento não está dissociado da história da profissão no contexto educacional brasileiro; e, por fim, na terceira subseção, temos por objetivo analisar as diferentes perspectivas de formação contínua e suas implicações para o trabalho dos coordenadores pedagógicos.

3.1 Os significados sociais acerca do trabalho do coordenador pedagógico no Brasil: gênese e movimento de constituição

Esta subseção tem por objetivo discutir como o coordenador pedagógico foi se constituindo como profissional que tem como especificidade desenvolver processos de formação contínua de professores. Entendemos que esse é um processo que resulta de movimento histórico-social e, para compreendê-lo, é necessário conhecer seu desenvolvimento. Ou seja, é necessário conhecer a origem e as mudanças ocorridas no modo de significar a profissão, assim como as mediações que a constituem historicamente.

A história dessa profissão é formada por fatos e acontecimentos que evidenciam movimento que segue direção de inspetor à supervisor escolar e de supervisor à coordenador pedagógico. Esse movimento resulta de processo mediado pelas determinações histórico-sociais e culturais, bem como pelas políticas educacionais implantadas. Ou seja, o coordenador pedagógico tem sua origem na figura do inspetor que, ao longo da história da educação brasileira, recebeu diferentes denominações – Prefeito Geral de Estudos, Comissário, por exemplo –, e quando passou a fazer parte da estrutura organizacional da escola, como fiscal do trabalho do professor, surgiu o supervisor escolar. Na busca de superar o trabalho caracterizado pela fiscalização foi se tornando coordenador pedagógico.

Em pesquisa realizada em curso de Mestrado, buscamos compreender o movimento de constituição da identidade desse profissional (TEIXEIRA, 2009). Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que o supervisor escolar se tornou coordenador pedagógico por meio de processo que envolve múltiplas determinações, dentre as quais, destacamos: as razões da escolha profissional; o processo formativo; os sentimentos desenvolvidos; e as condições materiais em que o trabalho do coordenador pedagógico acontece. A discussão desses aspectos desvelou o movimento de tornar-se coordenador pedagógico.

O movimento de tornar-se coordenador pedagógico pode ser compreendido considerando que, para as coordenadoras pedagógicas pesquisadas, o trabalho que realizam é, especialmente, pedagógico, pois a natureza desse reside no processo de ensino-aprendizagem. Assim, as coordenadoras pedagógicas investigadas já não se reconheciam como fiscais do trabalho do professor, mas como profissionais que, no âmbito da escola, contribuem para o sucesso do processo ensino-aprendizagem por meio de ações pedagógicas (TEIXEIRA, 2009).

Desse modo, para compreendermos as significações que foram produzidas acerca dessa profissão, retomaremos a história de como esse profissional deixou de ser inspetor e se

tornou coordenador pedagógico. Para isso, apoiar-nos-emos em autores que analisam a história dessa profissão em diferentes contextos histórico-sociais. Entre esses autores, destacamos Saviani (2002, 2010), porque, ao analisar a história dessa profissão, remonta às primeiras comunidades para explicar que, embora ainda não houvesse escolas, a função supervisora já existia como ação de velar o comportamento dos novatos da comunidade escolar.

Além disso, Saviani (2002) ainda nos ajuda a compreender como, por meio de políticas educacionais, a ação de velar se desenvolve na direção de se tornar profissão. Esse movimento teve início com os jesuítas e a sistematização da educação no país. O sistema educacional se desenvolveu e passou a existir a necessidade de profissional que fizesse a intermediação entre a escola e o órgão que normatiza e administra a escola, foi, nesse momento, que começou a se delinear a figura do supervisor escolar, que se tornou coordenador pedagógico no momento atual. Nesse segundo momento do movimento histórico dessa profissão, tomaremos por referencial os estudos de Nogueira (2000), Medina (2002), Arroyo (1982) e outros. E para compreendermos o terceiro momento do movimento histórico dessa profissão, ou seja, como o supervisor escolar se tornou coordenador pedagógico, outros autores serão de fundamental importância, entre eles: Christov (2002), Placco (2006), Fernandes(2008), André e Dias (2010), Placco, Souza e Almeida (2011), Placco, Souza e Almeida (2012) entre outros.

Diante do exposto, esta subseção está organizada considerando o movimento que a profissão vem desenvolvendo. Nesse caso, identificamos três momentos desse movimento. O primeiro momento: *da ação de velar os mais jovens à coordenação das diretrizes e das normas determinadas pelo órgão administrador das escolas*; o segundo momento: *da coordenação das diretrizes e das normas determinadas pelo órgão administrador das escolas à fiscalização do trabalho do professor*; e, terceiro momento, *da fiscalização do trabalho do professor à articulação dos processos de formação contínua na escola*.

a) Da ação de velar os mais jovens à coordenação das diretrizes e das normas determinadas pelo órgão administrador das escolas

Considerando o movimento histórico delineado por Saviani (2002), a ação de supervisionar tem sua trajetória iniciada desde as comunidades mais remotas. Isso porque lá já existia ação educativa. Mas alertamos que não estamos nos referindo aqui à educação com o sentido de escolarização e nem à supervisão no sentido de prática profissional. A ação

educativa dessas comunidades coincide com a própria vida, ou seja, realizar as atividades próprias da comunidade consistia não apenas em garantir a sobrevivência, mas também em educar-se. A educação era realizada mediante a participação direta das gerações nas atividades da comunidade, e cabia aos adultos a vigilância no sentido de proteger e de orientar, fosse por meio de exemplos ou por meio de palavras. Nisso consistia a supervisão das práticas sociais.

O significado que Foulquié (1971, p. 452) atribui à supervisão nos ajuda a entendê-la no contexto das comunidades primitivas. De acordo com o autor, supervisão consiste na "ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento". Era com esse objetivo que os adultos supervisionavam as ações das novas gerações. Essa forma de supervisão perdurou durante toda a Antiguidade e Idade Média, embora nessa última já existisse a escola.

De acordo com Saviani (1994), o contexto medieval tem como elemento novo o surgimento da escola, o que torna a educação daquele período diferenciada em relação à Antiguidade. Entretanto, a escola apresentava estrutura simples e era limitada à relação entre o mestre e os seus discípulos. À primeira vista, nos parece, então, que não há a função³ supervisora, porém o que a história, por meio da voz de Saviani (1994, 2002), revela é que não só existia a função supervisora como ela assumia contornos mais definidos. Isto é, o que antes era velar para garantir determinado comportamento, agora passou a ser controle, conformação, fiscalização e mesmo coerção. Nesse caso, a função supervisora é desenvolvida pelo próprio educador, aquele que se encontra junto da criança ou do jovem, vigiando, supervisionando.

Entre a Antiguidade e a Idade Média já podemos evidenciar o movimento no modo de significar a supervisão. Se, na Antiguidade, supervisionar significava velar para garantir determinado comportamento, na Idade Média, com o surgimento da escola, a supervisão passou a significar controle e fiscalização, agregada à atividade do professor. Pois, ressaltamos que a existência da escola presume regras que devem ser seguidas e, portanto, era preciso garantir que essas, de fato, fossem obedecidas e seguidas, daí o significado de controle e fiscalização.

Refletindo sobre as palavras velar e controlar, chegamos às seguintes definições: velar, de acordo com Ferreira (2001), significa estar alerta, vigiar; já controle, é dominar ou, ainda, é "[...] fiscalização exercida sobre atividade de pessoas, órgãos, etc., para que não se

³ Aqui uso o termo adotado pelo autor.

desviem das normas preestabelecidas" (FERREIRA, 2001, p. 183). Disso, podemos considerar que pelo fato da escola ser instituída, a ação de velar sobre o comportamento já não é suficiente e, portanto, passa a ser necessário o controle desse comportamento, no caso dos discentes, já que nesse momento o controlador é o próprio professor. Assim, entendemos que o significado de supervisão muda em razão das novas demandas que surgem no contexto da escolarização.

A modernidade inaugura a generalização da escola, já que passa a existir a exigência de que a cultura intelectual seja disseminada. É nesse contexto que Saviani (2002) explica que a função⁴ de supervisor passa também a ser acompanhada da ideia de supervisor educacional. No Brasil, a educação desenvolvida pelos jesuítas evidenciou a ideia de supervisão educacional no Plano Geral dos Jesuítas, em 1570. Esse documento descrevia o Prefeito Geral de Estudos, aquele que, como assistente do reitor, auxiliava-o "na boa ordenação dos estudos" e alertava que professores e alunos deveriam obedecê-lo (regra n. 2 do Provincial). Além dessa regra, o autor ainda destaca outras, tais como: o dever do Prefeito Geral de Estudos em organizar os estudos e aulas, visando ao progresso na virtude, a importância de que todo o conteúdo deve ser ministrado e, ainda, a necessidade de ouvir e observar a prática dos professores.

Com a sistematização da educação desenvolvida pelos jesuítas, supervisão passou a significar "boa ordenação dos estudos", na figura do Prefeito Geral de Estudos, dividindo as atividades de professores e as de supervisão e direção, já que ele (Prefeito Geral de Estudos), como assistente do diretor, supervisiona, de modo especial, as atividades dos professores. Saviani (2010, p. 56) explica que no *Ratio Studiorum* encontra-se a ideia de supervisão educacional, quando afirma:

[...] a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do Reitor e dos professores, denominado *prefeito de estudos*.

Com a expulsão dos jesuítas, tem-se a extinção do sistema de ensino implantado por eles e a implantação das aulas régias criadas por ocasião da reforma do Marquês de Pombal.

⁴ Função, neste trabalho está sendo compreendido como sinônimo de incumbência, ou seja, os mais velhos da comunidade tinham a incumbência de velar pelo comportamento dos mais jovens, é nesse sentido que se fala de supervisão. Além disso, convém esclarecer que Saviani (2002), ao analisar a história da profissão de supervisor escolar, organiza-a em três momentos: no primeiro em que a função de supervisionar já se fazia presente e perdura até a Idade Média; no segundo momento, em que a ideia de supervisão se forma a partir da organização de uma proposta de educação desenvolvida pelos jesuítas no documento *Ratio Studiorum*; e, por fim, o terceiro momento, em que o desenvolvimento do status passou à profissão de supervisão escolar a partir da década de 1920.

Entretanto, observamos é que a função supervisora, que antes ficava concentrada na figura do Prefeito Geral de Estudos, ficou, então, evidenciada nas ações do Comissário, que também era diretor geral de estudos e também designado para o levantamento do estado das escolas. Saviani (2002) explica que, naquele contexto, a supervisão envolvia ao mesmo tempo os aspectos políticos e administrativos (direção e inspeção).

No contexto da Reforma de Pombal, outro significado foi produzido para supervisão, uma vez que o Prefeito Geral de Estudos deu lugar ao Comissário, que passou a responder pelas questões políticas e administrativas da escola. Nessa nova configuração, a supervisão significava inspecionar as atividades escolares, ao mesmo tempo em que também administrava a escola.

Com o advento da lei de 15 de outubro de 1827, temos a organização autônoma da instrução pública e a instauração de Método de Ensino Mútuo. De acordo com esse método, o professor é, ao mesmo tempo, o que ensina e o que supervisiona, portanto, assume as funções de docência e de supervisão acerca das atividades dos monitores e da aprendizagem dos alunos. Mais uma vez percebemos que os professores assumem duas funções: a de ensinar e a de supervisionar, mas há diferença desse momento para aquele já descrito (por ocasião do surgimento da escola). Aqui o professor desenvolve supervisão diferenciada, já que ele conta com o auxílio dos monitores. Sua supervisão é das ações dos monitores e não de todos os alunos. Portanto, supervisionar, nesse momento histórico, significava inspecionar as atividades desenvolvidas pelos monitores e, assim, acompanhar a aprendizagem dos alunos.

No final do período Monárquico, as reformas educacionais realizadas convergiam para a organização de um Sistema Nacional de Educação, o que implicava na necessidade da criação de órgãos centrais e intermediários para a formulação de diretrizes e normas pedagógicas. Ou seja, organização administrativa e pedagógica e organização das escolas na forma de grupos escolares. É nessa realidade que vemos aflorar a ideia de coordenação dessas atividades como parte das atividades de supervisão no espaço da escola. Ou seja, a supervisão passou a ser significada como elo entre os órgãos centrais e a escola, o que significa que, com a Criação do Sistema Nacional de Educação, supervisionar é coordenar a implantação das diretrizes e normas elaboradas pelos órgãos administrativos.

Com a reforma da Instrução Pública paulista, entre os anos de 1892 e 1896, foram criados o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e Inspectores de Distrito. Sobre essa reforma, Saviani (2002), apoiado em Casemiro Reis Filho (1995) destaca a predominância de atribuições burocráticas sobre as técnico-pedagógicas nas funções do inspetor. Mas essa reforma não chegou a se consolidar; os órgãos então criados

foram suprimidos e a inspeção ficou sob a responsabilidade do inspetor geral, auxiliado por dez inspetores escolares.

Do que evidenciamos até agora, podemos afirmar que a inspeção instalada como atribuição do Prefeito Geral de Estudos ofereceu as bases para emergir, no contexto da década de 1920, a figura do supervisor. Assim, embora ao longo do movimento histórico percebamos as mudanças que ocorreram no desempenho da função, também é possível perceber que algumas características permaneceram. Ou seja, ao longo da história vemos o Prefeito Geral de Estudos passar a ser Comissário. Como Prefeito Geral de Estudos, vinculava-se diretamente ao reitor e lhe cabia a "boa ordenação dos estudos", e para isso, era necessário acompanhar o desenvolvimento do ensino, cabendo ao Prefeito inspecionar a atividade de ensino. Quando essa figura cedeu lugar ao Comissário, por ocasião da Reforma do Marquês de Pombal, ele passou a cumular as ações de inspeção e de direção. Como inspetor, era sua responsabilidade verificar o estado das escolas e como diretor geral de estudos, cuidar do desenvolvimento do ensino, em que se percebe, mais uma vez, o caráter de inspeção.

A implantação do Método de Ensino Mútuo transferiu ambas as responsabilidades para o professor e nessa nova realidade ele passou a ser o que ensina, mas também o que inspeciona a prática dos monitores e a aprendizagem dos alunos. É nesse momento que percebemos o surgimento da ideia de que a supervisão pode se inserir como parte da estrutura e da organização da escola. Esse fato se consolida com a organização do Sistema Nacional de Educação, pois aqui emerge a necessidade de intermediador entre os órgãos que administram os grupos escolares e os profissionais que nesses grupos atuam. No entanto, esclarecemos que esse não é ainda o coordenador pedagógico, mas apenas a ideia se forjando. Isto é, entendemos que nesse momento começou a ser desenhado o coordenador pedagógico, que no futuro passará a ser aquele que, como membro efetivo da escola, orienta, coordena e inspeciona as diretrizes e as normas pedagógicas que são elaboradas pelos órgãos centrais da administração escolar. Se há quem administra e, portanto, pensa e elabora as normas e diretrizes pedagógicas, então deve haver quem acompanhe como essas normas e diretrizes são efetivadas nas escolas.

b) Da coordenação das diretrizes e normas determinadas pelo órgão administrador das escolas à fiscalização do trabalho do professor

Outro momento que caracteriza o movimento de constituição do trabalho do coordenador pedagógico é quando começa a se forjar o fiscalizador do trabalho do professor.

O início desse movimento foi marcado pela criação do curso de Pedagogia, na década de 1930, porque nele surgiu o técnico em educação. Porém, os fatos ocorridos na década anterior foram de suma importância para que o curso de Pedagogia fosse criado e, assim, surgissem os especialistas, entre eles, o supervisor escolar que, recentemente, tornou-se coordenador pedagógico.

A década de 1920 teve como aspecto marcante, o surgimento dos "profissionais da educação" e o aparecimento dos "técnicos em escolarização", como resultado do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. O surgimento dessas duas categorias fez emergir a separação entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica e, conseqüentemente, isso foi condição para surgir a figura do supervisor, distinto do inspetor e do diretor. Isso pode ser percebido na Reforma de Francisco Campos, em 1931, na qual já havia a ideia de supervisor, embora com algumas indefinições, sobretudo, no que diz respeito à inspeção. Porém, destacamos que, embora a reforma considerasse necessário o acompanhamento pedagógico, esse era atribuído ao inspetor escolar, "[...] e se reduziam na prática aos aspectos administrativos e de mera fiscalização, não se colocando a necessidade de que este acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente específico no interior da unidade escolar." (SAVIANI, 1981 *apud* SAVIANI, 2002, p. 30).

Sobre a distinção entre inspetor, diretor, supervisor e coordenador pedagógico Saviani (2002, p. 26) assim explica:

[...] Com efeito, na divisão do trabalho nas escolas, como assinala Nereide Saviani, cabe ao diretor a 'parte administrativa', ficando o supervisor com a 'parte técnica' (Cf. Saviani, 1981, p. 56-7). E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado supervisor. É este o caso do Estado de São Paulo, onde se reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor, denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua nas unidades escolares.

Entendemos, portanto, que a função de coordenador pedagógico tem origem na função de inspetor, que era desempenhada pelo Prefeito Geral de Estudos e não na de supervisor, a qual passa a ser o elo entre a supervisão escolar e a coordenação pedagógica. Ou seja, quando se torna mais interessante a orientação pedagógica do que a fiscalização para detecção de falhas e aplicação de punições é que o inspetor se torna supervisor; e é quando esse profissional passa a estar inserido no ambiente escolar que ele recebe o nome de coordenador pedagógico. Nisso se explica a origem do coordenador pedagógico, mas também sintetiza o movimento que engendrou esse profissional.

A criação do curso de Pedagogia ocorreu em momento propício para a ocorrência de fatos na área educacional, já que Reformas da Instrução Pública iniciadas na década de 1920 ocorriam e isso, por sua vez, impulsionou a profissionalização dos professores formados pelas Escolas Normais, dos diretores, dos inspetores escolares e de outros especialistas. Além disso, destacam-se as mudanças sociais e econômicas do Pós-Guerra, isto é, as condições de vida e os componentes sociais se alteram, provocando nova estruturação de classes sociais. Isso significa que houve ascensão da burguesia industrial, gerando duas novas classes sociais nos centros urbanos: o setor médio da população e o proletariado urbano (BRZEZINSKI, 2004).

Essa nova realidade exigiu da escola nova função social, que está firmada nos ideais da Pedagogia Nova. De acordo com Brzezinski (2004, p. 27), cabia à escola a função de "transformar a sociedade", já que a escolarização passou a ser compreendida como "instrumento decisivo de aceleração histórica." Disso resulta a necessidade do técnico. Nesse caso, o técnico é o pedagogo generalista. Conforme Saviani (2002, p. 28) explica:

[...] A categoria "técnicos de educação" tinha aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialistas em educação. O significado de "técnicos da educação" coincidia, então com o "pedagogo generalista", e assim permaneceu até o final da fase acima referida, isto é, até os anos 60.

Foi com a reformulação do curso de Pedagogia, por meio do Parecer n. 252/1969, que a formação do pedagogo passou a acontecer por meio das habilitações, substituindo assim, os técnicos em educação, que, na verdade, era o "pedagogo generalista", por pedagogo especialista, mediante a habilitação que escolhia no curso de formação. Entre os especialistas, destacamos o supervisor escolar, que se tornou coordenador pedagógico no momento atual.

Na ânsia de instalar a eficiência no ambiente escolar, a "Pedagogia Tecnicista" apareceu como aquela que permite racionalizar o ensino; mas, para isso, era necessário profissional especialista. As habilitações atendiam a esse anseio.

O curso de Pedagogia foi então, organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir sua formação diversificada numa formação específica da ação educativa. Foram previstas quatro habilitações [...], a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação (SAVIANI, 2002, p. 29).

Essa mudança ocorreu no momento em que o ideário da Pedagogia Tecnicista estava em voga. Sobre isso, Saviani (2010, p. 382) explica que a "pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência". Nisso se justifica a

importância e a necessidade do especialista, em razão de que o parcelamento do trabalho pedagógico, por meio da especialização das funções, garantiria a eficiência almejada. Destacamos, ainda, conforme explica Saviani (2010, p. 382), que:

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo dos especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Como especialista, o supervisor visa atender ao sonho do tecnicismo, qual seja, garantir a eficiência dos meios e a eficácia dos resultados, para isso, tem o currículo e as técnicas de ensino como objeto constante de monitoramento das atividades didático-pedagógicas da escola. Conforme explica Arroyo (1982, p. 108-109), quando aborda a supervisão no contexto da Pedagogia Tecnicista: "a função de supervisor se justificava como coordenador e controlador dos novos conteúdos curriculares em função do novo papel da escola na manutenção da estabilidade política e econômica". A supervisão, nesse contexto, controla, evita desvios da atividade pedagógica e oferece a direção do sucesso escolar, como explica Rangel (2002).

As mudanças que ocorreram a partir da década de 1920 têm implicação na supervisão, pois passou a existir preocupação com a formação do profissional que deveria desempenhar tal função. Além disso, a supervisão, mais uma vez, significava controle. Entretanto, aqui o controle se volta para as atividades pedagógicas, para que essas não se desviem do propósito almejado pelo modelo tecnicista de educação. Era preciso que o supervisor assumisse os objetivos desse modelo de ensino. Para tanto, a formação do especialista sob a vertente tecnicista era indispensável, já que a escola tem a função de transformar a sociedade. Mas, para que possamos entender bem essa nova função assumida pela escola, e que incide diretamente no novo significado que a supervisão passou a ter no contexto da Pedagogia Tecnicista, é preciso nos apoiar nas ideias de outros autores, como Nogueira (2000), Medina et al. (2002) que explicam a introdução do supervisor nessa vertente.

Para Nogueira (2000), o especialista em supervisão se instalou no ambiente escolar em contexto marcado por política educacional determinada pelas questões econômicas e políticas, o que significa que a educação e, por conseguinte, a supervisão, eram assuntos merecedores de atenção especial. Ou seja, esse especialista começou suas atividades na escola a partir de 1960, por determinação do convênio assinado entre Brasil e Estados Unidos da

América (EUA), e que ficou conhecido como Ministério da Educação e Cultura – *United States Agency for International Development* (MEC-USAID). De tal convênio resultou o Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE). Esse programa era apontado como a grande novidade educacional, e foi como parte dele que a supervisão escolar se instalou nas escolas brasileiras.

Os acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos estão relacionados à consolidação do bloco socialista e sua expansão nos países orientais. O avanço do bloco socialista representava perigo cada vez maior para os países capitalistas em razão da perda de suas colônias. Foi diante deste perigo que os Estados Unidos desenvolveram estratégias que pudessem garantir a ordem social e “[...] preservar o *mundo livre* dos regimes e ideologias consagradas como não democráticos” (NOGUEIRA, 2000, p. 36). Essas estratégias consistiam em extenso programa de assistência técnica aos países em desenvolvimento, especialmente aos que ficavam situados na América Latina. É, portanto, como parte desse programa de ajuda à América Latina que o especialista em supervisão escolar iniciou suas atividades aqui no Brasil, com o objetivo de provocar “mudanças de mentalidade para se alcançar um nível de vida mais sadio e economicamente produtivo, impedindo, dessa forma, a penetração do comunismo” (NOGUEIRA, 2000, p. 39).

Ao analisar a história da supervisão escolar no Brasil, Arroyo (1982, p. 108-109), considera que o PABAE definia a função social e política da escola e do supervisor. A escola foi definida como o “[...] centro irradiador de modernidade e o supervisor o líder do processo, [...] [e ambos têm] a função de garantir a estabilidade política e econômica”. Daí a importância e a necessidade do supervisor escolar. Isto é, uma vez que o PABAE consistia em Programa de Cooperação e Aliança para o Progresso de Países Subdesenvolvidos, era sua função ser potencializador dos recursos humanos pouco incrementados. Assim, explica o autor:

[...] o supervisor justificava-se pelo diagnóstico que era feito do subdesenvolvimento da escola e do país: o atraso era identificado como subutilização dos recursos humanos; logo, o supervisor como líder deveria ser o potencializador desses recursos. [E ainda,] a função de supervisor se justificava como coordenador e controlador dos novos conteúdos curriculares em função do novo papel da escola na manutenção da estabilidade política e econômica. (ARROYO, 1982, p. 108-109).

Desse modo, o especialista em supervisão escolar foi concebido como parte do processo de dependência política e econômica integrada ao projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação. Como parte desse projeto, ao supervisor não cabia elaborar e

desenvolver estratégias, conforme a sua vontade, mas, sim, seguir o determinado nos objetivos que o PABAE se propunha a desenvolver, entre os quais destacamos:

[...] Introduzir e demonstrar, a educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizados na educação primária, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio de estímulos à iniciativa do professor no sentido de contínuo crescimento e aperfeiçoamento;
Criar, demonstrar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária (PAIVA; PAIXÃO, 2006, p. 43).

É importante destacar que esses objetivos seriam alcançados mediante as ações desenvolvidas pelo supervisor. Nas palavras de Medina (2002, p. 13), "[...] as ideias do PABAE, contidas em seus objetivos aqui destacados, foram transmitidas para a equipe de supervisores e, conseqüentemente, aos professores das escolas". Outra ideia importante inerente aos objetivos acima diz respeito ao caráter inovador e moderno que se queria implantar na educação brasileira, via implantação da supervisão nas escolas, mas que, na verdade, era revelador da função técnica desvinculada de compromisso político que esse profissional deveria desempenhar. De acordo com Nogueira (2000), o contexto socioeconômico, o modo como o especialista em supervisão é inserido na escola brasileira, bem como a sua formação permitem entender porque esse profissional seguiu pela direção de reprodutor do sistema e, conseqüentemente, tornou-se fiscal do trabalho do professor.

Ressaltamos que o modelo de formação desenvolvido para esses profissionais estava em consonância com o pensamento pedagógico predominante naquele momento, o qual deixava clara a intenção em privilegiar os aspectos metodológicos inerentes à prática pedagógica em detrimento dos valores da educação. Isso evidencia que a formação do supervisor escolar era pautada pelo pensamento tecnicista, compreendido como o uso da técnica (recursos ou meios para realização do trabalho) descontextualizada.

A formação, a partir da racionalidade técnica, exige que o profissional domine determinados modos de intervenção técnica. O profissional é um técnico que deve aprender conhecimentos elaborados pelos cientistas e desenvolver habilidades e atitudes adequadas a sua intervenção. O que significa que há relação de hierarquia entre a produção e a execução do conhecimento que se expande para as relações escolares. Ou seja, entre diretores, supervisores escolares e professores se estabelece relação de subordinação que os separa e os distancia.

No entender de Rangel (2002), nessa perspectiva de formação, são exigidas determinadas habilidades para o supervisor escolar, entre as quais destacamos: domínio dos

conhecimentos técnicos e relações humanas, capacidade para pensar e agir com inteligência, equilíbrio, liderança e autoridade. Conforme Rangel (2002, p. 71), nesse momento, "[...] sonha-se com a supervisão que acompanha, controla, avalia e direciona as atividades da escola, evitando desvios na direção do seu sucesso". Disso, afirmamos que a supervisão escolar é significada como especialidade pedagógica responsável pelo controle do currículo e do processo didático.

Durante as décadas de 1960 e 1970, os órgãos centrais de educação esperavam que o supervisor escolar atuasse de acordo com o que lhe era atribuído, ou seja, servir ao propósito de fiscalizar e controlar as atividades desenvolvidas pelos professores, por meio da ação de coordenar e de controlar os conteúdos curriculares. Entretanto, com as mudanças políticas desencadeadas durante a década de 1980, a sociedade e, por sua vez, a escola e seus profissionais passaram a refletir sobre o seu papel social.

A realidade que nesse momento passou a se configurar foi o confronto entre professores e supervisores. De acordo com Silva Jr. (2006, p. 94), "[...] de ameaçador, o supervisor passou a ameaçado". Essa situação foi resultado do cerco que se formou em volta dos supervisores, conforme explica o autor:

[...] cerco teórico-político nas universidades que propunham a extinção de seu [dos supervisores] processo de formação e cerco prático-político nos movimentos de massa do professorado que não conseguia ver no supervisor um companheiro comum de jornada. (SILVA JR., 2006, p. 94).

Ao tratar desse momento histórico vivido pelos supervisores escolares, Medina (2002) explica que o modelo de supervisão escolar implantado no país punha o professor em situação de exploração quanto aos seus direitos e expropriado de seu saber, o que o desmoralizava em sua prática. Essa constatação foi ganhando força na forma de denúncia nos fóruns sobre educação e no próprio espaço da escola, tornando a relação entre professores e supervisores cada vez mais conflituosa.

A autora ainda destaca que, diante da situação ameaçadora em que se viu, o supervisor escolar não soube reagir e já não se reconhecia nas atribuições antes desempenhadas, mas também, não soube ou não conseguiu construir, naquele momento histórico, novas ações para o seu fazer na escola, o que fez com que ele, na ânsia de justificar sua permanência na escola, passasse a desenvolver atividades burocráticas junto às secretarias e direção da escola. Essa é, portanto, no nosso entendimento, situação de crise. Não só porque havia uma relação conflituosa entre professores e supervisores, ou porque os supervisores já não se reconheciam nas ações que realizavam. Mas, como explicaremos adiante, porque

aquele era o momento em que a dimensão política e educadora do supervisor escolar era discutida por meio dos vários encontros de supervisores realizados pelo país, o que lhe permitia ao mesmo tempo formação crítica e reflexão sobre suas ações no contexto da escola.

Contraditoriamente, esclarecemos que a crise ocorreu exatamente no momento em que o supervisor escolar tinha a possibilidade de vivenciar processos críticos de formação nos encontros de supervisores. Esses encontros eram planejados de modo a possibilitar a reflexão e a reconstrução das ações do supervisor no contexto da escola. No entanto, o que ocorreu foi a negação do supervisor pelos professores, o que inviabilizava a reconstrução do seu agir na escola. Assim, o supervisor escolar, diante dessa situação, refugia-se nas atividades burocráticas e, desse modo, alimenta a crise que se instalava em relação às suas atribuições na escola.

O contexto em que essa crise se instalou coincidiu com o momento histórico de abertura política. Momento em que a sociedade brasileira era questionada e, por sua vez, a escola e seus profissionais também se vêem questionados no seu papel social. Foi nesse contexto de movimentação política e social que os questionamentos sobre a escola e seus profissionais e, de modo particular, sobre o trabalho do supervisor escolar, ganharam voz. Essas vozes ressoaram nos Encontros Nacionais de Supervisores Escolares (ENSEs). Assim se expressa Arroyo (1982, p. 23):

[...]. A figura do supervisor como representante do poder, guardião de conteúdos e metodologias preestabelecidas, dificilmente terá lugar num projeto que exige criatividade e inovação. Em primeiro lugar, o supervisor terá que conquistar sua autonomia e exercer sua criatividade; em segundo lugar, ou simultaneamente, permitir, estimular e organizar a criatividade e a autonomia dos professores e dos estudantes.

Durante o período que vigorou os ENSEs, o discurso veiculado era do supervisor-educador, que passou a ser a postura requerida pela categoria e reforçada no VII ENSE, ocorrido em 1984. Entretanto, o que percebemos é a contradição entre se perceber agente de transformação da realidade social então vigente e, ao mesmo tempo, reconhecer que mantém prática social a serviço de um sistema de controle, em vista de maior eficácia política-administrativa, mesmo contra a sua vontade (NOGUEIRA, 2000).

Durante os anos de 1980 e 1990 muitas mudanças marcaram não apenas fim da década, como o início de novo século. Durante esse período muitas mudanças aconteceram e afetaram significativamente a escola e seus profissionais. No final da década de 1980, mudanças sociais, políticas e econômicas ocorreram de modo a produzir novo cenário social. Ou seja, o fim da Ditadura Militar e, sem ela, ocorreu a implantação de mecanismos que

possibilitaram a participação popular e a democratização das decisões e das relações de trabalho. Em relação a isso, Fernandes (2008), ao discutir sobre a implantação da função de coordenador pedagógico no Estado de São Paulo durante a reforma educacional, 'Escola de Cara Nova, da década de 1990, que implantou a figura do Professor Coordenador Pedagógico (PCP), explica que naquele momento surgiram as discussões sobre democratização do ensino, superação do fracasso escolar, autonomia das escolas e possibilidades de gestão democrática da escola, etc.

Podemos então concluir que esse segundo momento do movimento histórico social da profissão de coordenador pedagógico consistiu na profissionalização do supervisor escolar. Ou seja, a criação do curso de Pedagogia e, em decorrência as especializações, fez surgir no âmbito escolar o supervisor escolar, que foi formado visando atender aos propósitos de fiscalização e controle do trabalho do professor, por meio da ação de coordenar e controlar os conteúdos curriculares. Essa realidade possibilitou que essa profissão fosse significada como fiscalização do trabalho do professor e, assim, as relações entre professores e supervisores ficaram marcadas pela desconfiança entre ambos. Porém, as mudanças políticas sociais ocorridas a partir da década de 1980 foram produtoras de crise no trabalho do supervisor escolar, o que nos permitiu entender que na vivência da crise se encontrava a possibilidade desse profissional viver nova mudança. No nosso entendimento, as mudanças o encaminharam na direção de articulador dos processos formativos no âmbito da escola.

c) Da fiscalização do trabalho do professor à articulação dos processos de formação contínua na escola

Assinalamos agora o terceiro momento do movimento histórico-social da profissão de coordenador pedagógico. Este terceiro momento tem início por volta da década de 1990, sobretudo, a partir da reforma educacional paulista que cria o Professor Coordenador Pedagógico (PCP).

Fernandes (2008) esclarece que os encaminhamentos que se seguiram nessa década não deram continuidade ao movimento iniciado na década anterior. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1990, trouxe novos direcionamentos para a organização e o financiamento da educação pública dos países pobres. Para Fernandes (2008), houve intensificação da implantação de reformas consoantes com as políticas educacionais internacionais. Cabe-nos destacar que, durante essa década, a educação ganhou centralidade nas decisões políticas e novos documentos e leis foram aprovados: Lei 9.394/1996, Fundo

Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF⁵), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Foi nesse contexto que, na segunda metade da década de 1990, o estado de São Paulo realizou a reforma educacional que ficou conhecida como “Escola de Cara Nova” (SÃO PAULO, 1998). Fernandes (2008) explica que, nesse momento histórico da educação e da supervisão, passou a ser desenvolvido amplo projeto de reforma educacional que atingiu professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio. Foi no bojo dessa reforma que ocorreu, em 1996, a implantação da função Professor Coordenador Pedagógico (PCP). Fernandes (2008) esclarece que, de acordo com os documentos oficiais que compunham os elementos normativos da “Escola de Cara Nova”, o Professor Coordenador Pedagógico deveria ser o profissional a quem legalmente caberia:

[...] o trabalho de articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas escolas e o subsídio ao professor no desenvolvimento das ações professores, além do trabalho no fortalecimento da relação escola-comunidade e na melhoria do processo ensino-aprendizagem. (FERNANDES, 2008, p. 17).

Entendemos que a implantação da função de Professor Coordenador Pedagógico nas escolas públicas do estado de São Paulo consistia em referência nacional. A partir de então, publicações e pesquisas começaram a ser desenvolvidas no estado de São Paulo, considerando a função Professor Coordenador Pedagógico e a formação contínua que esse profissional viria a desenvolver na escola, como ação principal da sua atividade laboral.

Entendemos que foi nesse momento que começou a ser sistematizado novo modo de compreender o trabalho desse profissional que passou a ser denominado coordenador pedagógico. Como tal, já não lhe competia a fiscalização do trabalho professor, mas tornou-se responsável pela articulação dos processos de formação contínua na escola.

Essa nova significação atribuída ao trabalho dos coordenadores pedagógicos vem sendo delineada e construída historicamente, mediada pela realidade em que o trabalho desses profissionais se desenvolveu. A década que se segue à de 1990 evidenciou o desenvolvimento desse significado social produzido acerca do trabalho do coordenador pedagógico. Diversas pesquisas⁶ discutem o trabalho do coordenador, considerando-o como o profissional que, no âmbito da escola, é articulador de processos formativos junto aos professores. Entendemos que o desenvolvimento desse profissional sob essa perspectiva envolve não apenas o interesse do profissional em realizar tal atividade, mas envolve, sobretudo, condições objetivas e

⁵ Durante a década seguinte o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB.

⁶ Liberali (1999), Bruno (2006), Araújo (2007), Bezerra (2009), Domingues (2009) e Mundim (2011).

subjetivas, entre as quais destacamos: recursos materiais pedagógicos, estrutura organizacional da escola que possibilite o desenvolvimento de trabalho orientado para a formação contínua de professores, o reconhecimento da secretaria de educação quanto à essa especificidade do trabalho do coordenador pedagógico, processo formativo para coordenadores que lhe possibilite desenvolver-se como formador (TEIXEIRA, 2009).

Outros autores têm compreensão diferente acerca do trabalho do coordenador pedagógico. Vasconcelos (2002), por exemplo, considera que a coordenação pedagógica é a prática educativa articuladora do Projeto Político Pedagógico e, nesse caso, o núcleo do trabalho do coordenador é a dimensão pedagógica, pois nela reside, também, a especificidade da instituição escola. Entretanto, entendemos que articular o grupo de professores e demais profissionais da escola para a reflexão, discussão e (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola consiste em articular processo de formação contínua.

É importante destacar a compreensão de Franco (2008, p. 128) acerca do trabalho do coordenador pedagógico. Para essa autora, o próprio termo nos encaminha para o entendimento de que o trabalho desse profissional é coordenar o pedagógico, mas que é necessário questionar em que consiste o pedagógico da escola. A autora esclarece que o pedagógico se refere a “[...] instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”.

A autora ainda argumenta que trabalhar seguindo essa ideia não é tarefa fácil, ao contrário, é tarefa muito complexa. Complexa porque “[...] como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.” (FRANCO, 2008, p. 128).

Assim, destacamos a importância do trabalho do coordenador pedagógico na formação contínua de professores, em razão de que, ao articular processos de formação na escola, os resultados desse trabalho incidem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. O desempenho desse trabalho no âmbito da escola exige do profissional da coordenação pedagógica o planejamento, o acompanhamento da execução do processo didático pedagógico da instituição. Para Geglio (2006, p. 116), a formação contínua é conferida ao coordenador pedagógico em razão dele se encontrar em condição de articulador do processo de ensino e de aprendizagem, já que ele está "ao mesmo tempo dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores".

Nesse sentido, consideramos importante o processo de formação contínua acontecer na própria escola, embora ela não consista no único espaço para a formação contínua de professores. Ou seja, a formação, como continuidade no preparo e no desenvolvimento do profissional da educação, ocorre sob as diferentes formas e nos diferentes espaços, como: a participação em cursos, em congressos, em seminários, em estudos individuais, entre outros. Mas, a realização dessa formação no próprio espaço da escola adquire importância no sentido de que os profissionais têm a possibilidade de coletivamente discutirem o processo de ensino e de aprendizagem, tendo por base as próprias demandas da escola.

A formação contínua desenvolvida no próprio local de trabalho dos professores evidencia a escola não apenas como local de trabalho, mas, também, e ao mesmo tempo, local de formação que considera a produção de conhecimentos e de saberes, já que essa produção emerge mediante a articulação crítica entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos.

Não podemos deixar de ressaltar que a realidade vivida pelos coordenadores pedagógicos nas escolas públicas brasileiras e, de modo especial, nas escolas públicas do Piauí nem sempre é favorável ao desenvolvimento de trabalho especificamente formativo. Franco (2008) relata bem essa realidade, quando considera que os coordenadores pedagógicos vivenciam realidade caracterizada pela urgência da prática, oprimidos pelas carências⁷ de formação inicial e de ausência de projeto que articule a dinâmica pedagógica da escola. A autora ressalta, ainda, que a estrutura material e física da escola é também precária, o que muitas vezes resulta em ações improvisadas, além dos profissionais gastarem muito tempo com atividades burocráticas, organizando eventos e festas, e nesse intenso movimento que se constrói nas urgências diárias, o coordenador pedagógico não consegue perceber mudanças significativas ou mesmo organizar o seu trabalho visando ao processo de mudança necessária para a escola em que trabalha.

Outro aspecto a ser evidenciado e que revela contradição presente na realidade desse profissional é que, embora o coordenador seja o profissional responsável pela formação contínua no espaço da escola, ele é o que menos tem recebido investimento em termos de políticas de formação, especialmente, formação capaz de lhe oferecer condições de trabalhar como formador. Essa realidade é destacada por Placco, Souza e Almeida (2012), quando ressaltam que a criação da Diretoria de Educação Básica na CAPES elevou o grau de investimento do governo em políticas voltadas para a qualidade do ensino na Educação

⁷No caso, ela se refere à realidade de São Paulo, em que muitos não têm formação específica para atuar como coordenadores pedagógicos.

Básica. No entanto, o coordenador pedagógico, que pode fazer a mediação dos projetos e programas educacionais, não está incluído nesses investimentos.

Para as autoras, isso pode explicar a razão do fracasso de políticas voltadas para a qualidade do ensino na educação básica, ou pelo menos, não têm apresentado os resultados esperados. Sob essa ótica, entendemos que cuidar da formação contínua do coordenador pedagógico significa, ao mesmo tempo, investir na formação dos professores e na própria qualidade de ensino da educação básica.

Reconhecer que melhorar a qualidade da educação básica com base na melhoria da formação de professores no próprio espaço em que trabalham implica em reconhecer a escola como comunidade de aprendizagem, capaz de produzir novas práticas e saberes profissionais, interligando, assim, os processos formativos com a organização da gestão escolar. Implica, também, em compreender que as pessoas podem mudar suas práticas quando aprendem com a organização da instituição escola e, por sua vez, quando as pessoas aprendem que a organização da escola também muda (LIBÂNEO, 2004).

A pesquisa realizada por Placco, Souza e Almeida (2011, 2012), publicada na forma de relatório e de artigo em periódico, revela aspectos importantes sobre as condições objetivas em que ocorre o trabalho do coordenador pedagógico. De acordo com essa pesquisa, a profissão é exercida predominantemente por mulheres em faixa de idade de 36 a 55 anos, mas que possuem, em média, até cinco anos como coordenadora pedagógica. O pouco tempo nessa função, não significa pouco tempo na atividade educativa, já que, ao assumir a coordenação, essas profissionais já vivenciaram durante algum tempo a experiência de ser professora.

Tal realidade foi também identificada em pesquisa que realizamos e pode ser explicada considerando que os coordenadores são, em geral, professores que assumem a função de coordenador pedagógico em determinada instituição, conforme as regras definidas para essa contratação (TEIXEIRA, 2009). No caso do Piauí não é diferente, os coordenadores são concursados como professores e depois de certo tempo, e atendendo aos critérios definidos, assumem a função de coordenador pedagógico. A nosso ver, essa condição implica nas seguintes consequências: a provisoriedade, visto que a mudança do profissional fica sujeita às regras definidas por outrem, e a fragilidade, uma vez que não sendo cargo, não é contemplado de modo específico nos planos de carreira do magistério. E, como consequência dessa segunda, uma terceira implicação: o coordenador se encontra em uma função para a qual é cobrado a cumprir o que se espera de quem ocupa tal lugar, mas não pode fazer uso de alguns direitos que são inerentes ao cargo para o qual ele prestou concurso público.

Outros aspectos identificados na pesquisa de Placco, Souza e Almeida (2011) apontam as condições de trabalho do coordenador pedagógico no que diz respeito ao salário insatisfatório, a falta de espaço adequado para realizar ações que demandam privacidade, excesso de atribuições delegadas a eles pelas legislações das secretarias. Evidencia de modo especial, o fato de que a formação contínua de professores não consiste em primazia no seu trabalho. Segundo as autoras, isso pode ser explicado, considerando que nem sempre o profissional tem clareza necessária sobre o que é formação contínua e, por isso, realizam ações que nem sempre são específicas da sua função e, ainda, acreditam que a formação contínua necessária é aquela que contempla a dimensão prática da atividade do professor, mesmo correndo o risco da teoria ficar desprezada e, portanto, a análise da prática ficar reduzida apenas ao aspecto técnico do trabalho.

Diante do exposto, cabe a seguinte reflexão: deposita-se no coordenador pedagógico a expectativa de mudanças qualitativas nas práticas educativas que ocorrem na escola, pelo fato de, no âmbito da escola, seu trabalho se entrelaçar ao trabalho de outros profissionais, o que lhe confere o caráter articulador. Ou seja, no nosso entendimento, seu trabalho permite articular, dialogar com diferentes profissionais que também estão na escola. Entretanto, faltam-lhe condições objetivas e subjetivas que lhes permitam efetivar o resultado esperado. Ou seja, as atribuições estipuladas pela literatura e pelos dispositivos legais – nos estados em que isso já existe – entram em contradição. Desse modo, entendemos que é preciso, planejar e tornar efetiva política de formação contínua também para o coordenador pedagógico. Mas, ressalte-se, formação que o prepare para a especificidade de seu trabalho e não formação que se restrinja à atividade professor. As autoras alertam: "[...] o que garante o empoderamento do coordenador pedagógico é ele saber do que está falando" (PLACCO, SOUZA, ALMEIDA, 2012, p. 770).

O terceiro momento do movimento histórico social da profissão de coordenador pedagógico aqui denominado *da fiscalização do trabalho professor à articulação dos processos formativos na escola* evidencia o momento em que, na história da educação brasileira, o supervisor escolar se torna coordenador pedagógico. Esse movimento resultou de múltiplas mediações, entre as quais destacamos: a realidade histórica social da educação brasileira, as políticas educacionais desenvolvidas, a crise vivenciada pelo supervisor escolar durante a década de 1980. Entretanto, é importante destacarmos que o processo para se tornar coordenador pedagógico ainda não está concluso, mas em vias de vir a ser, uma vez que, como apontou a pesquisa de Placco, Souza e Almeida (2011), nem sempre a formação contínua consiste no aspecto central do trabalho desse profissional, o que já nos indica a

necessidade de que esses profissionais reflitam sobre o próprio trabalho que realizam na escola.

Do movimento histórico que constituiu o coordenador pedagógico e produziu as significações sobre seu trabalho, tecemos as seguintes considerações: a) o trabalho do coordenador pedagógico e suas significações possuem história, o que significa afirmar que nem sempre foram da forma como hoje se apresentam, mas tanto o trabalho como o seu significado foram produzidos historicamente e passaram por mudanças; b) as mudanças não ocorrem como uma linha evolutiva e linear, mas é marcado por continuidades e descontinuidades. Um exemplo é que o controle nunca deixou de fazer parte do trabalho seja do inspetor, do supervisor escolar ou mesmo do coordenador pedagógico e, por fim, c) o trabalho e seu significado resultam de múltiplas determinações, entre as quais destacamos: a realidade histórica, social e cultural em que a profissão surge e se desenvolve; as demandas inerentes ao contexto de escolarização; as reformas educacionais; as condições objetivas e subjetivas em que o trabalho acontece, dentre outras.

3.2 O coordenador pedagógico na rede pública estadual do Piauí⁸

Este tópico tem por objetivo compreender o movimento de constituição do trabalho do coordenador pedagógico no estado do Piauí, destacando que esse movimento não está dissociado da história da profissão no contexto educacional brasileiro. Para isso, o texto foi desenvolvido considerando o processo de implantação da supervisão escolar no estado do Piauí – hoje identificado como coordenação pedagógica –, como o trabalho desse profissional era realizado mediante as determinações legais que foram elaboradas para normatizar suas ações.

A subseção foi produzida mediante diferentes fontes de informação, entre as quais destacamos: pesquisas já realizada pelo programa de pós-graduação em educação da UFPI, tais como as pesquisas de Braga (1999), Moura (2004) e Teixeira (2009) e, ainda, depoimentos de professores que viveram a profissão em diferentes momentos históricos, obtidos por meio de entrevistas concedidas durante a realização desta pesquisa, tais como: a professora Conceição Moraes⁹ e a professora Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo¹⁰.

⁸ Esta subseção foi elaborada a partir da Dissertação de Mestrado de Dalva de Oliveira Braga (1999), da Monografia de Especialização (MOURA, 2004) e da Dissertação de Mestrado de Teixeira (2009) e, ainda, entrevistas realizadas para obter depoimentos das professoras Joana D'arc Alexandrino e Conceição de Moraes.

⁹Conceição Moraes se formou em Pedagogia em 1980, com habilitação em Supervisão Escolar, foi membro da Direção da Associação dos Supervisores Escolares no Estado do Piauí (ASSUEPI), na função de secretária, Diretora da Regional de Educação, hoje denominada 4ª GRE.

Feitas as considerações acima, cabe-nos iniciar reafirmando que a história do coordenador pedagógico no estado do Piauí não difere da história desse profissional em nível nacional. Entretanto, o contexto da década de 1960 é considerado por Braga (1999) como o período histórico em que temos o surgimento do supervisor escolar no Estado do Piauí, como decorrência dos acordos assinados entre Brasil e EUA, denominados MEC-USAID.

Inicialmente, no Estado do Piauí, a supervisão escolar se instalou em caráter experimental por volta de 1964, e em 1965 começou a funcionar nos Centros Regionais de Supervisão. A oficialização veio somente em 1970, por meio da Portaria n. 02/70. Assim, informa Carvalho (1989, p. 59):

Consta do documento intitulado Modelo de Supervisão Escolar no Estado do Piauí a seguinte informação: a supervisão escolar no Estado do Piauí foi oficializada por exigência do acordo SUDENE/MEC/USAID ESTADO DO PIAUÍ e, nos termos do Decreto Executivo nº 537 de 07 de janeiro de 1964, combinado com a portaria nº 164 de 2 de janeiro do mesmo ano.

A implantação da supervisão escolar no estado do Piauí seguiu, em princípio, a estrutura comum aos outros estados em que também era implantada. Isto é, em 1967 a sua estrutura organizacional na rede estadual do Piauí contava com supervisão central, regional e escolar. A supervisão central contava com apenas uma pessoa que ficava na sede da Secretaria de Educação, ligada ao Secretário de Educação. Os supervisores regionais e escolares ficavam nos Centros Regionais de Supervisão Escolar. Enquanto os supervisores regionais contavam com um coordenador e uma equipe de supervisores subordinados ao serviço central de supervisão da Secretaria de Educação e acompanhavam certo número de municípios sob sua jurisdição, os supervisores escolares acompanhavam as escolas da zona urbana e rural, nas quais realizavam acompanhamento pedagógico e administrativo (BRAGA, 1999).

Os Centros Regionais de Supervisão eram responsáveis por certa quantidade de municípios que, geograficamente, ficavam próximos. Isso provocou a descentralização das ações da Secretaria Estadual de Educação. Em 1969 foi criado o Departamento de Educação, subordinando a supervisão a esse departamento (BRAGA, 1999; MOURA, 2004).

As autoras ainda esclarecem que a estrutura organizacional da supervisão contava com cento e um (101) supervisores em efetivo exercício da profissão. Esses supervisores eram formados em curso específico que era realizado em Colatina (ES), Belo Horizonte (MG),

¹⁰Prof.^a Ms. Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo - Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC-PI); atualmente professora da Universidade Federal do Piauí, no campus da cidade de Floriano.

Sapé (PB), Recife (PE) e Fortaleza (CE). Tais cursos faziam parte da assistência técnico-pedagógica dos EUA ao Brasil. Além do curso de formação específica para trabalhar como supervisor, havia os encontros de início e fim de ano que eram realizados no Centro de Treinamento de Campo Maior (PI)¹¹, para os supervisores desse estado. O encontro do início de ano letivo tinha como objetivo “[...] traçar as metas para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e garantir a unidade do trabalho que pudesse atender às reais necessidades de cada município” (BRAGA, 1999, p. 52). Já o encontro realizado no fim do ano letivo tinha o objetivo de avaliar a ação supervisora.

O documento Modelo de Supervisão Escolar do Estado do Piauí, de 1978, citado por Braga (1999, p. 59), deixa claro que a supervisão escolar tinha como objetivos principais para seu trabalho:

- 1) acompanhar, controlar e avaliar a implantação dos currículos propostos, bem como, colher informações a fim de assegurar a sua reformulação; 2) garantir a unidade e produtividade do sistema baseado na filosofia e política da educação e ainda visando a uma maior objetividade e sequência na realização desse serviço.

Dos objetivos apresentados, podemos fazer algumas reflexões orientadas pelas ideias de Garcia (1988). De acordo com esse autor, embora houvesse a divulgação de que o PABAE visava, sobretudo, impor novos métodos e técnicas de ensino, na verdade se observa que o currículo ganhou atenção especial, levando o autor a defender a ideia de que a questão central do programa era o currículo. Isso se torna evidente pelo fato da criação do departamento de supervisão e currículos, o que nos leva a confirmar o que autor afirma. No caso do Piauí, isso fica claro pelo primeiro objetivo descrito acima, isto é, havia, de fato, preocupação com o acompanhamento, controle e avaliação do currículo que era proposto (por quem?) e, ainda, devia-se colher informações que fossem necessárias para sua reformulação (quem faria a reformulação?). Para Garcia (1988), o PABAE iniciou nova fragmentação do processo de ensino, já que retirava da escola a função de planejar o currículo.

Isso pode ser constatado a partir do que apontamos em pesquisa desenvolvida em nível de mestrado (TEIXEIRA, 2009). Nesse estudo, ao analisarmos a história de vida de duas supervisoras, trazemos o trecho do relato de uma delas que evidencia claramente a divisão entre aqueles que pensavam o currículo e aqueles que apenas o executavam, conforme trecho abaixo:

¹¹ Campo Maior é município do Piauí e fica localizado a 81 Km da capital, Teresina.

O trabalho do supervisor antigamente era assim: o planejamento já vinha da Secretaria de Educação, a gente só fazia repassar. Era por isso que chamava aquele *caderninho amarelinho*, porque já vinha toda a programação da Secretaria de Educação, o trabalho que a gente tinha era de se reunir com eles e repassar o que a secretaria passava para gente e acompanhar o professor. Naquela época a gente era tipo assim um "boneco" você só recebia e jogava. Era tipo uma inspeção: ver as cadernetas, os planejamentos... essas coisas... (Lúcia *apud* TEIXEIRA, 2009, p. 118).

Esse fato também é confirmado pela professora Conceição Moraes, quando relata que o planejamento era realizado pela Secretaria, cabendo aos professores executá-los e aos supervisores fiscalizar. Assim, relata:

[...] Olha, até o planejamento, para você ver... Como é que você vai realizar um trabalho e esse trabalho você já recebe devidamente arrumado, vindo de outra pessoa que não está na sua sala, que não conhece seus alunos, que não sabe quais as dificuldades e, nem como fazer para tocar pra frente essa programação, não é? Então tinha pessoa que ia para o planejamento levando até um carbono, copiava, passava pra vizinha, pra cunhada, pra prima, não sei para quem. Então, era uma coisa sem princípio. Neste aspecto aí houve a mudança de postura de admitir: "se a sala é minha, se os alunos sou eu quem trabalha com eles, sou eu quem está envolvida com eles seja de manhã, tarde ou à noite, sei das dificuldades e dos avanços, das facilidades e de todas as problemáticas da minha sala, então, quem tem que planejar meu trabalho é eu". Porque foi um avanço da supervisão, porque anteriormente, você podia entregar um planejamento pronto para o professor que ele nem se sentia desmoralizado por isso. Que era uma coisa triste, agora era a consciência profissional que aquilo nem abalava. Tinha gente que quanto mais você dava as coisas arrumadas melhor era para aquela professora, porque ela não ia ter trabalho nenhum. (Conceição Moraes)

Seguindo a direção sobre o trabalho do supervisor no estado do Piauí durante a década de 1970, a professora Conceição Moraes, ainda nos esclarece sobre o enfoque que direcionava o trabalho desse profissional no contexto de governos autoritários. De acordo com a professora, o trabalho que o supervisor realizava era, de fato, totalmente voltado para a fiscalização do trabalho professor. Assim, relata a professora:

[...] Naquele tempo, a supervisão, o enfoque da supervisão, era você ser uma pessoa muito preparada para fiscalizar, né? Tinha supervisora que humilhava o professor, diminuir as pessoas. A supervisão daquela época não tinha preocupação nenhuma com produção de conhecimento, como você querer crescer profissionalmente, você ter uma metodologia de trabalho em que seu aluno aprendesse que você fosse uma pessoa... isso não existia, não. Você era considerada a melhor se você fiscalizasse mais, se você discriminasse mais, tinha supervisora que dizia "essa ala aqui é dos bons professores aquela lá", né? Então era o enfoque daquele tempo, era um reflexo do momento histórico que a gente estava vivendo. Nós estávamos num regime autoritário, onde as coisas tinham que ser feitas dessa maneira. [...] nós fomos formados, naquele momento, naquela realidade, nós fomos formados para seguir esta direção sem ter o prazer de olhar para os lados. Pra gente era uma coisa muito natural, de tão natural a gente passava essa coisa pra frente. (Conceição Moraes)

Das informações até agora descritas, podemos inferir que no estado do Piauí a supervisão escolar é produto do acordo firmado entre Brasil e EUA, denominado MEC-USAID. Fato que não difere do que aconteceu em outros estados, como São Paulo, Minas Gerais¹² e Goiás, conforme explicam Paiva e Paixão (2006, p. 41), ao se referirem aos três estudos¹³ que tratam da supervisão nos estados referidos acima:

A exposição de algumas ideias desses três estudos revela, em primeiro lugar, o reconhecimento do peso da influência do PABAEI na história da supervisão escolar naqueles estados que apresentavam, provavelmente, semelhanças com o que se passou em outros. Observa-se a tendência de avaliar as orientações sobre supervisão como produto do Programa, da influência americana [...].

De fato, no caso do estado do Piauí não foi diferente do que aponta a história da supervisão em outros estados da Federação Brasileira. A supervisão chegou como parte do Programa de Assistência e seguiu as determinações do programa, por meio de cursos que visavam, sobretudo, dirigir o trabalho do supervisor escolar e não formá-lo para que, assim, pudesse fazer suas escolhas. A definição dos objetivos para o trabalho do supervisor escolar expressa um significado, qual seja, o supervisor escolar era a liderança que, entre a escola e a secretaria, ocupava-se com o acompanhamento e o controle do currículo; expressa, ainda, o pensamento pedagógico que predominava no trabalho do supervisor escolar, ou seja, o uso de termos como unidade, produtividade e objetividade revelam o pensamento tecnicista que orientou as práticas educativas no Brasil naquele período histórico.

Entretanto, com a aprovação da Reforma de 1º e 2º Graus, Lei n. 5692/1971, passaram a acontecer algumas mudanças na supervisão escolar no estado do Piauí. A supervisão passou a ser realizada por especialista em área específica do currículo a partir do 1º grau maior¹⁴ e no 2º grau¹⁵, e não mais por generalistas¹⁶, como vinha acontecendo em

¹² Minas Gerais foi o estado no qual foi instalado o Centro Piloto de Formação de Supervisores, segundo os objetivos e orientações do PABAEI, entretanto, conforme explicam Paiva e Paixão (2006), com base no estudo de Garcia (1988), em Minas Gerais já havia um sistema articulado de supervisão em escolas primárias instalado desde o final dos anos 1920, como parte da reforma de Francisco Campos. Desse modo, Garcia (1988, p. 63) explica que no caso desse estado, com o PABAEI, "a supervisão assume outra função e ganha novo espaço de trabalho. A função passa a ser a redefinição dos currículos e o espaço de trabalho - os órgãos centrais do sistema de ensino".

¹³ Os três estudos a que se refere a autora são: BERNARDES, M. P. **A Supervisão Escolar em Goiás**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Iesac/Fundação Getúlio Vargas, 1983; GARCIA, D. F. **A constituição da ação supervisora em Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1988; SILVA JR. C. A da. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. São Paulo: Loyola, 1986.

¹⁴ Atualmente o 1º grau maior é denominado "séries finais do ensino fundamental".

¹⁵ Atual Ensino Médio.

¹⁶ Generalista: ver página 51 desta tese.

outros estados da Federação (BRAGA, 1999) e passou a ser chamado de coordenador pedagógico.

Assim, no que tange ao aspecto da formação do supervisor escolar na rede estadual do Piauí, podemos demarcar até agora dois momentos: o primeiro em que os supervisores eram formados em curso de extensão realizado fora do estado; no segundo momento, eram formados em licenciatura específica do currículo e também licenciados em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar. Essa mudança se deu em razão de que, quando a supervisão passou a ser por área específica do currículo, os coordenadores pedagógicos perceberam a necessidade de aprofundamento tanto na área pedagógica como na área da supervisão, já que lhes faltavam conhecimentos sobre métodos e técnicas da supervisão escolar, tais como: "[...] conhecimentos sobre treinamento em serviço, aula de demonstração, habilidades estas adquiridas na habilitação em Supervisão Escolar" (BRAGA, 1999, p. 54). O curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar foi exigido pelos coordenadores pedagógicos à Secretaria de Educação, a qual firmou convênio com a UFPI para o oferecimento de tal curso.

Com a vigência da Lei de Reforma do 1º e 2º graus, a Secretaria Estadual de Educação também mudou sua estrutura como forma de se adequar às exigências da lei. Na nova estrutura, a supervisão escolar de Nível Central (a que se localiza na secretaria de educação) passou a fazer parte do Departamento de Ensino de 1º Grau (DEP) e era formada, conforme Braga (1999) explica, por supervisores especialistas em áreas por componentes curriculares, tais como: Formação Geral (polivalência – 1ª e 2ª séries, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências e Matemática) e Formação Especial (Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas, Artes Industriais e Educação para o Lar).

Já o Nível Escolar (a que se localiza nos complexos, instância intermediária entre a Secretaria de Educação e as escolas), apresentava-se em duas modalidades: a do Complexo Escolar (Teresina) e a do Complexo Escolar Regional (demais municípios) que substituiu os Centros Regionais de Supervisão. Braga (1999) explica que a equipe do Complexo Escolar era composta de um coordenador de ensino, subordinado administrativamente ao chefe desse órgão, no caso, o Superintendente do Complexo Escolar e, pedagogicamente, à equipe da Divisão de Supervisão Escolar do 1º Grau. A modalidade Complexo Escolar Regional possuía, além do coordenador de ensino, os professores assistentes, "[...] que faziam o papel de supervisores generalistas, lotados nos municípios satélites, que ficavam sob a jurisdição de um determinado Complexo Escolar Regional" (BRAGA, 1999, p. 56), que também foi denominado de Diretoria Regional de Ensino e atualmente é conhecido como Gerencia

Regional de Educação. A professora Conceição Moraes explica como se desenvolvia o trabalho das diretorias nessa estrutura:

A estrutura organizacional da secretaria naquela época era por departamentos e que ainda hoje tem. A supervisão estava vinculada ao departamento de ensino de 1º Grau. Quando foram criadas as diretorias regionais, na estrutura das regionais foi criado um espaço específico para atuação da supervisão. Esse espaço eu assumi na direção, era constituído por 30 supervisores e qual era o nosso trabalho? Nos contatos com as cidades da grande Teresina. Esse contato era, normalmente, feito por mim e mais três pessoas da DRE, nós identificávamos através das direções, das supervisões dos municípios, nós identificávamos as necessidades, o que é que nós vamos fazer com os professores daqui a 40 dias? Um curso de alfabetização, metodologia, didática, identificava possíveis necessidades se planejava aquele trabalho, se destacava cinco pessoas para um lugar, outras cinco para outro, quando chegavam, vamos discutir o que ouvimos lá, o que fizemos lá, o que deixamos de fazer, porque que não foi feito, vamos produzir um relatório para prestar conta ao departamento e, essa supervisão foi a duras penas tentando encontrar um lugar ao sol. (Conceição Moraes).

Sobre a estrutura organizacional da supervisão escolar na rede estadual do Piauí, a professora Conceição Moraes esclareceu que a supervisão estava vinculada ao departamento de ensino de 1º Grau, cuja proposta era garantir a unidade do trabalho entre a supervisão central, regional e escolar. Porém, segundo a professora, a tão sonhada unidade não saiu do papel:

Aquelas três instâncias foram criadas cada uma com a sua devida especificidade, agora sem um ponto comum, porque a supervisão central da secretaria ela não tinha tanta identidade com a supervisão das gerências, das diretorias, como as da diretoria também tinha hora que batia de frente com as da escola. Então não havia uma coisa comum entre as três instâncias. (Conceição Moraes).

Outro aspecto destacado por Lúcia e Conceição Moraes diz respeito ao modo como muitos supervisores chegavam à essa função, uma vez que, naquele momento a prática do concurso público não era comum, o que prevalecia era a indicação política. Essa realidade não era diferente aos supervisores escolares, pois muitos ingressaram na supervisão através da indicação de algum político. Nas palavras de Lúcia *apud* Teixeira (2009, p. 116) e, em seguida nas palavras de Conceição Moraes:

[...] Estava com apenas três meses quando minha prima, que trabalhava na Secretaria de Educação ficou sabendo do convênio entre a UFPI e Secretaria. Ela, então me ligou perguntando se eu não queria fazer a inscrição para o curso de Licenciatura Curta em Pedagogia. A princípio não queria, mas como ela insistiu muito acabei aceitando [...]. Naquela época na cidade de Regeneração havia o político “forte” e o “fraco” e mediante o resultado da eleição, eles dividiam os cargos: a superintendência para o político eleito e a coordenação para a pessoa que tinha perdido a eleição. Como lá na cidade, no momento, não tinha uma pessoa para assumir a vaga da coordenação, a minha prima (a mesma) era envolvida com o político que perdeu a eleição e este foi procurá-la a fim de que ela indicasse alguém

para assumir a coordenação no Complexo Escolar de Regeneração. Mais uma vez, ela insistiu para que eu assumisse esse cargo. Naquele momento eu resisti muito porque eu tinha muito receio de decepcioná-la, porque ela sempre confiou muito em mim, e eu não tinha experiência alguma, mas acabei aceitando e fui trabalhar em Regeneração [...]. Entretanto, quando eu cheguei a Regeneração eu não tive apoio dos outros coordenadores, pois todos eram do lado do outro político. As colegas não me davam apoio, só com o tempo fui me adaptando, fui fazendo um trabalho bem feito, mostrando a eles que não era “abestada” como pensavam. Comecei a ir para a Secretaria em busca de informação, já que lá ninguém me informava de nada. Depois, aos poucos fui conquistando cada um [...] Aproximei-me do grupo sem questão política, por meio da amizade mesmo, fui conquistando o grupo e, nos planejamentos seguintes, elas já foram me repassando as informações, o que antes não acontecia, depois fiquei amiga de todos. (Lúcia apud TEIXEIRA, 2009, p. 116)

No interior as aberrações eram maiores, porque a função além de ser exercida ilegalmente, porque tinha pessoas que só tinha o nome de supervisor, porque não havia a devida qualificação. Aquelas pessoas eram postas naquele local, naquela função através da influência de outra pessoa mais poderosa do município, de um político e, se ela entrou pelo braço de alguém, ela deveria ser quatro braços armados dele lá onde ela estivesse. Então eu tiro por minha terra, por Regeneração, tinha umas meninas que exerciam a função de supervisora, mas isso elas diziam com um "sora" muito forte. Eram pessoas totalmente a serviço do político da cidade, elas mesmas não tinham nem consciência do que estavam fazendo, quando vieram abrir os olhos já estavam velhas, há muito tempo aposentadas, não chegaram a fazer mais nenhuma graduação, elas se sentiram assim, muito baqueada na vida e deixaram um exemplo péssimo pra educação da cidade, porque você vê a pessoa num viés completamente diferente, num viés autoritário. Aquela pessoa está ali porque fulano colocou, foi mandada por ele, ela tem o poder de fazer isso, e isso. Foi assim que começou, foi esse o início da supervisão com este enfoque totalmente autoritário. (Conceição Moraes)

Porém, Braga (1990, p. 61) esclarece que, até meados da década de 1990, a supervisão não havia conseguido desenvolver "[...] trabalho eficiente no sentido de contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, visto que os resultados obtidos não configuravam os objetivos e fins da educação, pretendidos pela Lei de Diretrizes e Bases, ainda em vigor".

A Secretaria de Educação buscou, então, empreender processo de mudança, o que deu lugar à implantação de novo modelo administrativo da Secretaria de Educação. Braga (1990) informa que, de acordo com o novo modelo, foram criadas as Diretorias Regionais de Ensino que substituiriam os Complexos Escolares Regionais, as coordenações de área específica do currículo foram extintas e os supervisores passaram a desempenhar suas funções diretamente nas escolas. A exigência para trabalhar como supervisor escolar, nessa nova realidade, era ter formação em curso de Pedagogia com habilitação em supervisão escolar.

Nessa nova estrutura, o trabalho do supervisor escolar seguia as orientações do documento Diretrizes Norteadoras da Supervisão Escolar (1989), no qual as atribuições desse profissional que trabalhava no nível escolar¹⁷ eram:

- Elaborar Plano de Ação, com a participação dos professores, diretores e orientadores educacionais atendendo às necessidades de cada unidade escolar;
- Assessorar os professores na elaboração do planejamento didático, acompanhar sua execução e avaliar a adequação dos currículos e programas de ensino;
- Acompanhar periodicamente o rendimento escolar, no sentido de descobrir as causas do fracasso ou avanço do aluno, refletindo e analisando criticamente os resultados, conjuntamente com os professores, orientadores educacionais e diretores;
- Refletir e analisar criticamente a desenvoltura das programações de ensino, no sentido de reformular, quando necessário, e replanejar a ação didática do processo ensino-aprendizagem, com a participação de professores orientadores educacionais e dirigentes da escola;
- Participar de eventos educativos, quando convocados ou por interesse individual, como congressos, seminários, encontros e outros;
- Sistematizar, em documentos, as experiências pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na escola, promovendo sua divulgação. (PIAUI, 1989, p. 10-16).

Diante das atribuições elencadas, podemos perceber mudanças naquilo que está posto como atribuição do supervisor escolar. Começa a se construir a ideia de que o supervisor não é apenas controlador, fiscal, mas que ele pode e deve desenvolver seu trabalho tendo o professor como parceiro, como fica claro em algumas das atribuições em que se destaca a necessidade da participação dos professores. Entendemos que o significado que nesse momento se revela para o supervisor escolar é o de assessor pedagógico. Aquele que, no âmbito da escola, não perdeu os laços com a Secretaria de Educação, mas desenvolve assessoria de modo a cumprir determinações legais, ao mesmo tempo, que colabora com as atividades pedagógicas da escola.

No início da década de 2000, novas mudanças se processaram com o limiar de um governo no estado do Piauí que se denominava de esquerda¹⁸. Uma medida importante, logo no início da administração, foi encaminhar os pedagogos que estavam lotados em classes de Ensino Médio e ministrando disciplinas de Filosofia e Sociologia para nova lotação na supervisão escolar, a fim de que em cada escola houvesse um supervisor escolar.

¹⁷ O documento Diretrizes Norteadoras da Supervisão Escolar de 1989 expressa as atribuições da supervisão envolvendo o Nível Central e o Nível Escolar, conforme já explicado a estrutura que existia naquele momento.

¹⁸ Em 2003 assume o governo Wellington Dias do Partido dos Trabalhadores para o primeiro mandato. Este permaneceu como governador por dois mandatos consecutivos e, em outubro de 2014 é eleito pela terceira vez para o governo do Estado.

Nesse novo momento, a estrutura organizacional da Secretaria de Educação passou por mudanças e, conseqüentemente, a estrutura da supervisão escolar também. De acordo com o Regimento Interno da SEDUC-PI, em vigência desde 2003, passaram a existir tanto supervisões como coordenações de apoio pedagógico na estrutura básica da Secretaria de Educação, o que deu novo perfil e direcionamento para o trabalho do supervisor. Porém, coordenações e supervisões ganharam novos significados nessa nova estruturação organizacional. As supervisões ficaram subordinadas às coordenações de apoio pedagógico e passaram a assumir as ações administrativas no acompanhamento de projetos e programas, ao passo que as coordenações estavam subordinadas às gerências¹⁹ e assumiram as ações de acompanhamento do desenvolvimento pedagógico realizado pelas escolas sob as orientações da Secretaria.

A denominação “coordenação pedagógica” passou a ser a mesma para se referir ao profissional que, na escola, tem a responsabilidade com o aspecto pedagógico, e a denominação supervisão ficou restrita ao espaço da Secretaria e das Regiões Administrativas. De acordo com o que podemos visualizar no Regimento Interno da SEDUC-PI, o eixo da coordenação pedagógica é a Unidade de Ensino-Aprendizagem. É essa que agrega as gerências, as coordenações de apoio pedagógico e as supervisões. Entretanto, conforme depoimento da professora Joana D'arc, a unidade não se efetivou na prática, pois cada Gerência realizava suas ações sem dialogar com as outras. A implicação disso, em nosso entendimento, é que a escola e, por sua vez, o coordenador pedagógico são atropelados com tantas demandas que chegam à escola via gerências de ensino.

A estrutura da SEDUC-PI conta, ainda, com Órgãos Regionais de Direção e Execução Programática que são as chamadas Gerências Regionais de Educação (GRE), que ficam situadas em localização geográfica que possibilite abranger determinado número de municípios sob a sua jurisdição. Em todo o Estado do Piauí são dezoito (18) Gerências. Destas, duas ficam na capital, sendo uma delas responsável pelos municípios que compõem a chamada Grande Teresina. Esses são municípios que ficam situados muito próximos à capital. A outra Gerência foi dividida em cinco Regiões Administrativas (RA), sendo elas: RA Sul, RA Sudeste, RA Centro, RA Norte e RA Leste. A partir de 2009, as RA passaram a ser GRE²⁰.

¹⁹ Gerências: Gerência da Educação Infantil e Ensino Fundamental, à Gerência do Ensino Médio, Gerência da Educação de Jovens e Adultos e Gerência da Educação Especial.

²⁰ Convém esclarecer que o que se passou a chamar de Região Administrativa e atualmente como Gerência Regional de Educação corresponde ao que se chamou em outros momentos de Complexos de Ensino.

Em cada GRE, há uma coordenação de ensino-aprendizagem que possui equipe denominada de técnicos, esses são responsáveis pelos monitoramentos técnicos nas escolas no que diz respeito à parte pedagógica. Essa é a estrutura da SEDUC-PI que contempla a coordenação pedagógica, permanecendo assim até o momento.

Com relação às atribuições dos coordenadores pedagógicos que trabalham nas escolas, não existe até o momento um documento oficial que determine as atribuições desse profissional. Houve tentativa de normatizar as atribuições do coordenador pedagógico por meio de portaria, no entanto, o documento nunca fora assinado pelo Secretário de Educação da época e, por isso, o documento não tem valor legal. Assim, entendemos que fica a cargo de cada escola, por meio de seu Regimento Interno, definir as atribuições do coordenador pedagógico.

Diante do movimento histórico social da profissão de coordenador pedagógico no estado do Piauí, podemos reafirmar que essa seguiu o movimento empreendido no Brasil, de supervisor escolar à coordenador pedagógico; surgiu como decorrência de políticas educacionais implantadas a partir da década de 1970, por ocasião dos acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos e que é também por meio de política de reorganização da estrutura da Secretaria de Educação que vemos surgir o coordenador pedagógico. Assim, entendemos que o principal mediador das mudanças que têm ocorrido nas escolas da rede pública estadual do Piauí são as políticas educacionais e o modo como o sistema de Educação Básica do estado se estrutura para desenvolver suas ações. Diante dessa constatação, não podemos deixar de considerar a importância que esses dois aspectos representam para a efetivação do trabalho do coordenador pedagógico como articulador dos processos formativos na escola. Ou seja, para efetivação desse trabalho a Secretaria de Educação precisa assumir papel determinante nesse processo, no sentido de possibilitar as condições necessárias para que a formação contínua consista em rotina na escola. Formação essa voltada para o desenvolvimento profissional dos professores, mas, também, dos coordenadores pedagógicos.

As reflexões aqui desenvolvidas nos orientam para a necessidade de compreender as diferentes perspectivas de formação contínua de professores, uma vez que aos coordenadores pedagógicos vem sendo atribuída essa responsabilidade como especificidade do seu trabalho no atual contexto histórico. Desse modo, na subseção seguinte discutiremos as diferentes perspectivas de formação contínua, destacando os paradigmas que orientam tais perspectivas de formação e as implicações dessas para o trabalho de professores e coordenadores pedagógicos.

3.3 As perspectivas de formação contínua de professor e suas implicações para o trabalho do coordenador pedagógico

O coordenador pedagógico vem sendo identificado pelas pesquisas²¹ e por diversos autores²² como o articulador dos processos formativos que ocorrem no âmbito da escola. Porém, partimos da ideia de que sem fundamentação consistente, tanto no que diz respeito ao aspecto teórico, quanto ao epistemológico, o coordenador pedagógico não terá condições de articular processos formativos junto aos professores, de modo a colaborar para o desenvolvimento do conhecimento teórico-prático desse profissional.

A ideia de o coordenador pedagógico ser articulador dos processos de formação contínua na escola faz parte desse momento histórico-social, no qual a formação contínua de professor é considerada elemento essencial para a construção de instituição de ensino que prime pela cidadania e que possa garantir o acesso e a permanência de todos os alunos no processo de escolarização. Diante dessa exigência colocada pela sociedade atual, a formação contínua de professor se destaca porque o professor vem sendo responsabilizado pelos vários problemas que constituem a realidade da escola pública brasileira, entre os quais destacamos: problemas de indisciplina e de violência na escola, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Entendemos que os problemas da escola pública não têm origem no trabalho realizado pelos professores, mas consistem em realidade que se constitui mediante o movimento histórico de construção da escola pública brasileira, o qual envolve, dentre outros aspectos, as políticas educacionais que se fundamentam na visão neoliberal de política e, conseqüentemente, de educação. De acordo com Gentili (2002), a visão neoliberal defende que a eficiência dos serviços oferecidos pela escola deve ser pautada na competência dos próprios sujeitos que ali trabalham, assim como, no desenvolvimento de sistema orientado pelo esforço individual, ou seja, pelo mérito.

Essa visão neoliberal tem consistido em fundamento para as políticas de formação de professor e outras vezes têm subsidiado, de modo camuflado, discursos ou perspectivas de formação que se apresentam como alternativas e que visam, sobretudo, valorizar o professor como sujeito ativo no processo de formação. Porém, ao analisar tais perspectivas, é possível evidenciar o discurso hegemônico presente.

²¹Liberali (1999), Bruno (2006), Araújo (2007), Bezerra (2009), Domingues (2009) e Mundim (2011).

²² Placco e Almeida (2006, 2012 e 2013), Crhistov (2002), André e Dias (2010), Fernandes (2008).

Assim, destacamos que as perspectivas de formação contínua de professor, atualmente em discussão, têm implicações para o trabalho do professor e do coordenador pedagógico. Disso, afirmamos que nosso objetivo para esta subseção é analisar as perspectivas de formação contínua de professor, assim como destacar as implicações para o trabalho realizado por coordenadores pedagógicos. Para isso, apoiamo-nos, especialmente, nos seguintes autores Pereira (2002), Facci (2004) e Liberali (2006), pois entendemos que eles, embora estabeleçam diferentes nomenclaturas para as perspectivas de formação, estão comprometidos com a perspectiva que se contrapõe ao discurso neoliberal vigente, conforme discorreremos na subseção seguinte, destacando, sobretudo, as suas implicações para o trabalho dos coordenadores pedagógicos.

3.3.1 As perspectivas de formação contínua de professores e suas implicações no trabalho do coordenador pedagógico

Inicialmente, destacamos dois aspectos que consideramos importantes quando discutimos processos de formação contínua de professores. No primeiro, defendemos a posição de que os processos formativos de professores, que possibilitam a professores e a coordenadores pedagógicos articularem criticamente os conhecimentos teóricos e práticos em direção ao desenvolvimento do trabalho que se efetiva como práxis é aquela que proporciona situações de reflexão crítica²³, mediante o desenvolvimento da consciência das limitações sociais e ideológicas que permeiam a profissão de professor.

O segundo aspecto importante nessa discussão trata do fato que o campo da formação de professores não é homogêneo, o que significa dizer que diversas perspectivas de formação de professor coexistem e, essas, por sua vez, expressam diferentes posições epistemológicas e ideológicas, tanto no que diz respeito ao trabalho dos professores, como no que diz respeito, ao trabalho do coordenador pedagógico, pois esse é considerado, no contexto atual, o articulador dos processos de formação contínua de professores no âmbito da escola.

Diante desses dois aspectos, ressaltamos que o conceito de paradigma pode ser útil para expressarmos as diferentes matrizes teóricas que fundamentam as perspectivas de formação de professores. Assim, apoiamo-nos em Zeichner (1983, p. 3), para esclarecer que

²³ Por reflexão crítica, entendemos o tipo de reflexão em que os professores assumem a posição de agentes intelectuais, o que implica em processo de transformação da ação do professor. Ou seja, para a reflexão crítica não basta aos professores refletirem sobre o trabalho que desenvolvem na escola, mas é necessário compreender as relações de poder e dominação que estão escamoteadas em práticas instituídas, pois somente pelo desvelamento dos interesses dominantes é possível estabelecer novas práticas em direção à transformação social. Esse conceito será desenvolvido ao longo desta subseção.

paradigma pode ser entendido como "uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores".

Como paradigmas de formação de professores identificamos três: o paradigma da técnica, o paradigma da prática e o paradigma crítico. Esses paradigmas têm orientado diferentes modos de compreender o professor e o seu trabalho, e, por conseguinte, tem orientado diferentes perspectivas de formação destes profissionais.

Antes de iniciarmos a discussão das perspectivas de formação, esclarecemos que estamos tomando como parâmetro para a classificação das perspectivas os seguintes aspectos: a concepção de professor e de sua atividade profissional, o nível de reflexão que é empreendida e as implicações para o trabalho dos coordenadores pedagógicos.

A seguir, apresentamos as perspectivas de formação que são orientadas pelos paradigmas: técnica, prática e crítica. Assim, a perspectiva do treinamento tem fundamento no paradigma da técnica; a perspectiva do profissional reflexivo tem fundamento no paradigma da prática; e, por fim, a perspectiva de formação crítica tem fundamento no paradigma crítico.

a) Perspectiva do treinamento

A perspectiva de formação contínua de professores, que tem como propósito o treinamento de professores, é orientada, conforme explica Liberali (2006), pela necessidade de controlar o trabalho do professor por meio de prescrições que determinem como o seu trabalho deve ser realizado. Esse propósito pode ser compreendido se considerarmos que essa perspectiva é fundamentada pelo paradigma da técnica, segundo a qual, o trabalho professor consiste em solucionar os problemas cotidianos de modo instrumental, seguindo os preceitos de determinada teoria científica ou de uma técnica.

Seguindo a lógica desse paradigma, Pereira (2002, p. 22) considera que, "o professor é visto como técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas". Nessa direção, o trabalho professor é baseado na aplicação do conhecimento científico e as questões educacionais são encaradas como problemas técnicos. Assim, para resolvê-los deve seguir os procedimentos racionais determinados pela ciência.

Assim, ressaltamos que esse paradigma entende a educação como ato racional e que deve obedecer à determinada teoria tecnológica, o que significa dar ênfase ao saber técnico do professor. Isso nos permite entender que o professor, assim como o seu trabalho, decorre de um saber que o permite intervir nos problemas da escola de forma instrumental e objetiva.

Realizar formação contínua de professores pautada por esse paradigma e, conseqüentemente, pela perspectiva do treinamento, implica em processo de reflexão técnica, segundo a qual, o professor busca nas descobertas científicas as respostas para os problemas que enfrenta no dia a dia, o que torna a teoria separada da prática e, ainda, como fonte que permite explicar e transformar as ações que fazem parte do trabalho professor.

Disso, entendemos que a necessidade de controle por meio de prescrições relativas ao modo de agir tem implicação para a formação contínua de professores e, por conseguinte, para o trabalho de coordenadores pedagógicos. Isto é, os processos de formação contínua de professores ocorrem por meio de planejamento rigoroso e pormenorizado das ações, o que em nosso entendimento evidencia a retirada do controle do professor e coloca no agente planejador – o treinador.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico é o treinador, isto é, aquele que controla os processos de formação contínua de professores no âmbito da escola. Esse controle se efetiva no modo como se decide o que será objeto da reflexão coletiva na escola; na posição assumida de que os conhecimentos oriundos da academia são válidos e eficientes para resolver os problemas da escola; quando o coordenador assume como critério de avaliação do trabalho do professor parâmetros pré-estabelecidos, visando atingir objetivos previamente determinados. Vale destacar que nem sempre os objetivos previamente determinados são estipulados pelos coordenadores pedagógicos, mas podem seguir a hierarquia do sistema educacional para a escola. E, nesse caso, o treinador está a serviço de interesses que nem sempre coincidem com os interesses da escola e não tem origem no espaço de trabalho dos professores.

A tentativa de superação da perspectiva do treinamento é a que põe o saber prático desenvolvido pelo professor no centro dos processos de formação contínua e que vem sendo denominado de profissional reflexivo.

b) Perspectiva do profissional reflexivo

A formação contínua de professores na perspectiva do profissional reflexivo tem origem na década de 1980, com a difusão das ideias de Donald Schön, fundamentadas pelos estudos de John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo, pedagogo norte americano. Contrapõe-se à perspectiva de treinamento, uma vez que para essa perspectiva, a expressão treinamento evidenciava que o professor receberia o conhecimento, que permitiria sua ação

eficaz, de fora. Partindo, então, da ideia de que os professores teriam a capacidade inerente de agir mediante a reflexão acerca dos problemas do dia a dia do, seu trabalho é que propostas de formação contínua de professores surgem tendo como propósito o desenvolvimento do profissional reflexivo.

Essa perspectiva de formação contínua de professores é orientada pelo paradigma da prática, segundo o qual o conhecimento dos professores não pode ser limitado a determinado conjunto de técnicas, o que significa que a prática não pode ser reduzida ao controle técnico. O paradigma da prática compreende que a educação é um processo complexo e que, portanto, não pode ser controlado, mas os problemas do dia a dia devem ser resolvidos mediante decisões sábias, oriundas da reflexão sobre a prática.

Assim, podemos caracterizar o paradigma da prática de saber pragmático, estratégico, empirista, pois, conforme Milaret, citado por Pacheco e Flores (1999, p. 27), esse saber consiste no "conjunto de informações, conhecimentos e atitudes adquiridas pelo indivíduo ao longo de sua existência através da observação espontânea da realidade e das práticas".

Pereira (2002) explica que, de acordo com esse paradigma, o professor é visto como profissional que não separa o pensar do fazer, portanto, um profissional que reflete, questiona e, constantemente, analisa sua prática pedagógica. E, por sua vez, o trabalho do professor é baseado no conhecimento que se produz por meio da prática. Isso significa que, no dia a dia do seu trabalho, o professor vivencia situações únicas que podem ser caracterizadas como situações complexas, permeadas de incertezas e de conflitos de valores, o que exige do profissional talento artístico profissional.

Para Schön (2000, p. 29) o termo talento artístico profissional, refere-se a determinados "tipos de competência que os profissionais demonstraram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas". Ou seja, para essa perspectiva, o profissional aprende fazendo. Desse modo, entendemos que a perspectiva do profissional reflexivo enfatiza a ideia de que é necessário ao professor o contato com a sua própria capacidade de pensar, pois entende que quando o profissional "reflete na ação, ele torna-se pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas pré-estabelecidas, mas constrói nova teoria de caso único" (SCHÖN, 1983, p. 68).

A formação contínua de professores, orientada por essa perspectiva, permite ao profissional desenvolver determinada reflexão que, no entendimento de Liberali (2010, p. 27), se "caracteriza essencialmente pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a

compreensão dos fatos". Isso significa dizer que a reflexão prática busca na própria prática a solução para os problemas comuns do dia a dia escolar.

Facci (2004, p. 47), orientada pelas ideias de Pimenta (1996), esclarece que para esta perspectiva, a "[...] formação é compreendida como autoformação, na qual suas experiências e práticas vão constituindo-se em seus saberes". Nesse caso, a tarefa do formador consiste em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Em outras palavras, os coordenadores pedagógicos, ao articular processos de formação contínua de professores no âmbito da escola e orientados por essa perspectiva de formação, devem propor situações de experimentação. Essas situações possibilitam a reflexão ou, ainda, o desenvolvimento de ações, tendo por base os relatos de situações de sala de aula, nos quais se descrevem as ações realizadas. Porém, entendemos que o risco de seguir por essa perspectiva é a redução das discussões e, portanto, da reflexão pautada no senso comum, o que não permite a superação de práticas já consolidadas.

Nesse sentido, os profissionais têm dificuldade de compreender o seu trabalho como produto de processo histórico e, portanto, não estabelecem relação entre o trabalho que realizam e as implicações sociais que são produzidas. Sobre esse aspecto, Liberali (2006) esclarece que, embora a perspectiva provoque a superação do controle externo, há que se considerar que o profissional fica no isolamento da incompreensão de como suas ações podem implicar em ações históricas que podem contribuir ou não para a transformação social.

Entendemos que a superação dessas duas perspectivas de formação contínua de professores será possível, considerando que os processos formativos desse profissional também devem ser guiados por uma proposta de formação, tanto inicial como contínua, que o possibilite a refletir criticamente o seu processo de formação profissional, seu trabalho na escola e, ainda, o trabalho dos professores, porém considerando as múltiplas determinações que os constituem. Essa proposta de formação é aqui representada pela perspectiva da formação crítica, que se fundamenta no paradigma crítico.

c) Perspectiva da formação crítica

A perspectiva da formação crítica se contrapõe às duas apresentadas acima, porque considera que a do treinamento despreza o saber produzido pelo professor a partir de sua experiência, dicotomizando a relação teoria e prática, e ainda o submete ao controle externo. Já a perspectiva do profissional reflexivo recupera para o professor o controle sobre o seu

saber e, assim, a relação entre teoria e prática não é separada, entretanto, pouco valor é dado ao saber científico, o que conduz a reflexão sobre o seu trabalho fundamentado em um saber apenas prático.

Ainda sobre a perspectiva de formação do profissional reflexivo, Machado (2010) nos chama a atenção para o fato de que a formação de professores, que se orienta pelas competências individuais e pela valorização do aprender a aprender é fiel à política educacional planejada desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e, essa política educacional tem provocado a "*pedagogização da vida cotidiana*". Ou seja, as pessoas precisam ser dotadas de qualificação pedagogizada e isso significa que as pessoas precisam ser preparadas para encontrar dentro de si mesmas os meios e as condições para sua realização cultural, científica e tecnológica. Nas palavras de Machado (1994, p. 457):

A tecnificação da sociedade em todos os seus níveis tem provocado um pedagogização da vida cotidiana. A cada momento surgem novas necessidades de aprendizagem e tais desafios não têm encontrado guarida na forma como se concebe tradicionalmente a formação escolar. Faz-se necessário dotar as pessoas de uma qualificação pedagogizada, aquela capaz de permitir que as pessoas possam encontrar, dentro de si mesmas, porque tiveram e tem os recursos disponíveis, em qualquer momento de suas vidas, os meios e as condições para sua realização cultural, científica e tecnológica. Este seria o ideal democrático de educação geral na nova sociedade tecnicizada. (MACHADO, 1994, p. 457).

Essa realidade da política educacional, delineada por Machado (1994), implica em desafios para o processo de formação de professores e, que no nosso entendimento, pode ser superado por meio de perspectiva de formação que considere a prática do professor como possibilidade e limite de transformação social por meio da construção de conhecimentos significativos.

Entendemos que a perspectiva de formação crítica representa essa possibilidade, pois considera que os professores são profissionais capazes de estabelecer mudanças constantes no seu espaço de trabalho e na sociedade como um todo. Para essa perspectiva, a possibilidade de transformação é fundamental, já que entende que "[...] cada ação é assumida, não como simples reação às condições de vida, mas como mediadas por agentes com poder para mudar as condições que medeiam suas atividades". (ROTH; TOBIN, 2001, 2002 *apud* LIBERALI, 2006, p. 20).

Assim, podemos entender que o propósito dessa perspectiva é a possibilidade de transformação, não apenas das práticas já construídas, mas, também, dos profissionais. O paradigma crítico que fundamenta essa perspectiva de formação contínua de professores,

parte da ideia de que a educação é atividade social, historicamente produzida e intrinsecamente política. Isso nos permite entender a ideia de que o professor é visto como alguém que levanta um problema.

Para Pereira (2002), esse é um aspecto que não pode ser confundido. Ou seja, embora o paradigma técnico e o prático também possam fazer referência a levantar problemas, é preciso distinguir como cada um entende isso. O paradigma técnico parte da concepção instrumental, ao passo que o paradigma prático tem entendimento mais interpretativo. Já o paradigma crítico tem visão política acerca da ideia de levantar problemas.

Destacamos a importância de que a formação crítica de professores seja mediada pela reflexão crítica, uma vez que essa visa à emancipação dos sujeitos frente à capacidade de analisar sua realidade social e cultural. Assim, entendemos que essa perspectiva de formação rompe com as perspectivas que enfraquecem o sujeito, que os tornam impotentes nas suas ações, pois ora são controlados externamente, ora o saber científico é desprezado, deixando-o à mercê de um saber limitado à experiência.

A formação contínua de professores, orientada pela perspectiva da formação crítica, implica em processo de reflexão crítica. Nesse processo formativo, o profissional é orientado a refletir, considerando não apenas o aspecto técnico que envolve o seu trabalho, tão pouco, limitando-se a refletir a prática desconectada dos aspectos históricos, sociais e ideológicos que a medeiam. Mas, refletir criticamente, implica levantar questionamentos acerca das questões éticas, políticas e sociais que são inerentes ao trabalho do professor, promovendo-lhe condições de compreender a realidade objetiva em que seu trabalho insere, pois entendemos que a compreensão das questões sociais e das relações de poder possibilitam a construção de novas formas de agir.

Assim, é importante destacar que nessa perspectiva de formação, reflexão não consiste em simples processo de pensar, mas, como afirma Liberali (2010, p. 25) “significa ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”. Para Carvalho (2011, p. 104), a reflexão crítica envolve não apenas o pensar do professor acerca de suas ações pedagógicas, mas envolve “[...] diferentes dimensões da docência: técnica, prática, política, ética e cultural”.

Afirmamos, então, que para essa perspectiva de formação de professores, o formador deixa de ser treinador ou facilitador e se torna mediador. Nesse caso, o coordenador pedagógico tem como foco de seu trabalho mediar processos de reflexão crítica. É preciso deixar claro que compreender a realidade objetiva não decorre da espontaneidade do

indivíduo ou do imediato, mas exige que o conhecimento que permite essa compreensão seja construído por meio da relação dialética entre teoria e prática.

Outro aspecto a ser destacado é que a formação crítica não pretende negar o cotidiano do trabalho do professor, mas é preciso considerar que "[...] o espaço da escola tem que ser o lugar em que a prática possa ser apropriada pela teoria, pelo aprendizado intelectual e estabeleça outra relação entre conhecimento tácito e o conhecimento científico para além da lógica de acumulação imposta pelo capital." (NORONHA, 2010, p. 17).

Em síntese, afirmamos que a perspectiva de formação crítica de professores é a que permite articular de modo permanente o conhecimento teórico e prático, o saber e o fazer, por meio de reflexão crítica comprometida com a transformação social. E, assim, superar as limitações impostas pelas perspectivas do treinamento e do profissional reflexivo.

Diante do que foi discutido, podemos finalizar esta seção considerando que o processo de constituição da profissão de coordenador pedagógico segue direção que vai da ação de velar, quando ainda não havia a instituição escola, e segue se constituindo como inspetor, supervisor escolar e, atualmente, como coordenador pedagógico. A mudança na forma de nomear este profissional não se restringe à questão de denominação, mas representa a mudança no modo de significar essa profissão e, portanto, de desenvolvê-la. Como coordenador pedagógico, a formação contínua consiste na especificidade do seu trabalho. Porém, conforme foi discutido, a formação contínua de professores, que possibilita a transformação dos profissionais e de suas práticas instituídas, precisa ser mediada pela reflexão crítica, pois somente com a dialética entre os conhecimentos teóricos e práticos apropriados o professor desenvolverá compreensão acerca do movimento histórico que constitui a realidade em que seu trabalho se insere.

Para finalizar, recorreremos às mediações teórico-metodológicas sistematizadas por Carvalho e Aguiar (2013) sobre “[...] reflexão crítica e formação do professor como ser para si [...]”, para concluir que a formação crítica de educadores, seja de professores ou de coordenadores, deve passar necessariamente pelo aprendizado e pelo desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente a educação, a escola e as práticas educativas, dentre outros aspectos, mas considerando as determinações histórico-sociais e culturais que as constituem. Compartilhamos dessas ideias das autoras, por considerarem que a formação crítica possibilita aos educadores refletirem acerca das condições sócio-históricas e político-institucionais que as determinam e de se reconhecerem como profissionais críticos. Para tanto, esse processo de reflexividade crítica deve ser mediado pela apropriação das objetivações do gênero humano e ocorrer em contextos colaborativos, possibilitando, assim, a compreensão das múltiplas e

contraditórias determinações que constituem o trabalho docente. Essa perspectiva de formação é, para nós, um caminho de superação do *tecnicismo* e do *practicismo* que têm orientado predominantemente a formação e o trabalho dos professores e dos coordenadores pedagógicos.

A seguir apresentamos o método que nos orienta no desenvolvimento da pesquisa, assim como descrevemos o procedimento metodológico que foi desenvolvido para produzir e analisar os dados.

4 METÓDO E METODOLOGIA DA PESQUISA

“O problema fundamental da teoria materialista do conhecimento consiste na relação e na possibilidade de transformação da totalidade concreta em totalidade abstrata: como conseguir que o pensamento ao reproduzir espiritualmente a realidade, se mantenha à altura da totalidade concreta e não a degenera em totalidade abstrata?”

(KOSIK, 1976, p. 48).

A decisão por compreender as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos acerca do seu trabalho, identificando o seu potencial formativo, tem como pressuposto teórico-metodológico a Psicologia Sócio-Histórica, o que exige o esclarecimento acerca de nossa filiação a determinado método de produção de conhecimento.

Entretanto, a discussão acerca do método que orienta nosso raciocínio no processo de produção de conhecimento vincula-se a determinado modo de compreender a relação homem e realidade e, por entendermos que é nessa discussão que encontraremos a resposta à pergunta da epígrafe.

Desse modo, o objetivo deste capítulo é de discutir a relação homem e realidade para o método que orienta nosso pensamento de pesquisadora, bem como de apresentar a metodologia desenvolvida na pesquisa de campo e o modo como os dados produzidos foram analisados.

Este capítulo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, discutimos, à luz dos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético e dos princípios apontados por Vigotski (2009, 2004), a concepção de homem, de realidade e de método de investigação e como ela nos permite compreender as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos acerca de seu trabalho. Em seguida, apresentamos as coordenadoras pedagógicas que colaboraram com a pesquisa empírica e as respectivas escolas nas quais elas trabalham, e, finalmente, descrevemos os procedimentos metodológicos empregados na produção e na análise dos dados.

4.1 Concepção de homem, de realidade e de método de pesquisa

Entendemos o homem como ser concreto, histórico e singular, que se constitui na relação com a realidade, isto é, na dialética das relações entre condições objetivas e subjetivas; essas condições se revelam no movimento histórico da vida social de forma

dinâmica, na qual a realidade é criada pelos homens, coletivamente e, ao mesmo tempo criadora desses homens. Portanto, o mundo é realidade material na qual o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la.

Sobre a dialética homem e realidade, Kosik (1976, p. 227-228) afirma que "[...] o mundo está aqui enquanto o homem existe". Isto significa que a relação entre homem e mundo é dialética em que ambos são produzidos pela ação intencional do homem. Desse modo, o mundo, tal qual o conhecemos, só existe porque existe o homem. Portanto, não existe homem sem mundo, assim como, o mundo sem o homem "[...] não é a autêntica realidade, é apenas uma das construções da subjetividade humana, um dos muitos modos pelos quais o homem se apropria (e reproduz espiritualmente) do mundo".

Assim, compreender o homem e a sua relação com o mundo significa que não estamos falando de natureza humana, mas de condição humana. Ou seja, a ideia de condição humana implica considerar que todas as potencialidades humanas não constituem produto da natureza humana, mas resultam da existência histórica e social do homem neste mundo. Conforme explica Arendt (2010), se os homens emigrassem da Terra para outro planeta, ele seria obrigado a viver sob outras e novas condições produzidas por eles mesmos e bem diferentes das condições e do modo de vida que tem na Terra. E, não somente as condições objetivas seriam diferentes, mas a sua consciência tal qual a conhecemos não seria a mesma, já que as condições objetivas que a produziram foram outras.

Kosik (1976, p. 223-224) explica que compreender a consciência a partir de concepção naturalista cria imagem falseada tanto da realidade como da consciência, passando, essa última, a ser compreendida apenas como "[...] função biológica de adaptação e de orientação do organismo no ambiente, função caracterizada por dois elementos fundamentais: o impulso e a reação". Ao passo que compreender o homem a partir de sua materialidade significa que "[...] a consciência humana é atividade do sujeito que cria a realidade humano-social como unidade de existente e de significados, de realidade e de sentido".

Como ser histórico e social o homem humaniza o mundo e forma uma totalidade que é ao mesmo tempo condição e pressuposto de humanização. Sobre isso, Kosik (1976, p. 229) afirma: "[...] o homem existe na totalidade do mundo, mas a esta totalidade pertence também o homem com sua faculdade de reproduzir espiritualmente a totalidade do mundo". Nesse sentido, entendemos que homem e realidade não podem ser compreendidos de forma separada, pois isso consistiria em fragmentar uma totalidade, pois compreender a realidade sem o homem, assim como compreender o homem sem a realidade, seria análise incompleta; fragmentação.

No processo de compreensão da realidade, assim como na realização de qualquer atividade prática, os homens utilizam procedimentos para chegar ao fim proposto. Isso nos permite afirmar que toda e qualquer atividade humana exige o estabelecimento das vias que melhor possibilitam chegar a resultados esperados e, sem isso, não é possível resolver tarefas, sejam práticas, sejam científicas. Do exposto, podemos compreender que "[...] método é constituído pelos caminhos que levam ao fim proposto, o conjunto de princípios e procedimentos determinados de investigação teórica e de atividade prática" (AFANASIEV, 1968, p. 8).

Vale ressaltar que, uma vez estabelecido o modo que orienta o processo de conhecimento ou de realização de atividade prática, não podemos considerar isso como algo estático, imutável. Mas, sim, dinâmico, porque muda conforme o próprio desenvolvimento do homem e, conseqüentemente, o desenvolvimento das ciências, assim como o conceito ou as significações e o método também se desenvolvem. Nesse sentido, Afanasiev (1968) também alerta que método não é soma mecânica desses ou daqueles procedimentos que os homens escolheram sem se preocupar com a relação que isso tem com o objeto em processo de investigação.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Gatti (1998, p. 1) também afirma que o método "[...] não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receitas, mas de vivência, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas". Assim, método tem relação com o modo de pensar do pesquisador, representa o próprio processo de pensamento e a sua atividade na realidade.

Afanasiev (1968) explica que o método escolhido para orientar o processo de conhecimento ou de desenvolvimento de atividade prática é condicionado pela própria especificidade do objeto investigado. Ou seja, método de pesquisa e objeto de investigação não são dois elementos separados, mas eles mantêm entre si relação dialética em que o modo como se processa a pesquisa é determinado pelo objeto da investigação.

Kopnin (1978) colabora nesse entendimento sobre pesquisar quando afirma que o método é heurístico, isto é, possui capacidade de nos conduzir no processo de produção do conhecimento e, ao conduzir esse processo, ele também se desenvolve e se concretiza em forma de ações que o pesquisador assume para atingir objetivos definidos. Assim, o desenvolvimento de qualquer pesquisa apresenta certas exigências, uma delas, conforme aponta Kopnin (1978), é que o método precisa estar em acordo com as ações do pesquisador. Ou seja, a atividade de pesquisa precisa evidenciar o método que se concretiza nas regras de ação.

Essa ideia nos faz lembrar de Vigotski (1995) e sua metáfora sobre os animais que carregam o esqueleto fora do corpo e aqueles em que o esqueleto se encontra na parte interna do animal. A metáfora indica que não podemos conceber o método como algo fora do sujeito, como algo que é objetivo, e o sujeito é subjetivo. Essa forma de compreender a relação entre o sujeito e o método não permite a apreensão do movimento, das contradições e da totalidade que constitui sujeito e realidade; apenas registra o momento estático. Isto é, a relação dicotomizada entre sujeito e método de pesquisa pode ser representada como uma fotografia, o que significa dizer que essa não capta a historicidade, mas a pontualidade do momento e, desse modo, não permite a explicação das múltiplas relações estabelecidas; ao contrário, também impede de enxergarmos além da aparência, ficando presos à imagem cristalizada, fossilizada.

Partindo dessa concepção de homem, de realidade e de método, esclarecemos que, para nós, o método que fundamenta esta pesquisa é compreendido como trajetória teórico-metodológica que permite explicar as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos acerca de seu trabalho. Entendemos que esse método é o Materialismo Histórico Dialético e o seu emprego possibilita o desenvolvimento de análise pormenorizada em que se evidenciará que a realidade se constitui das contradições geradas pelas relações internas e pelo movimento histórico social que a produz. O que significa que a realidade na qual estamos inseridos não nos é dada *a priori*, mas é constituída no movimento histórico e social.

Concordamos com Vigotski (2004, p. 357), para quem “O método, isto é, o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição”. Assim, compreendemos que o método de pesquisa deve ser o modo de organizar e de efetivar as possibilidades sociais para se conhecer a realidade e teorizar sobre ela. Isto é, para o autor, método de investigação científica é de cognição. O que nos permite afirmar que o caminho para se chegar à realidade é investigá-la considerando o seu próprio processo de transformação. Desse modo, a forma como o homem age no mundo e produz seu conhecimento não são coisas distintas, mas é parte do processo de humanização, de criação e de transformação do homem e do mundo.

Portanto, considerando que o método que orienta o nosso pensamento no processo de produção de conhecimento é o Materialismo Histórico Dialético, cabe-nos esclarecer, conforme Vigotski (2010), que entendemos que este método possibilita ir além da aparência e desvelar o movimento do coordenador pedagógico na relação com a realidade. Ele é, sobretudo, meio de provocar processos de transformação nos coordenadores pedagógicos.

Fundamentado pelos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, Vigotski (2007) encontra a base teórico-metodológico para estabelecer o método de investigação dos

fenômenos psicológicos, denominado método genético-causal. As pesquisas alicerçadas pelos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica desenvolvem-se mediante os seguintes princípios:

a) **Analisar processos e não objetos:** isto significa que a investigação deve voltar-se para o movimento, para o processo de desenvolvimento do fenômeno e não para objetos fixos e estáticos. Vigotski (2007) entende que, uma vez que nosso foco é no processo, isso exige a compreensão da história do fenômeno. Ou seja, ao analisarmos o processo em seu movimento histórico, faz-se necessário retomar o processo em seu estágio inicial, pois somente recuperando sua gênese é possível compreendê-lo. Esse princípio nos indica a importância de compreender o coordenador pedagógico e seu trabalho, considerando seu processo de constituição mediante a relação que ele estabelece com o outro, com a cultura e com o seu trabalho, ou seja, no movimento histórico e social. Colocamos esse princípio, evidenciando o processo, as determinações que medeiam as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre o trabalho que realizam. Para nós, mais do que identificar as significações, o importante é explicar como essas foram produzidas e que mediações participaram desse processo.

b) **Explicação versus descrição:** ao analisarmos o processo que constitui o fenômeno investigado, devemos explicá-lo e não apenas descrevê-lo. A mera descrição não evidencia as relações internas do fenômeno, mas evidencia apenas o que já é perceptível. Ao discutir sobre esse princípio, Vigotski (2007) se apoia em Marx para argumentar acerca da explicação dos fenômenos nas investigações psicológicas. De acordo com Marx (*apud* VIGOTSKI, 2007, p. 66), "[...] se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então toda ciência seria supérflua". Para que pudéssemos de fato explicar o processo de produção das significações dos coordenadores pedagógicos acerca de seu trabalho, não nos limitamos a descrever o que se evidencia na aparência, mas sim é preciso desvelar as contradições internas que constituem o fenômeno dessa investigação. Ou seja, não se apreende o sujeito apenas por meio do empírico, mas é preciso ir além do que se revela na aparência; é preciso apreender as mediações históricas que o constituem, uma vez que dois processos podem parecer semelhantes, mas serem radicalmente diferentes naquilo que os determina. A importância desse princípio pode ser mais evidenciada nas palavras de Vigotski (2010, p. 150), ao afirmar: "[...] se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica". Ou seja, por meio desse princípio, explicamos o que determina as significações que as coordenadoras investigadas produzem acerca de seu trabalho, sobre as mediações, e não apenas descrevemos.

c) Com o princípio **“o problema do ‘comportamento fossilizado’”**, Vigotski (2007, p. 67) chama a atenção do pesquisador para aqueles “[...] processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e fossilizaram-se [...]” e, por isso, precisam ser investigados. Em outras palavras, há comportamentos que perderam sua essência ao longo do próprio processo de desenvolvimento, que se tornaram automatizados, mecânicos e, portanto, são difíceis de serem explicados, mas não impossível. Ou, ainda, trata-se de comportamento que se tornou aparentemente natural e que, por essa condição de naturalizado, cria dificuldades para análise e diferenciação com outros fenômenos aparentemente semelhantes. O autor explica que para romper com essa resistência e desvelar o que não se evidencia na aparência, é necessário buscar a sua origem, estudar o processo historicamente, isto é, estudá-lo em seu processo de mudança. Isso significa que o processo de produção de significações possui uma gênese, uma origem e é preciso apreendê-la. É isso que permite compreender o processo na sua historicidade. Por meio desse princípio, foi possível desvelar ações desenvolvidas pelos coordenadores que se encontram cristalizadas, mas que continuam fazendo parte do trabalho desse profissional. Por exemplo, as coordenadoras investigadas revelaram desenvolver atividade laboral em que as ações de inspeção, fiscalização e controle ainda fazem parte da rotina de trabalho delas, mesmo quando se defende outras ações como específicas dos coordenadores pedagógicos.

Esses princípios nos indicam que as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre seu trabalho têm processualidade histórica, têm movimento, visto que não se encontra pronto, portanto, não nos basta apenas apontar as significações produzidas pelos coordenadores, mas é necessário compreender o processo, o movimento histórico de produção dessas significações. Desse modo, esses princípios nos orientaram para o desenvolvimento da pesquisa sobre as significações que o coordenador pedagógico produz sobre seu trabalho, quando consideramos o momento presente não como uma fotografia, mas no seu devir. Quer dizer, apreendemos a gênese e o desenvolvimento das significações que coordenadores pedagógicos produzem hoje sobre seu trabalho, indo além da aparência e da fossilização que se apresentaram, conforme fomos apreendendo as mediações históricas que constituem esse processo.

Como esses princípios foram mediadores da relação pesquisador e objeto investigado, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa estiveram em consonância com eles, e com a concepção de homem, de realidade e da relação homem realidade que fundamenta o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica.

Nessa perspectiva, ressaltamos que os sujeitos desta pesquisa, no caso, os coordenadores pedagógicos, foram investigados tendo como ponto de partida o sujeito real, ou seja, o coordenador pedagógico inserido em dada realidade e sob determinadas condições materiais de vida, pois, entendemos, assim como Marx e Engels (2007, p. 42), que aquilo que os indivíduos são, "[...] depende das condições materiais de sua produção". Isto significa que para compreendermos as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre seu trabalho é necessário compreendê-los em seu processo de vida real. Ou seja, explicar em que condições objetivas e subjetivas seu trabalho se desenvolve. Somente compreendendo o processo de vida real dos sujeitos é que poderemos compreender as significações produzidas sobre seu trabalho, uma vez que "[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (MARX; ENGELS, 2007, p. 49).

Desse modo, no processo de desenvolvimento desta pesquisa, não perdemos de vista o coordenador pedagógico real, concreto, isto é, o coordenador em toda sua dimensão histórico-subjetiva que se constitui na relação que mantém com o mundo material e social. Destacamos que concreto não deve ser confundido com empírico, pois o empírico pode ser percebido sensorialmente, ao passo que, conforme explica Marx (1978, p. 116),

[...] o concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação.

Esse modo de compreender o desenvolvimento da pesquisa orienta o pensamento de que a realidade que desejamos apreender não está acessível de modo direto. Isso porque o que é acessível é a realidade caótica, ou seja, uma realidade obscura e que precisamos torná-la clara por meio da explicação, e isso segue determinado movimento, que vai do concreto ao abstrato e chega ao conceito articulado e compreendido. Kosik (1976, p. 29-30) nos ajuda a entender esse movimento ao esclarecer:

[...] Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a 'caótica representação do todo' e a 'rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações' coincide com a compreensão da realidade.

Disso, entendemos que o movimento ao qual o autor se refere é do pensamento e no próprio pensamento. Isso significa que, no processo de realização da pesquisa empírica, a

realidade caótica ou a caótica representação do todo está representada nos dados produzidos pelo pesquisador, e para que se torne uma rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações ou um conceito do todo ricamente articulado e compreendido, precisam ser interpretados, mediatizados pela teoria. Conforme afirma Kosik (1976, p. 30), "[...] o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da parte".

Entendemos que os pressupostos aqui delineados nos orientaram para a realização de pesquisa pautada pela epistemologia qualitativa, a qual não se define assim em razão dos instrumentos que utiliza, tão pouco em razão do tipo de dado que é produzido, mas, como afirma González Rey (2005, p. 24), a epistemologia qualitativa se singulariza como tal pelos "[...] processos implicados na construção do conhecimento, pela forma de se produzir o conhecimento".

Entendemos que essa epistemologia satisfaz às exigências epistemológicas inerentes ao nosso objeto de investigação, uma vez que, segundo González Rey (2005), ela se assenta em três princípios que tem importantes consequências metodológicas: o conhecimento é produção construtivo-interpretativa; o processo de produção do conhecimento tem caráter interativo; e o nível legítimo de produção do conhecimento é a significação da singularidade.

González Rey (2005) explica que o desenvolvimento da pesquisa científica qualitativa orientada pelo primeiro princípio implica nas seguintes consequências: a produção do conhecimento vai além da descrição e da aparência da realidade, e, nesse processo de produção de conhecimento, tanto pesquisador quanto sujeito pesquisado ocupam lugar ativo. Isto incide nas consequências do segundo princípio. Ou seja, o princípio que trata da relação interativa entre pesquisador e pesquisado e tem como consequência metodológica reconhecer que nessa relação podem ocorrer imprevistos na comunicação, que não devem ser desprezados, mas, ao contrário, é necessário compreender os imprevistos como situações significativas para a produção do conhecimento. Assim, as situações informais que surgem durante o processo de comunicação entre pesquisador e pesquisa consistem em produtores de informações relevantes para a produção teórica.

E, por fim, o terceiro princípio tem como consequência metodológica para a pesquisa a definição do número de sujeitos a serem estudados. González Rey (2005, p. 35) explica que a legitimidade do conhecimento produzido pela pesquisa não está na quantidade de sujeito, mas, sim, na qualidade de sua expressão, isto é, "[...] o número de sujeitos a serem estudados responde a um critério qualitativo, definido essencialmente pelas necessidades do processo de conhecimento que surgem no curso da pesquisa".

Outro aspecto importante que merece esclarecimento é a escolha dos instrumentos a serem empregados no processo de produção de dados. Entendemos que esses não devem ter um fim em si mesmo e, tão pouco, consistem em único critério de validade para a legitimidade da pesquisa e, por conseguinte, do conhecimento produzido. Instrumento é definido por González Rey (2012, p. 42) como "[...] toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa".

O momento do emprego dos instrumentos é interativo entre aquele que investiga e o investigado, o que torna importante a confiança e o interesse desse. Nesse sentido, é relevante o momento da entrega e/ou do emprego de determinado instrumento para produção de dados, conforme assinala González Rey (2005, p. 81):

[...] a expressão do sujeito ante os instrumentos está estreitamente ligada ao que sente no momento de recebê-los, o que depende muito do valor que outorga à pesquisa, de suas necessidades e conflitos, de suas relações com o pesquisador e do clima dialógico da pesquisa.

Para seguir essa orientação e garantir a criação dessas condições, a pesquisa empírica foi desenvolvida em escolas da rede pública estadual de educação na cidade de Teresina (PI) e em três etapas, a saber: aplicação de questionário de sondagem para seleção das coordenadoras pedagógicas que participariam da pesquisa; realização de entrevistas individuais e aplicação de questionários para caracterização da escola em que as três coordenadoras investigadas trabalhavam; e, ainda, a realização das entrevistas reflexivas coletivas com as três coordenadoras investigadas. Portanto, como instrumentos para produção de dados, optamos por questionário e entrevista nas modalidades individual e reflexiva coletiva. A seguir, descrevemos, de forma detalhada, a metodologia da pesquisa empírica realizada.

4.2 Metodologia da Pesquisa

Desenvolver pesquisa de modo a ultrapassar a realidade caótica em direção à realidade como totalidade concreta exige cuidado na escolha e na sistematização das técnicas e dos instrumentos a serem utilizados durante a pesquisa empírica, pois entendemos que é necessário que as técnicas escolhidas evidenciem a relação dialética que há entre o quadro teórico, os objetivos e o modo de proceder na realização da pesquisa empírica.

A metodologia da pesquisa expressa o modo de o pesquisador fazer ciência, pois, como afirma Demo (2009, p. 19), a "[...] metodologia é uma preocupação instrumental [pois]

cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos". O que significa que a metodologia expressa o modo como o pesquisador capta e analisa a realidade; ou que o modo como compreendemos a realidade precede às escolhas metodológicas que fazemos. Assim, para Demo (2009, p. 20), "[...] se não temos ideia da realidade, sequer coloca-se a questão da captação".

Concordando com Demo (2009), entendemos que a metodologia diz respeito às escolhas do pesquisador para desenvolver a pesquisa. Ressaltamos que na realização da pesquisa não basta seguir técnicas como se garantissem o resultado esperado, mas, é preciso reconhecer, que na realização da pesquisa, a arte é aspecto imprescindível, assim como na vida. Ou seja, o pesquisador precisa dominar o uso da técnica escolhida, mas precisa também superar o uso meramente técnico com criatividade.

Assim entendendo, ressaltamos, com Minayo (2007, p. 47), que, em nossa pesquisa:

[...] a seção da metodologia contempla a descrição da fase de exploração do campo (escolha do espaço de pesquisa, critérios e estratégias para escolha do grupo/sujeitos de pesquisa, a definição de métodos, técnicas e instrumentos para a construção de dados e os mecanismos para entrada em campo), as etapas de trabalho de campo e os procedimentos de análise.

Desse modo, nosso objetivo para esta subseção consiste em apresentar as coordenadoras e as respectivas escolas em que trabalham e descrever o modo como aplicamos os instrumentos de produção e o procedimento para realizar a análise de dados que foram utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa. Assim, esta subseção está organizada em três tópicos: no primeiro, esclarecemos como foi que chegamos às coordenadoras pedagógicas que participaram desta pesquisa e, em seguida, procedemos com a apresentação de cada uma delas e a caracterização das escolas nas quais trabalham; no segundo tópico, descrevemos os instrumentos²⁴ utilizados para produção de dados: questionário, entrevista nas modalidades individual e entrevista reflexiva coletiva, bem como o procedimento que desenvolvemos ao empregarmos tais instrumentos durante as etapas da pesquisa empírica; e, no terceiro tópico, detalhamos o procedimento empregado para analisar os dados produzidos denominado de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

²⁴Monteiro (2010, p. 209) nos ajuda a compreender as diferenças entre técnica, instrumento e procedimento: "a) *Técnicas*: termo genérico que engloba instrumentos, procedimentos etc. No entanto, fazemos uma distinção entre instrumentos e procedimentos. b) *Instrumentos* são meios de coleta de dados, como por exemplo, questionários, auto-relato, entrevista, observação de aulas. Nessa pesquisa, além de serem nossas "ferramentas" para coleta de dados, são também objeto de nossa investigação. c) *Procedimentos* são as formas como utilizamos cada instrumento. Por exemplo, a maneira como aplicamos o auto-relato, com ou sem o pesquisador presente; ou o modo como observamos as aulas, usando um roteiro de observação ou não". Assim adotaremos esse modo de compreender tais termos.

4.2.1 As coordenadoras e as escolas em que trabalham²⁵

Foram investigadas três coordenadoras pedagógicas que trabalham em escolas da rede pública estadual na cidade de Teresina (PI). Elas foram aqui denominadas por nomes fictícios de Margarida, Rosa e Flora. Porém, antes de apresentarmos as coordenadoras que fizeram parte desta pesquisa, esclareceremos como chegamos a elas.

Em princípio, vimo-nos diante da dificuldade de não termos informação atualizada sobre o grupo de coordenadores que se encontrava trabalhando nas escolas. Essa dificuldade ocorria em razão da rotatividade desses profissionais dentro da própria rede de ensino, pois eles são, de fato, concursados como professores e, por alguma determinação, passíveis de mudança e, a qualquer momento, podem retornar à sala de aula. Diante dessa realidade e do fato de não reconhecermos naquele momento um coordenador específico que atendesse aos objetivos da pesquisa é que optamos pelos seguintes procedimentos para seleção das coordenadoras: consultas informais junto às pessoas que trabalham na GRE, na SEDUC e a alguns coordenadores, e aplicação de questionário de sondagem.

Das consultas informais, surgiu Margarida, coordenadora que trabalha em escola considerada referência na rede pública estadual, em razão do desempenho que vem conquistando nas avaliações externas e em demais atividades promovidas pela SEDUC/GRE e MEC.

A aplicação de questionário de sondagem foi realizada com um grupo de coordenadores pedagógicos que se encontrava reunido com a SEDUC. O questionário contemplou dados de identificação e perguntas voltadas para as ações que os coordenadores pedagógicos desenvolvem na escola, bem como a razão para realizar tais ações. O objetivo dessa sondagem era identificar coordenadores pedagógicos que sinalizassem a realização de ações com possibilidades de promover formação contínua de professores. Pelas respostas do questionário, Rosa e Flora foram aquelas que sinalizaram para a realização de ações que podem consistir em ações formativas. Portanto, Margarida, Rosa e Flora são as três coordenadoras que participaram da pesquisa. Outro aspecto que nos orientou pela escolha das três foi o fato de as escolas em que elas trabalham situarem-se em locais diferentes da cidade;

²⁵ Os dados apresentados neste item são oriundos do questionário que foi aplicado para caracterização das escolas. Já para apresentação das coordenadoras pedagógicas, os dados, de modo geral, são oriundos das entrevistas individuais e da entrevista reflexiva coletiva. Disso podemos entender porque a apresentação delas não segue a mesma padronização de dados, pois ao narrarem sobre si, as coordenadoras selecionam as informações que julgam relevantes.

duas dessas escolas funcionam em regime de tempo integral²⁶ e outra em regime de tempo parcial. A escolha dessas três coordenadoras pedagógicas está relacionada, ainda, à realidade vivenciada por elas, ao modo como desenvolvem seu trabalho, e, sobretudo, pela articulação das suas igualdades e diferenças. As coordenadoras investigadas representam singularidades da categoria de coordenadoras pedagógicas que trabalham na rede pública estadual da cidade de Teresina (PI). Sendo assim, quem são as três coordenadoras que participaram da pesquisa?

Margarida

Margarida é formada em Licenciatura em Pedagogia, fez curso de Pós-graduação *LatoSensu* em Gestão e, recentemente, concluiu outra Pós-graduação *Lato Sensu* em Tempo Integral, oferecida pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-PI), em parceria com a Universidade Federal do Piauí. Possui vinte e sete anos de experiência no magistério, trabalhando como professora de Arte e professora multidisciplinar²⁷; foi diretora escolar por dois mandatos, totalizando quatro anos de direção escolar e já foi coordenadora de uma escola da rede pública estadual. Desde 2009 trabalha em escola de tempo integral.

Ao narrar fatos da sua vida de coordenadora pedagógica, Margarida destaca, dentre outros, os aspectos que explicam como ela se inseriu na escola de tempo integral:

Quando eu cheguei aqui eu tinha dois mandados de gestão no CAIC e eu não queria mais direção, houve teste para coordenação. Eu fiz o teste, fui convidada pelo [diretor da escola] para vir para cá [...] Tínhamos feito Pedagogia juntos, afinal de contas a gente para vir para escola depende da nota e a nota da minha classificação deu para eu vir para cá. Estou aqui desde essa época de 2008. No primeiro ano quando cheguei aqui não era tempo integral [...] funcionava os três turnos e eu ficava os dois turnos, geralmente ficava o terceiro também, porque entrava pela noite, a partir de 2009 passou a ser escola de tempo integral. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1).

A escola na qual ela trabalha é um Centro de Ensino Fundamental de Tempo Integral (CEFTI), que fica localizada no bairro Renascença, zona sudeste de Teresina. Como o nome indica, atende apenas crianças do Ensino Fundamental em jornada de tempo integral. Ao todo, possui dez turmas, nas quais estão matriculados 350 alunos. A escola conta com uma equipe

²⁶ Escola de tempo integral é aquela em que o regime de tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar dura os dois turnos (matutino e vespertino). Esse modelo de escola vem, sistematicamente, sendo implantado na educação básica e o objetivo é ampliar o tempo de estudo da criança e do jovem na escola, com maior acompanhamento dos professores.

²⁷ Professora multidisciplinar é aquela que ministra as várias disciplinas de uma das séries iniciais do Ensino Fundamental.

constituída de dois diretores, um titular e o outro adjunto; uma coordenadora pedagógica; 18 professores e 21 profissionais administrativos.

Quanto à estrutura física²⁸, possui dez salas de aula, além dos seguintes espaços: secretaria, pátio, refeitório, banheiros masculino e feminino, sala de professores, de direção escolar, da coordenação pedagógica, de informática, espaço para atividade de dança, espaço para atividade de leitura e quadra de esportes.

No aspecto pedagógico, destacamos que a escola desenvolve dois projetos: um de leitura e outro de meio ambiente, ambos coordenados pela equipe gestora (diretores e coordenadora) e com a participação de todos os outros profissionais ali presentes. A escola participa de atividades competitivas, tais como: olimpíadas de matemática, seleção de alunos para o Balé *Bolshoi*. No concurso sobre Gestão Escolar, denominado Gestão Nota 10²⁹, a escola já foi campeã por duas vezes. Com relação ao IDEB³⁰, a avaliação, referência 2009-2011, colocou a unidade acima da média nacional³¹, superando todas as metas previstas para as escolas nos períodos seguintes. A nota obtida foi de 6,9, já na referência 2011-2013³², atingiu a média 7,1. A coordenadora afirmou que essa nota é o resultado do compromisso de todos que lá trabalham e destacou que o fato da escola ser muito procurada pela comunidade a leva a realizar teste seletivo³³ com os alunos.

[...] Atualmente, para o aluno ingressar na escola a gente faz teste seletivo porque a procura é muito grande [...] A gente sentou para ver uma forma democrática, a gente não sabe até que ponto ela é, mas aquela questão de muitos pedidos e a escola ela

²⁸ Os dados referentes à estrutura física da escola, aspectos pedagógicos, projetos desenvolvidos e prêmios conquistados foram extraídos do questionário aplicado no momento da realização da entrevista individual com as três coordenadoras que participaram da pesquisa. Esse questionário teve o único objetivo de extrair informações sobre a escola em que as coordenadoras trabalham.

²⁹ Prêmio Gestão Nota 10: O Prêmio foi instituído pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) para incentivar as escolas a se motivarem para a autoavaliação. (Fonte: <http://www.seduc.pi.gov.br>).

³⁰ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. (Fonte: <http://www.mec.gov.br>).

³¹ A média nacional para as séries iniciais do Ensino Fundamental para dependência administrativa estadual, na avaliação de referência de 2009-2011 foi de 5,1; já para as séries finais do Ensino Fundamental na mesma dependência administrativa, a média nacional foi de 3,9. No que tange ao estado do Piauí, na dependência administrativa estadual, o resultado para as séries iniciais do Ensino Fundamental atingiu a média 4,1 e nas séries finais do Ensino Fundamental atingiu média de 3,6. (Fonte: <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/>).

³² A última avaliação de referência 2011-2013, a média nacional para as séries iniciais do Ensino Fundamental na dependência administrativa estadual foi de 5,4; já para as séries finais do Ensino Fundamental na mesma dependência administrativa, a média nacional foi de 3,9. O estado do Piauí, na dependência administrativa estadual, o resultado para as séries iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,5 e nas séries finais do Ensino Fundamental a média foi de 3,9. (Fonte: <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/>).

³³ Os testes não consistem na medida democrática para o ingresso dos alunos na escola pública que são instituições de ensino público, que têm por princípio garantir formas igualitárias de acesso e permanência na escola para todos os alunos.

tem assim um nome muito grande aí fora. Então, a procura realmente é muito grande de pais querendo colocar o filho aqui. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1).

Outro aspecto relevante que a coordenadora enfatizou foi o compromisso dos professores com a escola. O seu histórico e o fato de ser de tempo integral faz com que muitos professores a procurem, e essa acaba promovendo processo de seleção que envolve três etapas, conforme narrado:

Os professores são muito compromissados, eles também para estarem aqui passaram por teste. Eles tiveram três testes: o teste intelectual, a entrevista e o currículo, então são professores que realmente querem estar aqui. Não foi só aqui, mas na maioria das escolas que fizeram parte das primeiras escolas de tempo integral. Então, naquela época em 2009, todos os professores de tempo integral eles tiveram que passar por estas três etapas antes de começar. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1).

Ao falar de si e da escola em que trabalha Margarida evidencia elementos importantes, tanto os relativos à sua forma de ingresso na escola, como relativos aos procedimentos utilizados pela escola e pela própria secretaria para o ingresso de alunos e professores, respectivamente. O ingresso de Margarida na coordenação pedagógica da escola em que trabalha ocorre por meio de seleção ocorrida no final do ano de 2007. Aspecto que se repete no modo de selecionar os professores para trabalharem nas escolas de tempo integral, e, por sua vez, os profissionais que trabalham na escola interiorizam esse mecanismo de controle como significativo e, de modo subjetivo, estabelecem suas próprias formas de selecionar os alunos que estudarão nesta escola.

Não muito diferente dessa realidade vivenciada por Margarida, Rosa também trabalha em escola de tempo integral e compartilha com Margarida realidades bem semelhantes.

Rosa

Rosa é formada em Licenciatura em Pedagogia, com Pós-graduação *LatoSensu* em Gestão do Trabalho Pedagógico; com trinta anos de exercício na profissão docente, tem dezessete anos como professora e treze anos como coordenadora pedagógica. Assim, Rosa se apresentou:

[...] professora com formação em pedagogia e especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico. A minha experiência: tenho 17 anos de sala de aula e 13 anos na coordenação pedagógica. Em sala de aula eu trabalhei desde a alfabetização até o ensino fundamental maior, II, trabalhei com 5º, 6º, na época era 5ª série e últimos anos foi na coordenação da (escola). Assumi a coordenação da Unidade Escolar [...] em março de 2000 e em fevereiro de 2009 a escola se tornou escola de tempo

integral. Bom, essa é minha trajetória, nesse meio tempo tive uma experiência diferenciada na escola família agrícola que também é uma escola de tempo integral; são escolas que trabalham com formação, basicamente com alunos do campo, é uma escola que forma técnicos na área da agricultura, como a fundação da qual eu fui cedida trabalhava com ensino fundamental menor e ensino técnico. Então eu trabalhava com a formação, não a formação técnica, porque eu também não era da área, então quando eu vim pra escola de tempo integral já foi assim [...] Eu vivi essa experiência antes em que os alunos moravam na escola. Era diferente até porque eles vão pra casa todo dia e na escola família agrícola, o aluno fica uma quinzena na escola, morando na escola, que é chamado de pedagogia da alternância, passa 15 dias em casa e 15 dias na escola, vai alternando. A pedagogia tem como objetivo não [...] Manter o vínculo com a família e o aluno vai levar aquela experiência sistematizada do ensino, vai levar pra família, para, a partir daí, mudar alguns hábitos e aquela troca, né? Uma relação muito forte com a família. Então, isso nos ajudou muito quando fomos estruturar o horário apesar de ter tido a formação com a experiência do pessoal de Pernambuco, do pessoal que veio estar conosco uns três dias antes de começar, de organizar a escola para começar o tempo integral, mas valeu à pena a experiência da escola família agrícola. (Entrevista Reflexiva Coletiva 02).

Ao se apresentar, Rosa esclarece suas experiências profissionais, sobretudo, aquelas que considera relevantes para o seu trabalho em escola de tempo integral. Ou seja, Rosa demonstra compreender que as experiências vivenciadas fazem parte do modo próprio de ser coordenadora pedagógica em escola de tempo integral, pois considera que as aprendizagens decorrentes destas experiências são importantes para a efetivação do seu trabalho. O relato da coordenadora nos ajuda a compreender a importância das experiências significativas no processo de constituição do seu modo de agir como coordenadora pedagógica. Em outras palavras, isso representa a dinâmica da formação do indivíduo como ser histórico-social, isto é, os processos de objetivação e apropriação.

A escola em que Rosa trabalha é, também, CEFTI e fica localizada na zona sul da cidade de Teresina (PI), no bairro Bela Vista. Atende 327 alunos do 3º ao 7º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em treze turmas. Possui 22 professores, uma coordenadora pedagógica e 13 funcionários no setor administrativo da escola.

Quanto à estrutura física, possui as seguintes dependências: 13 salas de aula, sala de professores, de direção escolar, de coordenação pedagógica, secretaria, pátio refeitório, banheiros masculino e feminino, depósito de merenda escolar e material da escola. O Centro desenvolve os projetos denominados: "A paz não é um sonho é uma necessidade" e "Resgatando a cultura através das danças e do esporte". Esses projetos envolvem a participação de todos os que ali trabalham e são coordenados pela equipe gestora e pela coordenação pedagógica da escola. A escola já participou de olimpíadas de Matemática e de torneios de futebol. Em termos de atividades premiadas, em 2012, ficou com o segundo lugar no Prêmio Gestão Nota 10 e no concurso de quadrilhas. No IDEB referente à 2009-2011,

atingiu nota 5,5, acima da média obtida pelo estado, e na avaliação de referência de 2011-2013 atingiu a média 4,9.

Flora

Flora é formada em Licenciatura em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia; tem vinte e dois anos de experiência no magistério. Era professora em escola da rede privada de ensino quando foi nomeada para assumir concurso público na rede estadual do Piauí, em 2000. Na escola da rede privada trabalhou oito anos como professora, já na escola da rede estadual trabalha desde a sua nomeação na mesma escola. Logo que foi contratada trabalhou como professora, mas depois, em 2009, foi convidada pela direção da escola para assumir a coordenação pedagógica.

Explica que o convite para ser coordenadora pedagógica foi feito em 2009, em razão da falta de coordenadora pedagógica na escola em que já trabalhava como professora. Em 2007, a Secretaria de Educação do estado do Piauí realizou processo seletivo para classificar professores que seriam lotados na coordenação pedagógica das escolas. Nessa ocasião, a coordenadora que se encontrava em exercício na escola em que Flora trabalhava não concordou com o procedimento adotado pela SEDUC e decidiu não participar da seleção e, como consequência, a referida professora não pôde mais trabalhar na escola exercendo a função de coordenadora pedagógica. Como Flora também não havia participado daquele processo, não pôde assumir. Mas em 2009 as regras novamente mudaram e dessa vez Flora, por meio do convite da direção escolar, assumiu a coordenação pedagógica, onde já trabalhava como professora. Assim, Flora explicou:

[...] Cheguei lá por meio de concurso público e aí trabalhei na escola... Deixa eu ver... Acho que uns 7 ou 8 anos em sala de aula e a coordenadora que estava lá desde a época que eu entrei, que ela já estava com tempo de se aposentar e aí em 2009 teve aquele teste da SEDUC para coordenador de escola e a coordenadora que já estava na escola ela não quis fazer, segundo ela, achou que fosse... Tipo assim... Como se fosse uma afronta, porque tipo assim... Eu já estou há muito tempo na escola, se a gestão já conhece meu trabalho eu não teria necessidade de provar que eu sei desempenhar aquela função. Então, ela não fez o teste seletivo em 2009. Aí nesse período a escola ficou sem coordenador e o coordenador que não fez o teste não podia mais exercer a função. A escola ficou o período todinho sem coordenação, também na época eu não fiz o teste para coordenação porque assim... Eu me dava muito com a coordenadora e tudo... Eu fiquei assim, tipo assim, com receio de fazer o teste e ela achar que eu queria tomar o espaço dela, então não fiz porque tinha muita consideração por ela e até hoje ainda tenho. Aí tudo bem, no ano seguinte a escola estava sem coordenação e eu fui convidada para assumir a coordenação da escola. A professora [...] lá da GRE disse nessa época que podia ser uma pessoa qualificada da escola que pudesse assumir. Eu assumi dessa forma a coordenação da escola e estou lá até hoje. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1).

A escola que a coordenadora trabalha fica localizada na região centro sul da cidade de Teresina (PI), funciona em tempo regular, atendendo alunos do Ensino Fundamental, desde as séries iniciais às séries finais. Possui 11 turmas, sendo seis turmas pela manhã com 166 alunos ao todo, e cinco turmas pela tarde com 125 alunos. Possui 21 professores, uma coordenadora pedagógica e quatro funcionários administrativos. Quanto à estrutura física, tem sete salas de aula, salas para direção escolar, secretaria, refeitório, banheiros masculinos e femininos, quadra de esportes. Há, ainda, sala de recursos multifuncionais e laboratório de informática, que até o momento da pesquisa encontrava-se desativado por conta de falta de manutenção.

Quanto aos aspectos pedagógicos, possui alguns projetos pedagógicos, que contam com a participação de todos os funcionários da escola, mas é coordenado pela coordenadora pedagógica, entre os quais, destacamos: "Preservação do patrimônio escolar", "Educação fiscal", "Mais cultura" e "Escola sustentável". Além desses projetos, na escola estão inseridos os seguintes programas do Governo Federal: "Mais Educação", "Mais cultura" e "Música para todos". A escola busca, ainda, participar das seguintes atividades: Concurso de Redação e desenho promovido pela Secretaria do Meio Ambiente, olimpíadas de Língua Portuguesa e Matemática e jogos escolares. Destacamos, ainda, que a escola já foi campeã na edição de 1998 do Prêmio Gestão Nota 10 e dos jogos escolares em 2009. No IDEB referente a 2009-2011, a escola ficou com a nota 3,9 e na avaliação de referência 2011-2013, atingiu a média 4,8.

Margarida, Rosa e Flora ao relatarem sobre si evidenciam que é na dinâmica do social e do individual que as singularidades de cada coordenadora pedagógica se constitui. Isto nos orienta para a importância de compreender as coordenadoras pedagógicas como sujeito histórico, social e cultural, portanto, síntese de múltiplas determinações.

4.2.2 As técnicas (instrumentos e procedimentos) para produção de dados

Conforme já esclarecido, a pesquisa empírica foi realizada em três etapas: a primeira, em que aplicamos questionário de sondagem (Apêndice A); a segunda, em que realizamos as entrevistas individuais (Apêndice B) com as três coordenadoras selecionadas e aplicamos novo questionário para caracterização da escola em que cada uma delas trabalhava (Apêndice C); e a terceira etapa, em que se realizamos as entrevistas reflexivas coletivas (Apêndices D e E).

Explicar cada instrumento empregado e como se deu o procedimento de aplicação desses no processo de produção de dados é o que faremos a seguir.

a) Questionário

O questionário é um instrumento que tem a versatilidade de poder conter perguntas abertas e fechadas. González Rey (2012, p. 51) explica que o questionário fechado é mais comum quando se tem como propósito "obter informação objetiva que seja suscetível de descrição e que possa adquirir diferentes significados no curso da pesquisa por meio de sua relação com outras informações". Quanto ao questionário aberto, González Rey (2012, p. 52) explica que, assim como a entrevista, esse permite que o sujeito se expresse em determinados momentos da informação. O uso do questionário aberto exige alguns cuidados, tais como: favorecer a expressão ampla dos sujeitos investigados e não direcionar as respostas; propiciar que o investigador visualize diferentes aspectos da informação; as perguntas são em pequeno número; de modo geral, o questionário, seja aberto ou fechado, "não conduz a resultados concretos, mas a informações que se integram a outras fontes e instrumentos utilizados na pesquisa".

No caso do desenvolvimento desta pesquisa, o questionário contendo questões fechadas e abertas teve o objetivo de reunir informações objetivas sobre a escola, sua estrutura e seu funcionamento, porque entendemos que esses são requisitos necessários para compreender o contexto de trabalho do coordenador pedagógico. Para isso, aplicamos questionário junto às coordenadoras selecionadas.

Nesta pesquisa o instrumento questionário foi elaborado considerando questões fechadas e abertas. As questões fechadas tinham o propósito de esclarecer os níveis e modalidades atendidas pela escola, bem como sua estrutura física e organizacional. Essas informações foram e são importantes na medida em que ajudaram a conhecer o espaço de trabalho do coordenador pedagógico e, sobretudo, compreender as condições objetivas que permeiam o trabalho desse profissional. Já as questões abertas tiveram o propósito de esclarecer acerca da dinâmica pedagógica da escola. Para isso, questionamos sobre os projetos pedagógicos desenvolvidos, sobre as atividades ou campeonatos que os alunos costumam participar e sobre os resultados obtidos.

As informações produzidas mediante o uso do questionário contribuíram para caracterizar as escolas nas quais as coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa trabalham. Além disso, os dados produzidos por este instrumento podem consistir em fonte de

questionamento e confrontação com os produzidos pelas entrevistas individuais e reflexivas coletivas.

b) Entrevista

A entrevista consiste em um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas que seguem a epistemologia qualitativa, em razão de proporcionar relação de interação entre o pesquisador e o pesquisado. De acordo com Minayo (2007), podemos entender a entrevista em sentido amplo e em sentido restrito. Em sentido amplo, a entrevista é uma forma de comunicação verbal e no sentido restrito, além da comunicação verbal que é inerente à entrevista é, ainda, meio de produção de dados sobre determinado tema científico.

O uso desse instrumento apresenta vantagens importantes no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que permite aprofundar informações produzidas por outros instrumentos, fazer correções, esclarecimentos e adaptações no momento em que se realiza a entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Porém, o mais importante é a relação que se cria entre pesquisador e pesquisado, isto é, a relação de interação, sobretudo, face a face, proporcionando clima de reciprocidade entre os sujeitos, especialmente quando a entrevista não segue estrutura rígida.

González Rey (2005, p. 89) explica que a entrevista orientada pela epistemologia qualitativa não deve ser "[...] instrumento fechado, em que as respostas sejam utilizadas como unidade objetiva de análise", pois ela deve permitir que o pesquisador tenha liberdade de fazer as devidas adaptações durante a condução da entrevista. Além disso, quanto mais a entrevista segue como conversa, diálogo, mais aumenta a complexidade das informações ali produzidas, já que "as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real". Ao passo que a rigidez da entrevista produz pouca simpatia entre pesquisador e pesquisado, fazendo com que o entrevistado limite suas expressões e, por conseguinte, o empobrecimento do conteúdo da entrevista.

É nesse sentido que Minayo (2007, p. 65) afirma que a entrevista, por ser "[...] forma privilegiada de interação social está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes, na própria sociedade". Isso significa que tanto a relação entre os sujeitos como os dados ali produzidos não se desvinculam da realidade, dos conflitos e das contradições que ela carrega. Mas, ao contrário, o uso da entrevista implica em considerar que o pesquisador terá, não apenas o conteúdo manifesto pela fala, mas estarão em suas mãos outros elementos, tais como: as relações, as práticas, as omissões, a cumplicidade que, acompanhadas da fala, produzem uma totalidade.

Nesta pesquisa, fizemos uso da entrevista com o objetivo de dialogar com as três coordenadoras pedagógicas sobre o trabalho que realizam na escola, enfocando questões como: as razões de sua escolha pela coordenação pedagógica, sua formação, as condições de trabalho na escola, as relações entre coordenador pedagógico, professores, direção e Secretaria de Educação. A entrevista cumpriu, então, a função de esclarecer como ocorre o trabalho do coordenador pedagógico, em que condições objetivas e subjetivas o trabalho desse profissional se desenvolve e como esse profissional a compreende.

Os dados produzidos na realização da entrevista individual revelaram que o trabalho das coordenadoras é, em geral, determinado pelas urgências diárias, além de ainda ser forte a presença de controle sobre o trabalho docente. Essa constatação nos impulsionou a desenvolver, junto às coordenadoras desta pesquisa, momento coletivo para reflexão sobre o trabalho que realizam na escola. Isso explica porque empregamos outra modalidade de entrevista, a entrevista reflexiva coletiva, pois acreditamos que a realização da entrevista reflexiva coletiva cria possibilidades de desenvolvermos reflexão crítica sobre seu trabalho e, por conseguinte, a produção novas significações.

Para realizarmos a entrevista individual, inicialmente, entramos em contato com as coordenadoras pedagógicas e agendamos com cada uma delas. As entrevistas foram gravadas e transcritas e uma cópia foi entregue a cada uma delas para leitura e possíveis alterações no texto de transcrição da entrevista.

Com Rosa e Flora, realizamos única entrevista individual, já com Margarida, realizamos a entrevista aconteceu em duas partes, pois na primeira não foi possível realizarmos todos os questionamentos pretendidos em razão dos funcionários da escola encontrarem-se em muita agitação por se encontrarem início de período e as mudanças no horário serem constantes, o que fazia com que a todo o momento fossem interrompidas por professores que necessitavam de orientação sobre o horário escolar. Diante dessa dificuldade, encerramos a entrevista e agendamos outra data que fosse mais adequada para darmos prosseguimento à atividade e pudéssemos conversar de forma mais tranquila.

Na segunda parte da entrevista, iniciamos retomando algumas informações para que pudéssemos deixar de forma mais clara e precisa algumas questões e assim dar continuidade à conversa interrompida no primeiro momento e, de forma tranquila, conduzimos a entrevista para a temática da pesquisa. Essa segunda parte da entrevista com Margarida ocorreu de forma tranquila, o que tornou possível desenvolver satisfatoriamente a conversa com a coordenadora sobre o trabalho que realiza na escola. O conteúdo das duas partes da entrevista

também foi transcrito e entregue em cópia para Margarida tomar conhecimento do texto de transcrição e para que ficasse à vontade para fazer alterações, caso julgasse ser necessárias.

Para a realização das entrevistas reflexivas coletivas optamos por seguir os passos da reflexão crítica, propostos por Smyth (1992), conforme sistematização de Liberali (2010). Smyth (1992) explica como se desenvolve a atividade de reflexão crítica, considerando as estas quatro formas de ação: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Descrever consiste na ação mais elementar da atividade de reflexão crítica e revela a percepção que temos sobre a atividade que realizamos, mas quando o coordenador pedagógico passa a estabelecer relações daquilo que realizou com as teorias, ele consegue extrapolar a descrição e passa para a ação de informar. Assim, essa segunda ação da reflexão exige que o coordenador pedagógico fundamente seu trabalho nas teorias. Na terceira ação, o coordenador pedagógico avança na sua reflexão ao se questionar sobre os propósitos de sua atividade laboral, sobre a contribuição social que oferece e sobre os interesses que estão envolvidos no seu trabalho. Passa, então, a ser capaz de refletir sobre as ideologias que permeiam seu trabalho, sobre as relações de poder presentes entre os homens e suas atividades laborais; sua reflexão vai além do que simplesmente faz entre os muros da escola e segue na direção mais ampla dos vínculos da escola com o social. Ao pensar sobre seu trabalho nessa dimensão mais ampla é possível que o coordenador pedagógico planeje a reconstrução de seu fazer, passando, então, a desenvolver a quarta ação da reflexão, que consiste em recriar seu trabalho – o reconstruir. E essa recriação se torna necessidade em razão do novo modo de pensar o que foi elaborado.

Assim, a entrevista reflexiva coletiva cumpre o objetivo não apenas de produzir dados, mas, sobretudo, tem o propósito de se constituir como espaço formativo para pesquisador e pesquisados, uma vez que pelo processo de interação é possível produzir novas significações acerca do trabalho do coordenador pedagógico.

Ressaltamos que, embora nosso propósito com esse instrumento seja o de provocar nos coordenadores pedagógicos o processo de produção de novas significações, nem sempre esse objetivo se cumpre tal qual é planejado pelo pesquisador, pois nesse movimento o pesquisador não está sozinho, ao contrário, está em relação com o outro e, como os demais tipos de relações sociais, está sujeito às condições comuns de toda interação social. Além disso, não podemos deixar de considerar as significações fossilizadas, cristalizadas e difíceis de superar. Com isso, estamos afirmando que nem sempre a transformação que planejamos como pesquisadora aconteceu, o que não significa que a pesquisa não foi válida, mas, sim,

evidenciou a realidade vivenciada pelas coordenadoras em sua totalidade concreta, mediada pelas contradições.

Realizamos, então, duas entrevistas reflexivas coletivas, ambas na escola em que Margarida trabalha. A escolha por esse espaço foi em comum acordo com as três coordenadoras. Vale esclarecermos que para efetivarmos a atividade entregamos pessoalmente um ofício (Apêndice E) aos diretores das escolas em que as coordenadoras pedagógicas trabalham, esclarecendo pontos importantes da pesquisa e os procedimentos utilizados e, ainda, solicitando a autorização para que as coordenadoras pudessem se ausentar dos locais de trabalho nos dias das entrevistas reflexivas coletivas.

A condução das entrevistas reflexivas coletivas contou com as seguintes etapas: preparação para a realização da atividade, ocasião em que esclarecemos os propósitos da atividade e o modo como ela seria realizada; questão de apresentação das partícipes e caracterização da escola em que trabalham e questões orientadas para a reflexão crítica e, por fim, a devolução do texto transcrito para as partícipes. E, de modo geral, a entrevista reflexiva coletiva foi desenvolvida a partir das seguintes atividades: contato com as coordenadoras para definição de local e agendamento do dia em que a atividade seria realizada; comunicação formal junto à direção da escola para apoio e solicitação de autorização para ausência da profissional nos dias agendados para entrevista reflexiva coletiva; e, por fim, a condução da entrevista reflexiva coletiva, que contou com as atividades planejadas e apresentadas na ocasião da realização da entrevista reflexiva coletiva.

Para a realização da primeira entrevista reflexiva coletiva, elaboramos questões considerando as ações da reflexão crítica proposta por Smyth (1992). O que significa que elaboramos questões que visavam descrever, informar, confrontar e reconstruir o trabalho que realizam, mesmo considerando que essas ações da reflexão não seguem contínuo linear, já que o movimento do pensamento não é retilíneo. Para realizar essas entrevistas, definimos como objetivo para pesquisadora: mediar processo de reflexão crítica sobre as ações que as coordenadoras pedagógicas realizam no âmbito das escolas. E como objetivo para as coordenadoras pedagógicas: refletir criticamente sobre as ações que realizam na escola.

A primeira entrevista reflexiva coletiva foi realizada com duas das três coordenadoras pedagógicas selecionadas, já que não foi possível estabelecer contato com Rosa, porque ela se encontrava afastada da escola por motivo de licença e os contatos telefônicos haviam mudado.

O desenvolvimento dessa entrevista reflexiva coletiva ocorreu em duas partes: na primeira parte, relembramos os objetivos da pesquisa que desenvolvemos e esclarecemos a

proposta; na segunda parte, iniciamos o processo de reflexão crítica por meio de questionamentos, seguindo as questões previamente elaboradas, mas deixando claro que outras questões poderiam surgir durante a conversa. Tivemos o cuidado de lembrar que na primeira ação, que é a descrição, fosse também o momento das coordenadoras se apresentarem e descreverem a escola em que trabalham. O roteiro foi entregue às duas coordenadoras para que elas pudessem acompanhar o desenvolvimento da atividade.

Concluída a primeira entrevista reflexiva coletiva, seguimos com a transcrição dos diálogos ocorridos naquele encontro. Assim, como na entrevista individual, também fizemos a devolução do material transcrito para apreciação das coordenadoras.

A segunda entrevista reflexiva coletiva contou com a participação das três coordenadoras e também sistematizamos questões que dessem conta das ações da reflexão crítica (SMYTH, 1992). Entretanto, as perguntas foram formuladas a partir de trechos de fala extraídos das entrevistas individuais e da primeira entrevista reflexiva coletiva. Para isso, planejamos previamente a atividade, definindo como objetivo para a pesquisadora: mediar processo de reflexão crítica sobre o trabalho que as coordenadoras pedagógicas informaram que realizam no âmbito das escolas. E, para as coordenadoras: refletir criticamente sobre o trabalho que realizam na escola, buscando identificar as potencialidades formativas presentes nesse trabalho.

A segunda entrevista reflexiva coletiva foi organizada em três partes, a saber: a primeira parte, explicamos como aconteceria a segunda entrevista reflexiva coletiva. Na segunda parte, visando à primeira e segunda ação da reflexão (descrever e informar), as coordenadoras pedagógicas responderam questões relativas à formação contínua na escola, buscando relacionar as ações que realizam ao modo como compreendem o processo de formação contínua na escola. Na terceira parte, as perguntas visavam fazer com que as coordenadoras pudessem realizar a terceira e a quarta ação da reflexão. Ou seja, possibilitar que as coordenadoras pedagógicas pudessem confrontar e reconstruir o trabalho que desenvolvem na escola. Para isso, selecionamos trechos das entrevistas individuais e da primeira entrevista reflexiva coletiva para questioná-las acerca do trabalho que realizam na escola e aos propósitos que atendem e, assim, pudessem propor novas formas de trabalho a partir de novas significações produzidas.

Encerrada a pesquisa empírica para produção de dados, prosseguimos utilizando o procedimento analítico denominado Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), por nos oferecer direção segura para atingirmos ao concreto pensado.

Por fim, ressaltamos que o questionário serviu à produção dos dados relativos à caracterização das escolas em que cada coordenadora pedagógica trabalha. As entrevistas, tanto na modalidade individual como na modalidade reflexiva coletiva, levaram à produção dos dados que foram analisados mediante o procedimento dos Núcleos de Significação.

4.2.3 Procedimento de análise de dados: os Núcleos de Significação

As três etapas da pesquisa empírica descritas consistiram em processo de produção de dados e, especialmente, para desenvolvimento de pesquisa-formação, já que também tínhamos como objetivo possibilitar que o coordenador pedagógico desenvolvesse processo de reflexão. De posse dos dados produzidos, demos início ao processo analítico por meio do procedimento Núcleos de Significação proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Ao empregar esse procedimento de análise de dados, tivemos o objetivo de apreender as significações produzidas pelas coordenadoras pedagógicas investigadas acerca do trabalho que realizam na escola pública do estado do Piauí.

O processo analítico orientado pelo procedimento denominado Núcleos de Significação consiste em três movimentos: leituras recorrentes e seleção dos pré-indicadores; articulação dos pré-indicadores em indicadores e, por fim, a aglutinação dos indicadores em núcleos de significação.

As várias leituras recorrentes permitem a familiarização e a apropriação dos conteúdos temáticos presentes no conjunto dos dados. Essa familiarização com o conteúdo dos dados permite selecionar os pré-indicadores, isto é, "trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem" (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310). Os pré-indicadores selecionados revelam conteúdos temáticos, bem como a frequência desses temas, seja por repetição ou reiteração, pela importância enfatizada na fala dos sujeitos; seja pela carga emocional que evidenciam, pela ambivalência ou contradições ou, ainda, pelas insinuações não concretizadas. Na sequência da análise, os pré-indicadores selecionados e seus respectivos conteúdos temáticos são, então, articulados em indicadores considerando os critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição. Aguiar e Ozella (2006, p. 19) destacam que um "critério básico para filtrar esses indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação". Os indicadores são, então, aglutinados e disso resultam os núcleos de significação. A discussão dos núcleos de significação que foram organizados teve um percurso que seguiu a direção de intranúcleo

para internúcleo, o que nos permitiu identificar as semelhanças e/ou as contradições que constituíram as significações produzidas pelas coordenadoras investigadas.

Destacamos que como pesquisadora, buscamos não apenas explicar as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos acerca do trabalho que desenvolvem, mas, sobretudo, apreender o movimento, a historicidade e as mediações, portanto, as contradições que constituem essas significações. Assim, conforme afirma Aguiar (2006, p. 21), “o que nos move é a busca do engendramento histórico do singular, dos sentidos, que pela operação silenciosa das determinações históricas e sociais se constituem, revelando o possível novo na sociedade”. A seguir, descrevemos como procedemos para constituir os núcleos de significação que expressam as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre o trabalho que desenvolvem.

Após a transcrição das entrevistas individuais e das entrevistas reflexivas coletivas, empreendemos o primeiro movimento analítico, leitura recorrente, na qual, após sucessivas leituras, fomos, ao mesmo tempo, selecionando os pré-indicadores e revelando os conteúdos temáticos presentes nos trechos de falas selecionados. Os trechos de falas das coordenadoras pedagógicas considerados importantes para a compreensão do objeto de investigação foram selecionados e destacados dos demais trechos por meio de recurso tipográfico, no caso, optamos por negritar os pré-indicadores, conforme pode ser observado no Quadro 1³⁴.

Nesse primeiro movimento, muitos pré-indicadores foram selecionados e para cada trecho de fala apresentamos o conteúdo temático que identificamos. Ao longo desse movimento, percebemos que alguns pré-indicadores eram repetidos frequentemente, o que demonstrava determinada importância atribuída pela coordenadora. Esse é o caso, por exemplo, das repetidas vezes em que Margarida se referiu ao regime de tempo integral, em que a escola funciona, como mecanismo para explicar a sua rotina de trabalho. Ou, ainda, os diversos pré-indicadores, nos quais os conteúdos temáticos revelaram que o controle sobre o trabalho docente ainda é presença forte na rotina do coordenador pedagógico.

A seleção dos pré-indicadores foi feita separadamente em cada uma das entrevistas individuais, isto é, primeiro fizemos a leitura da entrevista de Margarida, depois a da Flora e em seguida a da Rosa. A partir da segunda leitura, já foi possível selecionarmos alguns pré-indicadores de cada entrevista, uma por vez e, ao mesmo tempo, fazermos as primeiras tentativas de identificar o conteúdo temático para cada pré-indicador. Esse é um movimento, no qual, a cada nova leitura que fazemos mais nos apropriamos do conteúdo temático

³⁴ O referido Quadro consta na quinta seção desta tese.

presente, o que implica no desenvolvimento da compreensão acerca das significações produzidas pelas coordenadoras pedagógicas. Necessariamente, os conteúdos temáticos vão se definindo a partir das sucessivas leituras do material.

A partir dos conteúdos temáticos, mas sem descolá-los dos pré-indicadores, buscamos articulá-los em indicadores, seguindo os critérios da complementaridade, da similaridade ou da contraposição que esses temas evidenciavam. Essa forma de articular os conteúdos temáticos evidencia que para chegarmos à totalidade concreta é necessário provocar a cisão do todo, pois, conforme afirma Kosik (1976, p. 57), “Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo”. A recuperação do todo se deu por meio dos indicadores formados a partir das partes, isto é, dos recortes que se articularam em uma nova totalidade.

À medida que cada pré-indicador era selecionado para integrar determinado grupo de conteúdos temáticos, e assim fosse articulado em indicadores, esse pré-indicador era marcado com cor diferente para que não houvesse o risco da repetição e identificado com o nome fictício da coordenadora. Assim, selecionamos, por exemplo, todos os pré-indicadores que faziam referência à escola de tempo integral e, esses pré-indicadores formaram um indicador denominado: *Realidade e possibilidades da escola de tempo integral*. Nesse indicador, seguimos como critério para articular os pré-indicadores, a contraposição, pois, ao mesmo tempo em que a realidade da escola de tempo integral dificulta o trabalho das coordenadoras pedagógicas, pois as obriga a fazer de tudo na escola, essa realidade também cria possibilidades para construir nova rotina de trabalho, na qual coordenadoras e professores têm a possibilidade de desenvolver ações voltadas para a reflexão do trabalho pedagógico.

Antes de aglutinar os indicadores em núcleos de significação, desenvolvemos o mesmo procedimento analítico acima descrito com os dados produzidos pelas entrevistas reflexivas coletivas. Fizemos a leitura recorrente de todo o material, de modo a selecionar os pré-indicadores e, ao mesmo tempo, identificar o conteúdo temático presente nos pré-indicadores, que também seguiram os critérios já mencionados para serem articulados em indicadores.

Os indicadores das entrevistas individuais e das entrevistas reflexivas coletivas foram articulados conforme os critérios complementaridade, similaridade e contraposição, e resultou na aglutinação de três núcleos de significação, assim denominados: o primeiro sobre formação contínua, “*O ‘Faz Tudo’ na escola significa a formação contínua ora aperfeiçoamento, ora desenvolvimento profissional*”; o segundo sobre o trabalho que realizam, “*O pensar e o agir do ‘Faz Tudo’ na escola denuncia o número excessivo de ações que compõem o trabalho*

desenvolvido na escola pública”;o terceiro “A dimensão afetivo-volitiva do coordenador ‘Faz Tudo’ na escola está perpassada pelas motivações, atitudes e sentimentos que têm mediado o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública”.

Abaixo, apresentamos o Quadro que sintetiza a articulação dos indicadores e a composição dos núcleos de significação do processo analítico detalhado. Na seção seguinte apresentamos o processo analítico detalhado de como chegamos a esses três núcleos de significação.

Quadro 1 – Da articulação dos indicadores em núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação é o aperfeiçoamento constante por meio da troca de experiências. ➤ Formação para desenvolvimento profissional e pessoal. 	<p><i>“O ‘Faz Tudo’ na escola significa a formação contínua ora aperfeiçoamento, ora desenvolvimento profissional”.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Coordenador pedagógico é "faz-tudo" na escola. ➤ Realidade e possibilidades da escola de tempo integral. ➤ Pedagogia da presença e Pedagogia do exemplo, como estratégias para cobrar os professores e educar alunos. ➤ "Eles cobram da gente, a gente tem que cobrar do professor, o professor tem que cobrar do aluno, tem que cobrar da família também e eu estou sempre envolvendo isso aí." ➤ Ações administrativas. ➤ Ações pedagógicas. 	<p><i>“O pensar e o agir do ‘Faz Tudo’ na escola denuncia o número excessivo de ações que compõem o trabalho desenvolvido na escola pública”.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivos para ser coordenador faz-tudo. ➤ Resistência e receptividade dos professores para se adequar ao ritmo de trabalho da escola. ➤ Conquistar os professores, estabelecer relações de parceria e atitudes como condição para desenvolver o trabalho. ➤ Confiança, parceria e preocupação como forma de controle da escola pelas coordenadoras. ➤ Idealização e indignação em relação à escola pública. ➤ Os sentimentos ambivalentes desenvolvidos sendo coordenadora pedagógica. 	<p><i>“A dimensão afetivo-volitiva do coordenador ‘Faz Tudo’ na escola está perpassada pelas motivações, atitudes e sentimentos que têm mediado o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública”.</i></p>

Fonte: Produção da autora.

5 DA SELEÇÃO DOS PRÉ- INDICADORES À ARTICULAÇÃO EM INDICADORES E AGLUTINAÇÃO DOS INDICADORES EM NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

O procedimento Núcleos de Significação orientou todo o movimento que empregamos para analisar os dados produzidos durante a pesquisa empírica. Ressaltamos que é objetivo desse procedimento apreender as múltiplas determinações que constituem os sujeitos investigados. Para isso, é necessário seguir o movimento do pensamento que segue do concreto caótico ao concreto pensado. Nesta pesquisa, esse movimento se materializa por meio do processo de constituição dos núcleos de significação e da interpretação que fazemos acerca desses núcleos.

Antes de empreender o movimento analítico de constituição dos Núcleos de Significação foi necessário organizamos o *corpus* de análise que pode ser compreendido como as informações ou os dados que foram produzidos pelos instrumentos empregados durante a pesquisa empírica. Mas destacamos que não trabalhamos com todo o material que foi produzido, pois é necessário selecionar e delimitar o *corpus* a ser analisado, conforme os objetivos da pesquisa. Moraes (2003) nos ajuda a entender o processo de seleção do *corpus* de análise.

Toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa. Seguidamente não trabalhamos com todo o *corpus*, mas é necessário definir uma amostra a partir de um conjunto maior de textos. (MORAES, 2003, p. 195).

Assim, nosso objetivo para esta seção é explicar o movimento de análise que foi empreendido no *corpus* constituído. O movimento nos permitiu apreender as zonas de sentidos que deram origem aos Núcleos de Significação. Porém, a apreensão das zonas de sentido só é possível mediante três movimentos analíticos: leitura recorrente, na qual selecionamos os pré-indicadores e identificamos os conteúdos temáticos presentes nesses; articulação dos pré-indicadores em indicadores; e, por fim, a aglutinação dos indicadores em núcleos de significação. Esses três movimentos evidenciam o modo como passamos do empírico concreto ao concreto pensado e, assim possamos desvelar as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre o seu trabalho, bem como as mediações que constituem essas significações.

Esta seção está estruturada em três subseções: na primeira, apresentamos a seleção dos pré-indicadores (Quadro 2); na segunda subseção, apresentamos os pré-indicadores com os respectivos conteúdos temáticos e indicadores (Quadro 3) e, na terceira subseção, reapresentamos o quadro síntese dos indicadores aglutinados nos respectivos núcleos de significação constituídos (Quadro 4).

5.1 Apresentação de pré-indicadores³⁵ selecionados

Seguindo pelo primeiro movimento da análise, realizamos sucessivas leituras do material produzido e selecionamos o *corpus* a ser analisado. Assim, foi possível selecionarmos os pré-indicadores. A seleção dos pré-indicadores exige não apenas sucessivas leituras, mas que essas sejam atenciosas para que pudéssemos identificar aspectos relevantes que possibilitam apreender as zonas de sentido. Desse modo, selecionamos pré-indicadores que evidenciassem os significados das coordenadoras pedagógicas sobre formação, assim como, buscamos selecionar pré-indicadores que nos evidenciassem as mediações que constituem a sua atividade laboral.

O conteúdo das entrevistas individuais que foram realizadas versou sobre o trabalho que elas realizam nas suas respectivas escolas. Já as entrevistas reflexivas coletivas foram momentos oportunos para refletir sobre algumas significações evidenciadas nas entrevistas individuais. Diante do conteúdo discursivo presente nas entrevistas individuais e nas entrevistas reflexivas coletivas, buscamos selecionar como pré-indicadores, trechos de falas das coordenadoras que diziam respeito ao modo como compreendem os processos formativos, a rotina de trabalho, os motivos que explicam o trabalho que realizam, os sentimentos que são produzidos nas relações de trabalho, as dificuldades. Ou seja, buscamos identificar aspectos não são apenas individuais porque são produzidos no movimento histórico social que vivenciam, mas, são, sobretudo, mediações que constituem o processo de significação das coordenadoras pedagógicas acerca do trabalho que desenvolvem.

No quadro a seguir, apresentamos alguns exemplos de pré-indicadores que foram selecionados nesse primeiro movimento analítico.

³⁵ Em razão da extensão do *corpus* empírico não será apresentado todos os pré-indicadores que foram selecionados e que constituem o corpus de análise. Assim, procedemos da seguinte forma: de cada indicador selecionamos pelo menos dois pré-indicadores seguindo o critério de complementaridade ou similaridade, no caso de no indicador haver um pré-indicador que revela contraposição, então selecionamos três pré-indicadores.

Quadro 2 – Apresentação dos pré-indicadores

[...] formação pra mim é assim... **É um momento de estudo em que você procura se aperfeiçoar, qualificar em determinadas ações que você já faz no dia a dia.** No meu caso, eu sou atualmente... Eu ocupo o cargo da coordenação pedagógica, então pra eu exercer determinada função seja coordenadora, professora, diretora, seja qualquer função tenho que passar por esse momento de formação. **Formação é você buscar melhorar cada vez mais aquilo que você já faz, é adquirir experiência seja no dia a dia seja através da teoria, na leitura, é através de outras formas... é você querer adquirir mais informações e informações novas, diferente daquelas que você já tem e, aperfeiçoar aquelas que você já possui.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);

[...] **Então, as ações que eu considero momento de formação do professor são situações em que a gente está confrontando teoria e prática.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);

[...] Bom, **formação é algo... é crescimento como profissional e como pessoal** como acabou de falar a Flora. Então é uma... Na verdade, eu não sei... Não estou conseguindo nem me expressar com relação a esta formação. Porque **tem uma formação sistematizada que é essa acadêmica que você frequenta todos os níveis e vai conseguindo seus títulos e tem a formação enquanto pessoa, enquanto gente, transformando suas maneiras, suas atitudes, seu jeito de ser** que eu acredito que **na escola acontece muito essa transformação das atitudes**, o ser humano, de **procurar ser mais humano**, como que acontece? [...] Então, **é importante a gente pensar desta forma.** Então, **a formação se dá como eu falei no início, no começo da palavra, de forma sistematizada**, todos os degraus até o doutorado da professora Cristiane [risos]... Isso, **escolarizada**, exatamente, PHD aí e algo mais e a **formação no dia a dia que é esta troca de experiência, essa sabedoria de cada um e de forma não tão sistematizada**, mas também... Essas **leituras reflexivas** que às vezes alguém acha maçante, que acha que ultrapassou, mas não ultrapassou **porque o ser humano precisa todo dia ser lapidado, para ser cidadão melhor.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa).

[...] **a coordenação pedagógica é... Tipo assim... É como se fosse um escravo.** Na prática é mais ou menos isso. **É muito cansativo, para quem faz mesmo direito o trabalho, a gente se desgasta. Porque a gente tem que lidar com aluno, lidar com o professor, com os pais.** Às vezes **é cada problema que aparece que se você não tiver um jogo de cintura, você pira.** Às vezes, eu fico assim parada, mas aí, eu digo: "minha gente, eu estou aqui parada não é porque eu não tenha nada para fazer é porque não sei nem por onde que eu começo". (Entrevista 1 – Flora);

[...] Então, a escola sem a coordenação **é muito difícil de funcionar, porque ela que resolve todos...** não sei se é a palavra certa, **mas todo o abacaxi até chegar na direção.** (Entrevista 1 – Margarida);

[...] Essa questão do professor também, é poder fazer um curso, como agora tem o PARFOR, **a dificuldade que a gente tem...** Então, **eu não tenho nenhum problema, já fiz diversas vezes**, mas tem aquela história de coordenador que não quer ir, professor faltou, manda aluno para casa. **Aqui, todo ano**, os professores, já há quatro anos que estão cursando, uns terminaram e todo ano a nossa equipe de gestão, **a gente vai para sala de aula enquanto o professor está lá, nós nunca pedimos professores pra secretaria** [...] (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);

[...] **o modelo de escola de tempo integral**, na verdade, quem veio apresentar o modelo, para o Piauí eram escolas só de Ensino Médio. **Eis a dificuldade para adequar o Ensino Fundamental para escola de tempo integral, porque a criança é interdependente.** É porque trabalhar com Ensino Médio é mais independente, **no [Ensino] Fundamental, o banho tem que ser acompanhado, o almoço tem que ser acompanhado e quem faz isso? Professor, coordenador, diretor, todo mundo da escola se envolve.** No Ensino Médio, não, chegou a hora do almoço todos se dirigem ao refeitório e almoçam normalmente. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);

[...] olha, o tempo integral ele é muito diferente... aqui, **praticamente a gente não tem assim uma função definida** para aquilo que é... Porque meu trabalho como coordenadora **tem que ser mais direcionado para o professor, orientação aos professores**, a questão de ver **a aprendizagem dos alunos, acompanhamento da família**, mas por ser tempo integral, aqui **a gente faz de tudo.** (Entrevista 1 – Margarida);

[...] **Porque você está dentro, mas não está se encontrando, vocês se cruzam nos corredores, cumprimenta, pergunta uma coisa, pede uma coisa, mas você não discute alguns problemas que acontecem, então precisa parar** pra fazer isso e só dar certo no final do horário, alunos vão embora 4h20... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);

[...] hoje a gente chega aqui na escola, **não há evasão**, porque tanto professor tem aquela **preocupação com o aluno faltando dois, três dias, já nos comunica e a gente vai atrás desse aluno**. Então, **desde 2009 que a gente está com o tempo integral e nunca mais tivemos evasão**. É uma coisa assim que **eu defendo muito o tempo integral porque a gente passa mais a conhecer nossos alunos**, muitas coisas, né? A gente **descobriu: criança com câncer** que a mãe não descobriu, no banho, uma pessoa da secretaria era enfermeira e percebeu um inchaço no braço da menina, aí chamou a mãe, que ela levou ao médico, ele disse que se tivesse demorado mais poderia ter sido fatal. A gente **descobriu criança que estava sendo abusada, violência física**, porque muitas vezes a gente olha aquela criança, a indisciplina dela e a gente não vai ver a causa, de onde que vem. **Esse nosso papel social aqui na escola aumentou muito**, porque muita coisa que a gente... começou a enxergar, **ver nosso alunado de modo diferente**; mães que chegam choram pra gente, mães que chegam e pedem ajuda, então, **houve assim maior relação, porque o pai, agora tempo integral, ele está mais presente**, por quê? Porque ele não quer perder, nenhum pai quer perder uma vaga na escola de tempo integral, aí lá a gente já diz: três faltas, ele tem que já vir com atestado ou alguma coisa que mostre porque aquela criança está faltando. Então, assim, é uma coisa que **eu acho que melhorou consideravelmente, passamos a nos conhecer, nós os funcionários aqui na escola, com educadora, porque estamos mais tempo juntos, já se percebe quando o outro está com problema**. Então, assim, **a gente ficou mais humano**, o tempo integral deixou a gente bem **mais humana, mais próxima e bem mais unida como profissional e como educador**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);

[...] eu **gosto muito de trabalhar com o exemplo**. Se eu vou cobrar a questão do horário do professor que não está chegando no horário, mas todos os dias eu estou lá no meu local de trabalho, no meu horário, indo para sala de aula ou não, **gosto de estar lá para receber os pais, gosto de estar lá para receber os alunos e os professores também**. Eu também sou muito exigente nesta questão. E aí a gente **não só cobra**, a gente procura também é... como é que se diz... **Incentivar o professor a estar fazendo aquelas ações que eu queira que o professor realize**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1- Flora);

[...] **Ser exemplo**, primeiro porque... **Ser exemplo é para ser copiado, observado e imitado em algumas ações, então, para ser exemplo eu preciso fazer bem feito, eu preciso cumprir o horário de chegar e de sair**, porque como é que eu vou querer que alguém... Como é que eu quero que alguém chegue no horário e eu só chego atrasada? Como é que eu vou dizer "você tem que chegar na hora", se eu estou chegando atrasada? Então, tenho que ser exemplo. **Eu tenho que ser exemplo apresentando meu plano de trabalho**, "está aqui meu plano de trabalho, minhas obrigações são estas, estas e estas, então você precisa também fazer as suas". [...] Por ser exemplo, **você tem mais um poder e quando você é presença** você... Tipo assim... **Você marca território, "eu estou aqui, eu estou para trabalhar e quero ver trabalho"** [...] **A pedagogia da presença e a pedagogia do exemplo** e eu procurei fazer... **Dar esse exemplo sendo presença na escola** desde a primeira hora 7h da manhã ou 10 para as 7h até o final do horário, **além do final do horário**, porque termina o horário chega uma mãe quer conversar e você precisa dar ouvido. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);

[...]Eles **cobram** da gente, a gente **tem que cobrar** do professor, o professor **tem que cobrar** do aluno, **tem que cobrar** da família também e eu **estou sempre envolvendo isso aí**.(Entrevista 1 – Margarida);

[...] por que elas [as cobranças junto aos professores] são necessárias? Porque, assim... **Nem todo professor tem aquele compromisso e responsabilidade com o seu trabalho**. Nós temos **professores muito bons, muito responsáveis, compromissados** que a gente dá as orientações e no dia seguinte ou dias depois **ele acata direitinho**, ele chega, "Flora tá aqui meu plano, dá uma olhada", aí, geralmente, **costumo revisar, colocar alguma coisa, orientações do que ele precisa melhorar**, coisas do tipo. Aí, aquele professor que é compromissado, responsável, tudo... Ele entrega numa boa, você lida com ele numa boa. Mas tem **professor que às vezes é relapso, vem de outras realidades em que ele não foi acostumado a organizar o seu trabalho, a ter seu material todo prontinho pra trabalhar com o aluno**. Então, se eu proponho... Hoje vamos sentar aqui para fazer o planejamento. Aí, às vezes o professor pede para levar para casa para concluir porque precisa acrescentar alguma coisa que ele achou... E, **se eu não cobrar mais aquele planejamento ele pode entender que ali é só uma questão burocrática**: "então ela quer o planejamento só para guardar, só pra juntar, pra dizer que recebeu e não porque vá utilizar como instrumento de melhoria do processo ensino-aprendizagem", então **não é cobrança por cobrança**. São **cobranças necessárias para que eu possa acompanhar o processo ensino-aprendizagem e o dia a dia da sala de aula**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);

[...] **O horário também sou eu que faço**, todo o horário, no caso que aqui é integral, é um **horário muito difícil de fazer**, porque aqui junto com o professor **nós temos o Mais Educação** [...] **O horário é também de minha responsabilidade**. Não é pouca coisa não (Entrevista 2 – Margarida);

[...] **a entrevista** [para matrícula de alunos] **quem fez foi eu, que elaborei** junto com a direção da escola. [...] aqui na escola a gente **tem um teste e uma entrevista com os pais para conscientizar o que é o tempo integral**, porque o pai tem aquela visão que o tempo integral é colocar a criança aqui e lavar as mãos, o que não é; a escola vai assumir, mas é lógico que tem que ter o apoio dos pais e, aí **essa entrevista é a gente quem faz** e umas das perguntas que tem lá é se o pai tem tempo, na hora que... Mesmo que esteja em escola de tempo integral, mas na hora que a escola precisa desse pai se ele tem tempo de vir aqui. É lógico que todos respondem que tem, às vezes nem os três, quatro telefones que dá nenhum atende [risos],... é uma dificuldade. (Entrevista 2 – Margarida);

[...] mas dentro daquilo que **é mais comum na minha prática aqui é a orientação aos professores, estou direto com eles ajudando no planejamento, plano de curso** (Entrevista 1 – Margarida);

[...] geralmente a gente faz... eu não faço só, faço junto com a gestora [...]. **A gente sente, organiza previamente e ver o que vai ser levado para aquele encontro**. Geralmente a gente coloca... Inicialmente a gente **sempre começa com alguma mensagem reflexiva** ou alguma mensagem mesmo de otimismo, alguma coisa neste sentido. A partir daí, a gente leva as questões que a gente quer abordar. A gente vê algum **material, a gente sempre seleciona**. Assim, por exemplo: a gente vai falar de avaliação da aprendizagem **a gente traz o documento e apresenta para o grupo e vai discutindo com o grupo** isso. (Entrevista – Flora)

[...] Quando a gente **sente a necessidade**, a gente procura promover estes encontros.[...] É de acordo com o que **vai surgindo**, com a **vivência**, o que a gente **observa no dia a dia**. Eu estou sentido que está faltando trabalhar mais sobre avaliação, indisciplina. Em cima de alguma coisa, **é na vivência mesmo**, de acordo com o **que vou lendo dos encontros que participo** promovidos pela SEDUC, pela Regional [GRE], por estes encontros que participo e também **de acordo com a realidade aqui da escola a gente vê o que está precisando**, a gente vai e procura trabalhar em cima disso. (Entrevista – Flora)

[...] O acompanhamento do professor é... A gente **faz o horário previamente, que a gente chamou de HPC – Horário Pedagógico Coletivo** – e, dentro do horário, **o professor tem o horário pedagógico** é o horário de **sentar com o professor**. [...] **tentei agrupar por séries**, os professores do 1º ano, do 2º, do 3º, do 4º, sendo três, dois professores a gente sentava ali pra discutir... **Ver o plano de aula, ver a evolução da sala, nível de atividade, trocar figurinha**, porque são três 3º anos, mas nem todos... **Cada um tem algo bem diferente um do outro**, só é a mesma série, mas **o nível não é o mesmo, as dificuldades não são as mesmas e a gente aproveita esse momento pra fazer essa discussão**. Então, foi uma coisa que **funcionou bem** [na escola], **o HPC tem dado resultado**, porque como já criou aquele vínculo, **os professores já se preocupam de estar com seu plano de aula em dia, a caderneta e deixa aquelas dificuldades**... O que tem pra conversar coisas boas. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);

digo nem se são muitas hoje em dia... mas ainda tem aquelas famílias que se preocupam com seu filho, que tem aquela preocupação de levar a criança até a escola, de conversar com a professora, de saber se está indo tarefa aquela coisa toda, mas também a maioria dos alunos, especialmente **a nossa clientela, são alunos, assim, tipo assim, sem aquele amor da família, sem aquela proximidade, sem aquela orientação familiar e a gente sabe que embora não seja obrigação da gente fazer, mas a gente se sente na responsabilidade de estar acolhendo aquilo ali, de estar fazendo pelo menos uma pequena parte daquilo que a família não faz** (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);

[...] Termina até **saindo um pouco do foco da coordenação**, não só eu, a direção, a secretaria, **porque o número de funcionários é reduzido para o período longo de aulas que os alunos têm** (Entrevista 1 – Margarida);

[...] Olha, inclusive, no tempo integral, você não pode dizer que vai fazer só isso, né? No tempo integral, a gente sabe que **o número de funcionário é muito reduzido pra o tanto de serviço que tem**. [...] **A gente tinha mais ou menos umas cinco ou seis auxiliares de secretaria, agora só tem dois**. Na secretaria da escola, nós temos uma secretaria e duas auxiliares. **Coordenador antes a gente tinha duas, hoje só tem um que sou eu**. (Entrevista 2 – Margarida);

[...] Em relação à essas **preocupações com alunos**, porque assim, a gente sabe que em muitas famílias... eu não

[...] hoje mesmo você tem que trabalhar o ensino em cima de competências e habilidades, **e a gente tem uma dificuldade para trabalhar com isso**. Até mesmo porque a gente, ainda **encontra professores com certa resistência em se adequar a ensinar nessa nova forma, de estar lidando com esse aluno**. (Entrevista – Flora);

[...] a gente tem uma clientela de professores que a gente considera assim, **boa da gente trabalhar**, de lidar, que eu vejo o caso de algumas escolas que os professores são muito resistentes... Aquela coisa toda. **A gente encontra um ou outro que coloca resistência no trabalho da gente da coordenação**, a gente que está à frente da coordenação **sabe como é que é lidar com professor, que é mais assim um trabalho de conquista** (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);

[...] eu acho que é muito **sobrecarregado o trabalho do coordenador**. [...] Olha, às vezes **eu me vejo assim, sobrecarregada de tanta coisa que a gente tem que dar conta**, é projeto disso, é PDE, são tantos projetos que a gente tem que saber o retrato da escola como um todo e outra coisa, **a gente tem que ter uma parceria muito boa com o gestor da escola**, não adianta o coordenador trabalhar pra um lado e o diretor para o outro, não adianta, porque não vai para frente, não funciona, **eu, graças à Deus, tenho uma relação muito boa com a gestora da escola, a gente trabalha muito junto** (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);

[...] Eu tenho assim uma **proximidade muito grande com o professor** e eles dizem que **eu enxergo pelas costas e por todos os lados. Então tem essa relação boa de confiança**. Eu digo que é **de confiançae, também, de preocupação**. Talvez pelo fato de eu frisar bem **a pedagogia da presença**. Escola de tempo integral tem essa pedagogia: a gente está sempre na escola, **tem que ter postura correta para poder ser visto como exemplo 'pro' discente**. Então **chego no horário certo, eu saio depois de todo mundo**. (Entrevista Reflexiva 2 – Rosa);

[...] [escola de qualidade] escola em que os **alunos, que a família esteja mais junto com a escola**, com a equipe da escola, que **a evasão seja diminuída, mais projetos sociais**, assim voltados para a permanência desse aluno dentro da escola, porque não adianta só o aluno estar matriculado, tem que ser uma permanência com qualidade, não adianta só ele ir pra escola todo dia, se não estiver produzindo, se não estiver assim adquirindo novos hábitos, novas atitudes, assim... Num adianta muita coisa não, **uma escola que seja reconhecida que todo mundo queira colocar seu filho na escola pública porque tem qualidade**, uma escola que os **governantes assessorem mesmo**, não só pela televisão falando, mentindo, **eu sonho com essas coisas**, assim... **Uma escola boa de estar, com estrutura física, com profissionais todos qualificados, profissionais responsáveis, comprometidos, tudo isso**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);

substituição de professores que cursam o PARFOR]. **Mas estes arranjos que a gente faz, a gente resolve os problemas pontualmente, mas o problema maior não foi resolvido**. [Na escola] nós já fizemos muito isso, esse ano eu não sei como foi o PARFOR, mas no ano passado eu **organizei o horário de uma forma que só ficávamos com aula só até às 11h20, para poder atender as necessidades, e aí as disciplinas de Educação Física e Ensino Religioso, essas duas ficaram prejudicadas para atender as outras disciplinas**. Mas nós fizemos... Primeiro quando a professora veio comunicar que tinha passado a gente não tinha mais tempo, **mas mesmo pedindo, não viria ninguém**. E eu sei que **a gente que gosta do que está fazendo sofre quando vê o aluno sem aula**. Para mim é **uma incompetência da gente deixar o aluno ir embora**. Mas a gente, **fazendo os remendos, resolve ali naquele momento nosso, mas no outro maior, o problema é muito maior... Não resolve, porque eles fazem vistas grossas, eles, os gestores, o governador, o secretário, que é onde chega o pedido, chega o pedido é lá, encaminha para a GRE e, chega lá, não resolvem o problema e, resolver pontualmente a gente faz, quantas vezes fui para sala para não mandar aluno para casa, mas aí você assume uma responsabilidade que não é sua, o seu serviço fica sem fazer e, não resolve o problema**, porque resolve por uma semana, por duas, um mês, mas no geral continua o problema. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);

[...] Às vezes a gente não tem, infelizmente, **o tempo para dar aquele atendimento que o professor precisa, sentar com o professor**, por exemplo, vamos sentar aqui, vamos ver. **A gente faz uma reunião, a gente atende, porque a gente sabe que o professor também tem problemas, né?** Problemas pessoais que às vezes vai refletir ali.. Então, quando a gente vê que o professor, tá.. alguma coisa tá influenciando no trabalho dele, **a gente tem que sentar também com aquele professor e, às vezes, o tempo, infelizmente não tem todo esse tempo para isso. Nós temos os encontros pedagógicos, nós temos os plantões, tanto com os pais como com os professores, mas ainda não é o suficiente. Um coordenador para o número de professores que temos**

[...] É um **descaso muito grande** [da Secretaria em relação ao fato de não atender as demandas da escola, sobre **não dá pra gente dar todo atendimento que precisa**. [...]. Então, para mim, **o que me aflige mais é isso aí. É o tempo que eu queria ter mais disponível para o professor**. (Entrevista 2 – Margarida);

[...] **Eu me sinto realizada**, eu acho assim... E agora eu estou voltando na escola, de vez em quando eu vou por outras... Até só para fazer uma visita e ontem mesmo eu fiz este comentário, **eu me sinto orgulhosa quando eu volto à escola, por conta da acolhida dos professores e dos alunos, do pessoal de trabalho da escola, uma colhida tão afetuosa que aí eu me sinto... não fui arrematador, então eu fiz um bom trabalho**. Como eu sou recebida na escola hoje... As crianças então correm, me abraçam, puxa e pergunta: "tia, a senhora já voltou a trabalhar?" Aqueles inocentes dizem assim: "tia, a senhora veio trabalhar?" "Não. A Tia está de licença ainda." Aí, outro diz, "tia, volta!". "Não, a tia vai voltar, daqui a uns meses, vai demorar." Digo "sim, eu vou voltar", não digo para eles que saí porque de repente eu posso voltar mesmo, nem dá certo, mas não é propósito meu, não. **Os professores, um recebimento lindo, uma benção**. Quando vou lá quase não vou embora. Conversa com um, conversa com outro, não vou muito nos corredores para não atrapalhar a aula, mas se eu passar no corredor, um diz assim: "olha a tia Rosa, olha a tia Rosa", aí se levantam. Uma professora, numa dessas vezes aí, disse, chamou baixinho e disse: "Rosa, tu faz falta para esse alunos!", eu digo: "será professora?", "faz, eles perguntam por ti todos os dias", e eu pensava que era folia de menino, mas já passaram três meses e cada vez que eu volto na escola é esse lenga-lenga, mas eles vão se acostumar. [risos] Então, isso me... tipo assim... **me dá um acalanto...** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);

Fonte: Produção da autora

5.2 Articulação dos pré-indicadores em indicadores

No prosseguimento do movimento analítico, buscamos articular os pré-indicadores selecionados em indicadores, porém para empreender esse movimento, sentimos a necessidade de identificar e de nomear os conteúdos temáticos presentes nos pré-indicadores. Esclarecemos que esse movimento não se descola do primeiro movimento analítico, que é a seleção dos pré-indicadores, pois ao selecionarmos determinados trechos de fala das coordenadoras pedagógicas, já fazemos as primeiras anotações referentes ao conteúdo temático presente. Entretanto, à medida que nos apropriamos do conteúdo discursivo presente nas falas, a nomeação desses conteúdos torna-se mais específica.

Outro aspecto importante a ser destacado, ainda com relação aos conteúdos temáticos, é que nem sempre eles estão tão evidentes na fala dos sujeitos pesquisados, o que exige atenção para que possamos, por meio da nomeação desses conteúdos, desvelar o não dito no que está aparentemente dito. Assim, a identificação e a nomeação dos conteúdos temáticos revelam a relação desses com a realidade pesquisada e, ainda a sua relação com a história do fenômeno aqui investigado, no caso, as significações produzidas pelas coordenadoras acerca do trabalho que desenvolvem. Um exemplo disso é o conteúdo temático referente ao controle e às cobranças dos coordenadores sobre a atividade docente. Esse conteúdo não poderia ser descartado, mesmo que não se apresentasse de forma tão repetida pelas coordenadoras, isto porque, historicamente, a profissão foi se constituindo como agente

fiscal dos órgãos administradores da escola inserido no seio dos profissionais dessa instituição.

Uma vez identificado os conteúdos temáticos, mais leituras foram necessárias, agora para articular os pré-indicadores em indicadores. No entanto, para isso, não descolamos os conteúdos temáticos dos pré-indicadores. Assim, para articular os pré-indicadores, procedemos da seguinte forma: listamos todos os pré-indicadores e seus respectivos conteúdos temáticos e fomos articulando-os conforme os critérios de similaridade (trechos de fala que mesmo expressados em momentos diferentes revelam a mesma ideia); complementaridade (trechos de fala que complementam algo já expresso em outro momento, seja na entrevista individual ou na entrevista reflexiva coletiva); ou contraposição (são aqueles trechos de fala que contrapõem ideias reafirmadas ou que expressam dúvidas, incertezas, mudanças, etc.).

A seguir, apresentamos o Quadro 3, que evidencia a articulação dos pré-indicadores com seus respectivos conteúdos temáticos em indicadores.

Quadro 3 – Dos pré-indicadores selecionados articulados conforme conteúdos temáticos e indicadores

PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMÁTICOS	INDICADORES
<p>[...] formação pra mim é assim... É um momento de estudo em que você procura se aperfeiçoar, qualificar em determinadas ações que você já faz no dia a dia. No meu caso, eu sou atualmente... Eu ocupo o cargo da coordenação pedagógica, então pra eu exercer determinada função seja coordenadora, professora, diretora, seja qualquer função tenho que passar por esse momento de formação. Formação é você buscar melhorar cada vez mais aquilo que você já faz, é adquirir experiência seja no dia a dia seja através da teoria, na leitura, é através de outras formas... é você querer adquirir mais informações e informações novas, diferente daquelas que você já tem e, aperfeiçoar aquelas que você já possui. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);</p> <p>[...] Então, as ações que eu considero momento de formação do professor são situações em que a gente está confrontando teoria e prática. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);</p> <p>[...] Eu acho que... A que é a continuada? Eu tenho uma dificuldade com essa formação, mas eu vejo o seguinte: o professor passou o semestre dando aula regularmente e usa as férias para melhorar sua formação acadêmica eu vejo isso como formação continuada, né? Então, acontece... As escolas estão sempre abertas, [na escola] agora tem pelos menos uns cinco professores no PARFOR, fazendo uma segunda graduação ou na especialização, e tem a diretora concluindo o Mestrado e professora começando Mestrado, é formação continuada. É você formar e está querendo melhorar cada dia mais... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] Então, essa formação no dia a dia ela é necessária, e ela é preciso que o coordenador tenha essa esperteza pra que ele enxergue além dos olhos. Você está olhando para a Cristiane e você está vendo algo além do fisicamente, então vamos tratar estes pontos. Então, [na escola] trabalho com essa parte nos encontros e nas reuniões administrativas. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] Então, essa formação aí, ela acontece no dia a dia e lógico que em alguns momentos ela é mais profunda e em outros momentos ela é mais sutil e, essa mesma sabedoria deve ser com o pai, com o aluno e você pode trabalhar mesmo é como Cristo trabalhou com as pessoas, por meio de parábolas, que é bem interessante, que às vezes eu gosto de ver a [diretora da escola] que é uma pessoa muito sábia, chega um problema deste tamanho e aí ela vai conversar sobre o problema, vai fazendo um rodeio bem longo e acha uma alternativa para resolver aquele problema de maneira simples. [...] (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p>	<p>Formação como aperfeiçoamento, aquisição, qualificação e melhoria do trabalho;</p> <p>Formação é confronto teoria e prática;</p> <p>A formação continuada refere-se aos cursos feitos para melhorar a formação acadêmica;</p> <p>Formação deve ir para além do aparente;</p> <p>Formação que acontece no dia a dia e conforme a sabedoria cristã;</p>	<p>Formação é aperfeiçoamento constante por meio da troca de experiências</p>

[...] **o aprendizado, ele nunca acaba.** Quando você pensa que já sabe tudo, **descubro que ainda há muito para aprender e, principalmente, na educação,** eu tiro por mim mesmo, né? Falando assim de família, os meninos dizem: "mãe, quando é mesmo que a senhora vai parar de estudar?" porque **cada ano aparece uma coisa que a gente tem pra aprender** e, na escola, principalmente, porque hoje está lidando... Antigamente não se falava muito é em libras, pelo menos algum tempo atrás era uma coisa que você pouco ouvia falar, hoje você já vê que é uma necessidade, porque aquelas salas especiais que se tinham antigamente não tem mais, hoje o aluno está colocado dentro de sala de período regular e você tem que ter no mínimo o domínio, nem que seja pouco, elementar de libras, aí vem a questão do braille, que é para alunos portadores de deficiência visual. Então, o que a gente percebe é que a gente tem que estar constantemente e... Nós, como coordenadores só podemos cobrar aquilo que a gente faz também, como é que nós podemos cobrar de nossos professores ou mesmo a direção como um todo, os funcionários, se a gente também não está se qualificando para que a gente tenha condição de ajudar o nosso professor? Então, **a gente percebe que tudo que se faz hoje tem que ser em termos de formação e essa formação é até com o aluno.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);

[...] Então eu vejo que **essa formação continuada ela pode acontecer a qualquer momento.** E na escola de tempo integral pode acontecer melhor, porque **há muitos encontros com os professores.** Eu acredito que lá (na escola de Rosa) é também assim, pois eles não saem; em todos os HPs eles estão dentro da escola e aí se sentam muitos aqui, **a gente ver muito o professor estar junto com o outro ali um repassando, trocando experiência, então é uma coisa muito importante...** essa formação continuada, o próprio nome está dizendo, ela pode acontecer a qualquer hora seja **com a parte da coordenação que comigo elas veem muito neste período que elas estão de HP** e eu vejo assim, que **quanto mais informações e formação o professor tem, com certeza o trabalho dele vai destrinchar melhor dentro de sala de aula** e o que ainda falta mesmo nas escolas de tempo regular é essa oportunidade do professor valorizar esses HPs. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);

[...] E eu vejo que numa **formação que acontece seja numa escola, seja na família, seja na igreja, você está se formando,** mas você pode estar também, você pode ajudar. **No caso da gente como coordenadora pedagógica a gente está constantemente com isso, não é? Formando e se formando também,** porque a cada vez que um professor ou alguém da família ou aluno lhe procura é porque está com dificuldade de alguma coisa e quando você orienta seja para o cognitivo, seja mesmo até a questão familiar que a gente sabe que hoje é o que mais acontece do pai e da mãe estar ali pedindo a sua ajuda, pedindo socorro **e você tem hoje esse respaldo como coordenador de formar esta família também.** Então, **a formação, ela é constante a cada dia** você se depara com uma coisa que você antes achava que nem tinha capacidade para fazer e você é levada a fazer porque são coisas diferentes que aparecem ali no seu dia a dia do trabalho. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);

Formação como processo contínuo, pois sempre há o que aprender;

Formação continuada como troca de experiências que pode acontecer a todo o momento e a quantidade implica na qualidade.

Formação como processo contínuo, pois sempre há o que aprender;

<p>[...] O colega é um agente formador, um pai é agente formador, uma criança é um agente formador, ou seja, é todo esse emaranhado que a gente tem no dia a dia. [...] acho que toda uma equipe que trabalha em determinado local, seja no espaço de uma escola, seja num escritório ou em qualquer outro local, todos nós somos agentes formadores dos outros, porque em cada contato que você tem com outro você está passando e recebendo conhecimentos. Para mim, formação é isso. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);</p> <p>[...] No momento que está havendo um planejamento ou mesmo entre os próprios professores, ali, trocando ideias, é uma formação. O planejamento aqui é quando era polivalente, as meninas até o 5º ano, elas faziam o plano de curso juntas e o bimestral, chegava no momento do diário, aí vem as ideias diferentes, "o que é que você faz na sua turma, por exemplo, que eu posso fazer na minha que eu não estou conseguindo imaginar?" Dali já é troca de experiência, já há uma formação. Aí vem o professor de Português, que tinha certa metodologia, mas quando você pensa que não tem nada haver com Português ele lhe dá uma ideia também. Eu acho que formação é tudo aquilo que você aprende com o outro independente de ser na universidade, num curso superior... até estava pagando agora uma disciplina que diz que escola é em todo lugar, a escola pode ser numa praça, pode se aprender coisas boas como pode aprender coisas ruins, ali é uma escola, depende da sua cabeça e da sua visão. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida).</p> <p>[...] Então, eu acho que dentro da escola a gente está constantemente em formação, às vezes até no papo na hora do recreio você tem ideias belíssimas para o trabalho que vai fazer. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] formação é aquele algo para melhorar seu trabalho, não só a questão de você estar melhorando tudo aquilo ali que você faz, mas você aprender mais também, como ela mencionou (a Flora) e na formação você tanto aprende como você pode ensinar também, porque é... Naquele pensamento que você acha que formar é só você mesmo, que o outro não pode aprender com você... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);</p>	<p>Todos no espaço da escola são formadores que passam e recebem conhecimentos;</p> <p>Atuando na escola a formação acontece constantemente.</p> <p>A formação na qual você ensina e aprende melhora o trabalho na escola;</p> <p>A coordenadora pedagógica está constantemente ensinando, porque forma os outros, e aprendendo, porque forma a si mesmo;</p>	
<p>[...] um ponto que eu considero essencial, que a gente deve considerar, é a questão do lado pessoal também, porque não adianta eu querer melhorar só o meu lado profissional se eu não melhorar meu lado pessoal, que a formação ela tem que interferir também no meu pessoal. Se tem algumas ações que eu faço que não estejam coerentes ou que as pessoas não estejam satisfeitas no momento de formação eu devo procurar melhorar. E formação também diz respeito quando você muda de atitude, não adianta eu adquirir muito conhecimento... Eu posso ser um doutor, mas se eu não melhorar meu lado pessoal de nada vai valer todo o conhecimento que eu adquirir ao longo das minhas experiências. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);</p>	<p>Formação deve proporcionar também o desenvolvimento do profissional como pessoa;</p>	<p>Formação para desenvolvimento profissional e pessoal</p>

<p>[...] Bom, formação é algo... é crescimento como profissional e como pessoal como acabou de falar a Flora. Então é uma... Na verdade, eu não sei... Não estou conseguindo nem me expressar com relação a esta formação. Porque tem uma formação sistematizada que é essa acadêmica que você frequenta todos os níveis e vai conseguindo seus títulos e tem a formação enquanto pessoa, enquanto gente, transformando suas maneiras, suas atitudes, seu jeito de ser que eu acredito que na escola acontece muito essa transformação das atitudes, o ser humano, de procurar ser mais humano, como que acontece? [...] Então, é importante a gente pensar desta forma. Então, a formação se dá como eu falei no início, no começo da palavra, de forma sistematizada, todos os degraus até o doutorado da professora Cristiane [risos]... Isso, escolarizada, exatamente, PHD aí e algo mais e a formação no dia a dia que é esta troca de experiência, essa sabedoria de cada um e de forma não tão sistematizada, mas, também... Essas leituras reflexivas que às vezes alguém acha maçante, que acha que ultrapassou, mas não ultrapassou porque o ser humano precisa todo dia ser lapidado, para ser cidadão melhor. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa).</p>	<p>Formação como crescimento profissional (sistematizada e escolarizada) e pessoal (não sistematizada e que ocorre por meio de troca de experiência no dia a dia);</p>	
<p>[...] a coordenação pedagógica é... Tipo assim... É como se fosse um escravo. Na prática é mais ou menos isso. É muito cansativo, para quem faz mesmo direito o trabalho, a gente se desgasta. Porque a gente tem que lidar com aluno, lidar com o professor, com os pais. Às vezes é cada problema que aparece que se você não tiver um jogo de cintura, você pira. Às vezes, eu fico assim parada, mas aí, eu digo: "minha gente, eu estou aqui parada não é porque eu não tenha nada para fazer é porque não sei nem por onde que eu começo". (Entrevista 1 – Flora);</p> <p>[...] Eu me acho, assim [escrava] por conta da quantidade de atividades, de programas, de projetos que a gente tem que dar conta... Assim, antigamente, tinha-se muito a visão de que o coordenador tinha que dar conta de tudo, todo projeto, toda atividade que chegava à escola, "não, é o coordenador, é da coordenadora", até mesmo o Projeto Político Pedagógico antigamente era o coordenador que tinha que dar conta sozinho, tudo quanto era de projeto de coisas que tinha na escola, "não é o coordenador que tem que fazer". Eu sou nova na coordenação a gente vai vendo que a gente tem que aprender a delegar atribuições para que a gente não se sinta sobrecarregada e escrava, mas eu, até agora, não. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);</p> <p>[...] Então, a escola, sem a coordenação, é muito difícil de funcionar, porque ela que resolve todos... não sei se é a palavra certa, mas todo o abacaxi até chegar na direção. (Entrevista -1 – Margarida);</p> <p>[...] Então, é uma sabedoria que a gente que está à frente tem que estar buscando até porque quando o professor chega ouriçado com problema, ele quer uma saída e o coordenador está ali, ele está vendo o coordenador como uma alternativa. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p>	<p>Coordenador pedagógico é como escravo;</p> <p>Sobrecarga de atribuições a faz escrava;</p> <p>Resolve os abacaxis que aparecem na escola</p> <p>Coordenador precisa de sabedoria diante dos problemas que os professores trazem;</p>	<p>Coordenador pedagógico é "faz-tudo" na escola</p>

<p>[...] Geralmente quando uma coisa chegar lá na direção, com certeza já tem passado pela coordenação e que na sala não teve a mínima condição de resolver. Então, eu mesma comigo acontece isso: problema com o professor vem direto para mim, se é alguma coisa que vai além das minhas responsabilidades, é lógico que toda a equipe faz..., mas se eu vejo que uma coisa que dá para eu resolver aqui, aqui mesmo fica. Aqui mesmo a gente resolve. Problema na família vem para cá, alguma coisa que vai para direção. O aluno da mesma forma. (Entrevista 1 – Margarida);</p> <p>[...] se um pai chega para falar com o professor, eu nunca deixo. Primeiro conversa comigo [...]. Então o que faço, recebo esse pai, peço para dizer o que foi que aconteceu aí se eu vejo que é um caso de falar com o professor, aí eu aciono o professor, alguém fica na sala para o professor vir, mas aqui o pai não chega e vai diretamente na sala pra conversar com o professor, além da gente ter que saber do que aconteceu, tem coisa que é da direção, da coordenação resolver, não é do professor, agora quando é alguma coisa que aconteceu com professor é que a gente chama, mas primeiro o pai tem que passar pela direção e pela coordenação, nunca deixo ir direto no professor [...] passa primeiro na coordenação aí eu vou chamar a criança e vamos conversar junto [...]. Então, assim, tudo o que é relacionado ao aluno e ao professor passa primeiro pela coordenação desde planejamento, nota, comportamento, se faltou, porque faltou. (Entrevista 2 – Margarida)</p> <p>[...] sempre que tem algum problema, a gente tem um encontro pedagógico para que a gente possa discutir e tentar resolver. Tem também encontro com os pais, reunião de pais, eu estou sempre ali com a direção para ver os problemas também. (Entrevista 2 – Margarida)</p> <p>[...] a gente não é integral, mas também trabalha integral, porque, assim, chego 6h40 na escola, todo dia, às vezes atraso um pouquinho 10 para as 7h, 7h, estourando 7h por questão de ônibus, essas coisas assim, aí começa aquela rotina toda, já começa de manhã cedo, aí, à tarde, meio-dia começa um pouquinho... aí se tem alguma coisa pra gente arrumar... Porque quando está em semana de prova e aqui deve ser a mesma complicação lá da escola, às vezes, uma máquina de Xerox dá trabalho, aí tem que revisar a prova do professor, tem que reproduzir para estar tudo em dia, no dia de aplicar a prova, o horário da escola vai até 5h30, mas aí, às vezes, a gente estende mais esse horário por conta de trabalho, da gente querer dar conta das atividades que a gente tem que cumprir, é muito complicado. [...] às vezes, a gente sai 6h30 [18h30] da escola, se tiver que dar conta a gente fica até o final, embora as outras pessoas saindo, mas a gente tem que ficar até o final, porque a gente tem que ser o exemplo, o suporte da escola, porque se a gente deixar a peteca cair, aí pronto... e com o professor também (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora)</p>	<p>Os problemas que chegam à escola são resolvidos pela coordenadora;</p> <p>Os problemas devem passar primeiro pela coordenadora pedagógica;</p> <p>Encontros para resolver os problemas da escola;</p> <p>Esforço para dar conta das demandas da escola;</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>[...] Então, tudo aqui a gente tem um tempo estipulado, até quando a gente antecipa uma coisa, eles já se organizam para isso [...] O tempo de cada coisa. Já vou colando lá no mural que tem, vou passando o papelzinho, olha, tal dia eu vou precisar disso e disso. Então, meu trabalho só atrasa se atrasar o deles, mas, graças a Deus, os professores daqui são muito pontuais com as coisas, né? Então, eu sempre consigo fazer naquele tempo, embora seja muita coisa para pouco tempo, porque aí tem coisa que eu estou aqui, por exemplo, confirmando a questão do planejamento dos professores aí eu já tenho que parar ali para atender um aluno, eu já tenho que parar para xerocar uma prova, aí o que tenho que fazer, levar para casa, infelizmente eu tenho que levar trabalho para casa. (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] a gente conversa, a gente orienta e tudo, mas tem que chamar a atenção do professor por alguma falha, aquele professor que insiste em determinadas questões por mais que você chame, converse, que você oriente, aí chega aquele momento de que não dá mais para... primeiro, você conversa, orienta e tudo, aí você fica aguardando, aí você percebe que o professor não mudou determinadas práticas, aí quando chega aquele momento de você chamar... porque tem momento que você tem que chamar realmente o professor em particular para fazer com que ele enxergue aquela situação que não está de acordo, para que ele dê um estalo e procure melhorar. A gente faz, mas não é uma situação muito agradável de fazer. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora)</p> <p>[...] Essa questão do professor também, é poder fazer um curso, como agora tem o PARFOR, a dificuldade que a gente tem... Então, eu não tenho nenhum problema, já fiz diversas vezes, mas tem aquela história de coordenador que não quer ir, professor faltou, manda aluno para casa. Aqui, todo ano, os professores, já há quatro anos que estão cursando, uns terminaram e todo ano a nossa equipe de gestão, a gente vai para sala de aula enquanto o professor está lá, nós nunca pedimos professores pra secretaria [...] (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] De acordo com a disciplina que o professor exerce na escola, a gente procura aquela que a gente tem mais afinidade pra gente ficar. No meu caso, já fui professora de Artes, então eu assumi a sala... [...] porque eu fui professora de Artes durante cinco anos. E, é isso que a gente faz aqui, quando a gente vai fazer essa substituição ao professor, por exemplo, eu... Tinha lá professor de Matemática, professor de Inglês, e eu vou para qual, para aquilo que eu tenho domínio e tenho certeza que eu vou dar conta do recado. Como diz a história, o diretor, ver o que é que ele pode. Então, a gente não vai assim para lá para fazer de conta a gente vai inclusive dar a aula que o professor iria dar, pegamos os livros daquele professor... o professor quando ele chegou ele deu continuidade. Então, eu fiquei com Artes, já fazendo inclusive a primeira avaliação, quando ela chegou, ela retomou. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);</p>	<p>A necessidade de cumprir prazos, mas nem sempre isso é possível em razão da rotina, o que a obriga a levar trabalho para casa;</p> <p>Repreender os professores quando necessário;</p> <p>Substituir os professores quando esses estão no curso do PARFOR;</p> <p>Critério para organizar a substituição dos professores: afinidade e experiência com a disciplina;</p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

[...] **Só que não manda** [a secretaria não manda professores substitutos]. Não chega a tempo hábil. O professor, ele está de férias, até porque sabemos que agora existe escolas precisando de professor. **Existe essa possibilidade do aluno ficar sem aula**, como a gente sabe que acontece em outras escolas... Aí não seria feito, **os alunos ficariam ociosos**. Porque assim... De começar as **aulas só quando eles voltarem? Não. Não tem como fazer isso aí**. A escola de tempo integral a gente **não vai ter tempo de repor tantas aulas...** Mas a gente sempre fica no limite máximo. Tá entendendo? E aí o aluno, ele já passa o período todinho numa escola de tempo integral, mesmo que ele entrasse depois, mas ele... Quando chegasse ao período das férias dos outros, eles querem estar de férias também. **Trabalhamos [aos sábados também]**. Quando... Inclusive agora, nós iríamos começar aqui... Não me lembro agora, mas sei que foi 10 dias de diferença que a gente iria começar, aí por questão da obra nós adiamos uma semana, a gente começou uma semana depois. Essa semana depois já foi acrescida aos sábados para terminar no tempo certo. Então, o tempo integral, é um tempo muito desgastante e, quando chega naquele período de férias... Se a gente tomar estas férias, mesmo ele não esteja tendo aula antes, mas ele quer ter as férias no período dos outros têm também. Então, **fica muito complicado** e, a gente já começou assim... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);

[...] Aliás... **Não era nem a gente que pedia**, não sei se na escola de vocês também... **Eles diziam que iria mandar o professor, que era para a gente mandar a relação...** "Vocês têm professor no PARFOR?" Eles mandavam a gente fazer a relação dos professores que estavam no PARFOR para Secretaria, que a Secretaria vai enviar os professores, só que, sinceramente, **eu nunca soube de uma escola que recebeu esses professores no período do PARFOR**. Ela (Flora) falou que **uma das ações é dar condição para que o professor possa fazer a formação**. No momento que ela está dando condição. Então, **é isso que a gente faz... é dar essa condição**, até porque quando o professor sabe que ele está no PARFOR, mas ele não vai ter nenhum prejuízo na escola, de chegar a ser obrigado a pagar tudo isso aí, não é... Porque a gente deu essa condição, estimula todos os nossos professores que começaram no PARFOR a terminar, todos, né? **Porque eles sabiam que a gente aqui dava ajuda nesse sentido, então aqui nós assumimos essas turmas** a gente já **vê a questão da chamada**, já vê a questão **conteúdo**, o professor chega, a gente vai repassando, nós temos os monitores do Mais Educação também que ajudam porque aí, eles estando, tem o momento de aulas deles também e dá disciplina dele mesmo. Então, **são coisas para gente dar essa condição**. Eu estou participando agora de um curso de Especialização em Tempo Integral e nós estamos com problemas de três pessoas do curso que está arriscando abandonar porque a escola não está liberando para assistir... e **a gente sempre teve essa preocupação** porque a gente teve aqui o Qualiescola, que o coordenador teria que fazer um horário, deixando um turno para que o professor participasse desse curso, muito importante por sinal, e a gente via muito briga, porque diziam, a gente não vai mudar o horário já todo pronto e aí, às vezes quando chegava o horário do Qualiescola, que ia começar, muitas vezes a gente já estava pronto, não sei se lá na sua escola [Rosa] teve alguém que participou... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);

Outra estratégia não é viável já que não há tempo para repor aulas;

Considera que substituir os professores quando estes participam do curso do PARFOR é dar condições para sua formação;

<p>[...] quando professor está no PARFOR e que a gente nem chama substituto, eu tenho o maior prazer de ir para a sala de aula, uma coisa que a gente não pode é perder esse vínculo, com a sala de aula, até para que a gente possa orientar o professor e, muitas vezes, eu digo isso, porque que eu defendo o professor, porque eu sei o que é ser professor, eu não saí de sala de aula. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);</p> <p>[...] Eu acho que dentro da escola é uma peça importante [o coordenador pedagógico], porque a gente é quem apoia também da direção, não é... Mas uma das funções é exatamente auxiliar a direção. Sabe que a direção tem muita responsabilidade, muitas vezes fora da escola e aí quem vai naquele momento em que a direção não está...? O coordenador. Então, o coordenador... tem a até a professora [...], uma professora em quem eu me espelho muito, né?...Ela diz que é o espinhaço da escola, é a sustentação, e eu acredito que seja mesmo, eu não consigo ver, não porque seja o meu cargo, mas ou eu ou outra pessoa, uma escola sem a coordenação, porque ela, a coordenação, serve de elo da direção, com o professor, com o aluno e com a família. (Entrevista 1 – Margarida)</p> <p>[...] o que eu fazia que era uma exigência da secretária porque ela achava que eu tinha mais liderança com os professores. Ela dizia assim, "tu recebe as fichas", ok, porque ficha rasurada não pode ficar, aí alguma rasurasinha eu conversava ali, ajeitava e o professor corrigia logo a ficha para poder passar para ela, mesmo assim ainda passava alguma coisa, coisinha mais simples que... e, às vezes, eu também olhava e só por causa desse seizinho que está mais escuro do que o outro, deixa, não tem nada não, mas é documento. O difícil é isso, quando ele rasura, não quer passar a limpo e quer que o coordenador passe, aí vem a parte burocrática total, não vou passar a limpo a ficha, mas tem professor que quer que o coordenador faça isso, mas eu não faço não. Não é função minha, a ficha é função sua. Eu recebo a ficha, mas a função de transcrever a ficha é sua, porque o aluno é seu. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] aqui a gente tem... o quê?... dá banho nas crianças, hoje nossos alunos já estão crescendo, aqui quando nós começamos tinha aluno na faixa dos seis anos que não sabia nem calçar o chinelo direito. Então, estes alunos eram monitorados direto pela gente (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] Enquanto chega na hora do recreio eles [os professores] ficam ali na sala para lanchar, pra conversar um pouco, pra tomar um café e eu e a outra coordenadora [do Mais Educação] ficamos com eles [alunos], até porque eles não podem ficar só. Então aqui o tempo integral é monitorado o tempo todo. (Entrevista 2 – Margarida);</p>	<p>Admite o prazer que tem em ir para sala de aula, pois considera que sabe o que é ser professor, pois não se desvinculou da sala de aula;</p> <p>Substitui o diretor em suas ausências</p> <p>Receber e corrigir as fichas de notas entregues pelos professores</p> <p>Monitoramento do banho dos alunos</p> <p>Monitoramento dos alunos durante o recreio;</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>[...] mas a gente tem que dar banho nas crianças, agora é a partir do 6º ano, pois aí é que dobra, já pensou nesta fase, mesmo em banheiros diferentes? Tem banheiro masculino e feminino, mas tem que ter alguém para monitorar, então na parte do banho, esse horário de meio dia a escola não trabalha mais nada porque vem o banho, vem o almoço e vem o repouso de 20 min para poder entrar no outro turno. Tudo já mudou, porque começamos com bebezinhos de seis anos, para acordar eles no turno da tarde era a maior luta, então, ele dormia, aqui tinha colchonete pra acomodar eles. Eles estão crescendo, mas isso não quer dizer que o trabalho diminuiu não, pelo contrário, agora a gente vai ter que redobrar atenção, porque vem aquele negócio da paquera, do namoro e os pais já cobram mais da gente, "sim, quem que fica com esses meninos na hora do banho? E, nesse repouso quem está em sala de aula?" (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] Porque, nesse momento, uma parte administrativa vai para o banho (eu faço parte do banho), outra equipe que é o [diretor da escola e a diretora adjunta] que está perto de se aposentar, vamos ficar sem diretora adjunta (Flora: nós não temos), eles vão para o almoço, aí tem a [outra funcionária] também... Aí essas crianças vão ficar esse período só, porque nós sabemos que tem escola que fica só, a gente já viu que não dá resultado, então eles ficam soltos. O próprio professor depois que sair de sala de aula, fica difícil... Então, os professores aceitaram essa parceria, a última vez que eu disse pra eles que eles não eram obrigados a ficar foi nessa semana de planejamento: "Olha, vocês não são obrigados a ficar", mas e aí, os meninos estão crescendo queremos continuar do mesmo jeito ou a gente solta os meninos e fica aí pra depois a gente juntar? "Professora, a gente vai ficar." (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] com relação a alunos, tipo assim, a gente percebe que às vezes os alunos depositam muita confiança na gente, toda coisa chama a gente para resolver. Ele tá com dificuldade com determinado professor, ele não chega diretamente para falar com o professor, ele vem atrás da gente para fazer este intermédio com o professor, principalmente neste período de meio de ano e de fim de ano. (Entrevista 1 – Flora);</p> <p>[...] não é tempo integral, mas a gente dá uma assistência muito grande ao aluno, menino que se corta, se fere, a gente vai lá, limpa, às vezes leva no médico... é de tudo um pouco, costura saia de menina e a gente também percebe que embora... Eu levo creme, levo xampu, levo essas coisas guardadinho na minha gaveta, porque na hora de meio dia, que é triste, eu fico assim besta, manda a criança pra escola com uma roupa só, não manda nada de material de higiene e a gente que costuma levar pra dar banho, principalmente nos menorzinhos, levo perfume, aí... o problema de levar uma vez é que todo dia os meninos querem. Nesta parte, a gente costuma estar fazendo isso, às vezes também é... A gente costuma ajudar na questão do lanche, porque os meninos, principalmente os maiores, eles dão trabalho e tudo. Eu encontro problema assim, não sei o que é, quase toda a situação que acontece dentro da escola, na</p>	<p>Monitoramento dos alunos durante o horário de meio dia</p> <p>Estratégia criada pela escola para monitorar o aluno durante o horário de meio dia</p> <p>Assistência e atendimento às solicitações dos alunos</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>sala de aula, assim tudo, principalmente, na sala de aula, a gente é muito solicitada: "Tia, vamos lá na sala, que...", "Cadê o..." "Tia, fulano está pegando meu lápis, vai lá dizer pra ele me entregar"; é coisas assim, qualquer questão de indisciplina, essas coisas assim... Os meninos costumam chamar a gente por qualquer coisa. São questões assim deste tipo, a gente é assim muito solicitada. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] o caso da gente este ano: nós não tínhamos professor de Geografia, todos os nossos professores já estão com a segunda graduação porque eles eram de Pedagogia e aqui só tinha polivalente, quando passamos para área, a gente começou a avisar que fizesse outra graduação, os professores prontamente fizeram, só que para Geografia ninguém conseguiu fazer e, este ano, nós ficamos com este problema, eu não fui nem na Secretaria, vamos ver aqui quem tem condição de pegar Geografia, depois que lotar eu vou lá porque tão cedo eles não vão mandar e fizemos isso.. fizemos toda a lotação, coloquei todos os professores, organizei tudo e ficamos dando aula. Eu assumo geografia, então você vai ficar com Geografia, quando chegar... ai a professora de Ensino Religioso pegou duas disciplinas, Ensino Religioso e Artes, ai agora vamos atrás do professor de Geografia ai conseguimos, achamos até que foi em tempo hábil...então esse professor veio, quando o professor veio eu desmembrei a que estava com duas disciplinas dei uma para ela, para esta menina que tinha ficado com Geografia, então, hoje, nós estamos com nosso quadro completo, mas eu não fui esperar que eles fossem mandar um professor de Geografia porque eu sabia que não vinha logo não. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);</p> <p>[...] também a questão da sensibilização em relação a pais, a gente tem que ter muito jogo de cintura para estar conversando com ele da melhor forma possível e para estar fazendo com que o pai venha à escola para conversar sobre determinado tipo de situação, a gente tem que procurar o que é mais acessível de lidar com esse pai, para que esse pai, ele, numa segunda vez que você chamar, ele venha, porque dependendo da forma como você fala, como você lida com ele, ele pode nem vir mais. (Entrevista 1 – Flora);</p> <p>[...] minuta de prova, a gente diz até que dia a minuta de prova deve ser entregue, porque também sou eu quem xeroco as provas, não temos... [risos] é mais uma função que vai além do que deveria fazer [...] Xerocar não deveria ser minha função, mas eu não vou deixar o professor sem realizar as provas eu podendo fazer isso. (Entrevista 2 – Margarida)</p> <p>[...] eu acho que é muita coisa. C coordenador, deveria ter tipo assim, o coordenador deveria ter duas pessoas dentro da escola para dividirem as tarefas, dois coordenadores, porque quando você divide as tarefas é mais fácil você trabalhar com o grupo. Eu tenho costume de dividir tarefas com a secretária. (Entrevista 1 – Flora);</p>	<p>Estratégias criadas pela escola para garantir aulas aos alunos no início do ano letivo;</p> <p>Sensibilização dos pais;</p> <p>Xerocopiar provas</p> <p>As diferentes demandas da escola indicam a necessidade de dividir tarefas;</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>[...] O horário também sou eu que faço, todo o horário, no caso que aqui é integral, é um horário muito difícil de fazer, porque aqui junto com o professor nós temos o Mais Educação [...] O horário é também de minha responsabilidade. Não é pouca coisa, não (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] a entrevista [para matrícula de alunos] quem fez foi eu, que elaborei junto com a direção da escola. [...] aqui na escola a gente tem um teste e uma entrevista com os pais para conscientizar o que é o tempo integral, porque o pai tem aquela visão que o tempo integral é colocar a criança aqui e lavar as mãos, o que não é; a escola vai assumir, mas é lógico que tem que ter o apoio dos pais e, aí essa entrevista é a gente quem faz e umas das perguntas que tem lá é se o pai tem tempo, na hora que... Mesmo que esteja em escola de tempo integral, mas na hora que a escola precisa desse pai se ele tem tempo de vir aqui. É lógico que todos respondem que tem, às vezes nem os três, quatro telefones que dá nenhum atende [risos],... é uma dificuldade. (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] Mas, ultimamente... Às vezes você delega atribuições e a gente percebe que não estão de acordo com o que a gente acha que vai ser melhor para a escola, mas aí... Quando eu delego atribuições, eu geralmente vou sempre revisar, vou monitorar e quando não está de acordo com o que é eu acabo fazendo. Então nesta situação aí é um pouco complicado. [...] a delegação de atribuições seria uma opção, seria uma opção [para deixar de ser sobrecarregada]. É... Por que assim... No meu lado mesmo eu acho que peço muito porque eu gosto das coisas bem feitas, eu gosto de cumprir prazos, eu gosto de ser pontual, eu gosto das coisas bem feitas e quando eu percebo que não estão bem feitas, eu me pego [risos] Eu mesma fazendo para que saia de acordo com o que se espera. Poder até poderia, poderia não, pode. Só que nós temos um problema muito sério assim na escola, a questão de pessoal. Olha, nós só temos um diretor, um coordenador e um secretário, somente. Aí, geralmente eu me pego mais, assim ,nessa parte pedagógica, que às vezes eu me entro em outras atribuições. E a diretora tem mil e uma prestações de contas com esta quantidade de projetos e às vezes a direção se pega muito em prestação de contas e uma infinidade de reuniões que tem. A secretária tem que dar conta de documentação, de declaração, transferência de aluno, aí por isso, aí também nessa parte é que eu me sinto um pouco escrava, não que eu tenha dificuldade para delegar ações, porque às vezes a gente até acha pessoas para fazer, mas geralmente quando chega pessoa na escola que a Secretaria manda, ou a GRE envia, é uma pessoa que tem problema de saúde, que teve que sair de sala de aula por problemas de saúde sério, pessoa que está para se aposentar que não aguenta mais trabalhar naquele mesmo ritmo, então é nestas situações aí que a gente se vê sem possibilidades de contar com outras pessoas. É neste sentido. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);</p>	<p>Elaboração do horário escolar;</p> <p>Elaboração da entrevista para ingresso dos alunos;</p> <p>Por não conseguir delegar atribuições, continua sendo escrava;</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>[...] Porque o coordenador pedagógico depende do professor; você está aqui para apoiar, então eu apoio o professor, a escola dentro do possível apoia a parte material. O professor, eu acredito, nenhum é capaz de abrir a boca e dizer que precisou disso e a escola não teve. Dentro do possível, material para sala de aula, atividades xerocopiadas, livro de apoio, Xerox para recorte e colagem tudo isso... é um prego para pregar... está aqui o prego. Então é um apoio que não é só apoio pedagógico. Certo. Eu trabalho nessa coisa com o professor (Entrevista – Rosa)</p>	<p>Disponibilizar material necessário para realização das atividades desenvolvidas pelos professores</p>	
<p>[...] [A escola] começou [o tempo integral] em 2009, mas nunca foi reformado, recebeu uma pequena reformazinha em 2011 e pronto, assim... fez o banheiro... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] o modelo de escola de tempo integral, na verdade quem veio apresentar o modelo para o Piauí eram escolas só de Ensino Médio. Eis a dificuldade para adequar o Ensino Fundamental para escola de tempo integral, porque a criança é interdependente. É porque trabalhar com Ensino Médio é mais independente, no [Ensino] Fundamental, o banho tem que ser acompanhado, o almoço tem que ser acompanhado e quem faz isso? Professor, coordenador, diretor, todo mundo da escola se envolve. No Ensino Médio, não, chegou a hora do almoço todos se dirigem ao refeitório e almoçam normalmente.(Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[..] olha todas [as ações que realiza] não são não até porque como eu coloquei aqui quando a gente optou pelo tempo integral a gente sabia que ia ter uma carga muito grande de serviço pelo número limitado de pessoas, por um tempo muito longo dentro da escola. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);</p> <p>[...] Então a gente já tinha essa consciência de que não ia ser só a parte pedagógica que a gente ia trabalhar e, mais do que ninguém, não podia me omitir a isso porque fui eu quem participou do encontro e fui eu que repassei isso para os professores. Inclusive cheguei a dizer que não ia enganar ninguém, quem optasse pelo tempo integral era sabendo que a gente ia ser... Fazer além do que era necessário e além do que era a nossa parte. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);</p> <p>[...] Como estava te falando, por ser tempo integral, a gente é obrigado a fazer de tudo um pouco. Aqui eu vou desde o banho do menino, a questão de levar também para almoço que a gente tem que orientar.. aqui nós passamos a ser... não é mais nem a segunda é a primeira família mesmo... por eles passarem o dia todo aqui a gente tem que orientar desde essa questão do banho, como é que deve ser esse comportamento deles, no caso o almoço, como se comportar e dentro de sala de aula também, que por ser muito cansativo para a criança a gente tem que estar direto, sala de aula, orientando, ajudando os professores para que ele muitas vezes não ultrapasse os limites, questão de indisciplina,</p>	<p>As condições materiais em que a escola de tempo integral funciona;</p> <p>Adequação do modelo de escola de tempo integral do Ensino Médio para a escola de Ensino Fundamental gera dificuldades;</p> <p>Reconhece que todos na escola tinham clareza sobre o ritmo de trabalho na escola de tempo integral;</p> <p>Quem trabalha na escola de tempo integral tem consciência de que não iria desenvolver apenas ações pedagógicas;</p> <p>Orientar os alunos quanto aos cuidados com a higiene e comportamento dentro e fora da sala de aula;</p>	<p>Realidade e possibilidades da escola de tempo integral</p>

<p>essas coisas. (Entrevista 1 – Margarida);</p> <p>[...] E aqui o tempo integral é formado com ação o tempo inteiro desde as crianças que a gente ensina a pegar na colher, que tem deles que chegou sem saber respeitar o professor também, porque o professor do tempo integral, não que ele seja diferente dos outros, mais ele vai ter que ter uma paciência maior, uma contribuição maior que aqui aquele aluno durante o dia todo vai estar sob sua responsabilidade. (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] olha, o tempo integral ele é muito diferente... aqui, praticamente a gente não tem assim uma função definida para aquilo que é... Porque meu trabalho como coordenadora tem que ser mais direcionado para o professor, orientação aos professores, a questão de ver a aprendizagem dos alunos, acompanhamento da família, mas por ser tempo integral, aqui a gente faz de tudo. (Entrevista 1 – Margarida);</p> <p>[...] Como na escola de tempo integral a gente praticamente mora na escola, a gente faz de tudo um pouco, ajuda a cuidar do aluno, acompanha no banho, acompanha no almoço, aluno fica doente, telefona para os pais... e, assim esse vínculo que você vira... é o teu trabalho, é o teu emprego, mas vira assim uma coisa muito, muito... ampla e muito... interligada. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] aqui o tempo integral é muito complicado, a questão da coordenação, porque exatamente por que ter que ajudar em outras coisas [...] Eu tenho que ter cuidado para não ficar a desejar na questão de qual é minha função mesmo que é com relação aos professores, tudo aquilo que envolve os professores, a dificuldade dele, orientação de planejamento. (Entrevista 1 – Margarida);</p> <p>[...] Eu costumava dizer que a dinâmica da escola de tempo integral é uma dinâmica muito ativa, você não tem tempo nem para raciocinar, às vezes você fica sem ter respostas para as coisas, porque o tempo é muito crivado, você está aqui lendo algo, o professor chama, o aluno vem dar o recado, a secretaria chama para outra coisa, sei lá... é um vai e vem tão grande que logo chega a hora do almoço, logo chega a hora do repouso, chega a hora de ir embora. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] Porque você está dentro, mas não está se encontrando, vocês se cruzam nos corredores, cumprimenta, pergunta uma coisa, pede uma coisa, mas você não discute alguns problemas que acontecem, então precisa parar pra fazer isso e só dar certo no final do horário, alunos vão embora 4h20... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] porque muitas vezes... Olhe professor que trabalha com crianças ele sofre muito, porque ele fica só em uma sala, então quando o coordenador chega na sala que vai ajudar numa atividade, para ele é</p>	<p>Reconhece que não é possível definir suas ações na escola e, por isso admite que faz tudo na escola;</p> <p>Na escola de tempo integral tem que se fazer de tudo</p> <p>Por ter que fazer outras coisas corre-se o risco de deixar de lado o atendimento ao professor;</p> <p>A escola de tempo integral tem ritmo intenso de trabalho;</p> <p>As urgências diárias dificultam a organização de tempo para discussão dos problemas da escola;</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>um alívio e a aula flui bem melhor, o resultado é outro... que muitas vezes ele prepara... quantas vezes eu vejo professor com a aula preparada aqui, aí não deu para desenvolver a aula vai para o dia seguinte, vai puxando pro final do dia, por conta de alguma coisa que desorganizou na sala ou um fato novo que aconteceu, mas ele está sozinho, não tem apoio, eles mandam me chamar e eu não posso ir naquele momento quando eu posso já passou a necessidade. Às vezes tem professor realizando uma atividade linda, bela e quer apresentar aquele resultado naquele momento aí manda me chamar, quando chego já passou a atividade, mas ele vai me mostrar o registro, mas o acontecer ali não deu tempo. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] eu gostaria... eu gostaria de ter um atendimento maior junto aos professores, por mais que a gente tenha, mais ainda deixa alguma coisa a desejar, tá entendendo? (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] nós tivemos muitos problemas com relação ao horário, nós que tivemos que sentar na época com a [...] e a [...] que eram do Mais Educação, porque tinha muita coisa para incluir, tinha o Mais Educação, o Gestão Nota 10, várias coisas para ser incluída e nós não tínhamos nenhuma orientação para isso. Então, na época ficou até acordado o seguinte: cada escola levaria um modelo pra gente juntar para tentar fazer, porque não veio nada para ensino fundamental, tudo era Ensino Médio, elas até ficaram surpresas na época quando souberam que iria atender... porque da maneira que eles falavam de uma simplicidade tão grande, ah se não tiver na sua escola, leva na comunidade, leva na praça... Assim que a gente via que as crianças que a gente ia receber não tinha condição de andar com elas para cima e pra baixo. Foi um período bem difícil. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);</p> <p>[...] Eu vejo assim, pra mim a escola de tempo integral, além dela ser a ideal, ela foi a salvação para educação, eu não sei se você tem essa dificuldade, mas eu tive quando trabalhava na escola de tempo regular, no dia do planejamento reunir todos os professores... (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] Com relação ao professor, com essa aproximação que a gente teve mais com ele, a gente passou mais a conhecer, porque a gente também julga muito o professor: "Ah, professor X é relapso". Quantas vezes a gente não tem vontade de substituir esse professor e aí a gente não sabe que problema esse professor tá passando. Às vezes aquela coisa assim rápida, principalmente ela aqui sabe: lá vocês não são tempo integral, né? [dirigida à Flora], [Flora: não somos não]. No período regular, quantos professores trabalham os três turnos e falam que não têm tempo? E aí, eles chegam ali, dá a sua aula e vai embora, você não percebe o que ele tem, você não percebe se ele está com algum problema, porque é tudo assim, muito corrido. Então, eu vi essa diferença no tempo integral, porque quando a</p>	<p>Nem sempre o coordenador consegue acompanhar a realização de atividades em salas de aulas;</p> <p>Admite que deva ter cuidado para não perder de vista a prioridade do seu trabalho, mas como são muitas as funções na escola reconhecem que acaba deixando a desejar;</p> <p>Adequação dos projetos da escola à rotina da escola de tempo integral;</p> <p>A escola de tempo integral é a escola ideal porque permite reunir os professores;</p> <p>Considera que em razão do tempo em que coordenadora e professores ficam juntos na escola passam a se conhecer melhor e desenvolvem relação de confiança;</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

gente está há mais tempo juntos abre assim, um leque de confiança entre coordenador e professor, professor e coordenador, e a gente tem mais assim essa liberdade, certo? E, essa visão em que situação se encontra aquele professor. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);

[...] **eu conheço os dois lados: da escola de período regular**, da luta de muitas colegas minha ainda sentir essa **dificuldade de reunir professores, dessa evasão de EJA** que é uma coisa que deixa a gente assim, né? Não sei se vocês têm EJA à noite [dirigida à Flora], [Flora: a gente tem uma turma, mas é diurno], é muito **difícil você fazer seu trabalho**, você sabe que está fazendo seu trabalho e uma turma que começa com 40 alunos e chega o final do ano está o quê, com 10, 15 alunos, no máximo. [...] (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);

[...] e a gente ainda **tinha a dificuldade maior porque era Estado e Prefeitura, eles sempre optavam pela prefeitura, jamais deixavam de ir para uma reunião, uma coisa na prefeitura, por ser mais rígido, por cobrar mais, para ir para o Estado**. Então com o tempo integral, hoje não. **Como o professor é exclusivo daquela escola, então tudo o que você quer está todo mundo junto**. Não tem mais como ter... Houve caso de coordenadora que eu soube... Ensino Médio é ainda é pior... Eu ouvi dizer que tinha professor que nem se conheciam na escola e hoje assim a gente vê... Olha pra você ter uma ideia, outro dia a gente junto, conversando mesmo, desabafando, disse: "eu te achava tão antipática", uma dizendo pra outra, passava assim, não dava nem bola, hoje assim, **temos tempo pra se descobrir** [risos]... (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);

[...] **eu que já trabalhei período regular eu sei a dificuldade que é até de reunir o pessoal para um planejamento**, fora aquele período de planejamento sabe que aquele planejamento já foi batido muito na tecla que é obrigatório estar na escola. Então, **quando vem para o tempo integral a coisa já ameniza um pouco, porque eles já sabem que tem que está na escola, então tenho tido muitas experiências assim, tinha visto aprendizado de professores um com o outro nestes momentos que eles estão em sala de aula** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);

[...]a gente **não consegue** [reunir todos os professores para planejar]; consegue muito perto, perto do que a gente espera, mas não... **Por conta da rotatividade dos professores**, os de polivalência não, tudo bem, ele é só daquela escola, a gente consegue trabalhar direitinho com polivalência, mas aí já o de área que ele está em três, quatro escolas, eles dizem assim: "**Flora, de tarde eu vou na [...] [unidade escolar em que Flora trabalha], amanhã eu vou para o [...] (outra escola da rede estadual), eu vou para lugar tal e aí é desse jeito** (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);

[...] Mas **na escola de tempo integral o coordenador visita mais a sala de aula, acredito que seja...** Na escola de tempo regular é mais difícil, **porque na verdade é como se trabalhasse em duas escolas,**

No tempo regular existe a dificuldade de reunir os professores em razão de que os professores tendem a atender quem exige mais deles e, vê na escola de tempo integral a superação desta dificuldade;

Confirma que no tempo regular não consegue reunir todos os professores para planejar, por conta da rotatividade dos professores;

Na escola de tempo integral é possível realizar visitas às salas de aulas, já que são as mesmas nos dois turnos;

porque a cada turno são alunos diferentes e professores diferentes. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);

[...] hoje a gente chega aqui na escola, **não há evasão**, porque tanto professor tem aquela **preocupação com o aluno faltando dois, três dias, já nos comunica e a gente vai atrás desse aluno**. Então, **desde 2009 que a gente está com o tempo integral e nunca mais tivemos evasão**. É uma coisa assim que **eu defendo muito o tempo integral porque a gente passa mais a conhecer nossos alunos**, muitas coisas, né? A gente **descobriu: criança com câncer** que a mãe não descobriu, no banho, uma pessoa da secretaria era enfermeira e percebeu um inchaço no braço da menina, aí chamou a mãe, que ela levou ao médico, ele disse que se tivesse demorado mais poderia ter sido fatal. A gente **descobriu criança que estava sendo abusada, violência física**, porque muitas vezes a gente olha aquela criança, a indisciplina dela e a gente não vai ver a causa, da onde que vem. **Esse nosso papel social aqui na escola aumentou muito**, porque muita coisa que a gente... começou a enxergar, **ver nosso alunado de modo diferente**; mães que chegam choram pra gente, mães que chegam e pedem ajuda, então, **houve assim maior relação, porque o pai, agora tempo integral, ele está mais presente**, por quê? Porque ele não quer perder, nenhum pai quer perder uma vaga na escola de tempo integral, aí lá a gente já diz: três faltas, ele tem que já vir com atestado ou alguma coisa que mostre porque aquela criança está faltando. Então, assim, é uma coisa que **eu acho que melhorou consideravelmente, passamos a nos conhecer, nós os funcionários aqui na escola, com educadora, porque estamos mais tempo juntos, já se percebe quando o outro está com problema**. Então, assim, **a gente ficou mais humano**, o tempo integral deixou a gente bem **mais humana, mais próxima e bem mais unida como profissional e como educador**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);

[...] **a gente tem a primeira semana de aula que a gente chama de semana de adaptação** que é para aqueles alunos que estão chegando ou então readaptação, porque o aluno quando ele passa um mês fora da escola, de férias **ele já vem com todo aquele costume de casa aí a gente tem que tirar tudo de novo**. Então tem que ter uma semana a gente não usa os livros são apenas textos educativos, o professor dá uma aula mais dinâmica, pra **ele ir se readaptando ao tempo integral**. (Entrevista 2 – Margarida);

[...] **Todas as salas trabalham o mesmo tema**, a violência... A gente procura, assim, **temas atuais e que geralmente geram problemas em casa, na sociedade como um todo**, então a gente passa uma semana de aula trabalhando isso aí com eles; **a gente leva para quadra, faz dinâmicas, brincadeiras com eles, pra eles irem se acostumando novamente com o tempo integral**, porque quando passa um mês em casa **muitas coisa que a gente conseguiu, vício, né, que a gente conseguiu tirar na escola... aí quando chega em casa [risos] começa tudo de novo**. Aí, nesta semana, a gente faz tipo assim um relaxamento mesmo, uma **readaptação para na semana seguinte** é que a gente começa mesmo o

As vantagens da escola de tempo integral:

- Superação da evasão escolar;
- Conhecer melhor o aluno e os problemas que ele vivencia;
- Identificar problemas vivenciados pelos alunos;
- Maior proximidade com a família;
- deixa os profissionais da escola mais humanos e unidos;

Organização da semana de adaptação dos alunos na escola de tempo integral;

Desenvolvimento de estratégias que visam a adaptação dos alunos à escola de tempo integral;

<p>tempo integral. Então para aqueles que estão entrando, agora tem muitos alunos novos e, para aqueles que estão retornando ir se readaptando. (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] Então toda a formação dele [do aluno] está sendo aqui. Que pra mim a escola é ideal, assim, porque a gente sabe que tem muita criança que estuda num turno numa escola, no outro não está em casa nem o pai, nem a mãe e eles vão estar onde? Na rua. E aqui ele tem toda formação. Aqui a gente ensina o hino nacional, a como se comportar, a gente faz uma oração com eles todo dia [...] (Entrevista 2 – Margarida);</p>	<p>A escola de tempo integral deve formar o aluno em todos os seus aspectos;</p>	
<p>[...] Mas, a escola de tempo integral... Já é pedagogia da escola... A pedagogia da presença, porque se o tempo é integral, tanto o professor como os alunos e os funcionários tem que estar na escola e a pedagogia do exemplo porque estou sempre junto com ele o dia todo, eu preciso dar exemplos positivos. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] eu gosto muito de trabalhar com o exemplo. Se eu vou cobrar a questão do horário do professor que não está chegando no horário, mas todos os dias eu estou lá no meu local de trabalho, no meu horário, indo para sala de aula ou não, gosto de estar lá para receber os pais, gosto de estar lá para receber os alunos e os professores também. Eu também sou muito exigente nesta questão. E aí a gente não só cobra, a gente procura também é... como é que se diz... Incentivar o professor a estar fazendo aquelas ações que eu queira que o professor realize. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] Ser exemplo, primeiro porque... Ser exemplo é para ser copiado, observado e imitado em algumas ações, então, para ser exemplo eu preciso fazer bem feito, eu preciso cumprir o horário de chegar e de sair, porque como é que eu vou querer que alguém... Como é que eu quero que alguém chegue no horário e eu só chego atrasada? Como é que eu vou dizer "você tem que chegar na hora", se eu estou chegando atrasada? Então, tenho que ser exemplo. Eu tenho que ser exemplo apresentando meu plano de trabalho, "está aqui meu plano de trabalho, minhas obrigações são estas, estas e estas, então você precisa também fazer as suas". [...] Por ser exemplo, você tem mais um poder e quando você é presença você... Tipo assim... Você marca território, "eu estou aqui, eu estou para trabalhar e quero ver trabalho" [...] A pedagogia da presença e a pedagogia do exemplo e eu procurei fazer... Dar esse exemplo sendo presença na escola desde a primeira hora 7h da manhã ou 10 para as 7h até o final do horário, além do final do horário, porque termina o horário chega uma mãe quer conversar e você precisa dar ouvido. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] E, em relação ao aluno, ser exemplo é muito importante, nós trabalhamos com crianças que estão ainda em formação, então essas crianças elas observam muito o que a gente faz, o que a gente fala, como a gente se comporta, então se a gente se 'portar' bem até estará contribuindo para formação, se a</p>	<p>Justifica que a escola de tempo integral já funciona tendo por base a pedagogia da presença e do exemplo;</p> <p>Ser exemplo para incentivar os professores a realizar determinadas ações;</p> <p>Ser exemplo e ser presença para ser copiado pelos outros</p>	<p>Pedagogia da presença e Pedagogia do exemplo como estratégia para cobrar os professores e educar alunos</p>

<p>gente se 'portar' mal pode estar até contribuindo porque exemplo nem sempre se copia, às vezes os errados também não se copia, porque se não temos situações piores. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa)</p> <p>[...] Então, é importante e, eu sempre digo e continuo dizendo, embora pode até achar que é preconceito, o professor tem que se portar bem em todo o lugar que ele está, porque ele está correndo o risco de bem aqui tem um ex-aluno dele ou aluno, então eu acho que o professor... têm pessoas que acham... eu comento isso na escola e acho estranho, acho que o professor nem deveria beber para o aluno ver... Se eu fosse... Não deveria nem ter bar no em torno da escola. O professor precisa se vestir sempre de forma normal, adequada, que se cubra, porque é exemplo, se eu vejo minha professora andando com boa parte do corpo de fora, eu também vou imitar, se eu acho bonito... É formativo eu vejo o exemplo como formação, porque ali... olha, lá na escola por exemplo, os alunos, os professores se portam bem, todo mundo se veste de forma adequada, de forma simples e adequada. Então, os alunos não podem ir para a escola de bermuda curta, a escola não aceita. Então se a escola não aceita que ele vá de forma inadequada, se o professor for, ele vai dizer assim, "olhe, como é que o professor vem e eu não posso?" Então, já é uma formação, formação do comportamento, engrandecer as pessoas. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] a gente tem que passar toda normativa da escola. A gente teve agora na primeira semana um planejamento onde a gente repassa tudo isso aí. [...] Tem as cobranças, mas aqui a gente... é como ela falou também... o coordenador assim como a direção... Aquilo que passo para os professores nós não podemos cobrar aquilo que a gente não faz. Agora, durante o período do planejamento, nós tivemos a reunião com os pais, essa reunião foi por série, onde a gente foi passar normativa e várias coisas que a gente falou que o aluno não poderia fazer a gente teve que passar isso para os professores também. No momento que a gente cobra do aluno, mas a gente não faz, aí vem a cobrança da família e se a gente cobra e nós como gestores, a gente não faz, vem a cobrança pra gente: "e você e tal?" (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p>	<p>Ser exemplo para educar os alunos;</p> <p>Considera importante que o professor seja exemplo também nas situações em que vive fora da escola</p> <p>Ser exemplo consiste em parâmetro para fazer cobranças;</p>	
<p>[...]Eles cobram da gente, a gente tem que cobrar do professor, o professor tem que cobrar do aluno, tem que cobrar da família também e eu estou sempre envolvendo isso aí. (Entrevista 1 – Margarida);</p> <p>[...] Aí eu tenho que ter este cuidado também, inclusive de registrar direitinho a nota [dos alunos] quem tem quem não tem, porque a gente tem uma fiscalização por ser tempo integral. Eles [os técnicos da GRE] vêm observar se realmente está coerente aquilo que o professor tem ali no seu caderninho, que não só o professor, mas todos nós aqui da escola temos que ter(Entrevista 1 – Margarida);</p>	<p>O efeito dominó da cobrança envolve a coordenadora;</p> <p>A fiscalização da GRE sobre as escolas de tempo integral;</p>	<p>"Eles cobram da gente, a gente tem que cobrar do professor, o professor tem que cobrar do aluno, tem que cobrar da família também e eu estou sempre envolvendo isso aí."</p>

<p>[...] Eu já estive recebendo a visita da técnica (Supervisora da GRE) e ela chegou e pediu os planejamentos, a gente atrasou um pouco porque nós estávamos sem livros [...] aí a técnica veio e ela corrige como quem está corrigindo prova de aluno, "olha a técnica veio aí e na próxima semana... ela nem tinha dito...ela volta para ver o restante" [risos]. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] eu também digo deste jeito [risos] (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] controlo também, a gente tem um... tenho um caderninho que faço aqui de controle de quem entregou, de quem não entregou [os planos de ensino] para que a gente tenha sempre... Porque infelizmente a gente é muito cobrado nesta coisa do papel, vem gente da Secretaria, da regional para ver a questão dos planejamentos [...] tenho que tá com toda essa papelada em dias e para isso tem que ter meu controle junto aos professores. (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] Mas eu gostaria que vocês me entregassem esse plano, porque vem uma pessoa aqui que gostaria de ver. Eu até brinquei: eu estou cobrando vocês porque eu estou sendo cobrada, então é preciso que vocês me entreguem, "não tudo bem, a gente vai fazer", aí algumas pessoas vieram me entregar... Eu tenho um livrinho que à medida que eu vou entregando eu vou fazendo o X ali para eu ter esse controle de quem entregou ou não. Eu falei isso numa semana e na semana seguinte ela veio e aí pediu para ver, nós não estávamos ainda nem com os livros e, eu disse, "Olha [técnica da GRE] você não vai ver todos os planejamentos porque eu não sei nem se estes planos de cursos vão ser válidos porque os conteúdos que os professores gostariam de colocar... eles ainda estão só com os livros que eles conseguiram porque até agora não chegou um livro para gente, parece que houve um problema com o MEC que agora vai por meio de uma senha, mas já tem alguns prontos e eu vou lhe mostrar, aí entreguei para ela, pois quando estiver todo mundo pronto eu venho aqui de novo. Tudo bem! E aí ela pegava a caneta lia, pegava o caderno anotava, aquele negócio todo. Aí fui dizer, porque muitas vezes eles acham que a gente está exagerando, quando a gente diz que vai acontecer isso que vem alguém aqui, sempre acham que a gente está exagerando, aí depois que ela foi embora ela ainda disse que vinha depois para ver o restante, aí fui falar com os professores, eu digo: "olha, ela veio, de alguns que estavam aí, ela olhou, mas ela disse que quer ver de todo mundo, então gostaria que você me entregasse". Então é uma cobrança que às vezes se faz necessária a gente cobrar, é obrigada a fazer. Porque quando chega... Inclusive tem uma coisa que ela disse assim: "o professor fez lá um e ela não gostou, aí eu disse: "não mais ele explicou", aí ela disse:" É, já que a escola aceita, então deixa como estar". Então, quer dizer que se a gente não faz a vem a cobrança pra gente, é por isso que se faz necessária muitas vezes. E, também porque que ela faz isso? Porque também antes dela vir, uma pessoa que veio aqui, perguntou se ela tinha vindo, então você ver que é uma sequencia de</p>	<p>O monitoramento da GRE sobre a escola reforça as cobranças das coordenadoras sobre os professores;</p> <p>Controle da entrega dos planos de ensino pelos professores para atender à cobrança da GRE</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

qualquer maneira, porque ela está fazendo o trabalho dela porque já tem alguém cobrando o trabalho dela. Aí quando a gente cobre o professor, eu tenho certeza que algum trabalho que vocês passaram para o aluno vocês vão cobrar desses alunos também, então, infelizmente... e a palavra é essa... à vezes chega aqui e diz: "**olha eu não vim cobrar, mas vim ver**", **o vim ver é uma cobrança mesmo...não adianta tentar amenizar as palavras..** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);

[...] aqui a gente **já tem uma rotina**, como eu já falei e dentro da rotina tem várias ações e dentro destas ações tem aquelas que a gente **tem que monitorar o professor**. O professor aqui tem o horário de HP [Horário Pedagógico] e **muita coisa a cumprir, eles têm um caderno de rotina** que a gente chama na escola de portfólio e a gente está sempre orientando, principalmente tem uma parte... Mas, depois **eles são encadernados**, todos são encadernados, **para que depois a gente possa estar vendo, revendo para melhorar não só o planejamento, mas as avaliações**, todas as **avaliações elas são encadernadas**, para que esse professor ele tenha assim a **oportunidade pensar** tanto da parte da turma que não tirou a nota que o professor esperava e aí aquelas avaliações estando ali... Flora: vocês estão falando, as avaliações não são entregues para família?

Margarida: não. As minutas, **as originais, inclusive do jeito que eles fazem**, eu encaderno até o borrão, aí **converso com ele no que ele pode melhorar**, para quê? Para que o **próprio professor possa rever**, "será que aquela avaliação ali estava certa com o que"... Porque assim, nós temos professor de Português que ele tem três turmas e muitas vezes uma avaliação que ele fez numa determinada turma não vai servir para outra, nem todas tem o mesmo rendimento e aí aquela avaliação fica lá encadernada, fica guardada **para que o professor faça a avaliação da sua avaliação**. Nestas ações, a gente **está assim sempre revendo, a gente costuma muito aqui na escola sentar e repensar nossas ações**, isso, desde o início quando começou o tempo integral. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);

[...] A gente **pede o plano de curso, porque é uma exigência da Secretaria**, mas para a gente o **principal é este daqui [referindo-se ao portfólio]**, o professor tem este caderninho porque aí é que tem tudo do que ele vai precisar e, **esta é uma das minhas tarefas de estar observando bimestralmente, semanalmente se o professor está ou não com este material em dia**, né, para não fugir daquilo que ele tem que trabalhar como aluno. Assim, **pelo fato de ser tempo integral a cobrança é muito grande**. (Entrevista 1 – Margarida);

[...] eu, semanalmente, tenho encontro com os professores agrupados por série e, nesse encontro, a gente discute o andamento da sala de aula, além de **ver a parte burocrática: planejamento, plano de aula, ficha 06 [ficha de notas dos alunos], caderneta e, até mesmo, a caderneta a gente tem que dar o**

O monitoramento do trabalho do professor é realizado mediante o uso do caderno de rotina (portfólio) e arquivamento dos planos de ensino e minutas de avaliações;

Controle das alterações na execução das ações desenvolvidas pelos

<p>visto, se fechou o mês... "ah, porque isso aqui não está assinado? Que aula foi essa?" Entendeu? Às vezes o professor faz uma atividade diferenciada e eu não fiquei sabendo. Até o horário em si, o andamento da aula, a distribuição das aulas, quando eu visito a sala, o professor ele já me aborda na porta e ele diz eu tou fazendo isso, era isso, estou fazendo isso. Tudo bem, professor, você é que sabe o manejo da sala. Você mudou a atividade. (Entrevista – Rosa);</p> <p>[...] Às vezes, a diretora precisa de um professor, e Rosa, fulano está em qual lugar? Normalmente eu sei onde ele está, se no horário pedagógico ou na sala de aula, ou se trocou o horário. A menos que não tenha comunicação que às vezes acontece, professor troca de horário e me diz depois, ou, então, na conversa, faço essa avaliação com ele.</p> <p>[...] Olha, deixa só eu te dizer uma coisa. Isso aqui pegou numa coisa da semana passada, eu conversando com os professores... Porque eu tenho uma pasta onde eu coloco o nome do professor, aquelas pastas sanfonadas e vou colocando à medida que eles vão me entregando [os planos de ensino] eu vou colocando e vou ao final do ano quando termina pego todos os planejamentos, pego todos os planos de curso encaderno e fica para estudo do professor e, muito professor vinha do PARFOR e alguns não tinham entregue ainda, aí eu disse... Aí veio uma pessoa da 21ª GRE, dizendo que hoje a [técnica da GRE]... Então, aqui quem vem olhar essas questões de planejamento, diz que é para olhar até as minutas de prova é a [técnica da GRE] e aí tinham me avisado que ela viria aqui, aí eu disse: "olha, gente, eu gostaria que vocês me entregassem, sei que vocês estão muito atribulados, porque vêm do PARFOR... Então, tem uns que ainda estão tendo aulas aos sábados, e tudo, e estão estagiando também, algumas conseguiram estágio, outras não, por que depende do professor aceitar, né?"</p> <p>[...] Eu também tenho que acompanhar as minutas de prova: eu tenho que receber, verificar, encadernar, as notas... [das avaliações dos alunos] minutas são todas encadernadas para que o professor possa, digamos assim: uma prova não deu certo, a turma, a maioria, não saiu bem, então estando guardada aquela minuta de prova, o professor vai ter como olhar se o erro foi do professor, até porque a gente erra também, às vezes faz uma prova que não está coerente ou o assunto... O tempo não foi suficiente, aí as minutas estando ali o professor vai rever a sua didática, a sua metodologia, se o que ele fez... Porque aí, vai depender, porque se foi a maioria da turma, então a deficiência não tá só no aluno mais, né? Tá um pouco no professor. Aí a gente encaderna; tudo aqui é encadernado e guardado para que o professor tenha acesso: planejamento, planos de curso, aquele material todinho ali, inclusive vem um pessoal aqui na próxima semana para ver como é o funcionamento e aí a gente deixa tudo aí para mostrar (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] Tudo o que acontece na escola eu tenho que ter registrado, para cobrar do professor, eu tenho que fazer o meu também...não posso cobrar o que não faço... os diretores têm este trabalho também. (Entrevista 1 – Margarida);</p>	<p>professores;</p> <p>Controlar o horário de cada professor e das trocas realizadas;</p> <p>Manutenção de arquivos de provas e planos de ensino para atender ao controle da GRE;</p> <p>Obrigações de manter registros de tudo que ocorre na escola;</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>[...] Cobro porque a gente bota os prazos de entrega... que você foi professora e sabe como é escola. Hoje é o planejamento, mas quando se termina as discussões no final do dia, aí tem aqueles professores altamente organizados e antecipados que você vai falando, ele vai escrevendo ou já trouxe alguma coisa escrita, sei quando termina o dia ele está aqui oh, no ponto e aqueles que nem começaram aí vamos amarrar o prazo, um acordo entre eles, "vamos ter quantos dias para entregar? Não, é sexta, na próxima sexta está no ponto, então esse é o prazo, aí quando chega nesse prazo e não entrega aí você começa a mandar atrás. Prazo é coisa complicada. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] até porque...a gente tem aqui um prazo, tem um prazo para tudo... se eu colocar para os professores e... assim os professores já estão muito acostumados a colocar a coisa dentro do prazo que a gente pede, a gente tem aqui por exemplo: Gestão Nota 10, um projeto que acompanha sua escola. Esse Gestão Nota 10 a cada bimestre a gente tem que mandar um relatório para lá, falando das notas, da presença dos professores, presença de aluno. Então isso aí a gente já tem um prazo certo para enviar, então quando vai ficando perto eu já coloco lá no quadro, já dou o papelzinho dizendo até tal dia eu tenho que receber isso aqui. Então meu trabalho só atrasa se atrasar o deles, mas graças a Deus, os professores daqui são muito pontuais com as coisas (Entrevista 2 – Margarida)</p> <p>[...] Eu sei que, às vezes, a gente encontra resistência com alguns professores, mas a gente sempre conversa com o professor e a gente costuma estar passando todas as orientações da escola; costuma estar conversando e pedindo, assim que o professor dê esse retorno, professor estar com algum problema, precisou faltar, que ligue, que avise com antecedência para a gente poder se programar e poder estar dando seguimento no trabalho na escola, pra gente não ter que parar a escola, porque faltou uma pessoa ou faltou isso ou aquilo outro, claro que tem situações que é impossível... A gente não consegue, mas a gente costuma estar orientando professor nesse sentido. A gente dá o suporte, dá, mas a gente também cobra e aí, às vezes o professor... Isso já aconteceu esse ano... Que aí é complicado, professor chega com uma situação uma vez, tudo bem a gente entende, chega duas, ainda dá para tolerar. Mas na terceira vez a gente já tem que chamar o professor e perguntar, chamar mesmo e conversar e mostrar os pontos positivos e negativos [...] Às vezes os professores até brigam comigo "Ave Maria, Flora, mas tu cobra demais". Mas a gente procura dar outras coisas: ajudar, a gente cobra, mas a gente dá instrumentos, meios para que o professor realize aquilo [...] (Entrevista Reflexiva Coletiva 1- Flora);</p> <p>[..] por que elas [as cobranças junto aos professores] são necessárias? Porque, assim... Nem todo professor tem aquele compromisso e responsabilidade com o seu trabalho. Nós temos professores muito bons, muito responsáveis, compromissados que a gente dá as orientações e no dia seguinte ou</p>	<p>Cobrança junto aos professores para cumprir prazos estabelecidos;</p> <p>Os professores já estão acostumados a cumprir os prazos estabelecidos;</p> <p>Reconhece que cobra dos professores, mas afirma que a eles é dado o suporte necessário e mesmo assim ainda encontra resistência de alguns professores;</p> <p>Justifica que as cobranças são</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

dias depois **ele acata direitinho**, ele chega, "Flora tá aqui meu plano, dá uma olhada", aí, geralmente, **costumo revisar, colocar alguma coisa, orientações do que ele precisa melhorar**, coisas do tipo. Aí, aquele professor que é compromissado, responsável, tudo... Ele entrega numa boa, você lida com ele numa boa. Mas tem **professor que às vezes é relapso, vem de outras realidades em que ele não foi acostumado a organizar o seu trabalho, a ter seu material todo prontinho pra trabalhar com o aluno**. Então, se eu proponho... Hoje vamos sentar aqui para fazer o planejamento. Aí, às vezes o professor pede para levar para casa para concluir porque precisa acrescentar alguma coisa que ele achou... E, **se eu não cobrar mais aquele planejamento ele pode entender que ali é só uma questão burocrática**: "então ela quer o planejamento só para guardar, só pra juntar, pra dizer que recebeu e não porque vá utilizar como instrumento de melhoria do processo ensino-aprendizagem", então **não é cobrança por cobrança**. São **cobranças necessárias para que eu possa acompanhar o processo ensino-aprendizagem e o dia a dia da sala de aula**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);

[...] Que às vezes eu **cobro a questão do diário de classe**, eu sempre **reviso**, eu vou revisando diário de classe, aí eu coloco... Os professores até brincam, porque eu **coloco o elogio lá** e tudo... é a pedagogia do modo de ação. **Primeiro eu faço aquele elogio todo, depois eu faço as cobranças**. Até então tem dado certo. E, aí os professores que não são da gente que vão chegando à escola, eles vão se adaptando à nossa metodologia de trabalho [...], **porque se a gente não motivar, não procurar estar fazendo...** Eu... **A gente vai cobrar do outro aquilo que a gente não está fazendo**. E a gente costuma estar assim... Assim... Sempre envolvida nestas ações, **tá dando os meios** para que tenha toda uma organização se é um planejamento, se é uma atividade ou qualquer projeto que a gente vai fazer, a gente tem assim... Além de a gente ter todo documento que a gente vai entregar para o professor, **a gente costuma ter uma lista com assinatura para o professor... Quando eu for cobrar aquilo o professor não dizer que não sabia, eu estou lá com documento para dizer: "olha professor, está bem aqui, dia tal foi passado isso e isso e você assinou, você estava sabendo, você estava presente"**. E assim acho que no geral é isso (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);

[...] a gente também **está sempre vendo questão de diário de classe se estão preenchendo direitinho** e da **questão da frequência do aluno**, porque, às vezes, tem problema, tem o programa Bolsa Família que tem que está sempre enviado e se a gente deixa assim acumular... A gente está **sempre orientando o professor neste sentido de estar acompanhando** porque às vezes **se a gente relaxa em alguns quesitos, o professor também vai relaxar** e aí a gente vai ter alguns problemas que poderiam ter sido evitados, com uma simples conversa com o professor. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);

[...] e, também, **assim como a gente analisa o professor, o professor analisa a gestão da escola**, o professor ele **avalia também o coordenador**, avalia a direção da escola, **se ele percebe um coordenador mais, assim, maleável, fácil de deixar levar por questões** que a gente sabe que tem

necessárias porque obriga o professor a se organizar para sala de aula e, assim ela pode acompanhar o dia a dia da sala de aula;

Cobra os professores, primeiro elogiando e depois fazendo cobrança;

Manter o acompanhamento ao professor para ele não relaxar;

Justificativa para não ser tão maleável com os professores, pois

<p>professores e professores, ele tende muito a... A gente ser humano tende muito a se comportar de acordo com a situação. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] A minha relação com os profissionais é como ela [Flora] falou é... Você não pode ser flexível, maleável demais, nem pode ser ao extremo, porque você sabe, principalmente, que é o caso dela [Flora] que antes era professora e qualquer coisa que você vai cobrar você vai ouvir aquela velha frase: "Ah! Só porque agora é coordenadora". (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] Então, se o professor sabe que o coordenador a qualquer hora pode entrar na minha sala eu estou sempre a postos, fazendo a minha da aula da melhor maneira possível. Eu vejo assim também dessa forma. Não é uma forma de fiscalizar, mas uma forma de motivar. Quando eu chego na sala de aula e digo "bom, meus futuros doutores, como que foi o final de semana, o que você fez de mais interessante?" um fala, outro fala, eu também estou instigando na oralidade, o aluno está melhorando o pensamento, então, eu estou ajudando na 'falação' [sic] do aluno e o professor se preocupa com o que o aluno dele vai responder. Então, eu, também, vejo dessa forma a função do coordenador... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] na semana pedagógica, nós vamos fazer essas ações aqui pra gente melhorar isso, isso e isso em sala de aula. Nas primeiras semanas correm as mil maravilhas, mas se não estiver o tempo todo monitorando, o que foi que aconteceu, porque não está mais fazendo, a gente costuma tentar... Porque às vezes a gente se sobrecarrega, tem que está o tempo inteiro monitorando, tem que está o tempo inteiro assim, "sim professor...", mas a gente está oferecendo os recursos pedagógicos para serem utilizados em sala de aula, vamos melhorar isso, aquilo [...] (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] Assim, na escola, eu vejo essa dificuldade... Assim, eu não sei como é que a 21ª [GRE] trabalha com vocês, nós somos da 19ª [GRE]. A gente percebe assim uma cobrança muito grande em termos burocráticos, até da SEDUC, às vezes liga para a escola... Agora mesmo vai haver a campanha de vacinação das meninas de 11 a 13 anos, pedem uma documentação pra gente e aí eu pergunto: "Eu posso mandar essa documentação até que dia?" "É pra ontem". (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] Porque como o governo gasta muito com uma escola de tempo integral, basicamente o triplo ou mais que ele gasta numa escola regular, é justo que ele também cobre da gente esse retorno. E qual é o retorno? É o que a gente tem dado até agora, nota do IDEB boa, além até da expectativa da gente mesmo e aí é um trabalho que é de cobrança direto. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] porque nossas ações têm autonomia entre aspas, pra algumas ações, outras a gente depende de fora, tem que ligar pra GRE, a GRE liga para SEDUC e a SEDUC diz que não faz [...] (Entrevista</p>	<p>estes analisam também os coordenadores;</p> <p>Reconhece que as visitas às salas de aula não é uma forma de fiscalizar, mas sim uma forma de motivar o trabalho do professor em sala de aula;</p> <p>Monitoramento do professor para garantir o cumprimento do que o grupo decidiu em outros momentos;</p> <p>As cobranças e as demandas de última hora da GRE dificultam o trabalho da coordenadora pedagógica;</p> <p>Esforço para que a escola apresente bons resultados;</p> <p>Reconhece que a autonomia da escola é limitada e depende da</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Reflexiva Coletiva 1 – Flora)	GRE/SEDUC	
<p>[...] eu tenho um plano de trabalho da coordenação pedagógica, eu tenho meu plano de trabalho, está lá na escola. Então, nesse plano de trabalho, eu coloco as várias ações que eu vou desenvolver, diariamente, eu costumo estar colocando: "amanhã eu vou passar em sala tal, vou fazer isso, eu vou conversar com os professores e vou conversar com os alunos". Eu costumo assim botar, porque é muita coisa que acabo esquecendo, e eu não posso esquecer nada, mas, às vezes, até desvia... Tem dias que dá pra cumprir tudo numa boa, você consegue trabalhar às mil maravilhas, mas tem dias que não dá pra cumprir tudo, aquela jornada, mas eu costumo planejar diariamente, além do meu plano de trabalho do que vou fazer o ano inteiro eu tenho minha rotina diária. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] mas dentro daquilo que é mais comum na minha prática aqui é a orientação aos professores, estou direto com eles ajudando no planejamento, plano de curso (Entrevista 1 – Margarida);</p> <p>[...] Algumas tarefas dão para serem divididas, nesse sentido, mas outras dependem mais de mim para fazer aquele serviço, por exemplo: auxiliar os professores no planejamento, eu dou aquelas orientações, depois ele fica incumbido de fazer o planejamento, depois que o professor me dá aquele planejamento eu tenho que revisar todo novamente, passar o visto para ver se está faltando alguma coisa, já faço alguma orientação ao professor que tá faltando alguma coisa. É nesse sentido que nós temos dever de trabalhar isso, trabalhar aquilo. São coisas que dependem especificamente de mim, não posso estar atribuindo à outra pessoa, não posso jogar a minha atribuição para outra pessoa, entendeu? É por isso que nesse sentido eu acho que é um escravo, porque é muita coisa para a gente dar conta. (Entrevista 1 – Flora);</p> <p>[...] geralmente, o professor que chega, a gente costuma estar dando todo o suporte para que ele venha... Como é que quero dizer... Para que ele procure se encontrar no ambiente em que ele está chegando, porque em cada ambiente de trabalho, o trabalho é de uma forma diferenciada. Então, aquele professor na escola em que ele trabalhou anteriormente ou mesmo que ele nem trabalhou ele não tinha aquelas orientações. Tem professor que às vezes estranha determinadas... determinadas atitudes que a gente utiliza lá na escola porque na outra escola em que trabalhava eu nunca precisei fazer isso, aí a gente vai é... ficar por dentro de como é nossa dinâmica de trabalho da escola. Tem formação, sim, no momento que eu estou dando orientação para o professor. (Entrevista Reflexiva 2 – Flora);</p> <p>[...] Também o que nós adotamos lá [na escola] uma prática que funcionou bem no primeiro ano, no</p>	<p>Elaboração do plano de trabalho</p> <p>Reconhece que faz parte de seu trabalho orientar os professores nas atividades pedagógicas é a ação mais comum no desenvolvimento do seu trabalho;</p> <p>As ações pedagógicas são específicas do coordenador pedagógico e não podem ser atribuídas a outros profissionais da escola;</p> <p>Orientação aos professores;</p> <p>Reuniões para avaliação das ações realizadas no dia</p>	<p>Ações pedagógicas</p>

<p>segundo ano, depois do expediente, a gente fazia a reunião da equipe gestora, a gente sentava para fazer o balanço do dia, funcionou muito, hoje a Francisca diz: "Rosa, aquelas reuniões estão fazendo falta hoje", "pois está na hora de voltar na prática novamente". [...] Depois disso você senta 20 minutinhos pra conversar e fazer a agenda do dia seguinte que a gente discutia e já botava a pauta do dia seguinte e aí as coisas funcionavam melhor e funciona porque quando se planeja a coisas vão bem melhor, chega o fim do dia, você vai rever a agenda do dia anterior risca o que deu para cumprir e o que não cumpriu passa pra página seguinte, agenda para o dia seguinte. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] reuniões pedagógicas a gente tem sempre que tá surgindo algum problema, que o professor está com alguma dificuldade. Aqui, nós temos muitas reuniões inclusive quando a gente começou aqui o tempo integral a gente tinha assim quase todo dia. (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] A reunião é aberta com a leitura do evangelho, por exemplo, e vai ao encontro das dificuldades da senhora naquele dia, você está querendo lapidar o ser, querendo melhorar e escreve-se no quadro pensamentos positivos ou trechos de educadores para ver se o professor ou se quem visita aquela sala lê e reflete algo sobre aquela leitura. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] eu, semanalmente, tenho encontro com os professores agrupados por série e, nesse encontro, a gente discute o andamento da sala de aula, além de ver a parte burocrática: planejamento, plano de aula, ficha 06 [ficha de notas dos alunos], caderneta e, até mesmo, a caderneta a gente tem que dar o visto, se fechou o mês.. "ah, porque isso aqui não está assinado? Que aula foi essa?" Entendeu? Às vezes o professor faz uma atividade diferenciada e eu não fiquei sabendo. Até o horário em si, o andamento da aula, a distribuição das aulas, quando eu visito a sala, o professor ele já me aborda na porta e ele diz eu tou fazendo isso, era isso, estou fazendo isso. Tudo bem, professor, você é que sabe o manejo da sala. Você mudou a atividade. (Entrevista – Rosa);</p> <p>[...] Eu costumo me organizar bastante pra planejar, fazer um encontro pedagógico, costumo sentar junto com a diretora, o que a gente vai fazer, a gente costuma está priorizando, valorizando o funcionário, tipo assim, Dia da Mulher; hoje mesmo uma comemoração lá na escola no Dia da Mulher, Dia das Mães, Dia do Funcionário, Dia do Professor, a gente gosta de realizar, de motivar o professor para que ele se sinta bem, se sinta acolhido na escola. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] Porque geralmente quando a gente organiza esse calendário no início do ano já pensa nestes encontros [de formação], a gente já coloca esses encontros para estar discutindo com os professores. [...] mas aí a gente procura colocar o outro lado mais relacionado ao trabalho pedagógico,</p>	<p>Reuniões pedagógicas para discutir os problemas e dificuldades dos professores;</p> <p>Modo de realizar a reunião pedagógica;</p> <p>Encontro semanal com os professores para discutirem questões relativas à sala de aula</p> <p>Planejamento dos encontros com os professores;</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>as nossas dificuldades, o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula que a gente sabe que são muitas as dificuldades, algumas até... Como é que se diz... Alguns continuam persistindo em determinadas práticas às vezes por comodismo mesmo, mas não são todos, outros por falta de uma orientação mais de perto. (Entrevista – Flora);</p> <p>[...] elas que trabalham no período integral tem mais facilidade para encontrar... Na escola de período regular é preciso fazer um jogo de cintura para tentar juntar o maior número de pessoas possíveis pra gente estar promovendo esses momentos de formação. No caso do 1º ao 5º ano são três sessões de Educação Física, então, nestas três sessões de Educação Física, o professor da sala regular ele está fora de sala, então eu utilizo estes momentos para conversar com o professor sobre uma determinada situação que eu estou observando na sala do professor e que não está dando certo, seja a didática do professor, seja questão do vínculo do professor com o aluno, são todas essas questões. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);</p> <p>[...] geralmente a gente faz... eu não faço só, faço junto com a gestora [...]. A gente senta, organiza previamente e ver o que vai ser levado para aquele encontro. Geralmente a gente coloca... Inicialmente a gente sempre começa com alguma mensagem reflexiva ou alguma mensagem mesmo de otimismo, alguma coisa neste sentido. A partir daí, a gente leva as questões que a gente quer abordar. A gente vê algum material, a gente sempre seleciona. Assim, por exemplo: a gente vai falar de avaliação da aprendizagem a gente traz o documento e apresenta para o grupo e vai discutindo com o grupo isso. (Entrevista – Flora)</p> <p>[...] os encontros eles são mais ou menos mesmo divididos, parte você leva os informes, algum projeto para desenvolver na escola, a gente leva para o grupo a ideia, vê as sugestões do grupo, aí depois é que a gente vai trabalhar alguma dificuldade com os professores. (Entrevista – Flora)</p> <p>[...] A gente tem que ter a visão do que mais de fato está precisando na escola, a gente ver a questão da indisciplina, costuma sentar para estar vendo que ações a gente pode fazer para estar melhorando. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] Inclusive na semana pedagógica eu estava dando uma olhada e vi alguns erros que aconteceram na semana do ano anterior. Eu disse [à diretora da Escola], a gente precisa organizar uma formação para gente ver a questão a ficha 06, sentamos lá, colocamos no papel, elaboramos todo o material e fizemos oficina para trabalhar essa dificuldade que estávamos encontrando... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);</p> <p>[...] Quando a gente sente a necessidade, a gente procura promover estes encontros.[...] É de acordo com o que vai surgindo, com a vivência, o que a gente observa no dia a dia. Eu estou sentido que está</p>	<p>Os encontros com os professores são planejados com o objetivo de proporcionar espaços para conversar com os professores sobre determinados situações de sala de aula;</p> <p>Modo como realiza os encontros com os professores</p> <p>Conteúdo dos encontros com os professores: informes, projetos,</p> <p>Os critérios para definir a temática dos encontros com os professores são aquilo que naquele momento a escola precisa;</p> <p>O que motiva a realização dos encontros com os professores:</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>faltando trabalhar mais sobre avaliação, indisciplina. Em cima de alguma coisa, é na vivência mesmo, de acordo com o que vou lendo dos encontros que participo promovidos pela SEDUC, pela Regional [GRE], por estes encontros que participo e também de acordo com a realidade aqui da escola a gente vê o que está precisando, a gente vai e procura trabalhar em cima disso. (Entrevista – Flora)</p> <p>[...] Todo mundo que trabalha na escola sabe que o tempo é muito corrido, mas assim esses momentos de encontros pedagógicos que às vezes a gente organiza estes encontros pedagógicos a gente já vai com aquela pauta pronta, mas questões que a gente lida no dia a dia, se eu paro para estudar a questão da recuperação paralelaé um momento de formação na instância escola que eu vejo que os professores têm uma dificuldade na questão da recuperação, por mais que se bata naquela tecla, que o aluno não pode ser avaliado somente por aquela prova escrita, aquela coisa toda, a gente percebe que boa parte dos professores ainda insiste nesta mesma situação, então é um momento... Agora mesmo já estava procurando organizar um encontro pedagógico em que a gente vai reforçar esta temática da recuperação, porque por mais que a gente fale na semana pedagógica, todos os anos tem, em todas as escolas, a gente elenca uma série de temas que a gente acha pertinente serem trabalhados com a equipe escolar, mas também o tempo é pouco demais, uma semana não dá para você tratar de boa parte das coisas que você quer abordar. Aí vem a questão da avaliação que é muito difícil avaliar, tem a questão de indisciplina, de recuperação, então tudo isso que você para pra sentar com o grupo, tudo isso aí eu acredito que entra na parte de formação continuada além dos cursos fora que a gente faz (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);</p> <p>[...] a gente costuma na semana de planejamento escolher temas, a cada ano a gente escolhe um tema, uma média de uns três temas, porque aqui é uma semana mesmo [Flora: nós também fazemos uma semana], o ano passado a gente fez sobre a saúde do professor, chamamos dois acadêmicos de Medicina pra dar esta palestra. Este ano a gente optou pela proposta pedagógica, a GRE que indicou ser trabalhado isso aí; a gente optou também pelas práticas pedagógicas do professorque veio a [...] lá da secretaria e o perfil do profissional do tempo integral, como a gestão tem cinco anos de tempo integral. Então, a gente tem que sempre estar renovando, lembrando resgatando, aquilo do começo... Nós temos escola de tempo integral que não deu certo, porque foram distanciando um pouco da proposta do tempo integral, então se a gente não estiver relembrando... Então veio a [...] da secretaria fazer essa palestra para os professores, só que na época ele queria fazer sobre o docente, aí o [diretor da escola] conversou com ele que a gente não queria o docente queria o profissional, que no tempo integral todo mundo tem que está integrado; aí ele veio já com outra proposta, a do profissional do tempo integral, como é que deve ser? Então, foi muito boa a palestra também os dois primeiros dias... Sempre é uma semana [...] (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p>	<p>situações vividas, o que lê nos encontros que participa promovidos pela SEDUC e GRE e a realidade da escola;</p> <p>Semana de planejamento escolar para discutir temas relacionados ao trabalho do professor;</p> <p>Realiza a semana de planejamento escola desenvolvendo temas que considera necessário;</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>[...] as ações [formativas], na verdade, que eu vejo que tem intuito mais e mais a prática pedagógica são as que se trabalha os temas específicos, você faz uma agenda da semana e um dia você vai trabalhar a educação no trânsito, outro, aí já se aproxima... você tem material adequado, aí já é uma formação num nível mais elevado, aí vamos ver relações interpessoais... um momento, uma manhã ou um dia todo, um palestrante, é uma formação também, então o momento... eu vejo assim, a formação continuada ela acontece no caso do professor, de forma mais acentuada, mais visível na semana pedagógica, no dia a dia, acontece outras formações. [...] Existe, por exemplo, na semana pedagógica, normalmente a semana pedagógica é um tempo mais longo, tem uma formação porque quando você trata, por exemplo, da educação no trânsito num encontro desses, mais amplo com mais documento, com pessoa especializada na área está dando uma formação porque a maioria ou todo mundo tem conhecimento das leis de trânsito, mas não tão sistematizado e quando tem um encontro desses de um dia ou um dia e meio já dá uma aprofundada, então é uma formação continuada e dentro de outras áreas, por exemplo... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] quando eu recebo todos os planejamentos, eu analiso, eu coloco algumas observações, eu sugiro algumas coisas que eu acho que vão ficar interessante e tudo. Se o professor, ele simplesmente me entrega e eu guardo na pasta, na gaveta o professor não vai ter aquele compromisso com o planejamento para me entregar, "eu vou entregar para coordenadora para que, se ela simplesmente pega guarda na gaveta e nem olha?" então assim, quando a gente planeja, quando a gente faz estas ações, é sempre assim visando o desenvolvimento de um bom trabalho. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] O acompanhamento do professor é... A gente faz o horário previamente, que a gente chamou de HPC – Horário Pedagógico Coletivo – e, dentro do horário, o professor tem o horário pedagógico é o horário de sentar com o professor. [...] tentei agrupar por séries, os professores do 1º ano, do 2º, do 3º, do 4º, sendo três, dois professores a gente sentava ali pra discutir... Ver o plano de aula, ver a evolução da sala, nível de atividade, trocar figurinha, porque são três 3º anos, mas nem todos... Cada um tem algo bem diferente um do outro, só é a mesma série, mas o nível não é o mesmo, as dificuldades não são as mesmas e a gente aproveita esse momento pra fazer essa discussão. Então, foi uma coisa que funcionou bem [na escola], o HPC tem dado resultado, porque como já criou aquele vínculo, os professores já se preocupam de estar com seu plano de aula em dia, a caderneta e deixa aquelas dificuldades... O que tem pra conversar coisas boas. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] Porque tem professor que tem prazer de apresentar o resultado do aluno, a evolução do aluno, então é um momento ótimo para apresentar para o coordenador e para os outros colegas</p>	<p>A semana de planejamento escolar reúne as condições necessárias para formação de professores: tempo, material, palestrante;</p> <p>Os cuidados para que o ato de planejar não se torne burocrático;</p> <p>Horário Pedagógico Coletivo (HPC) como momento de diálogo com os professores</p> <p>HPC momento de socializar os resultados de cada professor;</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>também.Então o HPC é semanal, um encontro por semana com cada grupo de professores... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] Nos encontros pedagógicos, nos HPCs, você faz uma leitura reflexiva, você está convidando seu colega a pensar e normalmente o coordenador assim... eu queria dizer o nome, mas é... ele já sabe com quem está lidando, então ele direciona as leituras, prepara um texto que vai ao encontro daquela dificuldade que a minha colega está vivendo e eu queria dar um toque, aí aquela leitura vai fazer este toque. Então, isso é uma formação a gente percebe que acontece a formação quando a gente houve da colega depois: "mulher, como aquela leitura foi exatamente como estava acontecendo comigo e eu precisava melhorar e não é que aquela leitura me levantou o pensamento". (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] Tem formação [no HPC]. Tem formação porque quando você trabalha... Conversa com o professor, começa sua conversa com uma leitura que leva a uma reflexão tem uma formação e quando você a partir da atividade que... Vamos dizer que eu estou com o professor do 2º ano e ele está me apresentando a atividade que vai ser desenvolvida ao longo da semana na área da Matemática e a gente vai olhar, vai ver, discutir, saber se está no nível do aluno, se não está, então quem está aquém do conhecimento vai melhorar ali. Então, é uma formação também, não deixa de ser uma formação. Então o HPC é um momento de formação, sim. De forma mais simples, até considerando o tempo que é 1h/a, 2h/a no máximo. [...] HPC ele só... Na verdade ele precisa ser transformado num momento de estudo mais aprofundado, mas não é. [...] (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] O dia a dia, o resumo, como é chamado o monitoramento do Gestão Nota 10, terminou o mês, o coordenador saber fazer, mas... Senta com o secretário, secretário precisa ajudar, então, o coordenador ensina ao secretário, é formação também, coisas técnicas, mas o coordenador faz. (entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] No dia a dia, acontece outras formações... eu tinha até preparado os itens da caderneta, todo professor tem na pasta o que deve ser registrado como aula para não acontecer quando o técnico chega para revisar as cadernetas, chamar para fazer as reclamações, colocar as observações. Agora não vou dizer que por conta disso alguém não escreva algo que não deve, tem ainda, apesar de estar todo mundo com 10, 15 anos em sala de aula ainda fazem. Então, a ficha 06 que é uma formação técnica, mas, ainda é a que está todo dia quando o professor, "Oh, Rosa eu botei bem aqui um décimo, eu tenho que deixar este meio ponto? Ou arredondo." ainda tem dúvida na hora de somar a média, tem umas dificuldades assim ainda. É caderneta, ficha, o que mais? Caderneta do aluno e, também é um</p>	<p>Modo de direcionar a reflexão nos encontros de HPC</p> <p>HPC mesmo visando a reflexão do professor ainda precisa ser transformado em momento de estudo mais aprofundado;</p> <p>Aspectos da formação técnica do secretário fazem parte da formação do dia a dia;</p> <p>Orientar os professores no preenchimento de cadernetas e outros documentos: formação técnica;</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>documento de controle, "ah, o fulaninho faltou ontem quem vai botar presença ou vai botar falta?" São coisas simples que a gente pensa que sabe tudo e na hora, na hora H, como diz o caboclo, você não sabe fazer. Então, precisa aprender, é formação, sim.Declaração, um documento... é administrativo, mas o coordenador precisa redigir, mandar digitar ou mesmo vai digitar, a parte de Atas, o livro de atas, de ações, terminou a reunião de pais é uma ação, então precisa redigir, tem um professor mais apto a fazer, um professor de língua portuguesa, a escrever (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] Acompanhamento da avaliação do professor e avaliação do coordenador, o diretor avalia o coordenador e o coordenador avalia o professor, aí o que fazia para avaliar o professor? Tem um relatório que já vem com itens e aí eu sentava no HP com o professor com essa ficha na mão, o que eu achava interessante da ficha é que na verdade era um estudo, um puxão de orelha que se transformava num horário de estudo. Quando aqui tem no item, e o professor vai dizer sim ou não, não tem meio termo [diz Flora], o horário pedagógico é respeitado, o professor está respeitando o horário pedagógico? Tem que dizer sim ou não. Está respeitando o HP, "ah, eu acho que sim." "Não tem eu acho". "Você quando vai ao banheiro demora a voltar para sua sala?" Um momento de autoavaliação. Eu precisava fazer essa avaliação, então ia avaliar com ele. Porque eu achava um momento interessante, porque aí ele que dizia se fazia ou não, aí quando terminava tudo no sim, aí eu perguntava para ele: "como é que está tudo no sim e a turma está desse jeito? Metade da turma não aprendeu, está no nível que chegou!". "Ah, é mesmo!" "Pois é, como é que estou tudo bem e o meu aluno não está aprendendo?!! "Onde é que está o erro? Será que é comigo, com o aluno, com a mãe do aluno, com a escola?" "Vamos procurar o erro para encaixar a alternativa". Isso aí leva o professor a uma reflexão tremenda que aí ele quer buscar atividade diferenciada para o aluno, ele quer ficar... organizei o horário na semana pedagógica, então ele já está querendo fazer a mais do que aquilo que a escola estruturou. Então é uma coisa interessante! É formação (autoavaliação), porque chama para reflexão. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] Na hora de sistematizar o projeto pedagógico é que vai dar nomes às coisas, mas na verdade a gente está fazendo. Então, a proposta pedagógica ela é revisada normalmente na semana pedagógica. É revisada. Esse ano foi revisada e foi atualizada. Tomara que esteja impressa, porque eu não participei diretamente da semana pedagógica, mas estava sabendo dos detalhes. Então, a proposta [pedagógica] é o carro chefe da escola, é onde está o plano de metas, os resultados e os desejos. Estão lá inclusos na proposta pedagógica. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] o professor, ele tem... Preparou o plano de aula, nos encontros dá uma olhada no plano de aula é</p>	<p>Autoavaliação do professor é um momento de formação e de cobranças junto ao professor;</p> <p>Sistematização do projeto pedagógico da escola;</p> <p>Acompanhamento das atividades dos professores: Elaboração dos planos</p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>função do coordenador e, esse plano de aula só dá para você olhar se está tudo se você for comparando... você vai no plano de aula fazendo comparação com o planejamento que para ver o que ficou, isso é pedagógico. Então, rever a minuta da avaliação é pedagógico, é cuidar da parte do fazer pedagógico que isso eu senti falta na coordenação e eu não sei se alguém vai conseguir colocar em prática, o coordenador passar um tempo na sala de aula, assistir um pouco da aula, ajudar na aula. Essa parte aí, eu vejo assim... o âmago da função do coordenador e ela não é colocada em prática. Porque não é colocada em prática? Porque você corre para outras atividades que não é que seja simplesmente administrativas, mas puxa tempo. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] É por isso que eu até concordo com ela [Rosa] que o coordenador deveria... Não para fiscalizar... Mas acompanhar também em sala de aula... O que acontece muito que a gente vê é que alguns diretores, alguns coordenadores se veem retornando para sala de aula, entram em depressão, têm uma dificuldade... Eu já tive... Conheço vários casos por causa desse afastamento da sala de aula e... Até falando do que ela falou ali, muitos professores me chamam... E, se eu como coordenadora fugir dessa sala, convenhamos, né? Eu não estou aqui querendo falar de ninguém, mas tem coordenador e diretor que a coisa que mais tem medo na vida é de ir para sala de aula. Aí, veja só, como é que eu vou estar ali... O coordenador deve estar o tempo todo com o professor, se eu não sei o que está acontecendo dentro de uma sala? (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);</p> <p>[...] E para que o professor desenvolva bem, eu tenho que estar ali, acompanhando, eu tenho que estar constantemente com ele (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] acompanhamento ao aluno que a gente tem aqui um caderninho, que esse caderno a gente optou por ter, porque lá... o seguinte, muito pais eles também são verdadeiros, eles chegam e dizem: "meu filho é assim, assim", mas tem deles que quando você chama para falar da situação do aluno eles dizem: "meu filho não faz isso em casa". Então, nesse caderno, a gente tem os três relatos, relato dos professores, que a gente chama de Conselho de Classe, conselho de ensino e aprendizagem daquele aluno de todas as aulas, relato da família e, no final o meu parecer. Então, isso aí a gente tem como ficar acompanhando esse aluno direto e, nesse acompanhamento, a gente vê a questão se eles têm os materiais que agora pouco eles receberam os livros e a gente conscientiza que esse livro é o primeiro ano de uso e vai passar mais dois anos e aí a gente tem aquele trabalho de todo dia a gente estar vendo, eu fico passando de sala em sala e, agora com esta mudança de horário, tenho que ficar todo dia atualizando com eles o horário pra evitar aluno que não trouxe livro porque disse que não sabia.[...]. Então, esse acompanhamento ao aluno, tem que está sempre ali, acompanhando o aluno e assessorando o professor, porque o professor não é professor sozinho numa sala... Então, é uma coisa que é diária, pelo menos aqui no tempo integral, porque eles estão é aqui mesmo... esse</p>	<p>de ensino; Elaboração das minutas de provas; Atividades de sala de aula;</p> <p>Acompanhamento das atividades de sala de aula;</p> <p>O bom andamento do trabalho do professor passa pela orientação da coordenadora pedagógica;</p> <p>Esforço para fazer acompanhamento ao aluno;</p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

acompanhamento, pra ajudar o professor. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);

[...] na questão desse **acompanhamento ao aluno**, eu costumo sempre estar **assessorando e conversando com os professores**, eles sempre me procuram, "Flora, chama fulano de tal, quero falar com a mãe do fulano de tal, fulano de tal e fulano de tal", **a gente chama esse aluno pra conversar, saber o que está acontecendo em alguns casos a gente precisa estar chamando essa família pra vir e também**, estar dando... Diariamente, a gente está fazendo isso, está **conversando com o professor, está sugerindo que o professor procure inovar suas aulas** para estar tentando atrair mais esse aluno para sala, porque algumas vezes a gente tem casos de indisciplina em sala, mas às vezes a gente sabe que tem casos de indisciplina por uma simples mudança da forma de como você aborda determinado conteúdo, **costumo também estar conversando bastante com o professor sobre a questão da autonomia em sala, do manejo de classe**, porque tem professores que entram na sala com 40 alunos ele dá sua aula, embora seja mais cansativo porque ele vai cansar a voz e tudo, mas ele consegue trabalhar com aquela turma e tem professor com uma sala de 20-25 alunos e não consegue, **a gente costuma estar trabalhando isso, porque o que a gente percebe em alguns professores é essa falta de autonomia, como até falei anteriormente que às vezes a gente é muito solicitado**, se um aluno está em sala conversando, num acho assim que seja a forma mais viável pra resolver o problema, porque **a gente costuma conversar com o professor pra tentar resolver de uma outra forma para que o aluno ele tenha o direito de assistir aula**, ele não pode ser excluído daquela aula por determinado comportamento, mas o professor ele tem também... ele é professor, **a gente não pode estar tirando a autonomia do professor perante o aluno, a gente costuma estar conversando para que haja sempre assim essas considerações** (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);

[...] O aluno chega ao final do ano, **não é só questão de passar**, mas a **questão dele estar realmente aprendendo**, essa é a questão. (Entrevista 1 – Margarida);

[...] a questão de nota, **que aluno está com dificuldade**, pois nós **temos aqui o nosso plantão**, a gente **tem uma reunião geral com todo mundo**, mas também temos o **individual, onde a gente atende pai por pai, pra ver a situação de cada aluno**. Inclusive tem um caderno de acompanhamento que eu sou responsável por este caderno. Professor diz como está a situação do aluno; **cada sala tem um caderno** e de cada sala, todo aluno. Então, **eu tenho que fazer este acompanhamento, ver como ele está em sala de aula, aí vou conversar com a família, ver como é ele com a família, no final tenho que dar meu parecer**, juntando o que o professor falou e o que a família falou pra ver o que tá faltando pra gente, é melhorar a situação do aluno que está em situação crítica e neste mesmo caderno nós temos o quê? Nós temos as notas dos quatro bimestres que a gente coloca uma ao lado da outra **pra gente ir vendo a**

O acompanhamento aos alunos envolve:

- Assessoramento e conversa com o professor sobre os alunos;
- Conversar com alunos e a família;
- Orientar o professor para a necessidade de inovar nas aulas e quanto à questão da necessidade de ter controle de sala de aula;

A preocupação da coordenadora não é do aluno ter nota, mas ele de fato aprender;

Acompanhamento da aprendizagem dos alunos;

<p>evolução ou se ele caiu. (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] aluno que tenha problema que seja de indisciplina, problemas de notas mesmo, não está conseguindo evoluir, é mandado pra mim, né? Para que eu converse com o aluno, que eu chame a família, agora quando é uma coisa que vai além da coordenação aí eu já passo para direção da escola, quando eu vejo que não dá pra eu resolver sozinha. A maioria são casos simples, graças a Deus, a gente não tem nada de grandioso que não dê para gente resolver, aí eu mesmo procuro resolver junto com o professor. (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] o aluno que está com algumadificuldade de aprendizagem, sentar ver como solucionar a questão, encaminhar... porque aqui nós temos a sala de reforço que é de responsabilidade da professora [...]. Então aquele aluno que a gente vê que está com falta de aprendizagem, além do limite para a série e para a idade, às vezes já é problema psicológico lá de casa, tenho que ter esse cuidado de encaminhar [aluno com falta de aprendizagem para série que estuda] e ver bem mesmo, porque às vezes o aluno tá indisciplinado, ah, joga na sala de reforço... Não! Tem que fazer todo um levantamento para ver se realmente é... (Entrevista 1 – Margarida);</p> <p>[...] Todo início de ano a gente faz esse trabalho de monitoramento, a gente conversa com o professor para ele identificar quais são os meninos que estão com mais dificuldade, a gente faz a lista, a gente procura os meios de estar encaminhando esses meninos, encaminha pro CIES (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] a gente fica sempre estimulando a participação, a frequência... e na medida do possível a gente faz esse acompanhamento; (Entrevista – Flora);</p> <p>[...] Aquela hora era uma mãe ligando.. o aluno faltou duas, três vezes... como ele está? Por que está faltando? O Que está acontecendo? Aquele acompanhamento mensal?. Aquilo ali.. (Entrevista – Rosa);</p> <p>[...] Reunião com os pais fiz por sala.Fechou o bimestre, o semestre, então, o pai sabe o que nós trabalhamos. O que é o acompanhamento? É cada cor: verde, vermelho e amarelo. Verde é a presença do aluno e faz as atividades, o amarelo é ausência não justificada, o vermelho a ausência e a criança que não faz as atividades e o para casa. [...] é importante que o pai saiba o que estamos fazendo. Então, por isso que a gente insiste na frequência do aluno a exemplo do pai.. "está aqui, ó", ninguém fica satisfeito quando entra na sala e vê pintado de vermelho[...]. (Entrevista – Rosa);</p> <p>[...] na primeira semana de aula, a gente não começa com aula, mas com temas, todas as salas de</p>	<p>Os alunos com problemas de aprendizagem são encaminhados para a coordenadora pedagógica;</p> <p>Os problemas de aprendizagem dos alunos e o cuidado na condução dos encaminhamentos;</p> <p>Encaminhamento dos alunos que têm necessidade de assistência especializada para o CIES Preocupação da coordenadora com a frequência dos alunos;</p> <p>Reunião com os pais para informar sobre a frequência dos alunos;</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>aula trabalham o mesmo tema ou vários temas, este ano, por vista da mudança de calendário, no dia 10 de junho a gente já tem que estar de férias, os alunos liberados, a gente colocou só dois dias de tema para o aluno. Como a gente está com uma reforma, a gente já está começando a conscientizar que eles vão ter uma escola nova e que a gente quer que a escola fique sempre nova, então, a gente trabalhou esse ano a preservação do patrimônio público e já chegamos até em meio ambiente [...] que não se pode jogar papel no chão; a gente trabalhou esse tema com eles, né? Trabalhamos a violência, nós tivemos na primeira semana de janeiro mais de 25 mortos em Teresina, foi divulgado aí, entre eles, muitos jovens, de 17, até de 14 anos, então trabalhamos com eles este tema da violência, foram uns três temas. Na nossa escola, a gente faz isso aí para iniciar o ano, os temas são trabalhados com os professores, os temas trabalhados com os alunos e este ano a gente incluiu trabalhar também com os pais, nós tivemos oito reuniões antes de começar as aulas, porque a gente optou ser por cada série e por cada sala, pra gente ter um envolvimento maior com os pais, porque às vezes você faz a reunião grande e fica difícil você lidar com as questões que eles querem saber, eles têm muito a perguntar sobre a escola, a gente coloca isso aí já no início do ano porque tanto aluno e família, como professor, já entra o ano com aquela ciência do que é a escola. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] aqui, em termo de horário, nós somos os primeiros: eu e [diretor da escola], 5h30h – 5h40 da manhã ele já está aqui... Flora: Cinco? Todo dia? Margarida: 5h40 . É. O [diretor] mora aqui perto. Por que que ele chega esse horário? Porque 6h00 já entra a primeira equipe de limpeza. 6h os funcionários já estão aqui para limpeza e ele tem que estar aqui pra ver... Então, ele chega antes desse pessoal e eu umas 6h15, 6h20, no máximo, já estou aqui também na escola, todos os dias e sou a última que sai, saio até depois do que ele, porque ele entrou primeiro do que eu. [...] Como eu falei, eu chego aqui 6h00 – 6h30, no máximo 6h30h. A gente começa o dia com uma acolhida, todos os dias a gente tem essa acolhida e nessa acolhida a gente fala com eles [alunos] essa questão do civismo que está se perdendo, que é o Hino Nacional, a gente prima, a gente canta, nós temos a oração, eu sempre converso com eles que a gente tem que começar o dia bem, renovando a nossa fé, independente de qual seja, a gente começa com essa oração, abraço da paz e alguns avisos com relação à questão do que vai acontecer, se houve algum problema, né? Quebraram alguma coisa, riscaram alguma coisa, a gente fala muito essa questão da alimentação, o que pode, o que não pode, o que deve fazer, então aqui eles são educado pela gente como um todo, a gente já começa nessa acolhida, de momento de reflexão e aí, por aí vai, aí... Atendimento aos professores, então estou ali direto com eles (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] Nós temos na nossa rotina, quando chega na segunda-feira, eu costumo sempre... Todo dia a gente faz um momento de reflexão, mas a gente sabe que muitas coisas que a gente ensinou para... [...] Aí eu faço assim esse momento de reflexão com eles. "Vamos pensar como foi nosso final de semana, como foi... o que foi que a gente fez de bom? O que foi que a gente fez de errado?" Peço para eles baixarem a cabeça e vamos pensar a quem a gente deve pedir perdão? "Será que a mamãe não pediu para a gente</p>	<p>Ações desenvolvidas para adaptação do aluno à rotina da escola de tempo integral</p> <p>Preocupação com a formação humana dos alunos;</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>encher um litro e a gente deu as costas? Aquele momento de reflexão está tendo uma formação para ele. Outro dia, um aluno chegou pra mim e disse: "tia, a senhora parece que estava falando era comigo!", pelas questões que a gente pedia para eles fazerem naquele momento de reflexão [risos] Aí, depois, vamos fazer uma oração, "vamos pensar nas crianças que não têm uma escola como a nossa, as crianças que não têm a família que você tem." Então, aquilo ali já leva a criança a pensar, e a gente faz este momento com todos os professores também lá na quadra, aí é o momento da gente pegar na mão a gente faz a oração, tem o abraço da paz, isso é uma formação? É. Por que será que essa criança tem isso em casa? Quando faz uma coisa errada a mãe ou pai senta e faz uma reflexão com ele? Tem deles que a gente diz que vai chamar o pai ou a mãe, "olha vou pedir sua mãe para conversar com você", "não tia, ela não conversa comigo não, ela vai logo é me bater." Então, é um momento, também, de formação. Tudo que envolve a escola, você tem que ir com este pensamento, formação não vai ser só tem termo de aprendizagem de disciplina, de matéria, não, mas no aprendizado como um todo. A gente sempre mostra para eles que a gente quer que eles saiam daqui da nossa escola, mas já formado como cidadão, porque ele vai aprender lá fora. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);</p> <p>[...] a gente costuma estar sempre, assim, nos primeiros dias de aula, a gente vai fazendo diagnóstico, para conhecer os alunos e as famílias e aí, às vezes pode chegar qualquer pai querendo a declaração, eu conheço praticamente todos os meninos da escola, se perguntar tal, eu sei qual é, o turno, o horário, a gente conhece e aí eu costumo estar sempre conversando com os professores em sala de aula, com a professora de AEE [Atendimento Educacional Especializado], da turma de recursos multifuncionais, a gente costuma ter uma parceria muito boa, a gente está vendo aquelas crianças que precisam de uma assistência maior pra estar conversando coma família [...] a gente tem que fazer todo um trabalho de conquista com a família, estar conversando, estar instruindo quais são os locais que ela deve procurar pra dar um atendimento pra aquela criança, pra facilitar tanto o trabalho dela enquanto mãe, como da gente também da escola, a gente procura também ver a necessidade de palestra, a gente está sentido que os nossos alunos estão com necessidade de preservação de patrimônio escolar a gente tem que estar atento pra detectar quais são os problemas que a escola está apresentando para procurar, tipo assim, um meio pra estar atacando aquele problema. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p>	<p>As ações para início de ano com os pais envolve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico para conhecer os alunos e a família; - Instrução aos pais quanto aos procedimentos para conseguir assistência especializada ao aluno; - Identificar as demandas para realizar palestras; - Identificar problemas da escola e estabelecer estratégias de ação; 	
<p>[...] Exatamente porque a gente quer fazer outra coisa além do que é... Eu estou aqui o tempo todo falando para você que a minha parte principal é estar junto do professor e do aluno, do aluno até que a gente está, constantemente, porque eles são crianças e na hora que precisar a gente tem que estar disponível, mas do professor, nem sempre, tá entendendo? (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] Em relação à essas preocupações com alunos, porque assim, a gente sabe que em muitas famílias... eu não digo nem se são muitas hoje em dia... mas ainda tem aquelas famílias que se preocupam com seu filho, que tem aquela preocupação de levar a criança até a escola, de conversar com a professora, de</p>	<p>Trabalhar além da sua obrigação que é estar junto do professor e do aluno;</p> <p>Sentir-se responsável pelo acolhimento do aluno, embora não</p>	<p>Motivações para ser o "faz tudo" na escola</p>

<p>saber se está indo tarefa aquela coisa toda, mas também a maioria dos alunos, especialmente a nossa clientela, são alunos, assim, tipo assim, sem aquele amor da família, sem aquela proximidade, sem aquela orientação familiar e a gente sabe que embora não seja obrigação da gente fazer, mas a gente se sente na responsabilidade de estar acolhendo aquilo ali, de estar fazendo pelo menos uma pequena parte daquilo que a família não faz (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] Porque... Como o governo gasta muito com uma escola de tempo integral, basicamente o triplo ou mais que ele gasta numa escola regular, é justo que ele também cobre da gente esse retorno. E qual é o retorno? É o que a gente tem dado até agora, nota do IDEB boa, além até da expectativa da gente mesmo e aí é um trabalho que é de cobrança direta. (Entrevista 1 – Margarida);</p> <p>[...] Termina até saindo um pouco do foco da coordenação, não só eu, a direção, a secretaria, porque o número de funcionários é reduzido para o período longo de aulas que os alunos têm (Entrevista 1 – Margarida);</p> <p>[...] Olha, inclusive, no tempo integral, você não pode dizer que vai fazer só isso, né? No tempo integral, a gente sabe que o número de funcionário é muito reduzido pra o tanto de serviço que tem. [...] A gente tinha mais ou menos umas cinco ou seis auxiliares de secretaria, agora só tem dois. Na secretaria da escola, nós temos uma secretaria e duas auxiliares. Coordenador antes a gente tinha duas, hoje só tem um que sou eu. (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] sinceramente, o tempo integral, ele é assim diferenciado, muito diferenciado, porque se eu for dizer aqui de costurar roupa de menino [risos] de tudo a gente faz e muitas vezes a pessoa diz assim, "Ah, vocês não são obrigados", mas nós temos situações aqui que ou faz ou a gente vai ver aquela criança no ridículo diante dos colegas, como já teve situações. "Não faço isso porque é obrigação da mãe", mas aí até que ponto a gente vai aceitar que... Especialmente hoje que tem a questão do Bullying, que a gente não pode aceitar que aconteça, então... essa questão de higiene, porque passam o dia todo na escola com aula, a gente sabe que estão agora naquela fase do odor ser mais forte e uma criança sendo motivo de malhação ali pelos colegas, a gente tem que fazer além da nossa parte. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] o planejamento tem dois momentos, o pedagógico e o burocrático. O pedagógico é essa discussão e o escrever de conteúdo e tudo mais, pedagógico aquela organização do mês e burocrático é organizar as pastas por série, por disciplina, e demanda tempo. [...] No planejamento, inclusive, se fala do calendário, das datas de provas, de recuperação, data de eventos, reuniões, tudo isso é discutido antes de começar a</p>	<p>tenha obrigação;</p> <p>Compromisso com o recurso público justifica as cobranças junto aos professores;</p> <p>Sentir-se obrigada a sair do foco do trabalho de coordenação pedagógica, que é atender professores e alunos, porque o número de funcionários na escola é reduzido;</p> <p>A realidade da escola de tempo integral exige que a coordenadora pedagógica faça de tudo na escola;</p> <p>Como o coordenador pedagógico atua sozinho na escola é obrigado a cuidar também do burocrático;</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

escrever a parte mesmo de conteúdo. Quando termina todo o planejamento, o que tem de burocrático aí? É organizar as pastas do 1º ano, do 2º e o coordenador faz tudo isso, porque ele faz? Porque ele é só. Não tem secretária, então aí é onde entra o burocrático, é organizar... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa)

[...] O que eu observo nesta questão de **formação**, é que **quando a gente faz determinadas ações é em cima daquela problemática que a gente está vendo e que precisa ser melhorada** e quando o **professor participa de formações**, sejam elas dentro da escola ou fora, **a gente sente certa mudança**, pode ser assim não ser tão significativa a princípio, mas a gente vê, porque a gente conversa com o professor e ele diz: "Flora, a gente vai fazer esse negócio assim, assim porque lá na formação..." **a gente percebe assim certa melhoria no trabalho dele**. É por conta disso que **a gente costuma incentivar**, ajudar para fazer um trabalho do Curso... Aí, às vezes, elas vão e pedem ajuda a mim ou a [diretora da escola], **a gente costuma estar incentivando e estar ajudando** pra... **Porque a gente sabe que aquilo ali vai servir tanto pra ele enquanto profissional, mas também para própria escola**. Então, acredito assim que tem uma relação, porque **a partir do momento em que a pessoa está incorporando novos conhecimentos, está trocando experiências com o outro, a gente também está crescendo**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);

[...] Com os professores, **a gente sempre costuma incentivar o professor a participar de cursos para se qualificar**. Geralmente, eu ouço colegas que dizem: "ah, houve o curso tal, eu nem sabia", a gente divulga muito, a GRE informa que vai ter formação para professor tal, às vezes a gente [...] o professor quer participar, **a gente sempre está incentivando**, "vamos fazer isso, **porque isso aqui é importante pro teu próprio currículo, pra melhoria do trabalho**", coisas deste tipo. E, aí também, o que mais... (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);

[...] há também a questão do **incentivo do professor que está querendo estudar, está querendo melhorar, está buscando fazer diferente aquilo que não está dando certo na sala de aula**. [...] Às vezes, [quando] aparece alguma formação **a gente está lá incentivando o professor para estudar**, quando eu procuro me qualificar, se eu tenho só a especialização e vou procurar fazer meu mestrado, como a Rosa já bem falou, **tudo isso entra no processo de formação continuada**, todas essas questões. [...] Essa questão do incentivo do professor a estar se qualificando, é... **Acredito que sim [que contribui para a formação dele], porque a gente mostra os benefícios**. Porque às vezes o professor se acomoda, principalmente, quando já tem muito tempo de serviço, acha que não precisa mais estudar, porque não vai mais servir pra nada, já está mesmo para sair, aquela coisa toda, mas o que a gente não pode aprender assim de novo? Quando... Eu tenho colegas que têm idade assim bem mais avançada do que a minha, mas tem a mente jovem, bem mais jovem do que uma pessoa que tem menos idade. Então,

Incentivar o professor a participar das ações de formação, porque estas visam atingir as problemáticas da escola e provocar mudanças no seu trabalho;

Incentivar os professores a estudarem e participarem dos cursos de formação com o objetivo de se qualificarem e desenvolverem melhor seu trabalho na escola;

Incentivar os professores a participarem dos cursos de formação, embora reconheça que um simples incentivo não é suficiente;

<p>a partir do momento que eu estou tentando incentivar, mostrando o lado positivo daquela qualificação eu também estou contribuindo para que ele venha a ter momentos de formação. [...], porque às vezes o incentivo, mas nem sempre aquele incentivo que eu dou eu vou fazer com que aquele professor vá participar da formação. Então, o encontro mesmo em si, os estudos, mesmo sendo poucos, mas que tenha algum significado para o professor já vale muito mais do que um simples incentivo. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);</p> <p>[...] No caso do tempo integral, a gente muitas vezes recebe cursos, mas fica difícil o professor participar. Pois, como é que ele vai sair? Não temos aqui professores reservas, todos os professores são contadinhos para as turmas. Quando era polivalência era professor para cada série e a gente tinha de área só Educação Física, Arte e Inglês. Quer dizer, o professor faltou eu tinha que ir para sala e ainda hoje tem isso, por conta do PARFOR. Sempre que possível a gente dá esse incentivo e a gente sente que o professor diz assim " ah, eu vou para aquela capacitação, é sempre a mesma coisa", mas a gente sente que alguma coisa muda. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] A meu ver, o coordenador realiza estas ações... [porque] o foco é a melhor aprendizagem do aluno, é a transformação do aluno. E, se o professor recebeu formações que o melhore como ator, como artista na sala de aula, ele vai fazer um melhor trabalho e o resultado será outro. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] Então, eu vejo dessa forma, que a formação tem este objetivo principal que é atender melhor o cliente que é o aluno e a escola ter um melhor resultado de modo geral, formação completa, formação em conhecimento e a formação como ser humano, como cidadão, na questão do ser. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p>	<p>Incentivar os professores a participarem dos cursos de formação, uma vez que, embora seja difícil participar, provocam mudanças no seu trabalho;</p> <p>A participação dos professores nas ações formativas tem como foco a aprendizagem e a transformação do aluno e a melhoria do seu trabalho;</p> <p>Objetivo principal da formação do professor é atender melhor o aluno e cuidar da sua formação humana.</p>	
<p>[...] Na rede pública, eu percebo, assim, quem todos os profissionais que estão na ativa, estão na área, tem, assim... aquele amor mesmo, o compromisso mesmo, aquela vontade de fazer um trabalho da melhor forma possível. Nós temos as exceções, não estou generalizando, mas a boa parte [dos professores] é tipo assim: "eu estou lá, dei minha aula, pronto, acabou, não preciso mais estudar um pouco, procurar coisas novas para fazer com que meu aluno queira estar na minha aula, entendeu?" Assim, quando faz algumas atividades, tipo assim, como se fosse obrigação, às vezes porque a direção, coordenação está pedindo eu tenho que... Assim embora um pouco chateado [o professor], mas às vezes acaba cumprindo aquela obrigação, não parte assim do próprio professor mesmo... (Entrevista – Flora);</p> <p>[...] hoje mesmo você tem que trabalhar o ensino em cima de competências e habilidades, e a gente tem uma dificuldade para trabalhar com isso. Até mesmo porque a gente, ainda encontra professores</p>	<p>Alguns professores desenvolvem o trabalho por obrigação e não por amor e compromisso;</p> <p>Formas de resistência dos professores para desenvolver as atividades de</p>	<p>Resistência e receptividade dos professores para se adequarem ao ritmo de trabalho da escola pública</p>

<p>com certa resistência em se adequar a ensinar nessa nova forma, de estar lidando com esse aluno. (Entrevista – Flora);</p> <p>[...] a gente tem uma clientela de professores que a gente considera assim, boa da gente trabalhar, de lidar, que eu vejo o caso de algumas escolas que os professores são muito resistentes... Aquela coisa toda. A gente encontra um ou outro que coloca resistência no trabalho da gente da coordenação, a gente que está à frente da coordenação sabe como é que é lidar com professor, que é mais assim um trabalho de conquista (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] A gente procura trabalhar tudo junto. Com os professores, alguns professores, geralmente têm, assim, certa resistência pelo fato de, às vezes, eles virem de outras escolas que fica assim pouco solto e que a gente percebe que a coordenação assim não exige tanto, eles querem ir na mesma linha de antes, algumas vezes tem, assim, certo atrito e aí a gente diz "não, professor, mas você está trabalhando aqui e a nossa forma de trabalhar é dessa forma, a nossa forma de trabalhar é essa aqui". (Entrevista – Flora);</p> <p>Eu acho assim que cada profissional tem que se adequar de acordo com o projeto pedagógico da escola que ele está trabalhando [...] e aí a gente sente algumas dificuldades com alguns professores, mas não são todos, alguns são mais receptivos, buscam ajuda, procuram estar melhorando aquilo que a gente aponta que não está bem que a gente dá orientação, a gente sente que alguns procuram fazer algo para melhorar, mas outros fazem, assim não porque acham que tem que melhorar, mas porque é uma exigência da direção. Então, em relação à coordenação e alguns professores a gente sente dificuldade, mas boa parte não. (Entrevista – Flora).</p> <p>[...] Também temos dificuldade de cumprimento de prazo [...] a GRE tem sempre que... como é que se diz...A GRE está subordinada à SEDUC, nós somos subordinados a GRE e, assim vai...os professores [...] eles [os professores] acham que nós cobramos demais, não acho que seja cobrar demais. Se eu sei qual é o meu trabalho, eu não preciso que ninguém me cobre determinada coisa que eu já sei que eu tenho que dar conta daquilo ali, entendeu? (Entrevista – Flora);</p>	<p>ensino na escola;</p> <p>Alguns professores desenvolvem o trabalho conforme o projeto pedagógico da escola e as orientações da coordenação, ao passo que outros por exigência da direção da escola;</p> <p>A cobrança aos professores existe quando eles não cumprem suas obrigações e os prazos estabelecidos pelos gestores;</p>	
<p>[...] a gente tem uma clientela de professores que a gente considera assim, boa da gente trabalhar, de lidar, que eu vejo o caso de algumas escolas que os professores são muito resistentes... Aquela coisa toda. A gente encontra um ou outro que coloca resistência no trabalho da gente da coordenação, a gente que está à frente da coordenação sabe como é que é lidar com professor, que é mais assim um trabalho de conquista (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] Então, da mesma forma foi como eu cheguei aqui, eu tive essa dificuldade porque estava substituindo uma pessoa que há muito tempo estava na escola e ainda era bastante querida. Então, eu</p>	<p>Defender que o trabalho do coordenador é, sobretudo, de conquistar o professor;</p> <p>Defender que o trabalho da escola deve ser realizado em equipe;</p>	<p>Atitudes necessárias ao desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico na escola.</p>

tive que fazer um trabalho de conquista muito grande, mas, graças a Deus, **a gente tem um ótimo relacionamento.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);

[...] **O trabalho da escola não depende só do diretor e do coordenador, ele depende de toda uma equipe, especialmente da equipe de professores** que tem que estar trabalhando junto **para que as coisas andem da melhor forma possível.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);

[...] **a gente [coordenadora e diretora] trabalha muito em parceria,** a gente vai elaborar alguma coisa, a gente senta, vamos ver isso aqui.. é uma reunião.. como é que tem que fazer, **a gente tem que organizar e a gente tem que estar por dentro de tudo.** Por exemplo: o diretor está em uma reunião e chega alguém da SEDUC, da Regional [GRE] para pegar informação sobre determinada coisa eu não vou pedir para pessoa vir outra vez, porque a diretora não está aqui para dar a informação. Então, a gente tem trabalhado muito em parceria. **Se ela for para um lado e eu for para o outro a escola não anda de jeito nenhum, fica tudo parado.** Aí gente percebe assim que **a gente tem que falar a mesma linguagem.** (Entrevista 1 – Flora);

[...] Porque nesse momento, **uma parte administrativa vai para o banho** (eu faço parte do banho), **outra equipe** que é o [diretor da escola e a diretora adjunta] que está perto de se aposentar, vamos ficar sem diretora adjunta (Flora: nós não temos), eles **vão para o almoço,** aí tem a [outra funcionária] também... Aí essas crianças vão ficar esse período, só? Porque nós sabemos que tem escola que fica só, **a gente já viu que não dá resultado,** então eles ficam soltos? O próprio professor depois que sair de sala de aula, fica difícil... Então, **os professores aceitaram essa parceria,** a última vez que eu disse pra eles que eles não eram obrigados a ficar foi nessa semana de planejamento: "**Olha vocês não são obrigados a ficar**", mas e aí, os meninos estão crescendo queremos continuar do mesmo jeito ou a gente solta os meninos e fica aí pra depois a gente juntar? "**professora, a gente vai ficar.**" (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);

[...] agora assim como você falou, [Flora], **tem que haver esta parceira,** é uma coisa boa da nossa escola, **os professores ajudam muito,** nós só temos horário aqui que chamamos de quinto horário, a gente até brinca que é o horário da morte, porque esse horário começa 11h e vai até 1h da tarde que é esse horário que acontece as três coisas: o banho, o almoço e o repouso. Então, o professor entra na sala às 11h e só sai desta sala 1h pra já iniciar o turno da tarde. **Ele é obrigado a ficar? Aí foi uma questão de a gente sentar junto com o professor e pedir ajuda e quando o professor precisa a gente também dá o retorno [...]** Então, assim, uma coisa que na escola de tempo integral se não tiver toda essa parceria é muito difícil. (Entrevista Reflexiva Coletiva 01 – Margarida);

[...] **todo projeto aqui é um professor e um monitor,** por exemplo, o Mais Educação. Tem os projetos

Atribuir importância à relação de parceria entre diretora e coordenadora;

Convencer os professores de que o trabalho na escola deve ser realizado em equipe;

Considerar que a relação de parceria na escola não deve ser imposta aos professores, mas construída no diálogo.

<p>do Mais Educação, nós tivemos um projeto aqui sobre o índio, uma professora de letramento que ela fez, isso aí é responsabilidade da coordenadora do Mais Educação, aí o que foi que eu fiz para incluir os professores, um professor ficava junto com um monitor, todas os estandes fica um professor e um monitor. Aí eu fiz o projeto Família na Escola, era sob minha responsabilidade, aí, o que ela fez: colocou um monitor junto com o professor. Então, fica sempre junto e a gente colocou para ele (o aluno) não ver essa diferença: "ah, é monitor", então aqui para eles não existe isso aí, é professor do Mais Educação, a gente nem chama ele de monitor, é de professor, porque assim, como é toda turma que participa, ele tem que respeitar e dar o mesmo crédito que ele dá para o professor, se não ele não vai ter o domínio daqueles alunos. Então, é dessa forma que funciona. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] eu acho que é muito sobrecarregado o trabalho do coordenador. [...] Olha, às vezes eu me vejo assim, sobrecarregada de tanta coisa que a gente tem que dar conta, é projeto disso, é PDE, são tantos projetos que a gente tem que saber o retrato da escola como um todo e outra coisa, a gente tem que ter uma parceria muito boa com o gestor da escola, não adianta o coordenador trabalhar pra um lado e o diretor para o outro, não adianta, porque não vai para frente, não funciona, eu, graças à Deus, tenho uma relação muito boa com a gestora da escola, a gente trabalha muito junto (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] e algumas pessoas dizem, e eu também sei ,que eu sou muito exigente com meu trabalho de coordenação, assim, porque eu gosto das coisas bem feitas, eu acho que não é porque a gente trabalha num local, numa rede pública, ou seja, lá qual for a instituição que independente do local que a gente trabalha, a gente tem que procurar fazer o trabalho da melhor forma possível, porque quando você deixa de fazer aquela função, o que vai ficar é seu nome, o seu trabalho que você deixou lá. Eu sempre fui assim, eu acho que eu peguei muito... Não sei se foi a experiência da rede particular que eu trabalhei muito tempo, não sei se acabei incorporando essa, essas atitudes que a gente acaba... Eu sempre fui assim muito perfeccionista, sempre gostei das minhas coisas sempre bem feitas, sempre gostei de ser pontual, sempre gostei de cumprir os prazos, essas coisas, sabe? E isso eu levo muito pro meu trabalho de coordenação. [...] eu gosto muito de estar me envolvendo nestas atividades com os alunos, questão de passeio, festividade, essas coisas, eu acho assim bem interessante. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] também, porque assim... eu sempre acho que é melhor você está sendo lembrado pelo excesso do que pela omissão que às vezes eu acho tão deselegante, tão feio quando você está fazendo determinada reunião aí escola tal, o coordenador tal, o diretor tal é citado por uma falha dele. Eu não gosto disso, eu não acho legal. (Entrevista 1 – Flora);</p>	<p>Defender que os projetos da escola também devem ser desenvolvidos em parceria de professores e monitores envolvidos.</p> <p>A sobrecarga de trabalho exige relação de parceria entre coordenadora e diretora escola;</p> <p>Exigência, perfeccionismo e envolvimento são atitudes necessárias para desenvolver o trabalho de coordenador pedagógico;</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>[...] Eu tenho assim uma proximidade muito grande com o professor e eles dizem que eu enxergo pelas costas e por todos os lados. Então tem essa relação boa de confiança. Eu digo que é de confiançae, também, de preocupação. Talvez pelo fato de eu frisar bem a pedagogia da presença. Escola de tempo integral tem essa pedagogia: a gente está sempre na escola, tem que ter postura correta para poder ser visto como exemplo 'pro' discente. Então chego no horário certo, eu saio depois de todo mundo. (Entrevista Reflexiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] tenho uma relação muito boa com as crianças e com os pais.Sinto-me realizada com a minha profissão... Sou muito próximo do aluno e muito próximo do professor. Tenho dificuldade com alguns professores de 33... Dificuldade pela resistência do professor fazer algo que é para ser feito, mas fora isso [...] (Entrevista – Rosa)</p>	<p>Relação de confiança e de preocupação como forma de controlar os professores e defender a "pedagogia da presença" e a "pedagogia do exemplo";</p> <p>Relação de proximidade com professores, alunos e seus pais;</p>	
<p>[...] [escola de qualidade] escola em que os alunos, que a família esteja mais junto com a escola, com a equipe da escola, que a evasão seja diminuída, mais projetos sociais, assim voltados para a permanência desse aluno dentro da escola, porque não adianta só o aluno estar matriculado, tem que ser uma permanência com qualidade, não adianta só ele ir pra escola todo dia, se não estiver produzindo, se não estiver assim adquirindo novos hábitos, novas atitudes, assim... Num adianta muita coisa não, uma escola que seja reconhecida que todo mundo queira colocar seu filho na escola pública porque tem qualidade, uma escola que os governantes assessorem mesmo, não só pela televisão falando, mentindo, eu sonho com essas coisas, assim... Uma escola boa de estar, com estrutura física, com profissionais todos qualificados, profissionais responsáveis, comprometidos, tudo isso. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] pra mim, o sonho da escola que estou e que gostaria que todas as escolas chegassem, não estou dizendo que [a nossa escola] já está pronto, não tem nenhum problema? Tem. [...] com relação ao sonho da estrutura a gente está conseguindo com calma. Então, qual seria meu sonho agora no momento em termos de [escola]: a gente ter condição de receber mais alunos, porque a gente vê a angústia dos pais de querer colocar aqui e a gente não poder receber. Agora mesmo tinha o [diretor] ali com uma mãe, chorando para colocar o filho dela e ele dizendo que ia receber esse aluno e eu a secretaria ficamos assim: "mas, meu Deus do céu!" Se você entrar aqui nessa sala não tem espaço mais, então, nós só temos dez salas, se houvesse a possibilidade dos governantes olharem essa causa e construírem lá pra cima, porque espaço... Gastos... Assim, a gente não tem mais. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] agora, assim, em termos de escola pública, de modo geral, eu acho que ainda está faltando muitos compromissos por parte dos governantes, porque, olha, em termos de escola, eu não acredito</p>	<p>Idealização da escola pública de qualidade;</p> <p>Idealização da escola de tempo integral para todos os alunos;</p> <p>Reconhece o descompromisso dos governantes e o compromisso dos gestores e dos professores com a</p>	<p>Idealização da escola pública.</p>

<p>que a equipe gestora e professor não queriam uma escola boa, que não queira uma escola de qualidade, todos trabalham pra isso. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] mas, assim, falta [compromisso] dos governantes falta. Mas precisamos muito dos profissionais, assim... Eu digo assim no geral, eu não estou falando da minha escola, da escola A ou escola B, C, mas a gente percebe pela fala das pessoas, assim... Eu acho quemuita gente ainda acha que serviço público é pra ser feito de qualquer jeito que você não precisa chegar no horário... "ah, eu vou levar minha filha para o médico amanhã e não vou", tudo vira desculpa para faltar, entendeu? Eu sei que os governantes falham bastante, precisam melhorar muito, muito, muito, mas eu acho que também nós que trabalhamos em escola pública, eu acho que também a gente tem que fazer a parte da gente, pra gente não ficar só cobrando aquilo que a gente também não é capaz de cumprir no meu próprio ambiente de trabalho. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora);</p> <p>[...] eles [os governantes] querem que a gente faça tudo... Mas, se nós dentro da nossa escola... Para que os nossos professores... Para que as pessoas façam como nós fazemos a nossa parte, então nós fazemos a nossa parte para dar condição e ser exemplo. Então, como é que eles querem cobrar tanto se muitos deles não fazem a parte que deveriam fazer? Agente vê muitas escolas com estrutura física que não têm condições de ter uma aula, a gente vê escola totalmente abandonada e o professor chega e não se sente motivado para aquilo ali. Lógico que há casos e casos, aqueles que têm mais compromissos e tudo, mas aí eu acho que a gente precisa ver a educação como prioridade... (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] É um descaso muito grande [da Secretaria em relação ao fato de não atender as demandas da escola, sobre substituição de professores que cursam o PARFOR]. Mas estes arranjos que a gente faz, a gente resolve os problemas pontualmente, mas o problema maior não foi resolvido. [Na escola] nós já fizemos muito isso, esse ano eu não sei como foi o PARFOR, mas no ano passado eu organizei o horário de uma forma que só ficávamos com aula só até às 11h20, para poder atender as necessidades, e aí as disciplinas de Educação Física e Ensino Religioso, essas duas ficaram prejudicadas para atender as outras disciplinas. Mas nós fizemos... Primeiro quando a professora veio comunicar que tinha passado a gente não tinha mais tempo, mas mesmo pedindo, não viria ninguém. E eu sei que a gente que gosta do que está fazendo sofre quando vê o aluno sem aula. Para mim é uma incompetência da gente deixar o aluno ir embora. Mas a gente, fazendo os remendos, resolve ali naquele momento nosso, mas no outro maior, o problema é muito maior... Não resolve, porque eles fazem vistas grossas, eles, os gestores, o governador, o secretário, que é onde chega o pedido, chega o pedido é lá, encaminha para a GRE e, chega lá, não resolvem o problema e, resolver pontualmente a gente faz, quantas vezes fui para sala para não mandar aluno para casa,</p>	<p>escola pública de qualidade;</p> <p>Reconhece que os arranjos realizados na escola pública são soluções pontuais para resolver problemas mais amplos.</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>mas aí você assume uma responsabilidade que não é sua, o seu serviço fica sem fazer e, não resolve o problema, porque resolve por uma semana, por duas, um mês, mas no geral continua o problema. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p>		
<p>[...] Às vezes a gente não tem, infelizmente, o tempo para dar aquele atendimento que o professor precisa, sentar com o professor, por exemplo, vamos sentar aqui, vamos ver. A gente faz uma reunião, a gente atende, porque a gente sabe que o professor também tem problemas, né? Problemas pessoais que às vezes vai refletir ali.. Então, quando a gente vê que o professor, tá.. alguma coisa tá influenciando no trabalho dele, a gente tem que sentar também com aquele professor e, às vezes, o tempo, infelizmente não tem todo esse tempo para isso. Nós temos os encontros pedagógicos, nós temos os plantões, tanto com os pais como com os professores, mas ainda não é o suficiente. Um coordenador para o número de professores que temos não dá pra gente dar todo atendimento que precisa. [...]. Então, para mim, o que me aflige mais é isso aí. É o tempo que eu queria ter mais disponível para o professor. (Entrevista 2 – Margarida);</p> <p>[...] O professor tem o HP [horário pedagógico], mas nós não temos, então é assim: pra o HP do professor, eu estar disponível para conversar com o professor. Mas muitas vezes o professor está de HP, precisa que eu esteja ali e eu estou andando nas salas, atendendo um, atendendo outro, aí ficou tão pouco para ele [...]. Então, isso aí é uma coisa que me angustia. (Entrevista 2 – Margarida).</p> <p>[...] eles [os governantes] querem que a gente faça tudo... Mas, se nós dentro da nossa escola... Para que os nossos professores... Para que as pessoas façam como nós fazemos a nossa parte, então nós fazemos a nossa parte para dar condição e ser exemplo. Então, como é que eles querem cobrar tanto se muitos deles não fazem a parte que deveriam fazer? Agente vê muitas escolas com estrutura física que não têm condições de ter uma aula, a gente vê escola totalmente abandonada e o professor chega e não se sente motivado para aquilo ali. Lógico que há casos e casos, aqueles que têm mais compromissos e tudo, mas aí eu acho que a gente precisa ver a educação como prioridade... (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);</p> <p>[...] na verdade eu me identifiquei mais com coordenação. Eu não gostei muito de direção, não... [risos]. Não tem muito haver comigo, não, porque o coordenador está mais diretamente ligado ao professor, né, ao aluno, mesmo que não esteja dentro de sala de aula... Porque a gente sendo professor a gente gosta mesmo é de estar dentro da sala de aula, na verdade. Mas aí quando você sai de sala de aula quem mais se aproxima e que você está sempre em contato é com o professor, com o aluno. A direção, embora hoje a direção não tem mais aquele negócio de ser só prestação de conta, essas coisas, a direção tem que estar também ligado. Mas o elo mais ligado aos alunos e professor é o coordenador, por isso que eu me identifiquei mais do que com direção da escola.(Entrevista 2 – Margarida);</p>	<p>Aflicção pela falta de tempo para acompanhamento ao professor;</p> <p>Angústia por não conseguir atender ao professor;</p> <p>Indignação com as cobranças dos governantes e com a estrutura e funcionamento de algumas escolas públicas;</p> <p>Identificação com a coordenação pedagógica pelo elo que estabelece com os professores e alunos;</p>	<p>Sentimentos ambivalentes mediando o desenvolvimento do trabalho de coordenadora pedagógica</p>

<p>[...] primeiro é uma coisa que me realiza, apesar de eu ter fugido muito da educação, a princípio... sou de uma família de professores e tudo e vendo aquela luta árdua que a gente sabe que é nossa educação, né... nem muitas vezes valorizada, eu fugi da raia, como diz a história, mas terminei vendo que era aquilo que realmente que eu queria, hoje já é uma coisa que me satisfaz. (Entrevista 1 – Margarida);</p> <p>[...] Eu me sinto realizada, eu acho assim... E agora eu estou voltando na escola, de vez em quando eu vou por outras... Até só para fazer uma visita e ontem mesmo eu fiz este comentário, eu me sinto orgulhosa quando eu volto à escola, por conta da acolhida dos professores e dos alunos, do pessoal de trabalho da escola, uma colhida tão afetuosa que aí eu me sinto... não fui arrematador, então eu fiz um bom trabalho. Como eu sou recebida na escola hoje... As crianças então correm, me abraçam, puxa e pergunta: "tia, a senhora já voltou a trabalhar?" Aqueles inocentes dizem assim: "tia, a senhora veio trabalhar?" "Não. A Tia está de licença ainda." Aí, outro diz, "tia, volta!". "Não, a tia vai voltar, daqui a uns meses, vai demorar." Digo "sim, eu vou voltar", não digo para eles que saí porque de repente eu posso voltar mesmo, nem dá certo, mas não é propósito meu, não. Os professores, um recebimento lindo, uma benção. Quando vou lá quase não vou embora. Conversa com um, conversa com outro, não vou muito nos corredores para não atrapalhar a aula, mas se eu passar no corredor, um diz assim: "olha a tia Rosa, olha a tia Rosa", aí se levantam. Uma professora, numa dessas vezes aí, disse, chamou baixinho e disse: "Rosa, tu faz falta para esse alunos!", eu digo: "será professora?", "faz, eles perguntam por ti todos os dias", e eu pensava que era folia de menino, mas já passaram três meses e cada vez que eu volto na escola é esse lenga-lenga, mas eles vão se acostumar. [risos] Então, isso me... tipo assim... me dá um acalanto... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] eu me sinto realizada, não tanto quanto gostaria, porque aquilo que a gente não tem condição de fazer mais como a gente gostaria, com certeza sempre tem algumas coisas que fica a desejar, mas, assim, dentro da minha profissão, da minha realização profissional, eu até digo que eu não sei se saberia fazer outra coisa... Agora não digo em coordenação, mas em termos de educação. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);</p> <p>[...] Bom, é essa minha experiência e estou no fim de carreira, estou terminando meu... Espero que tenha contribuído com o Estado, porque pelo menos eu estou com a consciência tranquila porque procurei o máximo ser responsável, fazer valer a pedagogia do exemplo que é a pedagogia do tempo integral. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);</p> <p>[...] [sentimento] às vezes de dever cumprido, quando a gente consegue êxito naquilo que a gente planejou, quando a gente vê que a escola está indo bem, que os professores estão satisfeitos, que os pais</p>	<p>Realização e satisfação com a profissão que escolheu;</p> <p>Realização profissional e orgulho pelo trabalho realizado, pois quando visita a escola é recepcionada pelos alunos e colegas com muito carinho;</p> <p>Sente-se realizada profissionalmente, embora algumas coisas fiquem a desejar;</p> <p>Sente-se bem por ter cumprido seu dever, pois sempre procurou ser exemplo na escola;</p> <p>Sente-se bem por ter cumprido seu dever e impotente quando não obtêm êxito no que planejou;</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

estão satisfeitos, que os alunos estão dando aquele retorno, certo? O retorno que a gente espera. Às vezes, assim... De... **Impotência para algumas coisas**, porque às vezes, **você planeja algumas coisas, você corre atrás**, às vezes... Você também... É... **Nem todos se colocam a disposição para estar colaborando**, às vezes tem gente que acha que porque o colégio é público não precisa fazer as coisas direitinhas, não precisa... Você precisa... Tipo assim... Empurrar com a barriga, tem que fazer de conta que está trabalhando. Então, às vezes **a gente se sente impotente em determinadas situações em que gente vê que poderia ser diferente**. De **impotência não [gosto], mas do dever cumprido sim**, porque aí gente está vendo que estão os frutos do que a gente buscou, do que a gente planejou pra... Que a gente plantou pra depois a gente estar colhendo. **Gosto**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora);

[...] **Gosto** [do que faço]. Eu estou terminando agora aqui, mas **estou terminando satisfeita**. A única coisa que **eu não gosto na escola** é, às vezes, a.. **Sempre não gostava da falta de responsabilidade de algumas pessoas**, mas as pessoas que a gente fala... **Das ações eu gostava de todas, todas as ações, menos a parte de somar fichas, menos essa parte aí, só isso, fazia nos últimos apuros**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa);

[...] eu tenho **uma angústia muito grande** com relação a isso [acompanhamento da família nas atividades escolares dos alunos]. Porque nós aqui... Trabalhei sempre os três turnos e nunca deixei de acompanhar meu filho e aí **eu comecei a fazer essa comparação, e mães que estão dentro de casa, mas as crianças não estão sendo acompanhadas por ela e de mães que trabalham e os filhos são excelentes**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida);

[...] então, assim, **é uma angústia que a gente sente que eles acham que tudo... tudo o pedagogo tem que resolver** [risos] da Flora. **É a gente tem que ser psicólogo, a gente tem que ser psiquiatra, não é? A gente tem que ser enfermeiro, não é verdade? A gente tem que ser tudo**. Então eles colocam... falam em inclusão mas não dão condição para isso (Entrevista Reflexiva coletiva 1 – Flora);

[...] Porque você passar este tanto de tempo e **olhe que sou muito durona com eles**, muito... Mas como estou dizendo quando eu chego na sala **embora para dar uma bronca eu chegava primeiro com o cumprimento de autoestima e depois a gente passava as lições**. Essa semana eu botando papel fora aí fui ver as caixas com **tantas cartas que recebi**... Que eu recebia sempre e ia juntando e agora estou jogando fora, aí relendo e jogando fora essas cartas: "tia, eu sei que a senhora briga com a gente é para o nosso bem, eu lhe amo muito, sei" [risos]... **É a parte boa do trabalho**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 02 – Rosa);

Gosta e sente-se satisfeita com o trabalho de coordenadora, mas admite que não tem apreço na realização de algumas ações como o preenchimento de fichas;

Angústia em relação ao não acompanhamento da família nas atividades escolares dos alunos;

Embora seja durona com os alunos, sente o carinho deles nas cartinhas e admite que esta é a parte boa do trabalho que desenvolve sendo coordenadora;

Fonte: Produção da autora

5.3 Aglutinação dos indicadores em núcleos de significação

O terceiro movimento analítico que empreendemos foi a aglutinação dos indicadores em Núcleos de Significação. Para isso, primeiro agrupamos os indicadores cujo conteúdo temático dos pré-indicadores tinham relação entre si. O agrupamento nos revelou três blocos de indicadores.

O primeiro bloco de indicadores evidenciou zonas de sentido referente aos processos formativos; o segundo bloco de indicadores evidenciou as ações que constituem a rotina de trabalho das coordenadoras pedagógicas; e, por fim, o terceiro bloco de indicadores que evidenciou as idealizações, a indignação e os sentimentos que são produzidos na relação com os outros e com o trabalho que desenvolvem.

A nomeação dos Núcleos de Significação seguiu a sugestão de Aguiar e Ozella (2006, 2013), pois, de acordo com os autores, existem trechos de falas que revelam a síntese das zonas de sentido que constituem o núcleo. Assim, procedemos a nomeação dos núcleos com trechos de fala das coordenadoras que evidenciam tais zonas de sentido.

Núcleo de Significação I: *"O 'Faz Tudo' na escola significa a formação contínua ora como aperfeiçoamento, ora como desenvolvimento profissional";*

Núcleo de Significação II: *"O pensar e o agir do 'Faz Tudo' na escola denuncia o número excessivo de ações que compõem o trabalho desenvolvido na escola pública";*

Núcleo de Significação III: *"A dimensão afetivo-volitiva do coordenador 'Faz Tudo' na escola está perpassada pelas motivações, pelas atitudes e pelos sentimentos que têm mediado o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública".*

A seguir, apresentamos o Quadro 4, em que sintetizamos a aglutinação dos indicadores em Núcleos de Significação.

Quadro 4 – Da aglutinação dos indicadores em núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação é aperfeiçoamento constante por meio da troca de experiências; ➤ Formação para desenvolvimento profissional e pessoal 	<p><i>"O 'Faz Tudo' na escola significa a formação contínua ora como aperfeiçoamento, ora como desenvolvimento profissional";</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Coordenador pedagógico é "faz-tudo" na escola ➤ Realidade e possibilidades da escola de tempo integral ➤ Pedagogia da presença e Pedagogia do exemplo como estratégia para cobrar os professores e educar alunos ➤ "Eles cobram da gente, a gente tem que cobrar do professor, o professor tem que cobrar do aluno, tem que cobrar da família também e eu estou sempre envolvendo isso aí."; ➤ Ações pedagógicas 	<p><i>"O pensar e o agir do 'Faz Tudo' na escola denuncia o número excessivo de ações que compõem o trabalho desenvolvido na escola pública";</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivações para ser o "faz tudo" na escola; ➤ Resistência e receptividade dos professores para se adequarem ao ritmo de trabalho da escola pública; ➤ Atitudes necessárias ao desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico na escola; ➤ Idealização da escola pública; ➤ Sentimentos ambivalentes mediando o desenvolvimento do trabalho de coordenadora pedagógica. 	<p><i>"A dimensão afetivo-volitiva do coordenador "Faz Tudo" na escola está perpassada pelas motivações, pelas atitudes e pelos sentimentos que têm mediado o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública".</i></p>

Fonte: Produção da autora

Após a aglutinação dos indicadores em Núcleos de Significação procedemos com o movimento de interpretação de cada núcleo, buscando evidenciar as singularidades das coordenadoras, assim como também aproximá-las em suas igualdades. Esse movimento de articulação da igualdade e da diferença entre as coordenadoras também seguiu em direção ao contexto mais amplo, isto é, como as coordenadoras investigadas e as significações produzidas por elas acerca do trabalho que realizam se relacionam com a realidade dos coordenadores pedagógicos brasileiros. Conforme as orientações de Aguiar e Ozella (2013), o movimento de interpretação seguiu a direção do intranúcleo para o internúcleo.

Ressaltamos que a interpretação de cada núcleo tem como referência a articulação dos indicadores, bem como os respectivos conteúdos temáticos presentes nos pré-indicadores. Assim como não podemos deixar de destacar que outra referência para a interpretação de cada núcleo foi a base teórica, a qual optamos por utilizar como lente que nos permite apreender o movimento de constituição das significações produzidas pelas coordenadoras pedagógicas e a revisão de literatura que ajuda a compreender os significados que foram produzidos historicamente acerca do trabalho do coordenador pedagógico e dos processos de formação docente.

O capítulo seguinte consiste, portanto, conforme Moraes (2011), em metatexto. Isto é, em novo texto, que o nosso olhar expressa diante das significações produzidas pelas coordenadoras pedagógicas, mas que tem seu limiar no texto original.

6 DA ANÁLISE INTRANÚCLEOS À ANÁLISE INTERNÚCLEOS

“Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo.”

(VIGOTSKI, 2009)

Para apreender as significações produzidas pelas coordenadoras pedagógicas é importante discutirmos aspectos que revelam o modo de pensar, de sentir e de agir que tem orientado a realização do trabalho dessas profissionais. Ressaltamos que nosso pensamento está orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, já que nos fundamentamos em alguns dos pressupostos desenvolvidos por Vigotski (2009) sobre as categorias Mediação, Historicidade, Significado e Sentido e, ainda, das ideias de Rubinstein (1977) no que tange ao aspecto psicológico do trabalho das coordenadoras pedagógicas. Desse modo, esta seção tem por objetivo discutir os Núcleos de Significação que foram constituídos com base no processo analítico desenvolvido e apresentado na seção anterior.

A discussão está sistematizada em três Núcleos de Significação e salienta o pensar, o sentir e o agir das coordenadoras sobre o trabalho que desenvolvem na escola e afirmam diferentes zonas de sentidos sobre ser coordenadora pedagógica que nos permitem compreender as significações produzidas sobre coordenação pedagógica e as implicações no modo como articulam a formação contínua de professores na escola.

Esclarecemos também que a discussão aqui realizada está organizada em dois momentos denominados internúcleos e intranúcleos. No internúcleos discutimos cada um dos três Núcleos de Significação que foram constituídos articulando mutuamente seus indicadores; e no intranúcleos articulamos os três núcleos evidenciando o movimento de constituição das investigadas como coordenadoras pedagógicas.

A discussão internúcleos está organizada em três subseções. Na primeira subseção discutimos o primeiro núcleo, intitulado: *"O 'Faz Tudo' na escola significa a formação contínua, ora como aperfeiçoamento, ora como desenvolvimento profissional"*. Nele aglutinamos os indicadores que sintetizam as significações das coordenadoras pedagógicas acerca da formação contínua. Na segunda subseção, discutimos o segundo núcleo, denominado *"O pensar e o agir do 'Faz Tudo' na escola denuncia o número excessivo de ações que compõem o trabalho desenvolvido na escola pública"*. Nele aglutinamos os

indicadores que evidenciam o trabalho das coordenadoras pedagógicas na escola pública. Na terceira subseção, discutimos o terceiro núcleo, nomeado “*A dimensão afetivo-volitiva do coordenador “Faz Tudo” na escola está perpassada pelas motivações, pelas atitudes e pelos sentimentos que têm mediado o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública*”. Nele aglutinamos os indicadores que evidenciam a dimensão afetiva das coordenadoras pedagógicas. Além dessas três subseções, para finalizar, apresentamos a interpretação intranúcleo, na quarta subseção, apresentamos a discussão internúcleos evidenciando as mediações que constituem o sentido de ser “faz tudo” na escola.

6.1 “O ‘Faz Tudo’ na escola significa a formação contínua ora como aperfeiçoamento, ora como desenvolvimento profissional”

Neste núcleo, que versa sobre formação contínua, dois indicadores foram articulados. O primeiro, denominado “*Formação é aperfeiçoamento constante por meio da troca de experiências*”, em que evidenciamos as significações das coordenadoras investigadas sobre formação contínua, quem realiza e de que modo é realizada na escola. No segundo indicador, evidenciamos que as coordenadoras pedagógicas significam que a formação contínua deve ser também “*Formação para o desenvolvimento profissional e pessoal*”.

A constituição deste núcleo evidencia as significações que as coordenadoras investigadas têm produzido sobre o processo de formação contínua na escola. Essas significações não consistem em reflexos de estímulos externos, tão pouco elas são oriundas de suas características inatas; ao contrário, os modos de Flora, Rosa e Margarida compreenderem o processo de formação contínua na escola é construção sócio-histórica e cultural, a qual tem por base o processo de internalização dos significados sociais atribuídos à formação, em especial, à contínua. Significados esses que vão da ideia de aperfeiçoamento à de desenvolvimento profissional.

Ressaltamos que formação contínua é compreendida nesta pesquisa como processo educativo realizado dentro e fora da jornada de trabalho dos professores, que possibilita, por meio da articulação entre os conhecimentos teórico-práticos, elaborar a crítica das ações pedagógicas instituídas, e, assim, criar condições para produzir nova direção educativa. Com isso, estamos afirmando que essa significação orientará as nossas discussões neste núcleo.

Partimos então da discussão dos significados por entendermos que esses são resultado das relações históricas do homem com a realidade. Porém, chamamos a atenção para

o que consta na epígrafe desta seção. Isto é, não nos basta entender as palavras que o nosso interlocutor pronuncia, tão pouco compreender o seu pensamento. Pois se quisermos realizar análise psicológica do trabalho das coordenadoras pedagógicas é necessário chegar ao seu plano mais encoberto, ou seja, chegar aos motivos. Isto porque, “[...] o próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções.” (VIGOTSKI, 2009, p. 479).

Considerando os significados de formação como aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, convém ressaltar que para compreendermos como esses significados têm sido compartilhados pelas coordenadoras é necessário considerarmos que todo fenômeno possui história, pois é produzido no movimento social.

Desse modo, historicamente, formação contínua foi compreendida como aperfeiçoamento, capacitação, atualização e reciclagem. Esses são termos que, segundo Marin (1995), carregam a ideia da imperfeição, da incapacidade, da necessidade de atualizar e, portanto, a formação contínua preencheria as lacunas, ou imperfeições deixadas pela formação inicial. Assim, podemos inferir que as coordenadoras, ao revelarem que compreendem formação contínua mediante essas acepções, elas demonstram entender que, oferecendo informações atualizadas, ou aperfeiçoando práticas, será possível produzir novos conhecimentos e mudanças nas formas de agir de professores.

Para Flora, formação contínua é aperfeiçoamento, aquisição, qualificação e melhoria do trabalho. Para nós, essa compreensão da formação contínua pode ter sido desenvolvida por meio das experiências formativas que a coordenadora tem vivenciado, uma vez que, no contexto educacional, vigorou durante muito tempo o significado social de formação contínua como aperfeiçoamento do trabalho dos professores.

A pesquisa realizada por Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 66) sobre formação contínua evidencia, em seus resultados, “[...] que as políticas de formação continuada de grande parte das [Secretarias de Educação] investigadas estão centradas em práticas consideradas 'clássicas' (CANDAUI, 1997), ou seja, cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes”. Podemos acrescentar, ainda, que as políticas de formação contínua empreendidas pelas secretarias de educação, que se fundamentam nos modelos clássicos, assim o fazem, porque partem da ideia de que a formação inicial não foi suficiente, ou não conseguiu efetivar aprendizagens consideradas, pelas referidas secretarias, como importantes para o desempenho da profissão docente. Essa constatação é indicada pela pesquisa de Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 56) quando afirmam, com base nos resultados

encontrados, que "[...] de maneira geral, as SEs³⁶ investigadas partem do pressuposto de que a formação inicial dos docentes é precária".

Assim, inferimos que Flora, por vivenciar cursos de formação contínua promovidos pela Secretaria de Educação tem internalizado esse significado social que é compartilhado por quem se insere neste espaço. Aspecto que pode ser percebido ela afirma que

[...] formação pra mim é assim... É **um momento de estudo em que você procura se aperfeiçoar, qualificar em determinadas ações que você já faz no dia a dia.** No meu caso, eu sou atualmente... Eu ocupo o cargo da coordenação pedagógica, então pra eu exercer determinada função seja coordenadora, professora, diretora, seja qualquer função tenho que passar por esse momento de formação. **Formação é você buscar melhorar cada vez mais aquilo que você já faz, é adquirir experiência seja no dia a dia seja através da teoria, na leitura, é através de outras formas... é você querer adquirir mais informações e informações novas, diferente daquelas que você já tem e, aperfeiçoar aquelas que você já possui.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora).

Ou seja, o sentido atribuído à formação contínua por Flora é de buscar a perfeição no trabalho que realiza, o que demonstra o valor que ela atribui ao trabalho. Mas, também, formação contínua é "**querer adquirir mais informações e informações novas, diferente daquelas que você já tem e, aperfeiçoar aquelas que você já possui**". Esse sentido não se distância da ideia de aperfeiçoamento, mas o complementa, pois, para Flora, são as informações novas que possibilitam o aperfeiçoamento do trabalho que realiza.

Vigotski (2009, p. 465) nos ajuda compreender como os sentidos produzidos por Flora acerca da formação contínua ainda se assentam no significado de aperfeiçoamento que vigorou em outros momentos históricos. O autor explica que os significados são mais estáveis e duradouros, o que significa que eles demoram mais a se transformar. Assim expressa o autor: "[...] o significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos".

Ainda nos apoiando nas ideias de Vigotski (2009), entendemos que até chegar à expressão verbal, o pensamento segue o movimento mediatizado pelas motivações. Nesse caso, podemos inferir que o pensamento de Flora é orientado pela ideia de que a formação é garantia para melhorar o trabalho dos professores. Portanto, entendemos que o motivo desse pensamento está no fato de que Flora almeja aperfeiçoar o trabalho dos professores.

Flora também considera que ocorre formação contínua em "**situações em que a gente está confrontando teoria e prática**".

³⁶ Secretarias de Educação (SEs).

[...] Então, as ações que eu considero momento de formação do professor são situações em que a gente está confrontando teoria e prática. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora).

A narrativa de Flora expressa a compreensão de que teoria e prática são dois aspectos distintos do trabalho educativo que se confrontam. A teoria se encontra nos estudos, nos autores, nas pesquisas, enfim, na academia e a prática encontra seu lugar no espaço da escola. Esse é significado socialmente produzido e compartilhado entre muitos professores e demais profissionais que trabalham nos órgãos que administram as escolas públicas quando consideram a formação inicial precária, ou ainda, ineficiente e, isso se torna justificativa primeira para programas de formação contínua de professores. De modo geral, essa compreensão se vincula à ideia de que na academia se ensina muita teoria e pouco ou quase nada sobre a prática e a realidade das escolas públicas. Esse tipo de compreensão é comum, também, entre alunos dos cursos de licenciatura e professores com experiência profissional.

Vázquez (2011) considera esse significado como resultado de processo histórico, imerso em relações sociais construídas em determinado momento histórico e por determinada ideologia. O autor explica que a dicotomização da relação entre teoria e prática tem sua gênese no mundo grego e romano antigo. Para essas civilizações, a atividade prática material e, particularmente, o trabalho era considerado como atividade indigna dos homens livres e pertencentes aos escravos. Assim, quanto mais os gregos e os romanos exaltavam a atividade intelectual como atividade contemplativa e digna do homem livre, mais o trabalho era rebaixado à indignidade atribuída aos escravos. É, portanto, no seio das relações sociais entre homens livres e escravos que se dá a divisão da relação entre teoria e prática, por meio da ideologia dominante que fundamentava essas relações sociais.

A origem desta dicotomia remonta aos gregos e romanos antigos, mas foi se desenvolvendo em outros momentos históricos. No renascimento, essa forma de compreender a relação entre teoria e prática sofre mudança radical. De acordo com Vázquez (2011, p. 45), "[...] o homem deixa de ser um simples animal teórico para ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo". Passa a ser valorizado o conhecimento como condição para dominação da natureza, mas isso não significou que a atividade prática tenha sido exaltada, ela apenas deixou de ser negada, rejeitada, mas continua no *status* de atividade inferior. Assim, a teoria ganha significado de utilidade, uma vez que o conhecimento gerado está a serviço da atividade prática, no caso é a dominação da natureza pela ciência. A utilidade da ciência confere a essa o *status* de superioridade.

A produção social e histórica da dicotomia entre teoria e prática implica na produção de significações em que ora é a teoria que prevalece, ora é a prática. Quando a teoria é compreendida como aspecto superior à atividade prática, compreende-se que a academia é o lugar de produção do conhecimento e, a escola o lugar de quem consome o que é produzido pela academia. Ao passo que, quando a prática é compreendida como superior, entende-se que o conhecimento produzido pela academia não dá conta de atender às demandas do trabalho escolar e do professor e, por sua vez, o coordenador pedagógico aprende o seu trabalho desenvolvendo-o. A superação dessa dicotomia se dá pela práxis, entendida, conforme Vázquez (2007, p. 111), como "[...] atividade humana transformadora da natureza e da sociedade". Como atividade humana transformadora, implica destacar que a relação entre teoria e práxis como relação teórica e prática é prática na medida em que a teoria consiste em guia para ação e é teórica quando essa relação é consciente para o sujeito. Assim, entendemos que é a articulação dialética entre teoria e prática que possibilita o desenvolvimento profissional de professores e também de coordenadores.

Ao manifestar essa significação, Flora evidencia o valor que atribui tanto à teoria quanto à prática. Para essa coordenadora, teoria é útil e superior na medida em que possibilita aperfeiçoar, por meio do confronto, o trabalho que já realiza. Outro aspecto relevante a destacar, que nos ajudar a compreender o pensamento de Flora, é que, em geral, a dicotomia entre a teoria e a prática decorre da desarticulação entre a formação inicial e a atividade que o profissional realiza na escola. Disso, podemos entender que o motivo para esse pensamento tem origem no fato de Flora entender que nem sempre a formação inicial consegue efetivar a sua função, que é a de preparar os profissionais para sua atividade laboral.

Diante do que narra, afirmamos que o processo de formação vivenciado por Flora tem consistido em elemento mediador das significações que essa coordenadora tem produzido acerca da formação contínua. Isso porque, ao expressar suas significações de formação contínua, Flora revela como suas vivências formativas se refletem de modo generalizado no seu pensamento. Pois, conforme afirma Vigotski (2009, p. 485), ao explicar a diferença entre sensação e pensamento, "[...] o traço distintivo fundamental da palavra é o reflexo generalizado da realidade".

As significações produzidas por Flora acerca da formação contínua evidenciam também o valor das vivências formativas para a constituição do sujeito. Isso porque, como a formação é processo educativo, exerce função fundamental no processo de desenvolvimento da coordenadora pedagógica, o que a possibilita refletir e elaborar ações pedagógicas em

busca de atingir determinados objetivos sociais. Com isso, estamos afirmando que suas significações têm implicação no modo como realiza o seu trabalho.

Rosa tem produzido significações acerca da formação contínua que não são distintas das produzidas por Flora. Embora Rosa admita que tenha dificuldade para definir formação contínua, ela considera que se refere aos cursos feitos para melhorar a formação acadêmica e pontua, destacando os cursos que os professores fazem como segunda graduação, as especializações e o mestrado. Ou seja, Rosa também significa a escola como espaço de trabalho e a academia como espaço de formação e, portanto, de produção de conhecimento. A significação que Rosa atribui à formação contínua também se vincula às perspectivas de formação contínua considerada clássica, pois não vê a escola como espaço, ao mesmo tempo, de trabalho e de formação para os educadores. Para essa coordenadora, a formação contínua está situada fora da escola.

Porém, a coordenadora Rosa, também considera que existe formação no dia a dia da escola. Assim ela expressa:

[...] Então, essa **formação no dia a dia ela é necessária**, e ela é preciso que o coordenador tenha essa **esperteza pra que ele enxergue além dos olhos**. Você está olhando para a Cristiane e você está vendo algo **além do fisicamente**, então vamos tratar estes pontos. Então, [na escola] **trabalho com essa parte nos encontros e nas reuniões administrativas**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa).

O sentido de formação como sabedoria cristã revela os valores e as crenças da coordenadora pedagógica e, possivelmente, consiste em determinação para o trabalho que realiza. Esse sentido que Rosa produz não se vincula necessariamente ao desenvolvimento do professor como profissional, mas sim ao aspecto humano que é inerente a qualquer profissional.

Disso podemos afirmar que Rosa é afetada pelos preceitos do cristianismo, constituindo, assim, em aspecto mediador. Ou seja, Rosa significa a formação relacionada à necessidade de sabedoria para enxergar o outro para "além dos olhos" e, assim, contribuir para que o outro reflita sobre si mesmo.

Ainda sobre como as coordenadoras pedagógicas investigadas compreendem a formação contínua, Margarida evidencia três aspectos presentes na literatura que discutem essa modalidade de formação. Para ela, formação é processo contínuo, pois sempre há o que aprender, mas é, também, troca de experiências que pode acontecer a todo o momento e ainda considera que a quantidade de cursos implica na qualidade.

Desse modo, vale destacar o que Libâneo (2004, p. 227) considera sobre formação contínua de professores quando afirma que "[...] formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para o exercício profissional". Isso significa que, embora para o autor a formação vise ao aperfeiçoamento, essa deve acontecer no contexto de trabalho. Assim, o significado que o autor atribui à formação contínua destaca a escola como espaço privilegiado em que essa formação deve acontecer.

Rodrigues e Esteves (1993) destacam a importância de a formação contínua ser qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, já que ela ocorre após o profissional estar inserido na carreira docente e perdura ao longo de toda carreira profissional. Nas palavras dos autores:

[...] a formação contínua será aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 44-45).

Ao afirmar que "**a gente percebe que tudo que se faz hoje tem que ser em termos de formação e essa formação é até com o aluno**", Margarida considera que a formação contínua não está descolada da rotina da escola, mas a escola é compreendida como espaço educativo. Libâneo (2004) ajuda a entendermos o sentido de formação contínua atribuído por Margarida, ao considerar que quando a gestão da escola se insere na perspectiva sociocrítica³⁷, a escola é vista como espaço educativo. Esse sentido nos dá a entender que o modo como as pessoas trabalham são compreendidas como práticas educativas, já que transmitem valores, atitudes, modos de agir e, isso, no entendimento de Libâneo (2004), implica em aprendizagem para professores e alunos.

Margarida ainda considera que a formação é troca de experiências quando afirma que:

[...] Então eu vejo que **essa formação continuada ela pode acontecer a qualquer momento**. E na escola de tempo integral pode acontecer melhor, porque **há muitos encontros com os professores**. Eu acredito que lá (na escola de Rosa) é também

³⁷ Perspectiva sociocrítica de gestão centrada na escola: "[...] significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola, decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de sua participação, dentro do contexto sociocultural da escola, em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades". (LIBÂNEO, 2004, p. 30). Porém, não estamos, com isso, afirmando que a gestão da escola em que Margarida trabalha se insere nesta perspectiva.

assim, pois eles não saem; em todos os HPs eles estão dentro da escola e aí se sentam muitos aqui, **a gente ver muito o professor estar junto com o outro ali um repassando, trocando experiência, então é uma coisa muito importante...** essa formação continuada, o próprio nome está dizendo, ela pode acontecer a qualquer hora seja **com a parte da coordenação que comigo elas veem muito neste período que elas estão de HP** e eu vejo assim, que **quanto mais informações e formação o professor tem, com certeza o trabalho dele vai destrinchar melhor dentro de sala de aula** e o que ainda falta mesmo nas escolas de tempo regular é essa oportunidade do professor valorizar esses HPs. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida).

Essa narrativa da coordenadora expressa a valorização da experiência como produtora de saber, o que nos orienta a pensar que, para ela, o saber que se constrói no próprio exercício da profissão tem valor diferenciado em relação ao saber oriundo da academia.

A valorização do saber da experiência ganhou destaque com os estudos e as publicações de Maurice Tardif (2002). Suas investigações partiram dos saberes dos professores, sua natureza e origem, e considera que esses saberes têm grande valor para a profissão docente, pois têm origem no trabalho cotidiano e no conhecimento que os docentes desenvolvem sobre o meio. Surgem da experiência profissional e são por ela validados. Os saberes são, então, incorporados e se traduzem nas habilidades do saber fazer e do saber ser. Vale ressaltar que os saberes produzidos na experiência profissional permitem aos docentes avaliarem a formação inicial.

Portanto, para Margarida, a formação como troca de experiência entre os professores confere à experiência e, portanto, à prática, a legitimidade para o trabalho que o docente realiza. Entretanto, chamamos a atenção para o fato de que não é o tempo de serviço ou de experiência do professor que determina a produção de saberes, mas a reflexão crítica que ele desenvolve sobre essa prática, pois, do contrário, o que temos não é o compartilhamento de saberes, e sim a reprodução reiterativa de um saber fazer que não cede lugar à criação do novo.

Ainda há que se destacar o valor que Margarida atribui à quantidade de cursos de formação como critério para garantir qualidade no trabalho do professor quando narra que: "e eu vejo assim que **quanto mais informações e formação o professor tem, com certeza o trabalho dele vai destrinchar melhor dentro de sala de aula**". Sobre esse aspecto, Nóvoa (1995, p. 25) é enfático ao afirmar que "[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal".

Compreendemos que a origem da valorização da quantidade de cursos em detrimento da qualidade, que Margarida ressalta, pode estar associada à intensificação do trabalho

docente. É, ainda, em Nóvoa (1995) que nos apoiamos para entender que essa intensificação, entre outros aspectos, contribui para que a qualidade ceda lugar à quantidade, isto é, passamos a realizar mais ações, porém sem nos preocuparmos com a qualidade do que está sendo feito. Isto nos orienta a pensar que se passamos a receber mais atribuições, precisamos também de mais cursos que nos permitam realizar todas as ações que nos são atribuídas.

O indicador em discussão, além de evidenciar as significações das coordenadoras acerca da formação contínua, também evidenciou quem são os responsáveis por esta formação. De acordo com Flora, "**todos nós somos agentes formadores dos outros, porque em cada contato que você tem com outro, você está passando e recebendo conhecimentos**". Sendo a escola o *locus* de formação contínua dos professores, podemos, então, entender que, sob esse aspecto, todos na escola, de fato, tornam-se formadores uns dos outros por meio da troca de experiências. É desse modo que se pode compreender que a formação contínua que se desenvolve por meio da troca de experiências constitui a cultura docente em ação (CANDAUI, 1997).

Ao considerar que todos na escola são formadores, Flora evidencia a importância de que a formação esteja integrada no dia a dia do trabalho dos professores, que trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Esse sentido é complementado por Margarida quando esclarece que, atuando na escola, a formação acontece constantemente, ou seja, "**no momento que está havendo um planejamento ou mesmo entre os próprios professores, ali, trocando ideias, é uma formação**". Ou ainda, o sentido de que a formação contínua na qual você ensina e aprende melhora o trabalho na escola é evidenciado quando Margarida afirma: "eu acho que **dentro da escola a gente está constantemente em formação** às vezes até no papo na hora do recreio você tem ideias belíssimas para o trabalho que vai fazer." e, ainda, ao afirmar que "**na formação você tanto aprende como você pode ensinar também**". É por ter produzido esse sentido que a coordenadora em questão destaca que está constantemente ensinando, porque forma os outros e, aprendendo, porque forma a si mesmo. Ainda sobre esse sentido de formação contínua, convém destacarmos, com Nóvoa (1995, p. 26), que "[...] o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional".

Além disso, destacamos também que os trechos narrativos de Margarida são reveladores do sentido atribuído à escola, não apenas como lugar em que somente os alunos aprendem e os professores ensinam, mas também como o lugar no qual os professores, ao compartilharem os seus saberes produzidos pela experiência, tornam-se formadores uns dos outros e, assim, aprendem a desenvolver a própria profissão. A escola é também considerada

uma realidade singular que possui história, cultura e identidade únicas, já que nela os professores e os coordenadores vivenciam a dinâmica escolar e aprendem a profissão compartilhando significados e sentidos entre si.

Aprender a profissão no próprio espaço de trabalho, produzindo e compartilhando saberes é, para Nóvoa (1995, p. 25), "[...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]", ao passo que para nós, é desenvolvimento profissional.

Após a discussão desse indicador, salientamos que as perspectivas de formação que predominam nas significações e que têm sido compartilhados pelas coordenadoras, constituindo em zonas de sentido, são as técnicas (treinamento, aperfeiçoamento) e as profissionais reflexivas (a prática produtora de saberes). Ou seja, as coordenadoras pedagógicas, ao manifestarem que compreendem formação como aperfeiçoamento e, que essa formação ocorre na escola por meio de troca de experiências entre professores, revela que, para elas, a formação contínua é, na realidade, ora treinamento, ora autoformação.

Considerando que, para Vigotski (2009), toda atividade é significada, podemos então afirmar que as significações de Flora, Rosa e Margarida implicam no trabalho que realizam na escola. Se formação contínua é aperfeiçoamento, é acúmulo de informações, é troca de experiências entre professores e envolve sabedoria cristã, então, isso implica em modos de pensar, de sentir e de agir do profissional que está em formação e, portanto, expressa-se nas ações que as coordenadoras realizam na escola e, ainda, nas motivações, atitudes e sentimentos desenvolvidos.

Neste indicador, as categorias Mediação e Historicidade foram essenciais para compreendermos as significações produzidas pelas coordenadoras pedagógicas. A categoria Mediação, por exemplo, permitiu-nos entender como as coordenadoras pedagógicas têm se apropriado da realidade e dos significados que são compartilhados; já a categoria Historicidade nos orientou na reflexão crítica sobre o movimento histórico que produziu tais significações. Ou seja, são significações produzidas mediante a relação das coordenadoras com a realidade histórica e social. Desse modo, entendemos que é na relação dialética entre formação e realidade social que Flora, Rosa e Margarida significam que o *aprender a aprender*, difundido por meio dos processos formativos fundamentados na perspectiva do profissional reflexivo, consiste em ideal formativo, que se tornou pessoalmente significativo.

Orientadas pelo sentido de que formação contínua é aperfeiçoamento, as coordenadoras também afirmam que esse aperfeiçoamento deve se voltar para o desenvolvimento do profissional. Esse é o segundo indicador denominado *Formação para o*

desenvolvimento profissional e pessoal, no qual as coordenadoras justificam porque a formação contínua é importante.

Esclarecemos que por desenvolvimento profissional entendemos processo em que o professor, ao longo da realização do seu trabalho, produz novos conhecimentos, por meio da articulação entre conhecimentos teórico-práticos e, assim, cria novas formas de realizar o seu trabalho. Concordamos com Ponte (1998) ao afirmar que o processo de desenvolvimento profissional envolve três dimensões: conhecimento técnico-científico, conhecimento profissional e identidade profissional.

Assim, no que diz respeito ao conhecimento técnico-científico, Ponte (1998) refere-se à formação necessária para a realização de determinado trabalho, no caso; em relação ao conhecimento profissional, esse se refere ao conhecimento prático que orienta a ação; e, por fim, a identidade profissional que está relacionada ao modo como o profissional compreende a sua profissão. Desse modo, entendemos que a formação contínua, ao se propor promover o desenvolvimento profissional, conforme as coordenadoras sugerem precisa considerar estas dimensões identificadas por Ponte (1998).

Flora deixa claro o sentido que esse tipo de formação deve proporcionar ao desenvolvimento do profissional como pessoa, quando narra:

[...] um ponto que eu **considero essencial**, que a gente deve considerar é **a questão do lado pessoal** também, porque **não adianta eu querer melhorar só o meu lado profissional se eu não melho meu lado pessoal, que a formação ela tem que interferir também no meu pessoal.**

De fato, Flora tem razão, a formação visa não apenas o desenvolvimento profissional, mas também o pessoal. Afinal, como esclarece Nóvoa (1995, p. 25): "[...] o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor". Isto nos faz compreender que os processos formativos voltados para os professores devem produzir a vida dos professores.

Ao expressar como compreende o processo de formação contínua, Flora chama atenção para a importância da dimensão pessoal, como bem destacou Nóvoa (1995). Ao evidenciar essa dimensão, a coordenadora demonstra compreender que o desenvolvimento do professor não se dá apenas no campo da produção de conhecimentos, mas também visa produzir a vida dos professores, isto é, como eles pensam, sentem e agem, sobretudo em relação à sua profissão. Compreendemos que a formação contínua de professores é potencializadora do desenvolvimento profissional e envolve a dimensão pessoal,

considerando que essa dimensão refere-se ao desenvolvimento do professor no que tange às questões éticas, políticas, cognitivas e afetivas. Isso demonstra a preocupação da coordenadora com as atitudes dos professores que podem ser desenvolvidas por meio de processos formativos.

Para Rosa, formação é crescimento profissional (sistematizada e escolarizada) e pessoal (não sistematizada e que ocorre por meio de troca de experiência no dia a dia). Assim expressa Rosa:

Porque tem uma formação sistematizada, que é essa acadêmica que você frequenta todos os níveis e vai conseguindo seus títulos e tem a formação enquanto pessoa, enquanto gente, transformando suas maneiras, suas atitudes, seu jeito de ser, que eu acredito que na escola acontece muito essa transformação das atitudes, o ser humano, de procurar ser mais humano.

Ao significar a formação como crescimento profissional e pessoal, Rosa diferencia as duas dimensões que a formação contínua visa atender. Para a coordenadora, a dimensão profissional é desenvolvida quando ocorre de modo sistematizado e escolarizado, ao passo que a dimensão pessoal, ocorre de modo assistemático, por meio da troca de experiências. Somos orientados, então, a pensar que, para Rosa, desenvolvimentos profissional e pessoal situam-se em campos opostos e não articulados como parte de um mesmo processo.

Destacamos, ainda, que, conforme afirma Moura (2010), é importante considerar o caráter processual do desenvolvimento profissional, visto que a conclusão do curso de graduação ou de pós-graduação não o encerram. Isso significa que a escola consiste em espaço no qual os coordenadores pedagógicos se constituem como tal ao realizar sua atividade laboral, o que lhes possibilita se apropriar, ao mesmo tempo, dos instrumentos de trabalho e das significações que produzem sendo coordenadoras.

Diante das significações de Flora e de Rosa, pudemos apreender zonas de sentidos produzidas historicamente mediante as experiências formativas vivenciadas por elas. Isso significa que a formação é processo mediador do sentido que elas produzem acerca da formação contínua.

Ressaltamos que as significações produzidas pelas coordenadoras pedagógicas investigadas, acerca da formação contínua, vão ao encontro dos significados socialmente produzidos e compartilhados no contexto educacional, sobretudo o escolar, o que revela que as coordenadoras são diretamente afetadas pelos discursos vigentes acerca dessa modalidade de processo formativo.

Ao expressarem sobre os sentidos que atribuem à formação contínua, evidenciam também como vêm significando o espaço da escola, especialmente, para Margarida, a escola é espaço de trabalho e, ao mesmo tempo, espaço em que as pessoas se formam em interação, por meio de saberes produzidos na experiência profissional.

Em síntese, podemos afirmar que as significações sobre formação contínua produzidas pelas coordenadoras evidenciam dois aspectos importantes: A escola como *locus* de formação contínua de professores; a valorização dos saberes produzidos na experiência do professor; e o desenvolvimento do professor.

A análise desse Núcleo evidenciou várias zonas de sentido em produção, as quais sintetizamos que, para Rosa, Flora e Margarida, a formação contínua é aperfeiçoamento constante que se dá por meio da troca de experiências visando o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Além disso, esse Núcleo evidenciou as mediações que produziram as significações de Flora, Rosa e Margarida. Essas mediações são os processos formativos vivenciados pelas coordenadoras, a relação que mantém com a determinada forma de religiosidade, a realidade histórico-social que coloca o professor no centro do próprio processo de formação. Disso, assinalamos que as significações de Flora, Rosa e Margarida são produtos da relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Por fim, as categorias Mediação, Historicidade, Significado e Sentido nos permitiram compreender o movimento de produção dessas significações, ou seja, que os sentidos que as coordenadoras atribuem à formação contínua têm processualidade história e dimensão social, já que encontra nexos nos significados compartilhados no contexto educacional. Mas ainda não é o suficiente para que possamos afirmar que seu trabalho tem sido mediado apenas por essas significações. É preciso, portanto, compreender como essas coordenadoras significam o trabalho que realizam na escola pública estadual de Teresina (PI).

6.2 "O pensar e o agir do 'Faz Tudo' na escola denuncia o número excessivo de ações que compõem o trabalho desenvolvido na escola pública"

Esse núcleo foi constituído a partir dos seguintes indicadores: coordenador pedagógico "faz-tudo": realidade e possibilidades da escola de tempo integral; pedagogia da presença e pedagogia do exemplo como estratégia para cobrar do professor e educar o aluno; "Eles cobram da gente, a gente tem que cobrar do professor, o professor tem que cobrar do aluno, tem que cobrar da família também e eu estou sempre envolvendo isso aí"; e, ações pedagógicas.

Esses indicadores revelam a dinâmica de trabalho das coordenadoras pedagógicas e, ainda, reiteram que o trabalho é atividade objetiva e se constitui mediante as relações sociais, a divisão do trabalho, os recursos materiais disponíveis e o modo como significamos a atividade laboral que desenvolvemos. Isso nos orienta a pensar nas determinações sociais que medeiam a atividade laboral das coordenadoras pedagógicas.

Ao narrarem sobre o trabalho que realizam na escola pública estadual de Teresina (PI), Margarida, Flora e Rosa evidenciam rotina de trabalho, na qual o "*coordenador pedagógico é 'faz tudo'na escola*", desde resolver os problemas emergenciais que surgem até o monitoramento de ações dos estudantes que envolvem a higiene pessoal. A dinâmica de trabalho descrita pelas coordenadoras pedagógicas nos pré-indicadores deste indicador revela que o trabalho na coordenação pedagógica é trabalho escravo, considerando que Margarida, Flora e Rosa fazem de tudo, o que as sobrecarregam de atribuições, as quais nem sempre são inerentes ao que é específico do trabalho do coordenador pedagógico.

É importante explicar que o sentido de escravo atribuído pelas coordenadoras ao seu trabalho, consiste em sentido produzido mediante determinado contexto e que não necessariamente precisa ter relação com o significado que socialmente é compartilhado. Sobre isso, Vigotski (2009, p. 465) esclarece:

O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. Esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

Isso revela que, ao significarem o seu trabalho como escravo, as coordenadoras evidenciam que esse é um sentido produzido, conforme esclarece Vigotski (2009), mediante a totalidade dos fatos psicológicos que desperta na consciência das coordenadoras. Ou seja, embora socialmente o significado de escravo esteja atribuído à privação de liberdade, mas elas têm vivenciado e produzido outro sentido para ser escravo. No caso, ser escravo é ter uma rotina intensa de trabalho, é sobrecarga de atribuições, significa ser controladas e cobradas pela SEDUC/GRE. Com isso, afirmamos, com base em Vigotski (2009, p. 466): "[...] o sentido da palavra, diz Paulham, é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias". Ou seja, o sentido da palavra nunca é completo, é inesgotável.

Assim, ao evidenciarmos a rotina de trabalho das coordenadoras pedagógicas, tornamos possível revelar as formas singulares de como elas significam a sua realidade e, por conseguinte, como significam o trabalho que desenvolvem na escola. Assinalamos que em virtude da extensão deste Núcleo e, em razão de vários pré-indicadores serem similares, optamos por destacar para fazer a discussão deste Núcleo, aqueles que entendemos representar de forma significativa as zonas de sentido produzidas pelas coordenadoras pedagógicas.

Flora, ao narrar sobre o seu trabalho, revela porque o significa como escravo:

[...] a coordenação pedagógica é... Tipo assim... É como se fosse um escravo. Na prática é mais ou menos isso. **É muito cansativo, para quem faz mesmo direito o trabalho, a gente se desgasta. Porque a gente tem que lidar com aluno, lidar com o professor, com os pais.** Às vezes é cada problema que aparece que se você não tiver um jogo de cintura, você pira. Às vezes, eu fico assim parada, mas aí, eu digo: "minha gente, eu estou aqui parada não é porque eu não tenha nada para fazer é porque não sei nem por onde que eu começo". (Entrevista 1 – Flora).

[...] a gente não é integral, mas também trabalha integral, porque, assim, **chego 6h40 na escola, todo dia**, às vezes atraso um pouquinho 10 para as 7h, 7h, estourando 7h por questão de ônibus, essas coisas assim, aí começa aquela rotina toda, já começa de manhã cedo, aí, à tarde, meio-dia começa um pouquinho... aí se tem alguma coisa pra gente arrumar... Porque **quando está em semana de prova** e aqui deve ser a mesma complicação lá da escola, às vezes, uma máquina de Xerox dá trabalho, aí **tem que revisar a prova do professor, tem que reproduzir** para estar tudo em dia, no dia de aplicar a prova, **o horário da escola vai até 5h30, mas aí, às vezes, a gente estende mais esse horário por conta de trabalho, da gente querer dar conta das atividades que a gente tem que cumprir**, é muito complicado. [...] às vezes, **a gente sai 6h30 [18h30] da escola, se tiver que dar conta a gente fica até o final**, embora as outras pessoas saindo, mas a gente **tem que ficar até o final**, porque a gente **tem que ser o exemplo, o suporte da escola**, porque **se a gente deixar a peteca cair, aí pronto...** e com o professor também. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora).

[...] Eu me acho, assim [escrava] por conta da **quantidade de atividades, de programas, de projetos que a gente tem que dar conta...** Assim, **antigamente, tinha-se muito a visão de que o coordenador tinha que dar conta de tudo**, todo projeto, toda atividade que chegava à escola, "não, é o coordenador, é da coordenadora", **até mesmo o Projeto Político Pedagógico antigamente era o coordenador que tinha que dar conta sozinho, tudo quanto era de projeto de coisas que tinha na escola, "não é o coordenador que tem que fazer"**. Eu sou nova na coordenação a gente vai vendo que a gente **tem que aprender a delegar atribuições para que a gente não se sinta sobrecarregada e escrava**, mas eu, até agora, não. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora).

Flora, ao significar seu trabalho, nos dá três indicativos que explicam a escravidão vivida por ela: as inúmeras atribuições em razão de que deve **"lidar com aluno, lidar com o professor, com os pais"**. Além disso, tem os programas e projetos desenvolvidos na escola que precisam ser acompanhados pela coordenadora. É escrava, ainda, porque desenvolve tarefas que não são do coordenador pedagógico, pois entende que **"tem que revisar a prova**

do professor, tem que reproduzir para estar tudo em dia no dia de aplicar a prova". E, ainda, o fato de não ter aprendido a delegar atribuições, quando reconhece que "**tem que aprender a delegar atribuições para que a gente não se sinta sobrecarregada e escrava**, mas eu até agora... Não".

Fundamentada pelas ideias de Vigotski (2009), entendemos que o sentido que Flora atribui ao seu trabalho de coordenadora pedagógica é resultado de processo histórico e de relações estabelecidas ao longo da sua história como professora e como coordenadora. Isso pode ser evidenciado quando ela justifica a sua "escravidão" afirmando que "[...] **antigamente, tinha-se muito a visão de que o coordenador tinha que dar conta de tudo** [...]". Ou seja, Flora interiorizou esse aspecto como realidade objetiva em que o coordenador pedagógico, para não perder sua importância dentro da escola, precisava ser "faz-tudo". Medina (2002) nos ajuda a entender esse momento histórico em que o coordenador se torna o "faz-tudo" da escola, quando chama a atenção para as críticas atribuídas ao caráter fiscalizador e controlador que esse profissional exerce sobre o trabalho dos professores no contexto da sociedade orientada pelas relações autoritárias. As críticas dos professores em relação ao trabalho desse profissional, que naquele momento era denominado supervisor³⁸, surgem como parte do movimento histórico da sociedade que busca estabelecer a democracia no governo assim como nas relações sociais. É nesse momento que o profissional, que atuava na supervisão, refugia-se em outras atividades, assim, ele consegue manter-se na escola como membro necessário para a efetivação das atividades escolares.

O sentido de escravo produzido por Flora evidencia as significações produzidas sobre o que é ser coordenador pedagógico. De acordo com Flora, "**para quem faz mesmo direito o trabalho, a gente se desgasta**", já que o coordenador "**tem que ser o exemplo, o suporte da escola**", pois, além de acompanhar os programas e os projetos desenvolvidos na escola, revisar as provas dos professores, garantir que essas estejam prontas para o dia da aplicação e, para isso, às vezes é necessário ir além do horário de trabalho estabelecido, há, ainda, demandas que são oriundas das solicitações dos alunos e a sensibilização aos pais como estratégia para aproximá-lo da escola.

As inúmeras atribuições que o coordenador pedagógico se obriga a assumir podem ser explicadas no fato de a escola não organizar a rotina de trabalho dos seus profissionais. Para evitar sobrecarga de trabalho, sobretudo o desenvolvimento de ações que não são específicas do trabalho de cada um, concordamos com Placco (2006, p. 51), quando ressalta a

³⁸ Naquele momento histórico a denominação era supervisor escolar.

importância de o coordenador pedagógico transformar as urgências da escola em rotina por meio do planejamento. Segundo a autora:

[...] prevendo comportamentos e ações necessárias, com pessoas responsáveis por elas, para responder por eventuais situações que, embora aparentemente inesperadas, não o são, no contexto da escola que conhece, sobejamente, situações de incidentes ou acidentes com crianças, falta de equipamento, de recursos, de profissionais e outras eventualidades.

Delegar tarefas requer aprendizado, planejamento, mas requer, sobretudo, condições objetivas e essas passam, necessariamente, pela existência de profissionais para exercer as diferentes tarefas da escola. Disso podemos entender que as ações realizadas por Flora evidenciam a atitude da coordenadora diante dessas condições objetivas em que o seu trabalho se realiza. Assim, destacamos que as ações não se descolam da realidade na qual vivemos, tão pouco da relação que mantemos com os outros com os quais convivemos, isso porque somos "[...] um agregado de relações sociais encarnado no indivíduo" (VIGOTSKI, 2000, p. 34), Desse modo, é possível entendermos que as significações que Flora produz acerca de seu trabalho são produzidas a partir das relações mantidas com os outros e é para os outros que o modo como age no seu trabalho se direciona.

É preciso ainda destacar outro aspecto importante de como Flora vem produzindo o significado de ser escravo na escola. Esse significado se ancora no argumento de que o coordenador pedagógico deve ser um profissional de referência para os demais profissionais que compõem a escola. É por isso que Flora pondera que **"tem que ser o exemplo, o suporte da escola, porque se a gente deixar a peteca cair, aí pronto..."**. Esse significado de Flora revela que suas ações, assim como a dos demais profissionais, estão voltadas para as relações que ela mantém com seus pares no interior da escola. Sobre o envolvimento do outro na constituição histórico-social do homem, Vigotski (2000, p. 25) explica, ao afirmar que "através dos outros, constituímos-nos", isto é, nós nos tornamos nós mesmos na relação com os outros".

Todavia, Flora reconhece que entre as muitas ações que desenvolve, não gosta da de repreender o professor. Assim, ela expressa: "a gente faz, mas **não é uma situação muito agradável de fazer**". Isso revela que, para Flora, essa ação é realizada como dever, obrigação, mas que não faz parte do que considera como pessoalmente significativo.

Ampliando a discussão do coordenador "faz-tudo", Margarida também evidencia rotina de trabalho com muitas atribuições, desde ser solucionadora de problemas até o monitoramento das atividades de higiene dos alunos. A coordenadora demonstra compreender

que deve estar sempre disponível para ajudar no que for necessário. Isto é, no interior da escola, a coordenadora realiza trabalho, no qual, o objetivo é garantir o desenvolvimento das ações escolares. E, para isso, é fundamental contar com o trabalho do coordenador pedagógico, pois entende que ele é responsável pelo desenvolvimento das ações escolares. Podemos evidenciar esse aspecto que medeia suas significações acerca de seu trabalho quando afirma: "a escola sem a coordenação **é muito difícil de funcionar, porque é ela que resolve todos...**não sei se é a palavra certa, **mas todo o abacaxi até chegar na direção**". Para nós, isso revela que os problemas que surgem na escola precisam de solução imediata e, para Margarida, a pessoa a resolver é o coordenador pedagógico.

Ao narrar sobre as ações que realiza na escola, Margarida deixa claro o quanto considera importante resolver os problemas da escola, pois não permite que nada passe adiante sem que a coordenadora tome conhecimento e as devidas providências. Considera que tudo que está relacionado aos professores, alunos e família não pode ser deixado de lado pela coordenadora e, se for necessário, "**a gente tem um encontro pedagógico para que a gente possa discutir e tentar resolver**. Tem também **encontro com os pais, reunião de pais, eu estou sempre ali com a direção para ver os problemas** também.

Margarida deixa claro em seu relato que os problemas fazem parte da rotina da escola e estão vinculados aos mais diferentes segmentos (professores, alunos, família). Essa realidade vivenciada pela coordenadora tem mediado o modo como ela significa seu trabalho. Ou seja, por viver realidade em que o dia a dia da escola é permeado por urgências e, mesmo por série de ações, o trabalho de Margarida não segue de forma planejada, sistematizada, mas segue conforme o ritmo de cada dia da escola. De acordo com Placco (2006, p. 47),

[...] o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, 'apagando incêndios' em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto-pedagógico da escola.

Assim, ressaltamos que essa realidade da escola pública atravessa o trabalho da coordenadora pedagógica, mediando o modo como significa o seu trabalho. Considerando que a atividade laboral é mediada pelas condições reais de existência do indivíduo, isto pode ser percebido no modo como Margarida significa o seu trabalho: o coordenador deve fazer de tudo na escola.

A atitude de Margarida diante dos problemas que a escola enfrenta é assumir para si a responsabilidade de resolvê-los. A coordenadora torna-se, então, responsável pela solução dos problemas cotidianos da escola. O risco de assumir tal responsabilidade é não realizar as ações específicas do coordenador pedagógico.

Conforme aponta Christov (2006), o trabalho do coordenador pedagógico é atravessado por muitas interrupções, que Margarida chama de "abacaxi". Isso significa que resolver "os abacaxis" implica na não sistematização de ações a serem realizadas em determinado prazo; implica ainda na não realização de ações voltadas para a formação contínua do professor, como preza a literatura sobre coordenação pedagógica atualmente.

O fazer de tudo na escola, para Margarida, envolve, ainda, substituir professores para que esses possam participar de cursos de formação, por exemplo, do PARFOR, substituir os diretores nas suas ausências e o monitoramento das atividades de higiene pessoal dos alunos. Mais uma vez o que percebemos é que a realidade objetiva das escolas vivenciadas pela coordenadora medeia não apenas as ações que ela realiza na escola, mas, sobretudo, o modo como compreende seu trabalho. Margarida deixa claro que não se incomoda com o fato de ter que substituir os professores e, ainda cria critérios de como ela e os demais colegas podem ser distribuídos nas disciplinas como forma de garantir as aulas aos alunos.

Consideramos necessário esclarecer que Margarida entende isso como importante por dois motivos: primeiro, o coordenador não pode ser distante da sala de aula e, como ela desempenha uma função e não um cargo, sente-se na obrigação de manter-se próxima da sala de aula, já que a qualquer momento ela pode voltar a desempenhar a atividade docente; segundo, Margarida entende que substituindo o professor não só está garantido que os alunos tenham assegurado os dias letivos estudando, como também possibilita que o professor participe desses cursos de formação.

Destacamos, ainda, que as experiências vividas por Margarida a afetaram de tal modo que ela não acredita na possibilidade de a Secretaria de Educação atender às demandas da escola para o período em que os professores estão cursando o PARFOR.

Eles diziam que iria mandar o professor, que era para a gente mandar a relação... "Vocês têm professor no PARFOR?" Eles mandavam a gente fazer a relação dos professores que estavam no PARFOR para Secretaria, que a Secretaria vai enviar os professores, só que, sinceramente, **eu nunca soube de uma escola que recebeu esses professores no período do PARFOR.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida);

Esse trecho da narrativa de Margarida nos ajuda a compreender porque para ela substituir os professores é pessoalmente significativo. Embora, socialmente, não se considera significativo coordenador pedagógico ser substituído de professores ou de diretores, a sociedade considera socialmente significativo a garantia dos dias letivos e dos conteúdos para os alunos. Ao converter essa norma moral como significativa para ela, a coordenadora gera uma força ativa que produz nela o sentimento de obrigação. Ou seja, mesmo realizando ações não específicas do coordenador pedagógico, o que a motiva para a realização dessas ações é a necessidade de garantir o pleno funcionamento da escola, já que os órgãos que a administram não estão comprometidos com as condições nas quais as escolas públicas funcionam.

Poderíamos entender que essa é uma finalidade que não se vincula à especificidade do trabalho do coordenador pedagógico. Porém, é preciso considerar que a sociedade em geral julga socialmente significativo que os profissionais da escola pública garantam o bom desempenho das atividades escolares sem prejuízos para os alunos. A coordenadora, no desejo de atender a esse aspecto, que é socialmente significativo, converte-o em pessoalmente significativo. Rubinstein (1977, p. 17) ajuda-nos a entender que,

[...] a realização de uma ação de determinado conteúdo moral pode ser para o homem também uma reconhecida obrigação e simultaneamente com isto uma necessidade directamente sentida, e isso quando o socialmente significativo se converteu também para ele em pessoalmente significativo.

As zonas de sentido que se evidenciam nas significações de solucionadora de problemas e de substituta de professores nos orientam a refletir sobre as condições de existência em que o trabalho de Margarida acontece. Diante do descaso da Secretaria de Educação revelado por Margarida, cabe a ela e aos demais funcionários da escola criar as próprias condições materiais para que a escola continue a exercer o seu papel social assumido diante da comunidade. Porém, o modo como as condições são criadas pelo coletivo da escola evidencia que as condições de existência desses profissionais e, de modo particular, da coordenadora, estão sendo reproduzidos. Ou seja, as condições materiais que Margarida e o coletivo da escola criam não produzem nova realidade, mas, ao contrário, reproduzem a própria condição de existência deles. Isso porque as condições criadas representam e reproduzem o próprio modo de vida da escola, colaboram para que esse modo de agir continue a se reproduzir passando a se tornar um comportamento natural, fossilizado (VIGOTSKI, 2004).

Além de solucionar os problemas que chegam à escola, de substituir professores e diretores, Margarida ainda relata que “xerocopia” as provas e monitora as atividades dos alunos relacionadas à higiene pessoal. A realidade da escola de Margarida, na qual não há profissional para desenvolver determinadas ações, tem mediado a atividade laboral da coordenadora e produzido nela a necessidade de “fazer de tudo” na escola.

Do mesmo modo, Rosa também narra sobre sua rotina de trabalho, e especifica a importância dos coordenadores pedagógicos solucionarem os problemas que surgem no dia a dia da escola. Mas, diferentemente de Margarida, Rosa significa que o trabalho que realiza exige sabedoria para resolver os problemas trazidos pelos professores, pois esses veem o coordenador como alternativa diante das situações emergenciais que surgem na escola. O modo como Rosa significa o seu trabalho evidencia a relação que ela mantém com os outros na escola. Solucionar os problemas significa atender aos professores naquilo que eles esperam que o coordenador faça.

Entendemos que isso tem relação com o modo como os professores significam o trabalho dos coordenadores pedagógicos, ou seja, os professores entendem que o coordenador pedagógico pode auxiliá-los a resolver determinados problemas que ocorrem na escola. Sobre isso, Christov (2006) relata que é frequente os professores solicitarem ajuda aos coordenadores pelos mais diferentes tipos de problemas, desde a indisciplina à sugestão de atividades pedagógicas, pois entendem isso como ação do coordenador pedagógico.

Rosa, ao descrever seu trabalho, relata que entre as ações que realiza não se sente satisfeita em receber e corrigir as fichas de notas dos professores, o que nos orienta a entender que essa é uma ação que Rosa realiza como um dever, como uma força que lhe é estranha. Como dever, não tem origem naquilo que a coordenadora considera significativo para ela, mas cumpre sem satisfazer-se pessoalmente.

As significações de Flora, Margarida e Rosa para serem o "faz-tudo" na escola evidenciam que elas, de fato, reconhecem-se como profissionais que devem solucionar todos os problemas da escola, o que requer, para Flora, aprender a delegar atribuições a outros; para Margarida, é promover encontro para discussão dos problemas da escola; e, para Rosa, é ter sabedoria. Não compreendem que o desenvolvimento do trabalho, assim como das demais atividades, requer, como já nos explicou Placco (2006), planejamento das ações a serem executadas. "O trabalho requer, portanto, o *projecto* e o *contrôle* para a sua execução, leva sempre implícitos determinados *deveres* e exige uma *disciplina* interna" (RUBINSTEIN, 1977, p. 80).

A discussão deste indicador evidenciou que as condições materiais das escolas consistem em elemento mediador para o modo como as coordenadoras pedagógicas significam o seu trabalho. Ou seja, ao realizarem o trabalho de coordenadora em escolas públicas e de condições materiais precárias, as coordenadoras evidenciam como se relacionam com o mundo e, portanto, com a realidade da escola. A escravidão a que Flora, Margarida e Rosa se referem é produzida no movimento dialético entre as coordenadoras e a realidade escolar: a escola sem os profissionais para desenvolver as ações de caráter administrativo e as coordenadoras interiorizando essa realidade, mediadas pelas atitudes morais que construíram ao longo da vida pessoal e profissional. A síntese dessa relação é a sobrecarga de atribuições que são destinadas às coordenadoras pedagógicas, impedindo-as de realizar trabalho de forma intencional.

Na análise deste indicador, a categoria Mediação foi fundamental para a compreensão da articulação dialética das condições objetivas que constituem a realidade da escola e as condições subjetivas manifestadas pela atitude das coordenadoras diante da realidade da escola em que trabalham. É a partir dessa articulação dialética que as coordenadoras têm significado o seu trabalho. Ou seja, Flora, Rosa e Margarida, ao reconhecerem o valor da educação e, portanto, da escola pública para a formação dos estudantes, têm a sua atitude motivada pela importância de que a escola funcione.

A categoria Historicidade nos orientou a compreender que o modo de agir das coordenadoras pedagógicas possui processualidade histórica, ou seja, é resultado de processo histórico social no qual se deu o movimento de constituição da profissão de coordenador pedagógico; ao passo em que as categorias Significado e Sentido auxiliaram a nossa compreensão acerca de como os significados sociais produzidos historicamente são mais duradouros e, assim, permanecem por mais tempo como uma pedra que se colou ao edifício do sentido (VIGOSTSKI, 2009).

Ao narrarem que seu trabalho é escravo porque são o "faz tudo", é preciso compreender que, além das condições objetivas já apresentadas pelas coordenadoras, outro aspecto tem consistido em elemento mediador na produção desse sentido: o regime de tempo escolar em que a escola funciona. Para duas das coordenadoras pedagógicas, o fato de trabalharem em escolas que funcionam em regime de tempo integral materializa realidade contraditória, na qual, ao mesmo tempo em que essa realidade mediatiza a significação de quem trabalha como coordenadora pedagógica precisa fazer de tudo, também indica vantagens e possibilidades de nova forma de trabalho e novo modo de se relacionar com os demais profissionais que trabalham na escola.

O segundo indicador, denominado *Realidade e possibilidade da escola de tempo integral*, possibilita compreender como o regime de tempo escolar pode consistir, também, em mediador das significações que as coordenadoras pedagógicas produzem acerca de seu trabalho. Inicialmente, esclarecemos que por realidade entendemos todo o mundo objetivo e subjetivo, e por possibilidade aquilo que existe mediante certas condições necessárias para existir (BURLATSKI, 1987).

No que tange à realidade da escola de tempo integral, as coordenadoras Rosa e Margarida nos oferecem conteúdos temáticos para discutir o trabalho realizado na escola, na qual o regime de tempo é integral. Ao falarem de sua rotina de trabalho, Margarida e Rosa destacam as condições materiais da escola de tempo integral. De acordo com Rosa, desde que a escola mudou o seu regime de tempo, nunca recebeu a reforma necessária, exceto por pequenas reformas no banheiro. Além disso, Rosa destaca que o modelo de escola de tempo integral que foi implantado nas escolas da rede estadual, segue o de escolas de tempo integral para alunos do Ensino Médio. E isso tem implicações no trabalho pedagógico da escola.

No entendimento da coordenadora, os alunos do Ensino Médio já não mantêm relação de dependência com os professores e demais funcionários da escola, isto é, determinadas atividades, por exemplo, as de higiene pessoal, almoço e descanso que ocorrem de forma mais independente. No que diz respeito ao Ensino Fundamental, essa realidade é diferente, precisa de monitoramento constante e, no caso da escola pública, essa atividade é acompanhada por todos da escola: diretor, professores, coordenadora e, de modo geral, os funcionários. Ou seja, a escola se organiza e cria as condições necessárias para viabilizar as atividades que antes não faziam parte de sua rotina, mas que em razão de nova realidade precisam ser assumidas de forma responsável.

Rosa ainda destaca que, pelo tempo que passa na escola e, pelas responsabilidades que assumiu, "[...] **praticamente mora na escola, a gente faz de tudo um pouco, ajuda a cuidar do aluno, acompanha no banho, acompanha no almoço, aluno fica doente, telefona para os pais...**". A escola mediada por essa realidade passou a ser responsável, além da formação científica dos alunos, a ser a cuidadora. Entendemos que esta realidade produz novas relações entre professores e alunos, professores e coordenadores pedagógicos, professores, coordenadores e diretores, escola e família. Rosa demonstra dificuldade em expressar que nova relação é essa quando narra: "e, assim esse vínculo que você vira... é o teu **trabalho**, é o teu **emprego**, mas vira assim uma coisa **muito, muito... ampla e muito... interligada**". Para nós, isso pode evidenciar crise na função social da escola ao assumir demandas de responsabilidades que até então não faziam parte da sua função social.

Além das novas relações que se produzem, a escola de tempo integral ainda apresenta ritmo intenso de trabalho. Rosa descreve o ritmo intenso da escola de tempo integral afirmando que nela o "**tempo é muito crivado**". Isso revela contradição, pois se todos os profissionais estão mais tempo na escola, então, poderíamos supor que eles têm mais disponibilidade para desenvolver seu trabalho. No entanto, Rosa revela que as responsabilidades impostas e reconhecidas pelos trabalhadores da escola de tempo integral têm mediado nova rotina de trabalho, e, isso, muitas vezes não favorece a realização de ações voltadas para a reflexão coletiva e o acompanhamento das atividades da sala de aula.

Margarida, em seu relato, demonstra outra relação com a realidade da escola de tempo integral. Em princípio, ela deixa claro que todos na escola estavam conscientes das mudanças pelas quais a escola passaria ao assumir novo regime de tempo, quando ressalta:

[...] Então a gente já tinha essa consciência de que **não ia ser só a parte pedagógica que a gente ia trabalhar** e, mais do que ninguém, **não podia me omitir a isso porque fui eu quem participou do encontro e fui eu que repassei isso para os professores**. Inclusive cheguei a dizer que não ia enganar ninguém, **quem optasse pelo tempo integral era sabendo que a gente ia ser... Fazer além do que era necessário e além do que era a nossa parte**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Margarida).

A atitude da coordenadora, assim como dos demais profissionais, foi de aceitação dessa nova realidade, mesmo sabendo que isso traria implicações para o trabalho de cada um na escola. Margarida reconhece que o regime de tempo integral obriga a coordenadora a fazer de tudo na escola, como ela afirma:

[...] **por ser tempo integral, a gente é obrigada a fazer de tudo um pouco**. Aqui eu vou desde o **banho do menino, a questão de levar também para almoço** que a gente **tem que orientar...** aqui nós passamos a ser... não é mais nem a segunda é a primeira família mesmo... (Entrevista 2 – Margarida).

Para Margarida, essa é a nova relação que se estabelece nas escolas que passaram a funcionar em regime de tempo integral: a relação de instituição que educa e cuida ao mesmo tempo. Essa realidade tem sido interiorizada por Margarida e têm mediado as significações que a coordenadora produz acerca de seu trabalho. Ou seja, para Margarida, a nova rotina de trabalho não admite definição de ações a serem desenvolvidas na escola. Isso nos ajuda a entender que, para ela, no ritmo de tempo integral, o coordenador deve, realmente, fazer de tudo, pois é isso que garante o funcionamento da escola. O motivo que orienta Margarida a realizar o seu trabalho é o desejo de ver a escola funcionando. Esse motivo não se vincula à especificidade do trabalho do coordenador pedagógico.

Para Rubinstein (1968), quando o indivíduo busca adequar seu trabalho às condições objetivas, ele deixa de ser guiado pelas motivações, para ser guiado pela finalidade da ação. É nessa situação que a atuação, que é a unidade de ação e de atitude, converte-se em tarefas. Entendemos, portanto, que o modo como Margarida realiza o seu trabalho revela como ela tem se esforçado para adequá-lo às condições materiais em que se insere.

Embora Margarida reconheça que não pode perder de vista a prioridade do seu trabalho, que está relacionado aos professores, ou seja, orientá-lo em suas dificuldades e no seu planejamento, admite que isto não se efetiva em razão de querer ajudar em outras coisas. Assim expressa Margarida:

[...] aqui **o tempo integral é muito complicado**, a questão da coordenação, porque exatamente **por que ter que ajudar em outras coisas [...]** Eu **tenho que ter cuidado para não ficar a desejar na questão de qual é minha função mesmo que é com relação aos professores**, tudo aquilo que **envolve os professores, a dificuldade dele, orientação de planejamento**. (Entrevista 1 – Margarida).

Esse trecho narrativo expressa o motivo pelo qual Margarida não consegue realizar a prioridade do seu trabalho. O "querer ajudar em outras coisas" revela o desejo de Margarida em ser útil na escola. Mediante o critério da contraposição, o indicador em discussão evidencia que a realidade da escola de tempo integral é não apenas mediadora do sentido de coordenador pedagógico "faz-tudo", mas também medeia possibilidades, entre as quais, destacamos: é possível professores, coordenadores, estudantes e família produzirem nova forma de se relacionar, além de revelar que é possível superar, entre outros problemas, a evasão escolar.

Assim, ao fazer referência ao seu trabalho na escola de tempo integral, Margarida é enfática ao declarar que a escola ideal, **"foi a salvação para educação**, eu não sei se você tem essa dificuldade, mas **eu tive quando trabalhava na escola de tempo regular, no dia do planejamento reunir todos os professores...**". Para essa coordenadora, a escola de tempo integral é ideal, porque possibilita reunir os professores para a realização de determinadas atividades. Entendemos que esse sentido produzido por Margarida resulta de suas experiências em outras situações, em que a escola na qual trabalhava funcionava em regime de tempo parcial e, diante disso, as dificuldades que enfrentava para reunir os professores.

Essas outras experiências profissionais de Margarida são reveladas por ela, ao narrar: **"[...] eu que já trabalhei período regular, eu sei a dificuldade que é até de reunir o pessoal para um planejamento"**. Essa realidade apresentada por Margarida é confirmada por Flora, que não trabalha em escola de tempo integral, mas em escola de tempo parcial e

reafirma a dificuldade que enfrenta pra reunir os professores para o planejamento: "[...] a gente **não consegue** [reunir todos os professores para planejar]; consegue muito perto, perto do que a gente espera, mas não...".

Outros aspectos suscitados por Margarida, que revelam as possibilidades do tempo integral, é que a escola superou a evasão escolar, além disso, a coordenadora ainda afirma que somente quando a escola passou a funcionar no regime de tempo integral é que passaram a conhecer melhor o aluno e os problemas que eles enfrentam. Nas palavras de Margarida:

Então, desde 2009 que a gente está com o tempo integral e nunca mais tivemos evasão. É uma coisa, assim, que eu defendo muito o tempo integral porque a gente passa mais a conhecer nossos alunos, muitas coisas, né? A gente descobriu: criança com câncer que a mãe não descobriu, no banho, uma pessoa da secretaria era enfermeira e percebeu um inchaço no braço da menina, aí chamou a mãe que ela levou ao médico, ele disse que se tivesse demorado mais poderia ter sido fatal. A gente descobriu criança que estava sendo abusada, violência física [...] eu acho que melhorou consideravelmente, passamos a nos conhecer, nós, os funcionários, aqui na escola, com educadora, porque estamos mais tempo juntos, já se percebe quando o outro está com problema. Então, assim, a gente ficou mais humano, o tempo integral deixou a gente bem mais humana, mais próxima e bem mais unida como profissional e como educador. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida).

Diante do que expressa Margarida, podemos entender que, para essa coordenadora, o regime de tempo integral da escola funciona, é significativo, pois, embora Margarida tenha significado que nesse modo de funcionamento da escola precisa se faz de tudo, ela também reconhece as possibilidades advindas dessa realidade. Isto também é confirmado por Rosa que, embora não tenha apresentado tantos aspectos relativos às possibilidades da escola de tempo integral, reconhece que, mesmo no “tempo crivado³⁹”, num ritmo intenso, é possível realizar as visitas às salas de aula.

Desse modo, podemos afirmar que Rosa e Margarida revelam uma realidade escolar mediada por contradições. Essa é a mesma realidade que impõe a rotina que as sobrecarregam e, portanto, as obriga a ser faz-tudo, oferecendo possibilidades para o trabalho das coordenadoras pedagógicas. Entendemos que essa contradição representa a síntese dialética da realidade da escola pública estadual que funciona no regime de tempo integral.

À luz das ideias de Rubinstein (1977), consideramos que as coordenadoras são impulsionadas a agir conforme as condições objetivas da escola, o que as orienta à buscar adequação do seu trabalho a essas condições. Isso significa que Rosa e Margarida realizam uma tarefa. Igualmente, destacamos que, para Rubinstein (1977), não é a atividade externa

³⁹Expressão utilizada pela coordenadora Rosa.

que nos guia para entender a atividade interna, mas compreender que as significações produzidas pelas coordenadoras pedagógicas se formam na relação dialética dos aspectos internos e externos. Ou seja, as ações que elas realizam representam a dialética dos aspectos internos e externos. Isso porque, ao agir, elas demonstram como se relacionam com a realidade da escola e com os outros que também trabalham nesse espaço escolar, bem como com a comunidade que faz uso da escola.

Podemos entender melhor esse aspecto se considerarmos que ora o trabalho é "uma carga", porque elas se sentem escravizadas diante de tantas atribuições mediadas por condições objetivas que não favorecem a realização daquilo que consideram ser específico do coordenador pedagógico. No entanto, o trabalho é, também, para elas, forma de garantir que a escola funcione. E Rosa e Margarida conseguem encontrar possibilidades para o seu trabalho numa realidade que as obriga, simultaneamente, a fazer de tudo na escola.

Disso, mais uma vez, salientamos que, para Rubinstein (1977), as condições objetivas medeiam as motivações da atividade trabalho. Assim, podemos considerar que a categoria Mediação foi quem nos permitiu entender que as condições objetivas que constituem a realidade da escola pública em tempo integral é um aspecto mediador no modo das coordenadoras Rosa e Margarida significarem seu trabalho e, portanto, evidenciarem possibilidades de ser coordenadora na escola de tempo integral.

Se por meio do trabalho demonstramos como nos relacionamos com os outros e com a realidade na qual nosso trabalho se insere, significa que é por meio do trabalho expressamos nossa atitude. Então, podemos ressaltar que, de fato, as significações que as coordenadoras têm produzido acerca do seu trabalho revelam o modo como elas se relacionam com a realidade e com os outros. Isso fica bem mais evidente no terceiro indicador, denominado "*Pedagogia da presença e Pedagogia do exemplo como estratégia para cobrar os professores e educar os alunos*".

Nesse indicador, as coordenadoras revelam que ser presença e exemplo é um princípio da escola de tempo integral, além de incentivar o professor a realizar determinadas ações, educa os estudantes e ainda consiste num parâmetro para fazer as cobranças necessárias. Rosa, Flora e Margarida apresentam determinadas singularidades ao significarem que o trabalho que elas realizam demanda que elas sejam presença e exemplo na escola.

Para Rosa, que trabalha numa escola que funciona em regime de tempo integral, estar presente na escola e ser exemplo é um princípio desse modelo de escola, isto porque ela entende que se está "**sempre junto com ele [o aluno] o dia todo, eu preciso dar exemplos positivos**". Significação compartilhada por Flora, quando afirma que gosta "**muito de**

trabalhar com o exemplo". Rosa ainda amplia, esclarecendo que **"ser exemplo para ser copiado, observado e imitado em algumas ações, então, para ser exemplo, eu preciso fazer bem feito".** Embora a coordenadora reconheça que nem sempre o exemplo é copiado.

Ser um exemplo é, para Rosa, algo importante quando se refere ao aluno uma vez que ela entende que o comportamento dos professores e da coordenadora contribui para o processo de formação do aluno. Destaca que o professor precisa se comportar bem em outros espaços que não seja a própria escola.

Já Margarida, significa que é importante ser exemplo porque entende que não se pode **"cobrar aquilo que a gente não faz"**. Nesse caso, o ser exemplo é um parâmetro para que se possa fazer as cobranças junto aos professores.

Refletindo sobre essa significação produzida pelas coordenadoras pedagógicas, de que o seu trabalho envolve a necessidade de ser exemplo e ser presença na escola, podemos inferir que esses princípios, como afirma Rosa, têm origem em preceitos religiosos, os quais defendem a ideia de que Cristo ensinou por meio de exemplos. Mas, também, podem estar relacionados à ideia de que o modo como a escola se organiza e, como as pessoas trabalham, é, também, aspecto que medeia a formação dos alunos. Sobre isso, podemos seguir pelo pensamento de Libâneo (2004, p. 32), ao afirmar que "[...] o comportamento dos alunos, suas atitudes, seus modos de agir dependem, em boa parte, daquilo que presenciam e vivenciam no dia a dia da escola".

Também encontramos referência de educar por meio do exemplo nas ideias de Rousseau (2004). Para este autor o exemplo do mestre orienta ao aprendiz de que os deveres não são apenas das crianças, mas sim, são deveres dos homens. Assim expressa Rousseau (2004, p. 113-114):

Mestre, deixai os fingimentos, sede virtuosos e bons e que vossos exemplos se gravem na memória de vossos alunos, enquanto esperamos que possam entrar em seus corações. Em vez de me a apressar a exigir do meu aluno alguns atos de caridade, prefiro fazê-los em sua presença e tirar-lhe até mesmo os meios de me imitar naquilo, como uma honra que não pertence à sua idade, pois é importante que ele não se acostume a considerar os deveres dos homens apenas como deveres de crianças.

As coordenadoras entendem que o comportamento delas no espaço de trabalho precisa consistir em exemplo, porque isso é um aspecto mediador no processo de formação dos alunos. Outro aspecto a destacar é: essa significação evidencia a atitude das coordenadoras em relações aos outros com os quais convive no espaço de trabalho. Pois revelam que o modo como agem não se descola das relações que mantêm com os outros, ou seja, para elas, o próprio modo de trabalhar é expressão da responsabilidade que elas

assumem em relação aos outros. Com isso, fica evidente que elas têm consciência de que a atitude delas no espaço de trabalho tem implicação na vida do outro.

Disso assinalamos que esse indicador evidenciou como outros aspectos que se encontram fora do espaço de trabalho consistem em mediação das significações produzidas por Rosa, Flora e Margarida. Ou seja, a significação do coordenador pedagógico ser exemplo e presença na escola não se encontra registrado em pesquisas ou em publicações que versem sobre o trabalho do coordenador pedagógico. No entanto, essas coordenadoras desenvolveram um sentido para o trabalho delas que tem origem em outros espaços, nos quais elas convivem. O que mais uma vez confirma o que Vigotski (2009) afirma sobre o sentido ser o resultado de todos os fatos psicológicos que despertam em nossa consciência.

Cabe-nos ainda entender o motivo que as levam a querer ser exemplo para os outros, no caso, professores e alunos: ao serem exemplos, há a possibilidade de serem copiadas pelos outros (professores e alunos), isso para elas significa o reconhecimento do trabalho e do esforço que elas realizam para realizar um trabalho bem feito. Pois, se o outro copia, é porque reconhece a importância daquele modo de agir e valoriza o esforço do outro, que mesmo em condições objetivas adversas, mantêm sua disciplina no trabalho como forma de dizer que o outro também pode fazer do mesmo modo.

A cobrança junto aos professores não é algo que surge apenas da significação de que, sendo exemplo, podemos cobrar do outro. Mas conforme o indicador denominado *"Eles cobram da gente, a gente tem que cobrar do professor, o professor tem que cobrar do aluno, tem que cobrar da família também e eu estou sempre envolvendo isso aí"*. A cobrança é algo inerente ao trabalho das coordenadoras pedagógicas.

De acordo com o que elas narram, o controle e a cobrança possuem efeito dominó que tem início no controle e nas cobranças que advém da SEDUC/GRE e se expande até o aluno. E nessa relação de cobrança e de controle, o coordenador é o elo fundamental que garante que o controle e as cobranças ofereçam o resultado esperado pela SEDUC/GRE.

Margarida, ao narrar sobre o seu trabalho, esclarece as várias formas de monitorar o trabalho dos professores, mas também deixa claro que o controle existe em razão de que existe o da SEDUC/GRE sobre as escolas e seus profissionais. As várias formas de controlar o trabalho dos professores consistem em: inspecionar a entrega de planos de ensino e manter arquivos de planos de ensino e de minutas de provas, uso do caderno de rotina para monitoramento do trabalho do professor. Mas Margarida também esclarece que o controle não é apenas em relação ao trabalho do professor, mas também acerca da aprendizagem dos alunos.

Sobre o controle da SEDUC/GRE, Margarida explica que "**a gente tem uma fiscalização por ser tempo integral.** Eles [os técnicos da GRE] **vêm observar se realmente está coerente aquilo que o professor tem ali no seu caderninho**, que não só o professor, mas todos nós aqui da escola temos que ter". Ao explicar como a GRE controla as escolas, Margarida evidencia como a escola se relaciona com as instâncias que administram as escolas públicas. Vale destacar que essa é uma relação que não foi produzida neste momento histórico. O modo como as escolas se relacionam com as instâncias superiores do sistema educacional tem sido historicamente mediado pela autoridade, hierarquia em que os profissionais da escola precisam realizar seu trabalho mediante as determinações das secretarias de educação e seus demais órgãos.

O controle tem sido historicamente o recurso utilizado pelos órgãos que administram as escolas, como forma de garantir a implantação de sua política educacional e, nesse caso, o coordenador pedagógico é considerado como o elo entre a escola e a SEDUC/GRE, o que garantirá a implantação das políticas e dos projetos educacionais. A gênese dessa forma de relação e do valor que tem o controle para as secretarias de educação está em um passado não tão distante. Considerando o movimento de constituição da profissão de coordenador pedagógico e das significações que foram produzidas ao longo desse período, já discutidas em seção anterior, encontraremos as mais diferentes formas de controle que se fazem presentes no processo educacional. Mesmo quando ainda não existia a escola, já existia a ação de velar como estratégia para garantir a vida na comunidade. Quando surge a escola, as formas de controle se tornam sistematizadas e voltadas para determinado objetivo. No momento atual, compreendemos que o controle tem alcançado o espaço da sala de aula, pois entendemos, e pensamos, que também as secretarias já entenderam que é no espaço da sala de aula que a política educacional se materializa. Daí a razão para o controle do que se planeja e do que se realiza no espaço da escola e, sobretudo, no espaço da sala de aula.

Diante do controle exercido pela SEDUC/GRE, Margarida não encontra outra forma de apresentar os resultados de seu trabalho que não seja demonstrando os resultados de seu controle sobre o trabalho do professor e sobre os resultados dos alunos. Para isso, Margarida mantém arquivos de planos de ensino e de minutas de avaliação que foram entregues. No caso dos alunos, ela também mantém arquivos com registro dos desempenhos dos alunos em todas as disciplinas. Acreditamos que o arquivamento de tantos documentos consome boa parte do tempo da coordenadora, tanto no que diz respeito ao registro, como na organização do arquivamento. Porém, para ela, isso se faz necessário, uma vez que será cobrada por isso.

Além do que, a manutenção desses tipos de arquivos é, para Margarida, demonstração de organização da escola. Mas também pode consistir em instrumento para efetivar a reflexão dos professores na direção de novas práticas. Essa ideia é sutilmente desenvolvida por Margarida:

[...] aqui a gente **já tem uma rotina**, como eu já falei, e dentro da rotina tem várias ações e dentro destas ações têm aquelas que a gente **tem que monitorar o professor**. O professor aqui tem o horário de HP (Horário Pedagógico) e **muita coisa a cumprir, eles têm um caderno de rotina** que a gente chama na escola de portfólio e a gente está sempre orientando, principalmente tem uma parte... Mas, depois **eles são encadernados**, todos são encadernados, **para que depois a gente possa estar vendo, revendo para melhorar não só o planejamento, mas as avaliações**, todas as **avaliações elas são encadernadas**, para que esse professor, ele tenha, assim, a **oportunidade pensar** tanto da parte da turma que não tirou a nota que o professor esperava [...] (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida).

É pertinente ressaltar que o controle e a cobrança nos remetem a dois outros aspectos presentes na organização escolar: o registro e a questão do autoritarismo. O registro cumpre duas funções consideradas importantes no trabalho de Margarida: monitorar as atividades realizadas pelo professor; e usar o material para futuros diálogos com os professores, nos quais possa ocorrer a reflexão. No que diz respeito ao registro, vale destacar que esse

[...] constitui um instrumento importante de reflexão e uma *oportunidade formativa* (Warschauer, 2001) importante no processo de revisão de práticas de coordenadores e professores, além de ser um elemento significativo para o estabelecimento de vínculos e parcerias profissionais. (FUJIKAWA, 2007, p. 128).

O registro visando ao controle da ação do professor nos remete para a questão do autoritarismo. Uma potência no trabalho do coordenador difícil de ser rompida, uma vez que tem processualidade histórica, já que a coordenação tem origem ligada à ideia de supervisionar o trabalho do outro e essa ideia vem historicamente mediando o trabalho do inspetor, do supervisor escolar e agora do coordenador pedagógico. Sobre isso, Clementi (2006, p. 59) considera que o autoritarismo "[...] acaba por sobrepujar as reflexões feitas por diversos autores sobre a necessidade de um trabalho de cumplicidade e parceria, e que considera as etapas de crescimentos de todos os envolvidos no processo educativo".

Desse modo, esclarecemos que esse registro a que a autora se refere diz respeito ao feito em diários, em relatórios individuais ou de grupo de alunos, sínteses de reuniões que ocorrem com a participação de professores e de alunos, relatórios de avaliação do trabalho realizado. Entendemos que os registros podem consistir em aspecto formativo na medida em

que eles oferecem a possibilidade de reflexão das ações realizadas. Considerando os registros sob essa ótica, não podemos deixar de reconhecer o valor formativo que eles podem ter tanto para o trabalho da coordenadora, como para o trabalho dos professores.

No que diz respeito à questão do autoritarismo, é importante salientar que entendemos que os modos como Secretaria e escolas se relacionam é determinante para a construção das relações de poder dentro da escola. Isto significa que o controle exercido pela Secretaria sobre o trabalho da escola e, de modo particular, sobre o trabalho da coordenadora pedagógica, consiste numa mediação nas relações entre os profissionais da escola, propiciando que a escola também tenha por base relações hierarquizadas e elabore as suas próprias formas de controle e de exercício de poder sobre os professores e seu trabalho.

Isso fica evidente quando Flora e Margarida relatam que em relação ao professor não se pode ser nem maleável nem extremista (rígida). Nessa direção, Flora argumenta que "[...] **se ele percebe um coordenador mais, assim, maleável, fácil de deixar levar por questões** que a gente sabe que tem professores e professores, **ele tende muito a...** a gente, ser humano, **tende muito a se comportar de acordo com a situação**". E Margarida: "[...] A minha relação com os profissionais é como ela [Flora] falou é... **Você não pode ser flexível, maleável demais, nem pode ser ao extremo [...]**".

Isso evidencia não apenas como as relações entre SEDUC/GRE e escolas medeiam as relações entre os profissionais da escola, como também evidencia motivos para exercer o controle sobre o trabalho do professor.

As muitas formas que Margarida encontrou para exercer seu controle demonstra como a coordenadora considera isso significativo para o seu trabalho. Essas diversas formas de controle resultam ainda em cobranças como forma de garantir a regularidade do que está sendo controlado. Margarida nos esclarece que os professores já estão acostumados a cumprir prazos, o que indica que já internalizaram essa realidade de cobrança e de controle. Assim expressa: "até porque...a **gente tem aqui um prazo**, tem um prazo para tudo... se eu colocar para os professores e... **assim os professores já estão muito acostumados a colocar a coisa dentro do prazo que a gente pede [...]**".

Acreditamos que o esclarecimento acerca do motivo pode nos ajudar a entender porque Margarida produziu este sentido para o seu trabalho. Margarida afirma,

[...] Porque como **o governo gasta muito com uma escola de tempo integral**, basicamente o triplo ou mais que ele gasta numa escola regular, **é justo que ele também cobre da gente esse retorno**. E qual é o retorno? **É o que a gente tem dado até agora, nota do IDEB boa**, além até da expectativa da gente mesmo e aí é

um **trabalho que é de cobrança direto**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida).

Isso revela como é importante para Margarida o controle e as cobranças, pois para ela, é isso que garante os resultados positivos que a escola tem conquistado nos últimos anos, sobretudo no IDEB (7,1). Disso, podemos entender os motivos que orientam a coordenadora a significar que o seu trabalho envolve controle e cobranças.

Esses aspectos também são observados nas narrativas de Flora e Rosa. Flora reconhece que cobra dos professores e que isso é necessário, pois quando cobra isso obriga o professor se organizar para a sala de aula, além disso, a coordenadora entende que é necessário para acompanhar o processo ensino-aprendizagem. Considera ainda que, se não cobra, o professor pode entender que o documento solicitado é só uma burocracia. Assim relata Flora:

[...] Aí, às vezes o professor pede para levar para casa para concluir porque precisa acrescentar alguma coisa que ele achou... E, **se eu não cobrar mais aquele planejamento ele pode entender que ali é só uma questão burocrática**: "então ela quer o planejamento só para guardar, só pra juntar, pra dizer que recebeu e não porque vá utilizar como instrumento de melhoria do processo ensino-aprendizagem", então **não é cobrança por cobrança**. São **cobranças necessárias para que eu possa acompanhar o processo ensino-aprendizagem e o dia a dia da sala de aula**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora).

O modo como Flora tem significado o seu trabalho revela que, para ela, a cobrança é parte inerente do acompanhamento do trabalho do professor. Assim, podemos afirmar que as relações que a escola tem construído com a Secretaria de Educação consistem em elemento mediador na produção desse sentido. A atitude de Margarida e de Flora tem sido a de atribuir importância para controle e cobrança como recurso necessário que garante os resultados almejados.

Esse sentido produzido por Margarida e Flora também foi produzido por Rosa e atividades que, à princípio, têm dimensão formativa, também tornam-se controladoras, na medida em que o objetivo é supervisionar o trabalho do professor e não estabelecer relação de parceria em que a reflexão crítica sobre o trabalho do professor seja o elo condutor da formação contínua. Estamos falando das visitas às salas de aula.

Ao narrar sobre o seu trabalho, Rosa esclarece como tem feito uso das visitas às salas de aula. Partindo da compreensão que temos sobre o trabalho do coordenador pedagógico e do que afirmam os autores Libâneo (2004), Clementi (2006), Giovani e Tamassia (2013), é inerente ao trabalho do coordenador pedagógico a observação às aulas. Destacamos que

observar não é o mesmo que vigiar, nem visitar. No entanto, o relato da coordenadora deixa evidente o objetivo de suas visitas à sala de aula, embora ela se contraponha à fiscalização: "[...] Então, **se o professor sabe que o coordenador a qualquer hora pode entrar na minha sala, eu estou sempre a postos, fazendo a minha da aula da melhor maneira possível.** Eu vejo assim também dessa forma. **Não é uma forma de fiscalizar, mas uma forma de motivar**".

Do relato de Flora, podemos entender como ela significa essa ação que realiza na escola. Ou seja, ao se propor visitar as salas de aula, o objetivo da ação é surpreender o professor, de modo que ele entenda que precisa estar sempre alerta para as intervenções da coordenadora pedagógica na sua sala de aula.

Sobre essa ação, precisamos esclarecer que a presença do coordenador pedagógico na sala de aula para observação e instrumento para a realização da reflexão crítica é considerada por Libâneo (2004, p. 295) uma ação que visa ao desenvolvimento profissional dos professores, considerando que essa ação deve ter como objetivo: "[...] ajudar o professor a melhorar o seu desempenho profissional, criar situações para ajudá-lo a avaliar seu próprio desempenho e a fazer a auto-observação".

Na análise desse indicador, as categorias Mediação e Historicidade nos ajudaram a compreender que as significações produzidas pelas coordenadoras acerca de seu trabalho são mediadas pelo modo como a Secretaria de Educação e as escolas se relacionam. O que significa afirmar que a relação hierárquica e autoritária que predomina entre estas duas instâncias consiste em mediação para o sentido que o coordenador produz acerca de seu trabalho. Além disso, essas relações não são produtos do momento histórico em que vivemos, mas tem gênese histórica, pois o controle e a cobrança, historicamente, foram consideradas ações inerentes ao trabalho do inspetor e do supervisor escolar e têm sido significadas pelas coordenadoras pedagógicas como determinado modo de agir que garante os resultados que são determinados pela Secretaria de Educação.

No entanto, ressaltamos que o controle e a cobrança realizados pelas coordenadoras sobre o trabalho do professor são comportamentos fossilizados, uma vez que, Rosa, Flora e Margarida perderam de vista o que determina e fundamenta essas ações. Ou seja, ações de visam ao controle do trabalho do outro são determinadas por relações autoritárias em contextos em que não se considera o outro como parceiro do trabalho que é desenvolvido.

Considerando que a realidade é uma síntese dialética, na qual os opostos estão em interação permanente, significa que o movimento é produto dessa interação dialética entre os opostos, e nisso se constitui a unidade dos contrários. Essa pode ser entendida como uma

relação de interdependência entre os opostos (contrários). Ou seja, "[...] os contrários são precisamente aspectos, tendências ou forças internas do objeto que se excluem mutuamente. A unidade dos contrários nos permite entender que a mesma realidade mediadora da produção de sentidos de escravidão, também é mediadora de sentidos nos quais as coordenadoras reconhecem que a especificidade de seu trabalho é o desenvolvimento de ações pedagógicas.

Ações pedagógicas consistem no quinto e último indicador deste núcleo. Entendemos por ação pedagógica um determinado modo de agir em que as ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos são orientadas por finalidades sociais e políticas. Essa significação para ação pedagógica nos orienta a refletir que quando as coordenadoras pedagógicas investigadas realizam ações pedagógicas, revelam uma determinada atitude, a qual consiste em direcionar o seu trabalho ao encontro da correlação entre os motivos e os objetivos. Nesse caso, temos a realização de um trabalho educativo, no qual a atividade e a atuação formam uma totalidade integrada.

Destacamos que as ações pedagógicas desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas revelam a possibilidade de produção de novas significações acerca do seu trabalho e, de modo particular, acerca da formação contínua de professores. Assim, Margarida, Flora e Rosa destacam que realizam ações que são dirigidas tanto a professores quanto aos alunos. As ações dirigidas aos professores têm por objetivo orientar e potencializar o processo ensino-aprendizagem; já as ações voltadas para os alunos, têm por objetivo o acompanhamento sistemático do processo ensino-aprendizagem.

Ao relatar sobre o seu trabalho, Flora esclarece que ela faz seu plano de trabalho de modo a se organizar para o que será feito ao longo do ano, mas também com a preocupação de planejar sua rotina diariamente. Porém, ela também esclarece que nem sempre é possível cumprir o que foi planejado. Assim expressa Flora:

[...] **eu tenho um plano de trabalho da coordenação pedagógica**, eu tenho meu plano de trabalho, está lá na escola. Então, **nesse plano de trabalho, eu coloco as várias ações que eu vou desenvolver, diariamente**, eu costumo estar colocando: **"amanhã eu vou passar em sala tal, vou fazer isso, eu vou conversar com os professores e vou conversar com os alunos"**. Eu costumo assim botar, **porque é muita coisa que acabo esquecendo, e eu não posso esquecer nada**, mas, às vezes, **até desvia... Tem dias que dá pra cumprir tudo numa boa**, você consegue trabalhar às mil maravilhas, **mas tem dias que não dá pra cumprir tudo**, aquela jornada, **mas eu costumo planejar diariamente, além do meu plano de trabalho do que vou fazer o ano inteiro eu tenho minha rotina diária**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora).

A organização da rotina por meio de plano de trabalho é elemento fundamental para que a coordenadora possa estabelecer prioridades mediante os objetivos almejados. Sobre

isso, Orsolon (2006, p. 20) explica que, ao planejar suas ações, o coordenador pedagógico "[...] explicita valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais". Além disso, podemos ainda assinalar que a ação de elaborar plano de trabalho possibilitar à coordenadora refletir sobre o seu trabalho, e, por conseguinte, produzir novas significações.

Entendemos que o impulso que desencadeia a elaboração do plano de trabalho é a necessidade de organizar sua rotina, embora reconheça que nem sempre é possível seguir o plano. Isso demonstra que a coordenadora reconhece a importância do planejamento para o desenvolvimento de seu trabalho, o que nos leva a inferir que ela tem consciência dessa necessidade.

Outro aspecto importante que as coordenadoras revelam ter consciência é quanto à sua responsabilidade diante das muitas atribuições. De acordo com Flora, algumas ações que ela desenvolve não podem ser designadas a outros profissionais que trabalham na escola, pois ela entende que é atribuição sua, portanto, ela é responsável pelo desenvolvimento de tais ações. Assim explica Flora:

[...] Algumas tarefas dão para serem divididas, nesse sentido, mas outras **dependem mais de mim** para fazer aquele serviço, por exemplo: **auxiliar os professores no planejamento, eu dou aquelas orientações**, depois ele fica incumbido de fazer o planejamento, depois que o professor me dá aquele planejamento **eu tenho que revisar todo novamente, passar o visto** para ver se está faltando alguma coisa, já **faço alguma orientação ao professor** que tá faltando alguma coisa. É nesse sentido que nós temos dever de trabalhar isso, trabalhar aquilo. **São coisas que dependem especificamente de mim**, não posso estar atribuindo à outra pessoa, **não posso jogar a minha atribuição para outra pessoa**, entendeu? É por isso que nesse sentido eu acho que é um escravo, porque **é muita coisa para a gente dar conta**. (Entrevista 1 – Flora).

Diante da explicação de Flora, podemos compreender que a coordenadora tem consciência do que é socialmente significativo no trabalho do coordenador pedagógico e converte essa importância social em pessoalmente significativo, demonstrando com isso que ela atribui ao seu trabalho sentidos relacionados ao atual significado social atribuído ao trabalho de coordenadores pedagógicos. Assim, ela significa que a orientação pedagógica ao professor não pode ser designada a outro profissional da escola, pois somente ela pode realizar tal ação.

Além da orientação aos professores, as coordenadoras relatam que a reunião com os professores é algo presente na rotina delas. Essas reuniões podem ser para avaliação do que foi realizado no dia e para discutir problemas e dificuldade dos professores. Assim explicam Rosa e Margarida:

[...] Também o que nós adotamos lá [na escola] uma **prática que funcionou bem** no primeiro ano, no segundo ano, depois do expediente, **a gente fazia a reunião da equipe gestora, a gente sentava pra fazer o balanço do dia, funcionou muito**, hoje a Francisca diz: "Rosa, aquelas reuniões estão fazendo falta hoje", "pois está na hora de voltar na prática novamente". [...] Depois disso você senta 20 minutinhos pra **conversar e fazer a agenda do dia seguinte que a gente discutia e já botava a pauta do dia seguinte** e aí as coisas funcionavam melhor e **funciona porque quando se planeja a coisas vão bem melhor**, chega o fim do dia, você vai rever a agenda do dia anterior **risca o que deu para cumprir e o que não cumpriu passa pra página seguinte, agenda para o dia seguinte**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa).

[...] **reuniões pedagógicas** a gente tem sempre que tá surgindo **algum problema**, que o **professor está com alguma dificuldade**. Aqui, nós **temos muitas reuniões** inclusive quando a gente começou aqui o tempo integral a gente tinha assim quase todo dia. (Entrevista 2 – Margarida)

Entendemos que a reunião pedagógica consiste num espaço possível para reflexão coletiva dos profissionais da escola, uma vez que eles se debruçam a refletir e a discutir o trabalho que desenvolvem na escola, na busca de encontrar novas formas de agir e de superar possíveis problemas. Sobre as reuniões pedagógicas, Torres (2006, p. 48) nos alerta para a incidência das palavras problemas e dificuldades para especificar os temas trabalhados durante a reunião. Para a autora, isso revela que a ênfase da reflexão é deslocada, pois as coordenadoras entendem que os problemas são geradores dos temas abordados. E esclarece que "[...] à medida que as temáticas das reuniões têm origem nos problemas e dificuldades, as interações ocorreriam no sentido de resolvê-los marcando interações funcionais".

A realização dessa ação pedagógica evidencia que Rosa tem como impulso, que se converte em motivo para reunir os professores ao fim do dia para avaliar as ações desenvolvidas, a necessidade de acompanhar e planejar a rotina do dia seguinte. Com isso, Rosa também significa a importância de planejar a rotina diária, especialmente quando esse planejamento se dá no coletivo. Já Margarida tem produzido sentido de que as reuniões consistem em espaço em que, junto com os professores, podem encontrar a solução para os problemas e superar as dificuldades. Porém, assinalamos que nem sempre reuniões que visam resolver problemas e/ou superar dificuldades dos professores conduzem para reflexão crítica desses profissionais, uma vez que o propósito é encontrar uma solução.

Outra ação pedagógica desenvolvida pelas coordenadoras são os encontros com os professores. Para a realização desses encontros, Flora esclarece que "[...] **Eu costumo me organizar bastante pra planejar, fazer um encontro pedagógico [...]**", o que, mais uma vez, revela-nos o valor que Flora atribui ao planejamento de suas ações. Esses encontros são planejados com o objetivo de proporcionar espaços para conversar com os professores sobre

determinadas situações de sala de aula, o qual ela considera ser um momento de formação, em que é preciso ter muito "jogo de cintura" para reunir o maior número de professores, já que a escola funciona em período parcial. Nas palavras de Flora:

Na escola de período regular é preciso fazer um jogo de cintura para tentar juntar o maior número de pessoas possíveis pra gente estar promovendo esses momentos de formação. No caso do 1º ao 5º ano são três sessões de Educação Física, então, nestas três sessões de Educação Física, o professor da sala regular ele está fora de sala, então **eu utilizo estes momentos para conversar com o professor sobre uma determinada situação que eu estou observando na sala do professor e que não está dando certo, seja a didática do professor, seja questão do vínculo do professor com o aluno**, são todas essas questões. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora).

Sobre os encontros com os professores, Flora esclarece que eles são organizados de modo que começa com algum tipo de mensagem reflexiva e com organização prévia para que se faça seleção de tema e material correspondente a ser utilizado. Os encontros também envolvem informes acerca de algum projeto a ser desenvolvido pela escola. Sobre isso, podemos afirmar que é comum nos encontros com os professores, que se destinam à discussão de determinadas temáticas, haver a inclusão de outros assuntos que também fazem parte da rotina da escola e de seus profissionais. Assim, além de consistir em momento e formação, os encontros com os professores serve para se dar avisos, distribuir material, discutir problemas, informar sobre normas, portarias e demais instruções legais. Desse modo, entendemos que essas questões também fazem parte do projeto de construção e de transformação da escola e precisam ser pauta desses encontros. Torres (2006, p. 47) afirma que "[...] não se pode diminuir a importância das discussões de temas vinculados ao administrativo, ou mesmo emergências do cotidiano, uma vez que fazem parte e se inserem como elementos de um projeto pedagógico mais amplo".

Flora ainda relata que as temáticas desenvolvidas nesses encontros têm origem naquilo que ela percebe como necessidade da escola, nas situações vividas, no que lê nos encontros realizados pela SEDUC/GRE. Esse modo de selecionar o que será discutido no encontro pode evidenciar que os professores têm pouca ou nenhuma participação na escolha e na seleção desses temas. Torres (2006) nos alerta para o risco dos encontros ficarem centrados na figura do coordenador pedagógico, o que, segundo a autora, implica na posição de passividade do professor.

A realização dessa ação pedagógica evidencia que os encontros com os professores são, ao mesmo tempo, momento de formação e de discussão da realidade da escola. A finalidade dessa ação é discutir os problemas da escola e encontrar possíveis soluções. O que

nos indica que o motivo para as coordenadoras realizarem essa ação pedagógica está nas urgências do dia a dia que elas vivenciam.

Além de reuniões e de encontros periódicos com os professores, as coordenadoras ainda relatam que realizam semana de planejamento na escola, que acontece duas vezes ao ano, sempre no início do período letivo. Para a realização dessa ação pedagógica, Margarida explica que também seleciona temas a serem discutidos, porém, revela que a Secretaria tem papel fundamental na seleção desses temas. Isso nos remete a pensar nas muitas formas de controle exercidas pela Secretaria de Educação. Assim narra Margarida:

Este ano a gente optou pela proposta pedagógica, a GRE que indicou ser trabalhado isso aí; a gente optou também pelas práticas pedagógicas do professor que veio a [...] lá da secretaria e o perfil do profissional do tempo integral, como a gestão tem cinco anos de tempo integral. Então, a gente tem que sempre está renovando, lembrando resgatando, aquilo do começo [...]. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida).

O relato de Margarida deixa claro que a GRE indicou o tema a ser desenvolvido e a atitude da coordenadora foi de reconhecer a sugestão da GRE como algo importante. Isso revela que coordenadora e os professores ocupam posição de subordinação no que tange à comunidade de educadores. Nessa situação, Contreras (2002, p. 64) explica: "[...] quem detém o *status* de profissional do ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e de pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional".

Rosa considera que a semana de planejamento consegue reunir as condições objetivas necessárias para a formação de professores, essas condições são: tempo, material e palestrante. Rosa explica da seguinte forma:

[...] você **tem material adequado**, aí já é uma formação num nível mais elevado, aí vamos ver relações interpessoais... um momento, **uma manhã ou um dia todo, um palestrante, é uma formação também**, então o momento... eu vejo assim, a **formação continuada ela acontece** no caso do professor, de **forma mais acentuada, mais visível na semana pedagógica**, no dia a dia, acontece outras formações. [...] Existe, por exemplo, **na semana pedagógica, normalmente a semana pedagógica é um tempo mais longo, tem uma formação** porque quando você trata, por exemplo, da educação no trânsito num encontro desses, mais amplo com mais documento, **com pessoa especializada na área** está dando uma formação porque a maioria ou todo mundo tem conhecimento das leis de trânsito, mas não tão sistematizado e quando tem um encontro desses **de um dia ou um dia e meio já dá uma aprofundada, então é uma formação continuada e dentro de outras áreas**, por exemplo... (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa).

O relato de Rosa nos evidencia dois aspectos importantes. O primeiro aspecto diz respeito à sua significação de formação contínua, isto é, para Rosa, a formação contínua se concentra na semana pedagógica em razão do tempo de duração, do material necessário e do palestrante que se fará presente. A presença do palestrante nos remete ao segundo aspecto, isto é, a coordenadora assume posição secundária nesse processo de formação dos professores, pois delega a outro que não pertence à escola a condução da discussão dos temas trabalhados.

Entendemos que esse modo de agir revela a hierarquização das instituições escolares e, por sua vez, medeia as significações que as coordenadoras produzem acerca do seu trabalho. Ou seja, Rosa, Flora e Margarida se colocam na posição de consumidoras do conhecimento que é produzido pela academia e pelos especialistas. A nosso ver, isso dificulta a produção de sentidos que confere às coordenadoras e aos professores o *status* de produtores de conhecimento por meio da reflexão crítica.

O horário pedagógico coletivo (HPC) tem se consistido em momento de diálogo de socialização dos resultados obtidos pelos professores. É o que relata Rosa:

[...] O acompanhamento do professor é... a gente **faz o horário previamente que a gente chamou de HPC – Horário Pedagógico Coletivo** – e dentro do horário, **o professor tem o horário pedagógico, é o horário de sentar com o professor.** [...] **tentei agrupar por séries**, os professores do 1º ano, do 2º, do 3º, do 4º, sendo três, dois professores a gente sentava ali pra discutir... **Ver o plano de aula, ver a evolução da sala, nível de atividade, trocar figurinhas**, porque são três 3º anos, mas nem todos... **Cada um tem algo bem diferente um do outro**, só é a mesma série, mas **o nível não é o mesmo, as dificuldades não são as mesmas e a gente aproveita esse momento pra fazer essa discussão.** Então, foi uma coisa que **funcionou bem** [na escola], **o HPC tem dado resultado**, porque como já criou aquele vínculo, **os professores já se preocupam de estar com seu plano de aula em dia, a caderneta e deixa aquelas dificuldades...** O que tem pra conversar coisas boas. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa).

Rosa explica que o HPC é o momento no qual ela senta junto com os professores para conversar e analisar junto o plano de aula, a evolução da sala, o nível da atividade proposta e estabelecer trocas entre eles. Considera que o HPC tem resultados positivos, já que os professores passaram a ter mais preocupação para fazer os planos de aula, organizar a caderneta.

Rosa deixa claro que o objetivo dessa ação é provocar a reflexão no professor acerca daquilo que ele realiza em sala de aula. Mas reconhece que precisa ser transformado em momento de estudo mais aprofundado.

[...] Tem formação [no HPC]. **Tem formação porque quando você trabalha... Conversa com o professor, começa sua conversa com uma leitura que leva a uma reflexão tem uma formação** e quando você a partir da atividade que... Vamos

dizer que eu estou com o professor do 2º ano e **ele está me apresentando a atividade que vai ser desenvolvida ao longo da semana na área da Matemática e a gente vai olhar, vai ver, discutir, saber se está no nível do aluno, se não está, então quem está aquém do conhecimento vai melhorar ali.** Então, é uma formação também, **não deixa de ser uma formação. Então o HPC é um momento de formação, sim. De forma mais simples,** até considerando o tempo que é 1h/a, 2h/a no máximo. [...] HPC ele só... Na verdade ele **precisa ser transformado num momento de estudo mais aprofundado,** mas não é. [...] (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa).

Diante do relato de Rosa, compreendemos que, para ela, o HPC é momento em que coordenadora e professores se reúnem para discutir o dia a dia da sala de aula, bem como a elaboração de planos de aula, troca de experiências. Assim, afirmamos que ao realizar essa ação pedagógica, a coordenadora tem como motivo acompanhar o processo ensino-aprendizagem, isso porque, entendemos, ela reconhece acompanhamento junto ao professor como algo significativo, já que possibilita o melhor desenvolvimento do trabalho do professor.

As coordenadoras também relatam outras ações pedagógicas, as quais, entendemos que consistem em possibilidades de formação contínua dos professores. Essas outras ações, são a avaliação do professor, que a coordenadora realiza durante o HPC juntamente com o professor, e considera que, ao final da avaliação, o professor tem refletido de tal modo que ele se sente obrigado a agir diferente em sala de aula.

Eu precisava fazer essa avaliação, **então ia avaliar com ele.** Porque eu achava um **momento interessante,** porque aí **ele que dizia se fazia ou não,** aí **quando terminava tudo no sim,** aí eu perguntava para ele: **"como é que está tudo no sim e a turma está desse jeito? Metade da turma não aprendeu, está no nível que chegou!"**. "Ah, é mesmo!" "Pois é, como é que estou tudo bem e o meu aluno não está aprendendo?!! "Onde é que está o erro? Será que é comigo, com o aluno, com a mãe do aluno, com a escola?" "Vamos procurar o erro para encaixar a alternativa". **Isso aí leva o professor a uma reflexão tremenda que aí ele quer buscar atividade diferenciada para o aluno, ele quer ficar... organizei o horário na semana pedagógica, então ele já está querendo fazer a mais do que aquilo que a escola estruturou. Então é uma coisa interessante! É formação (autoavaliação), porque chama para reflexão.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa).

O relato de Rosa evidencia o resultado que a reflexão pode trazer para o trabalho do professor e para o processo ensino-aprendizagem. Porém, consideramos importante destacar que não é qualquer reflexão que provoca uma nova forma de realizar o trabalho. Para que a transformação seja resultado da reflexão, é necessário desenvolvimento de modo a não apenas olhar para o "como se faz", mas, sobretudo, para os motivos que orientam o agir de determinada forma e, ainda, questionar que valores sociais e políticos estão implícitos nesse determinado modo de agir do professor. Esses elementos da reflexão também são importantes para o coordenador.

Sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelas coordenadoras junto aos professores, podemos compreender que o modo como as coordenadoras trabalham é mediado pela forma como elas significam seu trabalho, bem como pelas condições objetivas existentes pra realizá-lo. Desse modo, acreditamos que as coordenadoras têm o seu agir orientado pelo modo como elas significam a coordenação pedagógica, assim como as responsabilidades que são inerentes a essa profissão.

Além de ações pedagógicas voltadas para o trabalho dos professores, as coordenadoras revelam que consideram importante a realização de ações pedagógicas voltadas para o aluno. Em relação ao aluno, as coordenadoras relatam que o acompanhamento ao aluno envolve: assessoramento e conversa com o professor sobre os alunos, conversa com os alunos e com a família, orientar o professor para a necessidade de inovar nas aulas e quanto à necessidade de ter controle de sala de aula. Assim relata Flora:

[...] na questão desse **acompanhamento ao aluno**, eu costumo sempre estar **assessorando e conversando com os professores**, eles sempre me procuram, "Flora, chama fulano de tal, quero falar com a mãe do fulano de tal, fulano de tal e fulano de tal", **a gente chama esse aluno pra conversar, saber o que está acontecendo em alguns casos a gente precisa estar chamando essa família pra vir e também**, estar dando... Diariamente, a gente está fazendo isso, está **conversando com o professor, está sugerindo que o professor procure inovar suas aulas** para estar tentando atrair mais esse aluno para sala, porque algumas vezes a gente tem casos de indisciplina em sala, mas às vezes a gente sabe que tem casos de indisciplina por uma simples mudança da forma de como você aborda determinado conteúdo, **costumo também estar conversando bastante com o professor sobre a questão da autonomia em sala, do manejo de classe** [...] (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora).

Com objetivo de acompanhar o processo ensino-aprendizagem, as coordenadoras relatam outras ações que são desenvolvidas visando o aluno e sua aprendizagem. Essas ações envolvem a preocupação com a aprendizagem e não apenas com o fato de o aluno passar de ano:

[...] O aluno chega ao final do ano, **não é só questão de passar**, mas a **questão dele estar realmente aprendendo**, essa é a questão. (Entrevista 1 – Margarida).

Ao compreender a importância social de o aluno aprender e não apenas acumular pontos para passar ao final do ano, Margarida demonstrar converter esse aspecto social como pessoalmente significativo. E justamente por produzir esse sentido que a coordenadora organiza plantão e reunião com os pais, na qual discute com cada um acerca da aprendizagem, da frequência dos alunos, e procura registrar como forma de acompanhar a evolução do aluno.

[...] a questão de nota, **que aluno está com dificuldade**, pois nós **temos aqui o nosso plantão**, a gente **tem uma reunião geral com todo mundo**, mas também temos o **individual, onde a gente atende pai por pai, pra ver a situação de cada aluno**. Inclusive tem um caderno de acompanhamento que eu sou responsável por este caderno. Professor diz como está a situação do aluno; **cada sala tem um caderno** e de cada sala, todo aluno. Então, **eu tenho que fazer este acompanhamento, ver como ele está em sala de aula, aí vou conversar com a família, ver como é ele com a família, no final tenho que dar meu parecer**, juntando o que o professor falou e o que a família falou pra ver o que tá faltando pra gente, é melhorar a situação do aluno que está em situação crítica e neste mesmo caderno nós temos o quê? Nós temos as notas dos quatro bimestres que a gente coloca uma ao lado da outra **pra gente ir vendo a evolução ou se ele caiu**. (Entrevista 2 – Margarida).

[...] Aquela hora, era uma mãe ligando... **o aluno faltou duas, três vezes...** como ele está? **Porque está faltando?** O que está acontecendo? **Aquele acompanhamento mensal?**.... (Entrevista – Rosa).

[...] **Reunião com os pais fiz por sala. Fechou o bimestre, o semestre, então, o pai sabe o que nós trabalhamos**. O que é o **acompanhamento?** É cada cor: verde, vermelho e amarelo. Verde é a presença do aluno e faz as atividades, o amarelo é ausência não justificada, o vermelho a ausência e a criança que não faz as atividades e o para casa. [...] **é importante que o pai saiba o que estamos fazendo**. Então, por isso que **a gente insiste na frequência do aluno** a exemplo do pai.. "está aqui, ó", ninguém fica satisfeito quando entra na sala e vê pintado de vermelho [...]. (Entrevista – Rosa).

Esses pré-indicadores evidenciam que, assim como Margarida, Rosa também demonstra se preocupar com a frequência dos alunos na escola e, para acompanhar a coordenadora, questiona junto à família a razão das faltas e sempre que necessário realiza reunião com os pais para informar a frequência dos alunos.

O desenvolvimento dessas ações indica que as coordenadoras sentem-se responsáveis pela aprendizagem dos alunos, daí o motivo para desenvolverem ações pedagógicas voltadas para o professor e, também ações pedagógicas que se voltam para o acompanhamento ao aluno. Essa é uma responsabilidade significada como socialmente importante e que elas revelam a atitude de convertê-la em pessoalmente significativa.

Assim, entendemos que ao realizar ações pedagógicas cujo motivo gerador dessas ações é a responsabilidade social que elas demonstram ter com o processo ensino-aprendizagem, isso revela que elas têm consciência do objetivo a que se destina seu trabalho.

A análise desse indicador nos permitiu compreender que, ao realizar ações pedagógicas tendo como objetivo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, as coordenadoras demonstram ter consciência de que seu trabalho é especificamente pedagógico e, ressaltamos, a dimensão pedagógica do trabalho das coordenadoras é a intencionalidade das ações que desenvolve, ou seja, é formulação de objetivos educativos.

No processo de análise dos indicadores que compõem este núcleo, foi possível desvelar a dialética entre as dimensões objetiva e subjetiva da realidade que constituem o modo particular de as coordenadoras realizarem seu trabalho. Isso denota que as significações produzidas por Rosa, Flora e Margarida foram criadas na apropriação do mundo objetivo. O modo particular de as coordenadoras realizarem seu trabalho, ao mesmo tempo em que as aproxima de outras coordenadoras que trabalham no Estado do Piauí e no Brasil, também as singularizam, pois elas evidenciam um determinado modo de pensar, de agir e de sentir que singulariza cada uma delas, tornando-as ao mesmo tempo universal e singular.

A análise deste núcleo também nos orienta a refletir sobre a necessidade de que a formação de coordenadores possa ser realizada visando, sobretudo, a reflexão de ações pedagógicas que potencializam não apenas o processo ensino-aprendizagem, mas o desenvolvimento do trabalho das coordenadoras pedagógicas. Acreditamos que a perspectiva de formação que potencializa o trabalho de professores e de coordenadores é a formação contínua que se fundamenta na perspectiva crítica, ou ainda, na formação contínua mediada pela reflexão crítica.

Portanto, procuramos, por meio das significações produzidas por Rosa, Flora e Margarida, apreender zonas de sentido que nos permitissem compreender como as coordenadoras significam o seu trabalho e, a partir disso, foi possível identificar que as coordenadoras ao mesmo tempo em que significam seu trabalho como especificamente pedagógico, também têm produzido significações, nas quais revelam sentidos que as orientam a "fazer de tudo" na escola. Entendemos que essa contraditoriedade nas zonas de sentido resulta da própria relação dialética do homem com a realidade em que seu trabalho se insere.

Considerando que o ser humano não é alguém que apenas pensa e age, mas sente, é que damos sequência à análise do terceiro núcleo denominado: *O sentir-se o "Faz Tudo" na escola evidencia desde as motivações até as atitudes e os sentimentos que orientam o trabalho na escola pública*.

6.3 "A dimensão afetivo-volitiva do coordenador "Faz Tudo" na escola está perpassada pelas motivações, pelas atitudes e pelos sentimentos que têm mediado o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública"

Este núcleo analisa a dimensão afetivo-volitiva do trabalho das coordenadoras pedagógicas. Para a sua constituição, aglutinamos os seguintes indicadores: *motivações para ser o "faz-tudo" na escola; resistência e receptividade dos professores para se adequarem ao*

ritmo de trabalho da escola; atitudes necessárias ao desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico na escola; idealização da escola pública; e sentimentos ambivalentes mediando o desenvolvimento do trabalho de coordenadora pedagógica.

Os indicadores que constituem este núcleo evidenciam as significações que Rosa, Flora e Margarida têm produzido, mediadas pelo modo como se relacionam com o trabalho que desenvolvem. Duas ideias importantes nos orientam no processo de interpretação deste núcleo. A primeira ideia advém de Vigotski (2009), para quem todo pensamento é sempre emocionado, ou seja, as emoções consistem em elemento mediador no processo de produção das nossas significações. Isso denota que as emoções constituem as experiências significativas (vivências) que se caracterizam por expressar a relação das coordenadoras pedagógicas com o seu trabalho. A segunda ideia advém de Rubinstein (1977), o qual indica duas características importantes dos fenômenos psíquicos: a) os sujeitos se apropriam da realidade por meio da experiência; b) o sujeito vivencia a experiência de modo singular e isso expressa o modo como o sujeito se relaciona com as suas experiências e, portanto, medeia a constituição das significações de modo singular.

As duas particularidades que caracterizam o psíquico, conforme indica Rubinstein, (1977) complementam a ideia de Vigotski (2009), apresentada inicialmente. Isso porque, para Rubinstein (1977), a apropriação da realidade por meio da experiência (saber) e o modo como nos relacionamos com essa experiência (emoção) formam uma unidade que nos permite compreender a consciência humana.

É importante salientar que quando Rubinstein (1977, p. 12) afirma que os sujeitos se apropriam da realidade por meio da experiência, o autor entende que: "[...] todo fator psíquico é uma parte da autêntica realidade e um reflexo da mesma, não em separado, mas sim os dois em conjunto". Isto é, de modo algum o autor dicotomiza a relação entre o sujeito e a realidade, mas explica que o aspecto psicológico do ser humano é resultado de processo histórico ao mesmo tempo em que constitui essa realidade.

Assim, quando as coordenadoras pedagógicas explicam sobre o trabalho que realizam na escola pública, elas revelam, ao mesmo tempo, como a realidade as constitui e como, ao se relacionarem com essa realidade, também a produzem reproduzindo-a ou transformando-a. O modo como se relacionam é expresso pelas motivações, pela maneira de se relacionarem com os demais profissionais da escola, com as atitudes que julgam ser necessárias para realizarem o seu trabalho, como idealizam a escola pública e que sentimentos são produzidos por meio do trabalho.

O primeiro indicador, denominado "*Motivações para ser o 'faz-tudo' na escola*", evidencia como as coordenadoras justificam o fato de terem que fazer de tudo na escola. Ao justificar, elas revelam motivações que explicam como se relacionam com a realidade da escola pública e, também, como significam essa realidade.

Margarida explica que suas motivações para fazer de tudo na escola é o fato de que trabalha além da sua obrigação, que é estar junto do professor e do aluno: "[...] Exatamente porque **a gente quer fazer outra coisa além do que é...** Eu estou aqui o tempo todo falando para você que a **minha parte principal é estar junto do professor e do aluno [...]**". Diante do que narra Margarida, entendemos que ela reconhece o que é de fato importante no seu trabalho, no entanto, não tem conseguido converter essa importância social em pessoalmente significativa. Para compreender, não podemos deixar de considerar que Margarida quer fazer outra coisa além, ou seja, na relação entre a coordenadora e a realidade, Margarida tem significado que é importante fazer outras coisas e não somente aquilo específico do seu trabalho. Podemos, então, afirmar que essa significação resulta da relação singular que Margarida tem com seu trabalho, pois, para essa coordenadora, querer fazer além do importante para o seu trabalho é uma demonstração de esforço. Um esforço que se volta para o funcionamento da escola.

Rubinstein (1977) explica que nem sempre as ações que realizamos no nosso trabalho estão voltadas para a satisfação das necessidades e das motivações pessoais, o que faz com que o sujeito cumpra a ação como um dever que contradiz a relação entre o socialmente significativo e o pessoalmente significativo. Nesse sentido, entendemos que a atitude da coordenadora consiste num dever, pois embora ela reconheça o que é importante no seu trabalho, uma força estranha lhe impulsiona a agir conforme as condições que lhe são dadas.

Flora, por sua vez, sente-se responsável pelo acolhimento do aluno, embora não seja obrigação sua. Ela relata:

[...] Em relação a essas **preocupações com alunos**, porque assim, a gente sabe que em muitas famílias... eu não digo nem se são muitas hoje em dia... mas ainda tem aquelas famílias que se preocupam com seu filho, que tem aquela preocupação de levar a criança até a escola, de conversar com a professora, de saber se está indo tarefa aquela coisa toda, mas também a maioria dos alunos, especialmente **a nossa clientela, são alunos, assim, tipo assim, sem aquele amor da família, sem aquela proximidade, sem aquela orientação familiar e a gente sabe que embora não seja obrigação da gente fazer, mas a gente se sente na responsabilidade de estar acolhendo aquilo ali, de estar fazendo pelo menos uma pequena parte daquilo que a família não faz.**(Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora).

Flora considera que não é específico do seu trabalho o acolhimento ao aluno, no entanto, diante da situação em que lhes falta a orientação familiar, a coordenadora sente-se obrigada, como uma força estranha que lhe impele a assumir essa responsabilidade. Isso revela como a coordenadora tem significado a realidade dos alunos e como essa tem implicação para o processo ensino-aprendizagem. Daí, podemos afirmar que a preocupação com os alunos é também uma preocupação pedagógica, pois Flora entende que é necessário acolher os alunos, isto é, orientá-los, demonstrar preocupação com eles como forma de contribuir para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Outra motivação que nos ajuda a explicar porque as coordenadoras significam que devem fazer de tudo no seu trabalho é apontada por Margarida e Rosa. Trata-se das condições materiais que constituem a realidade da escola de tempo integral. Margarida explica que o número de funcionários é reduzido, o que a obriga a realizar ações que não são específicas do seu trabalho.

Rosa também confirma quando relata que, em razão da ausência de alguém que possa lhe auxiliar, acaba tendo que fazer inclusive o que considera ser burocrático: "**[...] o coordenador faz tudo isso, porque ele faz? Porque ele é só. Não tem secretária, então aí é onde entra o burocrático, é organizar [...]**". Isso revela que Rosa e Margarida agem mediante as condições materiais em que seu trabalho se realiza. O que, por sua vez, produz determinado modo de se relacionar com este trabalho.

As coordenadoras ainda explicam que incentivam os professores a participar de cursos de formação pelas mais diferentes razões: atingirem as problemáticas da escola, desenvolverem melhor o seu trabalho, pois entendem que provocam mudanças, mas também reconhecem que só o incentivo não é suficiente. Assim expressam as coordenadoras:

[...] O que eu observo nesta questão de **formação**, é que **quando a gente faz determinadas ações é em cima daquela problemática que a gente está vendo e que precisa ser melhorada** e quando **o professor participa de formações**, sejam elas dentro da escola ou fora, **a gente sente certa mudança**, pode ser assim não ser tão significativa a princípio, mas a gente vê, porque a gente conversa com o professor e ele diz: "Flora, a gente vai fazer esse negócio assim, assim porque lá na formação..." **a gente percebe assim certa melhoria no trabalho dele**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora).

Então, **a partir do momento que eu estou tentando incentivar, mostrando o lado positivo daquela qualificação eu também estou contribuindo para que ele venha a ter momentos de formação**. [...], porque às vezes o incentivo, mas **nem sempre aquele incentivo que eu dou eu vou fazer com que aquele professor vá participar da formação**. Então, **o encontro mesmo em si, os estudos, mesmo sendo poucos, mas que tenha algum significado para o professor já vale muito mais do que um simples incentivo**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora).

[...] No caso do tempo integral, a gente muitas vezes recebe cursos, mas fica **difícil o professor participar**. **Pois, como é que ele vai sair? Não temos aqui professores**

reservas, todos os professores são contadinhos para as turmas. Quando era polivalência era professor para cada série e a gente tinha de área só Educação Física, Arte e Inglês. Quer dizer, **o professor faltou eu tinha que ir para sala e ainda hoje tem isso, por conta do PARFOR. Sempre que possível a gente dá esse incentivo** e a gente sente que o professor diz assim " ah, eu vou para aquela capacitação, é sempre a mesma coisa", **mas a gente sente que alguma coisa muda.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida).

[...] A meu ver, o coordenador realiza estas ações... [porque] **o foco é a melhor aprendizagem do aluno, é a transformação do aluno.** E, **se o professor recebeu formações que o melhore como ator, como artista na sala de aula, ele vai fazer um melhor trabalho e o resultado será outro.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa)

Esses relatos expressam a vontade das coordenadoras em resolver problemas da escola, em provocar mudanças, em melhorar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem pela formação contínua de professores. Isto indica que elas têm consciência do objetivo dessa formação contínua. No entanto, as ações voltadas para esse objetivo não conseguem efetivar os propósitos a que se destinam. E Flora chega a reconhecer a limitação do incentivo.

A análise deste indicador evidenciou a mediação das condições objetivas nas motivações que orientam as coordenadoras a realizar suas ações. Sobre isso, Rubinstein (1977, p. 81) esclarece que

[...] as condições objetivas de uma determinada ordem social e das relações sociais que nele existem reflectem-se sempre nas motivações da actividade do trabalho, porque o trabalho não só abarca as relações do indivíduo com as coisas, com o objetivo, ou seja como o produto do trabalho, como também engloba sempre as relações com as demais pessoas.

Assim, compreendemos que as motivações das coordenadoras para realizar o seu trabalho são mediadas pelas condições objetivas em que esse se insere. Isto é, diante da falta de determinados profissionais na escola, as coordenadoras vivenciam determinadas ações como dever. Nesse caso, inferimos que as coordenadoras desconhecem o dever que as orienta, o que faz com que Rosa, Margarida e Flora desejem tais ações como se de fato estas pertencessem ao seu trabalho, mesmo que involuntariamente desejem algo diferente (RUBINSTEIN, 1977)

A categoria Mediação nos orientou na compreensão de como as condições objetivas da escola pública têm mediado as motivações significadas pelas coordenadoras para realizarem seu trabalho. As motivações apontadas por Rosa, Margarida e Flora expressam a realidade sócio-histórica em que seu trabalho se realiza. Ou seja, a dialética entre as condições

objetivas da escola e o modo como elas significam o trabalho medeiam as suas motivações e, por conseguinte, o sentido de ser "faz-tudo" na escola.

O segundo indicador, denominado "*Resistência e receptividade dos professores para se adequarem ao ritmo de trabalho na escola pública*", evidencia a relação contraditória entre as coordenadoras e os professores. As coordenadoras entendem que os professores nem sempre desenvolvem seu trabalho mediados pelo amor e pelo compromisso, mas, sim, pela obrigação. Ou seja, para elas, os professores não desenvolvem uma força ativa que os tornam capazes de converter seu trabalho, que é socialmente significativo, em algo pessoalmente significativo. Mas desenvolvem seu trabalho mediado por uma força estranha, o que torna o trabalho um dever, uma obrigação, a qual não atende às necessidades pessoais. Isso é o que podemos observar nas palavras de Flora:

[...] Na rede pública, eu percebo, assim, que nem todos os profissionais que estão na ativa, estão na área, **tem, assim... Aquele amor mesmo, o compromisso mesmo, aquela vontade de fazer um trabalho da melhor forma possível.** Nós temos as exceções, não estou generalizando, mas a boa parte [dos professores] é tipo assim: "eu estou lá, dei minha aula, pronto, acabou, não preciso mais estudar um pouco, procurar coisas novas para fazer com que meu aluno queira estar na minha aula, entendeu?" Assim, quando faz algumas atividades, tipo assim, **como se fosse obrigação**, às vezes **porque a direção, coordenação está pedindo** eu tenho que... Assim embora um pouco chateado [o professor], mas às vezes acaba **cumprindo aquela obrigação, não parte assim do próprio professor mesmo...** (Entrevista – Flora).

Disso, destacamos que o modo como significa a relação dos professores com o trabalho deles é elemento mediador de como Flora se relaciona com os professores. Uma das formas de os professores resistirem ao trabalho da coordenadora pedagógica é não efetivando mudanças no seu modo de ensinar os alunos:

[...] hoje mesmo você tem que trabalhar o ensino em cima de competências e habilidades, **e a gente tem uma dificuldade para trabalhar com isso.** Até mesmo porque a gente, ainda **encontra professores com certa resistência em se adequar a ensinar nessa nova forma, de estar lidando com esse aluno.** (Entrevista – Flora).

Flora ainda justifica que o motivo para haver cobranças junto aos professores se dá em razão de que eles não cumprem os prazos estabelecidos pelos gestores:

[...] Também temos **dificuldade de cumprimento de prazo** [...] a GRE tem sempre que... como é que se diz... A GRE está subordinada à SEDUC, nós somos subordinados à GRE e, assim vai... os professores [...] eles [os professores] **acham que nós cobramos demais, não acho que seja cobrar demais. Se eu sei qual é o meu trabalho, eu não preciso que ninguém me cobre determinada coisa que eu já sei que eu tenho que dar conta daquilo ali, entendeu?** (Entrevista – Flora).

Nesses relatos, Flora deixa clara a necessidade de que a escola acompanhe as mudanças que vêm ocorrendo no mundo, sobretudo no que diz respeito às novas formas de ensinar. No entanto, não encontra em todos os professores a mesma necessidade, o que lhe faz pensar que eles resistem às mudanças. E uma dessas formas de resistência é não cumprir prazos estabelecidos.

Entendemos que essa resistência que os professores apresentam pode significar a recusa deles diante das formas de controle que são exercidas sobre o trabalho que desenvolvem. Pode, ainda, representar o modo como esses profissionais têm significado a relação de trabalho que, historicamente, foi construída entre professores e supervisores, já que os coordenadores decorrem dessa categoria profissional – nas décadas de 1960 e de 1970 os professores foram controlados pelos supervisores como forma de garantir que determinada política educacional fosse efetivada. Nos dias atuais, após período de contestação acerca do trabalho do supervisor, o que assistimos é uma tentativa de que o coordenador pedagógico supere o viés controlador. No entanto, o estado tem a necessidade de legitimar sua política educativa e, para isso, tem se apropriado de estratégias sutis, nas quais é possível contar com a colaboração e a dedicação dos profissionais. Contudo, não é suficiente para que os professores, ao realizarem o trabalho, o façam de modo subjetivo, o que significa uma relação dialética entre a realidade social e o modo como significam e especificam os seus objetivos.

Entendemos que o trabalho das coordenadoras se situa num determinado espaço, no qual, ao mesmo tempo em que elas precisam atender às demandas postas e impostas pela Secretaria de Educação, também precisam elaborar estratégias em que os desejos do coletivo da escola sejam respeitados. É uma realidade contraditória, na qual as coordenadoras precisam atender a dois propósitos distintos que não se conciliam, mas que constituem a realidade da escola pública.

Diante dessa realidade contraditória, Rosa, Margarida e Flora elencam algumas atitudes que consideram importantes para o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico. Disso trata o terceiro indicador: *"Atitudes necessárias ao desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico na escola"*. De acordo com as coordenadoras, para desenvolver o trabalho de coordenador pedagógico são necessárias determinadas atitudes, tais como: conquistar o professor, trabalhar em equipe, considerar importante o trabalho de parceria com a direção escolar, e que essa parceria precisa ser construída no diálogo, os projetos também devem ser realizados envolvendo todos da escola, exigência, perfeccionismo e envolvimento com o trabalho e, ainda, relação de confiança com os professores e de proximidade com a família dos alunos.

Assim expressam as coordenadoras:

[...] **A gente encontra um ou outro que coloca resistência no trabalho da gente da coordenação**, a gente que está à frente da coordenação **sabe como é que é lidar com professor, que é mais assim um trabalho de conquista** (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora).

[...] Então, da mesma forma foi como eu cheguei aqui, eu tive essa dificuldade porque estava substituindo uma pessoa que há muito tempo estava na escola e ainda era bastante querida. Então, **eu tive que fazer um trabalho de conquista** muito grande, mas, graças a Deus, **a gente tem um ótimo relacionamento**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida).

[...] **O trabalho da escola não depende só do diretor e do coordenador, ele depende de toda uma equipe, especialmente da equipe de professores** que tem que estar trabalhando junto **para que as coisas andem da melhor forma possível**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora).

[...] agora assim como você falou, [Flora], **tem que haver esta parceira**, é uma coisa boa da nossa escola, **os professores ajudam muito**, nós só temos horário aqui que chamamos de quinto horário, a gente até brinca que é o horário da morte, porque esse horário começa 1h e vai até 1h da tarde que é esse horário que acontece as três coisas: o banho, o almoço e o repouso. Então, o professor entra na sala às 1h e só sai desta sala 1h pra já iniciar o turno da tarde. **Ele é obrigado a ficar? Aí foi uma questão de a gente sentar junto com o professor e pedir ajuda e quando o professor precisa a gente também dá o retorno** [...] Então, assim, uma coisa que na escola de tempo integral **se não tiver toda essa parceria é muito difícil**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 01 – Margarida).

[...] e algumas pessoas dizem, e eu também sei, que eu **sou muito exigente com meu trabalho de coordenação**, assim, porque **eu gosto das coisas bem feitas**, eu acho que não é porque a gente trabalha num local, numa rede pública, ou seja, lá qual for a instituição que independente do local que a gente trabalha, **a gente tem que procurar fazer o trabalho da melhor forma possível**, porque quando você deixa de fazer aquela função, o que vai ficar é seu nome, o seu trabalho que você deixou lá. Eu sempre fui assim, eu acho que eu peguei muito... **Não sei se foi a experiência da rede particular** que eu trabalhei muito tempo, não sei se **acabei incorporando essa, essas atitudes** que a gente acaba... **Eu sempre fui assim muito perfeccionista, sempre gostei das minhas coisas sempre bem feitas, sempre gostei de ser pontual, sempre gostei de cumprir os prazos, essas coisas, sabe? E isso eu levo muito pro meu trabalho de coordenação**. [...] **eu gosto muito de estar me envolvendo** nestas atividades com os alunos, **questão de passeio, festividade**, essas coisas, eu acho assim bem interessante. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora).

As atitudes elencadas pelas coordenadoras evidenciam que as motivações estão relacionadas ao modo como Flora, Rosa e Margarida se relacionam com os outros e ao valor que elas atribuem ao trabalho que realizam. Para elas, o trabalho deve ser realizado em equipe e contar com a parceria de diretores e dos professores, daí a importância de conquistar os professores.

Placco e Souza (2008, p. 27) consideram que "[...] qualquer processo formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordados da perspectiva do trabalho coletivo".

Esse modo de compreender o trabalho da escola orienta os profissionais a construir relações de trabalho pautadas no comprometimento do trabalho pedagógico, assim como medeia o processo de produção de novas significações acerca do trabalho de todos os profissionais envolvidos no trabalho coletivo. Desse modo, entendemos que a mudança do professor no modo de realizar o seu trabalho, como espera o coordenador pedagógico será possível por meio da parceria, do enfrentamento coletivo dos desafios presentes no dia a dia da escola.

Portanto, entendemos que ao valorizar as relações de parceria para a realização do trabalho que realizam na escola, as coordenadoras evidenciam atitudes nas quais reconhecem como importante que diretor e professores integrem juntamente uma equipe de trabalho voltada para o objetivo comum que orienta a ação de todos os profissionais da escola. Flora, entre outras atitudes, considera relevante que o coordenador prime pela perfeição do seu trabalho: ser pontual, cumprir prazos estabelecidos e envolver-se. Podemos entender que essas atitudes destacadas pela coordenadora representam, além da relação dela com o trabalho que realiza e com os demais que também atuam na escola, a sua vontade, ou seja, o seu esforço para realizar o trabalho.

Para Rubinstein (1977), a vontade se expressa pelo esforço que o sujeito desprende para efetivar da melhor forma possível seu trabalho. No caso de Flora, sua vontade se expressa pela sua dedicação ao valorizar a importância dessas atitudes. Pois mesmo diante das dificuldades que enfrenta, das condições precárias, a coordenadora consegue produzir motivos que revelam sua vontade pelo trabalho que realiza.

Compreendemos que a vontade que Flora produz, e a faz desenvolver uma força ativa que a mantém seguindo no seu trabalho, pode ser motivada pelos sonhos e pelas idealizações que ela e as demais coordenadoras nutrem. Isso evidencia o quinto indicador, denominado "*Idealização da escola pública*", que revela a idealização da escola pública de qualidade, a escola de tempo integral para todos os alunos, mas também demonstra que elas reconhecem o descompromisso dos governantes e o compromisso dos gestores e dos professores com a escola pública de qualidade, ainda deixa claro que elas entendem que os arranjos que fazem na escola são soluções pontuais para resolver problemas mais amplos.

Flora idealiza que escola pública de qualidade significa uma escola em que a família esteja junto a ela, sem evasão, com mais projetos sociais, estrutura adequada, profissionais qualificados e que os governantes realmente assessorem. Já Margarida, deseja que um dia a escola de tempo integral seja para todos.

[...] [escola de qualidade] escola em que os **alunos, que a família esteja mais junto com a escola**, com a equipe da escola, que **a evasão seja diminuída, mais projetos sociais**, assim voltados para a permanência desse aluno dentro da escola, porque não adianta só o aluno estar matriculado, tem que ser uma permanência com qualidade, não adianta só ele ir pra escola todo dia, se não estiver produzindo, se não estiver assim adquirindo novos hábitos, novas atitudes, assim... Num adianta muita coisa não, **uma escola que seja reconhecida que todo mundo queira colocar seu filho na escola pública porque tem qualidade**, uma escola **que os governantes assessorem mesmo**, não só pela televisão falando, mentindo, **eu sonho com essas coisas**, assim... **Uma escola boa de estar, com estrutura física, com profissionais todos qualificados, profissionais responsáveis, comprometidos, tudo isso.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora).

[...] pra mim, **o sonho da escola que estou e que gostaria que todas as escolas chegassem**, não estou dizendo que [a nossa escola] já está pronto, não tem nenhum problema? Tem. [...] com relação **ao sonho da estrutura a gente está conseguindo com calma**. Então, qual seria **meu sonho agora** no momento em termos de [escola]: **a gente ter condição de receber mais alunos**, porque a gente vê a angústia dos pais de querer colocar aqui e a gente não poder receber. Agora mesmo tinha o [diretor] ali com uma mãe, chorando para colocar o filho dela e ele dizendo que ia receber esse aluno e eu a secretaria ficamos assim: "mas, meu Deus do céu!" Se você entrar aqui nessa sala não tem espaço mais, então, nós só temos dez salas, se houvesse a possibilidade dos governantes olharem essa causa e construirmos lá pra cima, porque espaço... Gastos... Assim, a gente não tem mais. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida).

Entendemos que as idealizações das coordenadoras são capazes de produzir uma força ativa que as potencializam em direção à construção de um projeto de escola pública que se coadunem às suas expectativas e aos seus desejos. Essas idealizações representam motivos para continuar trabalhando na função, pois Flora e Margarida demonstram possuir relação afetiva com o trabalho de tal modo que nelas é produzida uma vontade.

Ressaltamos que Rubinstein (1977, p. 207) explica que a vontade relaciona-se com aquilo que tem importância para o sujeito, e quanto mais significativo for, mais forte é desejo para a sua realização. Nas palavras do autor:

A existência da vontade no ser humano está condicionada pelo facto de este ter objectivos e tarefas muito importantes. Quanto mais significativas e atractivas forem estas para o homem, tanto mais forte é – em iguais condições – a sua vontade, tanto mais intensos os seus desejos, tanto mais tenaz a sua ambição para as realizar.

Acreditamos que este desejo se torna ainda mais forte ao reconhecer que os governantes não têm compromisso com a educação pública e que o esforço que elas fazem para resolver os problemas são apenas soluções pontuais não conseguem resolver as demandas da escola de forma ampla.

[...] É um **descaso muito grande** [da Secretaria em relação ao fato de não atender as demandas da escola, sobre substituição de professores que cursam o PARFOR]. **Mas estes arranjos que a gente faz, a gente resolve os problemas pontualmente, mas o problema maior não foi resolvido.** [Na escola] nós já fizemos muito isso, esse ano eu não sei como foi o PARFOR, mas no ano passado eu **organizei o**

horário de uma forma que só ficávamos com aula só até às 11h20, para poder atender as necessidades, e aí as disciplinas de Educação Física e Ensino Religioso, essas duas ficaram prejudicadas para atender as outras disciplinas. Mas nós fizemos... Primeiro quando a professora veio comunicar que tinha passado a gente não tinha mais tempo, **mas mesmo pedindo, não viria ninguém.** E eu sei que **a gente que gosta do que está fazendo sofre quando vê o aluno sem aula.** Para mim é **uma incompetência da gente deixar o aluno ir embora.** Mas a gente, **fazendo os remendos, resolve ali naquele momento nosso, mas no outro maior, o problema é muito maior...** Não resolve, porque eles fazem vistas grossas, eles, **os gestores, o governador, o secretário, que é onde chega o pedido, chega o pedido é lá, encaminha para a GRE e, chega lá, não resolvem o problema e,** resolver pontualmente a gente faz, **quantas vezes fui para sala para não mandar aluno para casa, mas aí você assume uma responsabilidade que não é sua, o seu serviço fica sem fazer e, não resolve o problema,** porque resolve por uma semana, por duas, um mês, mas no geral continua o problema. (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa).

Rosa demonstra sua indignidade diante do descaso dos governos, do secretário e dos gestores da Secretaria diante da situação das escolas. Percebemos que sua indignação se volta para a não resolução de coisas básicas da escola, como a substituição de professores que participam de cursos, e chega a afirmar: é **"uma incompetência da gente deixar o aluno ir embora"**, o que revela que Rosa assume a responsabilidade que não é dela. Mas também demonstra que tem consciência a quem, de fato, pertence essa responsabilidade. No entanto, no desejo de ver a escola cumprindo a sua função social, Rosa resolve o problema indo para sala de aula. Para ela, é uma forma de, ao mesmo tempo, resolver e viver um sofrimento. No caso, o sofrimento produzido pelo descaso do governo em relação às escolas, o que ocasiona a falta de professores e, portanto, alunos sem aula, isso é um sofrimento para Rosa. Mas, ao mesmo tempo, ela resolve esse sofrimento provocando outro: vai para a sala de aula que não tem professor e de novo sofre porque o seu trabalho deixará de ser feito naquele momento.

Compreendemos que a realidade sócio-histórica vivida pelas coordenadoras consiste em mediação na produção desse estado afetivo-volitivo em relação ao trabalho que realizam. A realidade, mediante as suas contradições, produz no sujeito idealizações que o movem no sentido de continuar existindo, de produzir uma vontade para realizar algo novo. Porém, a realidade também produz a indignação e também desejo de mudança, mas pode gerar desistência quando o sujeito já não encontra mais outras formas de enfrentamento.

Essa realidade coloca as coordenadoras numa situação de desgaste emocional e, por conseguinte, produzem sentimentos ambivalentes em relação ao seu trabalho. Disto tratamos no sexto e último indicador denominado: *"Sentimentos ambivalentes mediando o desenvolvimento do trabalho de coordenadora pedagógica"*. Nesse indicador, buscamos mostrar como a realidade contraditória produz sentimentos contraditórios. As coordenadoras ora demonstram sentimentos de angústia, ora demonstram sentimentos de satisfação e de realização profissional.

Margarida explica que, diante da realidade escolar e do acúmulo de atribuições, não consegue fazer o atendimento ao professor e isso a aflige porque sabe que o professor precisa da sua atenção e do seu acompanhamento.

[...] Às vezes a gente não tem, infelizmente, **o tempo para dar aquele atendimento que o professor precisa, sentar com o professor**, por exemplo, vamos sentar aqui, vamos ver. **A gente faz uma reunião, a gente atende, porque a gente sabe que o professor também tem problemas**, né? Problemas pessoais que às vezes vai refletir ali.. Então, quando a gente vê que o professor, tá... alguma coisa tá influenciando no trabalho dele, **a gente tem que sentar também com aquele professor** e, às vezes, o tempo, **infelizmente não tem todo esse tempo para isso. Nós temos os encontros pedagógicos, nós temos os plantões**, tanto com os pais como com os professores, **mas ainda não é o suficiente. Um coordenador para o número de professores que temos não dá pra gente dar todo atendimento que precisa.** [...]. Então, para mim, **o que me aflige mais é isso aí. É o tempo que eu queria ter mais disponível para o professor.** (Entrevista 2 – Margarida).

[...] O professor tem o HP [horário pedagógico], mas nós não temos, então é assim: **pra o HP do professor, eu estar disponível para conversar com o professor. Mas muitas vezes o professor está de HP, precisa que eu esteja ali e eu estou andando nas salas, atendendo um, atendendo outro**, aí ficou tão pouco para ele [...]. Então, **isso aí é uma coisa que me angustia.** (Entrevista 2 – Margarida).

[...] primeiro **é uma coisa que me realiza**, apesar de **eu ter fugido muito da educação**, a princípio... **sou de uma família de professores** e tudo e **vendo aquela luta árdua** que a gente sabe que é nossa educação, né... **nem muitas vezes valorizada**, eu fugi da raia, como diz a história, **mas terminei vendo que era aquilo que realmente que eu queria**, hoje já é **uma coisa que me satisfaz.** (Entrevista 1 – Margarida).

A aflição sentida por Margarida decorre não apenas das condições objetivas em que seu trabalho se insere, mas, de modo particular, do modo como ela tem significado essa realidade. A coordenadora tem orientado seu trabalho mediante um agir guiado por necessidades produzidas pela realidade, mas que ela, nem sempre, tem conseguido refletir sobre o modo como trabalha de forma a ser consciente da finalidade para a qual sua ação se dirige. Desse modo, Margarida segue trabalhando atendendo urgências que, na verdade, poderiam ser planejadas, porque fazem parte da rotina de qualquer escola pública brasileira.

Contudo, Margarida se revela satisfeita com a sua profissão, embora considere que tenha relatado no começo: **“é uma coisa que me realiza, apesar de eu ter fugido muito da educação”**. Mas considerando que o sujeito se constitui na dialética objetivo e subjetivo, entendemos que Margarida, ao decidir-se pela educação como espaço de trabalho, apreendeu-se como parte de uma realidade subjetiva. Isso pode ser compreendido nas palavras de Berger e Luckmann (1985, p. 179-180):

[...] a biografia subjetiva não é completamente social. O indivíduo apreende-se a si próprio como um ser ao mesmo tempo interior e exterior à sociedade. Isto implica

que a simetria entre a realidade objetiva e subjetiva nunca é uma situação estática, dada uma vez por todas. Deve ser sempre produzida e reproduzida in actu.

Assim, mediada pelas relações familiares e pela história pessoal de vida, Margarida interioriza a realidade objetiva de modo subjetivo, decidindo-se pela profissão de professora e, posteriormente, tornando-se coordenadora.

Os sentimentos de satisfação aos quais Margarida se refere também são sentidos por Flora e Rosa. As coordenadoras se sentem satisfeitas seja pelo trabalho que realizaram ao longo da vida profissional, seja pelo fato de conseguirem êxito naquilo que planejaram. Rosa se encontra no momento final de seu trabalho, aguardando sua aposentadoria, e revela que tem satisfação pelo trabalho que realizou na escola em que trabalhou. Essa satisfação decorre da valoração que é atribuída ao seu trabalho, manifestada pelos colegas de trabalho, pelos alunos da escola e por todos os demais profissionais. De acordo com Rosa, a boa acolhida quando visita a escola lhe transmite a ideia de que fez um bom trabalho.

Já Flora declara que sua satisfação decorre do êxito que obtém no trabalho ao conseguir realizar algo que foi planejado. No entanto, o sentimento de impotência a invade quando se depara com situações que percebe que poderia ter tido outro direcionamento, que era possível fazer diferente. Nesse caso, o êxito dá lugar ao sentimento de impotência por não ter conseguido realizar algo de forma satisfatória.

[...] **Eu me sinto realizada**, eu acho assim... E agora eu estou voltando na escola, de vez em quando eu vou por outras... Até só para fazer uma visita e ontem mesmo eu fiz este comentário, **eu me sinto orgulhosa quando eu volto à escola, por conta da acolhida dos professores e dos alunos, do pessoal de trabalho da escola, uma colhida tão afetuosa que aí eu me sinto... não fui arrematador, então eu fiz um bom trabalho.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa).

[...] [sentimento] **às vezes de dever cumprido, quando a gente consegue êxito naquilo que a gente planejou**, quando a gente vê que a escola está indo bem, que os professores estão satisfeitos, que os pais estão satisfeitos, que os alunos estão dando aquele retorno, certo? O retorno que a gente espera. Às vezes, assim... De... **Impotência para algumas coisas**, porque às vezes, **você planeja algumas coisas, você corre atrás**, às vezes... Você também... É... **Nem todos se colocam a disposição para estar colaborando**, às vezes tem gente que acha que porque o colégio é público não precisa fazer as coisas direitinhas, não precisa... Você precisa... Tipo assim... Empurrar com a barriga, tem que fazer de conta que está trabalhando. Então, às vezes **a gente se sente impotente em determinadas situações em que gente vê que poderia ser diferente**. De **impotência não [gosto], mas do dever cumprido sim**, porque aí gente está vendo que estão os frutos do que a gente buscou, do que a gente planejou pra... Que a gente plantou pra depois a gente estar colhendo. **Gosto.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora).

Entendemos que esses sentimentos decorrem da valoração. Para Rubinstein (1977) a valoração depende do nível de aspiração do sujeito, o qual exerce influência na sua

sensibilidade. Quando Flora manifesta seus sentimentos de êxito ou de impotência, podemos entender que o sentimento em relação a um determinado tipo de trabalho que se realiza produz sempre uma alteração psicológica no sujeito. No caso, o êxito, quando é alcançado mediante o determinado esforço, torna-se força que move o sujeito rumo às novas conquistas, mas o mesmo não ocorre quando o êxito advém de forma fácil, ao contrário, pode levar ao desânimo pela realização da atividade. No entanto, o fracasso dificulta o desenvolvimento de trabalho posterior, pois, para Rubinstein (1977), do ponto de vista psicológico, o trabalho se torna, subjetivamente, mais difícil. Embora Flora use a palavra impotência, entendemos que a narrativa da coordenadora nos leva a compreender que se trata de um fracasso, por não conseguir realizar o que planeja.

A análise deste indicador revelou a dimensão afetivo-volitiva do trabalho das coordenadoras pedagógicas, o qual nos possibilitou entender que é na relação com o trabalho e com os outros que nossa afetividade e nossos desejos são produzidos. Por meio da categoria Mediação, foi possível explicar como essa relação se constitui em mediação na produção de como as coordenadoras se sentem e o que desejam. Além disso, as significações que as coordenadoras têm produzido também se constituem em mediação da nossa afetividade.

As discussões que desenvolvemos neste núcleo teve o objetivo de compreender a dimensão afetivo-volitiva do trabalho das coordenadoras pedagógicas. Procuramos, então, por meio das ideias de Rubinstein (1977), apreender zonas de sentido que nos aproximassem da dimensão afetivo-volitiva. Assim, a partir dos pressupostos de Rubinstein (1977), compreendemos que o trabalho que realizamos possui estrutura psicológica, a qual pode ser representada pela vontade que as coordenadoras expressam quando demonstram as motivações para ser "faz-tudo", mesmo tendo clareza de que, ao agirem deste modo, elas deixam para segundo plano as ações que são inerentes e específicas ao coordenador pedagógico. Mediadas pelas condições objetivas que constituem a realidade escolar, Flora, Rosa e Margarida, produzem motivos para ser "faz-tudo" na escola, mediadas, ainda, pela realidade social que as coordenadoras vivenciam nas relações com os professores caracterizadas pela resistência e pela receptividade. Essa contradição na relação com os professores é produzida pela estrutura social vigente, na qual, mediante as posições sociais, ocupamos papéis sociais que são, definidos o que implica no modo como nos relacionamos com os outros no espaço de trabalho. Entendemos que isso determina a resistência ou a receptividade dos professores diante do trabalho que as coordenadoras realizam na escola. Mas, também, a realidade as afeta de tal modo que as coordenadoras não apenas listam atitudes que elas consideram necessárias para ser coordenadora, como também produzem

idealizações e sentimentos ambivalentes em relação à escola e, por conseguinte ao trabalho que realizam.

Após a conclusão desta etapa da análise, prosseguimos com o último movimento da análise, denominado análise internúcleos, a fim de sistematizar a totalidade que constitui as significações produzidas pelas coordenadoras pedagógicas acerca do trabalho que desenvolve na escola pública de Teresina (PI).

6.4 Análise internúcleos

Essa última etapa da análise já não exige mais a utilização dos pré-indicadores, pois esses já foram analisados em cada núcleo de significação discutido. A análise internúcleos procura articular as significações, assim como as mediações que permeiam os três núcleos aqui analisados. Assim, buscaremos, por meio da análise internúcleos, evidenciar as semelhanças e as contradições presentes nas significações das coordenadoras a fim de continuar revelando novas zonas de sentido.

Ao buscar compreender como as coordenadoras pedagógicas significam seu trabalho, revelamos zonas de sentido acerca da formação contínua de professores. A apreensão de como as coordenadoras pedagógicas significam a formação contínua nos revelou que esses sentidos foram produzidos pela mediação do processo de formação inicial e contínua que elas vivenciaram ao longo de sua história de vida pessoal e profissional, mas também nos revelou que os sentidos produzidos constituem a totalidade dos fatos psicológicos vivenciados pelo sujeito. Disso, entendemos que não apenas a vivência dos processos formativos foi mediadora, mas outras vivências que constituem as coordenadoras também foram significativas para que elas produzissem os sentidos de que formação é aperfeiçoamento e se volta para o desenvolvimento profissional.

Na análise dessas zonas de sentido, pudemos evidenciar que Rosa, Flora e Margarida compreendem a escola ora como espaço de trabalho, ora como espaço de trabalho e de formação. No entanto, as duas formas de compreender a relação da escola com a formação contínua de professores acarretam em implicações para essa última. Sendo apenas espaço de trabalho, entende-se que a formação contínua de professores ocorre em outros espaços que não a escola, nesse caso, as coordenadoras não significam que o trabalho delas é de formação contínua de professores. Mas, considerando a escola, ao mesmo tempo, como espaço de trabalho e de formação, como assinala Margarida, poderíamos pensar que aí está a formação contínua de professores. Porém, o que se pode apreender é que, nessa acepção, a

coordenadora entende a formação contínua de professores de forma assistemática, ocorrendo mediante trocas de experiências casuais entre professores, sem planejamento prévio ou mesmo sem a mediação da coordenadora, ou seja, é uma formação espontânea.

Assinalamos que, conforme nos orienta Vigotski (2009), toda atividade humana é significada, desse modo, entendemos que os sentidos sobre formação contínua têm implicação no modo como as coordenadoras desenvolvem seu trabalho na escola pública. Buscamos compreender como elas significam o trabalho que elas desenvolvem e os indicadores analisados nos revelaram que Rosa, Flora e Margarida significam seu trabalho como "faz-tudo". Ser "faz-tudo" envolve resolver problemas que surgem na escola, controlar e cobrar os professores, ser presença e exemplo na escola. O sentido de ser "faz-tudo" orienta as coordenadoras a, também, significarem seu trabalho como escravo, uma vez que a elas são atribuídas inúmeras ações.

O modo como as coordenadoras significam o seu trabalho como escravo, por "fazer de tudo" na escola, revela o modo como Rosa, Flora e Margarida tem se relacionado com a realidade objetiva. Ou seja, as condições objetivas da escola, a estrutura social na qual o trabalho humano se insere, a normas sociais têm consistido em mediadores na produção dessas zonas de sentido, pois, conforme o trabalho que desempenhamos, inserimo-nos numa determinada teia de relações sociais que, por sua vez, determinam os papéis que desempenhamos.

Assim, assinalamos que o modo como as pessoas se relacionam no espaço do trabalho não se descolam das relações que são elaboradas pelo modo de produção da sociedade. Ou seja, "[...] dado que as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da sociedade, as posições sociais e os papéis a elas associados traduzem a maneira como as forças produtivas se configuram nessa sociedade" (PINO, 2000, p. 65). Isso significa que o modo como as pessoas se relacionam não é algo natural, mas mediado pela estrutura social mais ampla. Isso nos ajuda a compreender a posição social que vem sendo produzida e reproduzida pelos coordenadores ao realizarem seu trabalho, mas, também, ajuda-nos a compreender porque as coordenadoras pedagógicas têm produzidos sentidos para o trabalho que se caracteriza pelo controle ao trabalho do outro.

A realidade contraditória que medeia a produção de significações de coordenador "faz-tudo" também medeia significações que denotam que as coordenadoras realizam ações pedagógicas. Nessa contradição, entre ser "faz-tudo" e realizar ações pedagógicas, Rosa, Flora e Margarida constituem o seu modo de agir como coordenadoras pedagógicas, ou seja,

desenvolvem ações que revelam o esforço delas para superar as dificuldades impostas pelas condições objetivas nas quais a escola pública funciona.

Há contradição entre o que as coordenadoras fazem e o que deveriam e/ou gostariam de fazer no seu trabalho. Ou seja, as coordenadoras, mediadas pelas condições objetivas da escola, pela relação hierárquica entre SEDUC/GRE e escola, Rosa, Flora e Margarida desenvolvem seu trabalho adequando as suas ações às condições objetivas e atendendo às determinações, às cobranças e aos controles exercidos pela Secretaria de Educação. Porém, demonstram a intenção e o desejo de desenvolver trabalho voltado para o atendimento e a orientação pedagógica junto ao professor, por compreender que nisso reside a importância do seu trabalho. Contudo, a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico é a articulação de processos de formação contínua de professores.

Essa situação de contradição que constitui o trabalho das coordenadoras pedagógicas produz um determinado estado afetivo-volitivo que medeia a produção das motivações para ser "faz-tudo". O estado afetivo-volitivo pode revelar o desejo das coordenadoras em desenvolver o trabalho da melhor forma possível. Nessa direção, Rosa, Flora e Margarida estabelecem atitudes que são importantes para o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico e revelam a importância que atribuem ao seu trabalho. A importância do trabalho, bem como a realidade contraditória em que esse trabalho se realiza, gera sentimentos ambivalentes que demonstram que, mesmo diante da condição de ser "faz-tudo", as coordenadoras se sentem ora aflitas e angustiadas por não conseguirem realizar ações planejadas ou aquilo que consideram ser importante no seu trabalho; ora se sentem realizadas, satisfeitas pelo trabalho realizado, sentem êxito em realizar o que planejaram.

Disso, retomamos o objetivo geral que guiou a realização desta pesquisa: compreender as significações produzidas pelo coordenador pedagógico acerca do seu trabalho, identificando o seu potencial formativo. O resultado da análise revela que são várias as significações produzidas pelas coordenadoras pedagógicas acerca de seu trabalho. Desde ser "faz-tudo", escravo, exemplo a ser seguido, controlador, mas que ao mesmo tempo valoriza o trabalho em parceria, a formação de equipe de trabalho voltado para objetivo comum. Ou seja, a totalidade das significações produzidas pelas coordenadoras revelam as contradições de ser coordenador pedagógico em escola pública.

As zonas de sentido que conseguimos apreender nos permitem identificar as mediações que produziram as significações das coordenadoras pedagógicas acerca do seu trabalho. Entre estas mediações destacamos: os processos formativos vivenciados como produtores de um determinado modo de pensar a formação contínua; a realidade sócio-

histórica, que revela significados sociais produzidos historicamente pelos sujeitos, que constituem os sentidos que as coordenadoras produzem acerca de seu trabalho; as condições objetivas, as quais constituem a realidade escolar e impõem limites e dificuldades ao trabalho das coordenadoras pedagógicas; e a dimensão afetivo-volitivo que revela como Rosa, Flora e Margarida são afetadas pelo trabalho que realizam. A idealização de escola pública consiste num motor que impulsiona uma determinada força ativa que é capaz de produzir nas coordenadoras a vontade de continuar trabalhando.

A análise nos revelou que, embora as coordenadoras signifiquem seu trabalho como "faz-tudo", elas conseguem desenvolver as ações que têm potencialidade formativa, uma vez que elas, entre tantas atribuições, conseguem planejar e realizar as ações pedagógicas junto aos professores. Entendemos que a realização das ações pedagógicas consiste em determinado tipo de ação que pode produzir nas coordenadoras uma espécie de força ativa e as impulsionarem a reconhecer que a necessidade social, que é significativa, em uma necessidade pessoal também significativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo geral, para desenvolver este trabalho, compreender as significações das coordenadoras acerca do trabalho que desenvolvem, identificando as ações com potencial formativo. Para atender a este propósito, buscamos encontrar sujeitos que revelassem singularidades da categoria de coordenadores que trabalham nas escolas da rede pública estadual da cidade de Teresina (PI).

Encontramos Rosa, Flora e Margarida, três coordenadoras que, mediadas pela sua história pessoal de vida; pelas experiências significativas vividas nos cursos de formação contínua que participaram; pelas relações que estabeleceram com a escola, com o seu trabalho e com os demais profissionais que também atuam na escola produzem significações que expressam como essas coordenadoras pedagógicas – de escolas da rede pública estadual, localizadas em Teresina (PI) –, significam o seu trabalho. Embora pessoas únicas, o significado que elas atribuem ao seu trabalho não é exclusivo delas, mas expressam o universal no singular.

Para apreender as significações, usamos como lente as ideias de Rubinstein (1977) acerca da atuação, de atividade e de trabalho, o que nos permitiu compreender o aspecto psicológico da atividade laboral. Mas, também, apropriamo-nos das ideias de Vigotski (2009) acerca das categorias Mediação, Historicidade, Significado e Sentido, as quais nos possibilitaram compreender a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico. Além desses suportes teóricos, os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético foram fundamentais para a compreensão das significações como fenômenos que têm processualidade histórica, que se constitui por meio da relação dialética entre objetivo e subjetivo e que o fenômeno se constitui de múltiplas determinações formando uma totalidade.

Guiada por esses pressupostos teórico-metodológicos, definimos objetivos específicos que possibilitassem atingirmos as mediações por meio da aproximação com a realidade concreta. As significações produzidas nas entrevistas reflexivas coletivas foram fundamentais para que pudéssemos compreender as relações internas que medeiam o desenvolvimento histórico, social e cultural das coordenadoras pedagógicas.

Para avançarmos na direção do concreto caótico ao concreto pensado, o processo de constituição dos Núcleos de Significação foi essencial para que pudéssemos chegar à essência do fenômeno, ou seja, ao que determina o trabalho realizado pelas coordenadoras pedagógicas, bem como o que medeia a produção das significações que esses profissionais produzem acerca da sua atividade laboral.

O processo de análise por meio da constituição dos Núcleos de Significação nos possibilitou: compreender que as coordenadoras pedagógicas significam a formação contínua ora como aperfeiçoamento ora para o desenvolvimento profissional; caracterizar o trabalho das coordenadoras pedagógicas como sendo “faz-tudo”; identificar que as ações pedagógicas são as ações que têm potencial formativo; e, ainda, compreender que as motivações, as atitudes e os sentimentos que evidenciam a dimensão afetivo-volitiva das coordenadoras pedagógicas medeiam o desenvolvimento do trabalho que essas profissionais realizam na escola pública. Ou seja, o modo como são afetadas pela realidade histórica, social e cultural consiste numa espécie de motor que impulsiona uma determinada força ativa capaz de produzir nelas a vontade de continuar trabalhando.

Ressaltamos, ainda, que ao interpretarmos os Núcleos de Significação, pudemos compreender que os processos formativos vivenciados pelas coordenadoras pedagógicas investigadas são produtores de um determinado modo de pensar a formação contínua; a realidade sócio-histórica, que revela significados sociais produzidos historicamente pelos sujeitos, constitui os sentidos que as coordenadoras produzem acerca do trabalho que realizam; e, ainda, as condições objetivas, que constitui a realidade escolar impõem limites e dificuldades ao trabalho das coordenadoras pedagógicas.

A análise nos revelou as contradições presentes no trabalho das coordenadoras, contradições essas que se expressam pela desarticulação entre o que as coordenadoras fazem, o que devem fazer e o que desejam fazer. Revelou, ainda, a atitude que elas assumem no trabalho que realizam, ou seja, que aspectos socialmente significativos essas profissionais têm convertido em pessoalmente significativo. No caso, Rosa, Flora e Margarida significam o seu trabalho como "faz-tudo" porque entendem que o importante é garantir o funcionamento da escola, já que elas denunciam o descaso dos governos e da Secretaria por não conseguirem oferecer condições de trabalho adequadas.

E, por fim, a realização deste estudo trouxe para o cenário acadêmico a discussão do aspecto psicológico do trabalho dos coordenadores pedagógicos na perspectiva de Rubinstein, o que evidencia nossa intenção de fomentar as discussões no que dizem respeito às ideias desse autor e, sobretudo, nas contribuições de sua teoria para a compreensão da dimensão subjetiva do trabalho dos coordenadores pedagógicos.

Acreditamos, portanto, que, dentre as contribuições desta tese, está a ampliação do campo teórico relacionado ao trabalho do coordenador pedagógico, aos sentidos que esse profissional atribui à formação contínua, assim como a dimensão subjetiva do seu trabalho.

Entendemos, ainda, que a pesquisa favorece a realização de novas investigações na área da educação, sobretudo acerca do trabalho do coordenador pedagógico, e a produção de conhecimentos que subsidiem atividade laboral desses profissionais, possibilitando mudanças significativas capazes de provocar inovações na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio - Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. das G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica-uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95-110.

_____; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília - DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

_____; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília,- DF, v. 94, n. 236. p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. das G. M. **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

_____. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____. (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-22.

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 21-30.

ANDRÉ, M.; DIAS, H. N. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 63-76.

ARAÚJO, S. C. L. G. de. **Ser professor coordenador pedagógico: sobre trabalho docente e autonomia**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARROYO, M. et al. Subsídios para a "práxis educativa" da supervisão educacional. In: BRANDÃO, C. R. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 103- 133.

BATISTA, S. H. S. da S.; SEIFFERT, O. M. L. B. O coordenador pedagógico e a avaliação da aprendizagem: buscando uma leitura interdisciplinar. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 153-166.

BASSO, J. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. 1994. 148f. Tese (Doutorado em Educação). – UNICAMP, 1994.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Portugal: Ministério da Educação, 1996.

BERGER, p. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BEZERRA, E. C. **A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização**. 2009. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRAGA, D. L. de O. **As concepções de supervisão escolar e a prática dos supervisores egressos da UFPI**. 1999. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Piauí, 1999.

BRUNO, E. B. G. **Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico**. 2006. 313f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). – PUC-SP, 2006.

_____. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-16.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2004.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARLOS, J. A.; LADI, I. G. A prática pedagógica em supervisão escolar: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente. **Evidência**, Araxá, v. 8, n. 8. p. 55-66. 2012.

CASTRO, F. G. Materialismo histórico e definição de psíquico. **Psicologia & Sociedade**. Minas Gerais, v. 2, n. 21, p. 182-192, ago. 2009.

CARVALHO, M. de A. **A coordenação de área e a participação docente: uma experiência de trabalho em língua portuguesa**. 1989. 162f. Mestrado (Dissertação: Supervisão e Currículo). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

CARVALHO, M. V. C. de; AGUIAR, W. M. J. de. Autoconfrontação: narrativa videogravada, reflexividade e formação do professor como ser para si. In: MAIA, H.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. de (Org.). **Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. v. 1., 1. ed. Rio de Janeiro: Marsupial, 2013. p. 195-243.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 9-12.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**: ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 53-66.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma ressignificação necessária. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. Da S. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas (SP): Papirus, 2007. p. 79-94.

CURY, Carlos Roberto J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1983.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, D. C. A. de. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros. Relatório Final. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Junho, 2011.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 235f. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p.279-301, jul./dez. 2002

ENGELS, F. **Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. p. 171.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, M. J. da S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008. 284f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). –Universidade Estadual Paulista, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOLQUIÉ, P. **Dictionnaire de las langues pédagogique**. Paris: PUF, 1971.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 33-36.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 2. p. 117-131, jan./jun. 2008.

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

FUSARI, J. C. Formação continuada de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 17-24.

GATTI, B. O problema da metodologia da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. In: RODRIGUES, M. L.; NEVES, M. P. (Org.). **Cultivando a pesquisa**: reflexões sobre a investigação em Ciências Sociais e Humanas. Franca: UNESP, 1998. p. 09-39.

GARCIA, D. F. **A constituição da ação supervisora em Minas Gerais**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação de Minas Gerais, 1988.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 113-120.

_____. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 109-126.

GARAUDY, R. **Para conhecer o pensamento de Hegel**. Porto Alegre: L&PM, 1983.

GIOVANI, P. de; TAMASSIA, S. A. P. S. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 147- 161.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: CENGANGE Learning, 2012.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia e personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

_____. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978b.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Pontes Editores, 2010.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. DOS. (Org.). **Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 15-34.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educare: Revista da Educação**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. de S. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, n. 36. Campinas: UNICAMP, 1995.

MARTINS, P. C. **Introdução à perspectiva histórico-cultural de Vigotski** (texto de apoio). Universidade do Minho, 1993. p. 1-8. Disponível em: <[http://hdl. Handle.net/1822/8088](http://hdl.handle.net/1822/8088)>. Acesso em: 4 mai 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasiliense, 2006.

_____. 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: **Manuscritos Econômicos Filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1983.

_____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Bom Tempo, 2010.

_____. **O capital, crítica da economia política**. v. I. Dietz Vertag: Berlim, 1953. p. 185-186.

MEDEIROS, M. V. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. 2007. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Piauí, 2007.

MEDINA, A. da S. **Supervisão Escolar**: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: AGE, 2002.

_____. Supervisor Escolar: parceiro político pedagógico do professor. In: SILVA Jr., C. A.; RANGEL, M. (Org.). **Nove Olhares sobre a Supervisão**. São Paulo: Papyrus, 2007. p. 09-35.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade (Org.). Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 61-78.

MOURA, C. de S. **O administrativo e o pedagógico no discurso de diretores e supervisores escolares**: as duas faces de uma moeda complexa. 2004. 60f. Monografia (Especialização em Supervisão Escolar). – Universidade Federal do Piauí, 2004.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003

MUNDIM, E. D. A. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico**: processos e interações. 2001. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2011.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional**: a questão política. São Paulo: Loyola, 2000.

NORONHA, O. M. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12. p. 5-24, jul. 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

OLIVEIRA, J. C. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico**: sua identidade, seu trabalho e a formação contínua no cotidiano da escola. 2009. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-RJ, 2009.

OLIVEIRA, E. M.; et al. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.

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. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: 2006. p. 17-26.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999.

PAIVA, E. V de; PAIXÃO, L. P. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA Jr., C. AL da; RANGEL, M. **Nove Olhares sobre a supervisão escolar**. Campinas (SP): Papyrus, 2006. p. 37-58.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: _____.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. **Modelo de Supervisão Escolar do Piauí**. Teresina. 1978. Mimeografado.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Norteadoras da Supervisão de 1º Grau**. Teresina. 1989. Mimeografado.

PLACCO, V. M. N de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 47-60.

_____.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. V. 42. Nº 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

_____.; SOUZA, V. L. T. de.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intencões, tensões e contradições**. Relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Junho, 2011.

_____.; SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 25-32.

_____.; SOUZA, V. L. T. desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 25-36

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Edu. e Soc.** [On line], v. 21, n. 71. p. 45-78, 2000.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Lisboa, 1998. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Formacao e desenvolvimento profissional](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Formacao_e_desenvolvimento_profissional)>. Acesso em: 2 ago. 2008.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-96.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIVAS, A mediação na prática cotidiana da coordenação pedagógica. In: **Revista FACED**, Salvador, n. 15, jan./jul. 2009.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fortes, 2004.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. v. VI. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **A escola de cara nova**, SP, 1998.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional**: para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-38.

_____. Desafios para a construção coletiva da ação supervisora: uma abordagem histórica. In: **Idéias** (UNICAMP), n. 24. p. 95-105, 1994.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SERRA, D. J. G. La dialéctica materialista: contribuciones de S. L. Rubinstein a la teoría Histórico Cultural. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 213-232, jan./abr. 2013.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SMYTH, J. Teacherswork and the politics of reflection. In: **América Educational Research Journal**. v. 29, n. 2, 1992.

SILVA, M. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 81-92.

_____. O trabalho articulador do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 51- 60.

SILVA Jr., C. A. da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: _____; RANGEL, M. **Nove Olhares sobre a supervisão escolar**. Campinas (SP): Papyrus, 2006. p. 91-110.

SCHÖN, D. **The effective practionner: how professionals think in action**. London: Temple Smith, 1983.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. 328f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). PUC-SP, 2011.

_____; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. et al. **Estudos sobre a atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC, 2010. p. 41-54.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, C. de S. M. **De supervisor escolar à coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional**. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Piauí, 2009.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 45-52.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

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

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VILLAS BOAS, M. V. A prática da Supervisão. In: ALVES, N. (Coord.). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 1984. p. 77-88.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor. v. II. 2001.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 nov. 2014.

ZEICHNER, K. M. Alternative Paradigms of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 34, mai/jun. 1983, p.3-9.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa, por meio do curso de Doutorado em Educação, com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com qualificação da educação no Estado.

Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário, dessa pesquisa exploratória (neste momento) e que tem como temática os sentidos e significados produzidos pelos coordenadores pedagógicos sobre a prática que desenvolvem nas escolas da rede pública estadual do Piauí.

Este trabalho de pesquisa está sendo desenvolvido pela Doutoranda e Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí Cristiane de Sousa Moura Teixeira, sob orientação da Professora Adjunta Maria Vilani Cosme de Carvalho.

QUESTIONÁRIO DE QUESTÕES ABERTAS

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome (não é necessário ser completo): _____

1.2 Unidade Escolar _____

1.3 Contato: Telefone _____ Email: _____

2. SUA PRÁTICA

2.2 Que ações você realiza na escola (ações com os docentes, com alunos, com direção e com a comunidade e outras, todas as que você considerar importante dizer)?

2.3 Por que você realiza estas ações?

APÊNDICE B – ENTREVISTA INDIVIDUAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NÍVEL DOUTORADO
Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga – BL 06
CEP 64049-550 -Teresina-Pi – Fone (86) 3215-5562

ENTREVISTA INDIVIDUAL

Estamos realizando pesquisa sobre como os coordenadores pedagógicos compreendem o trabalho que desenvolvem na escola pública da rede estadual de Teresina (PI). Para isso temos duas perguntas geradoras a fazer:

1. Como você se tornou coordenadora pedagógica?
2. Como é o seu trabalho na escola ou que ações você realiza? Porque você realiza estas ações?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NÍVEL DOUTORADO
 Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga – BL 06
 CEP 64049-550 -Teresina-Pi – Fone (86) 3215-5562

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. UNIDADE ESCOLAR: _____

1.1 NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO:

- Séries Iniciais do Ensino Fundamental
- Séries Finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação de Jovens E Adultos
- Educação Especial
- Educação Profissional

2. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA:

2.1 Número de turmas por turno

Manhã: _____ Tarde: _____ Noite: _____.

2.1 Número de Alunos por turno:

Manhã: _____ Tarde: _____ Noite: _____.

2.3 Número de Professores: _____.

2.4 Número de Coordenadores pedagógicos: _____.

2.5. Número de funcionários do setor administrativo: _____.

3. ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

3.1 Que dependências físicas a escola possui?

- salas de aula. Quantas? _____
- Sala de professores
- Sala da Diretoria e Vice-diretoria
- Sala da Coordenação Pedagógica
- Secretaria
- Pátio
- Refeitório
- Espaço para descanso de alunos e professores
- Brinquedoteca
- Banheiros Masculinos e Femininos
- Quadra de Esportes

() Outros espaços não listados. Quais? _____

4. ESTRUTURA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

4.1 Que projetos pedagógicos a escola desenvolve?

4.2 Quem Coordena e quem participa?

4.3 A escola costuma participar de atividades Regionais, Estaduais e/ou Nacionais (Ex. Concurso de Desenho, Olimpíadas, etc)? Que atividades desta natureza a escola já participou?

4.4 Que prêmios a escola já ganhou?

4.5 Qual a situação da Escola no IDEB? A que se deve este resultado?

APÊNDICE D – ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVA N. 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NÍVEL DOUTORADO
 Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga – BL 06
 CEP 64049-550 -Teresina-Pi – Fone (86) 3215-5562

ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVA N. 1

OBJETIVO: (da pesquisadora) Mediar processo de reflexão crítica sobre as ações que as coordenadoras pedagógicas realizam no âmbito das escolas.
 (para as coordenadoras pesquisadas) Refletir criticamente sobre as ações que realiza na escola.

PROCEDIMENTOS:

1º Parte:

1. Apresentação da pesquisa e da proposta de entrevista reflexiva coletiva;

2º Parte:

1. Iniciar o processo de reflexão crítica por meio de questionamentos.

DESCRIÇÃO

- Apresente sua escola (nº de professores, nº de alunos, nº de funcionários, níveis e modalidades de ensino que atendem e estrutura física da escola, etc.)
- Como chegou nesta escola?
- Como você descreve sua relação com a escola e com os outros profissionais?
- Qual é o papel do coordenador pedagógico na escola?
- Que ações realiza na escola?

INFORMAR

- Como você se planeja para realizar estas ações?
- Você acha importante realizar estas ações? Por quê?
- Dentre as ações que você realiza quais as que você considera mais importante? Por quê?

CONFRONTAR

- Quando você realiza estas ações você atende a que objetivo?
- Como as ações que você realiza contribui para a formação do professor?
- Que perspectiva de ensino público você almeja? Suas ações buscam isso? Como?

RECONSTRUIR

- Você estabeleceria outras ações para realizar na escola como coordenadora pedagógica? Quais seriam? Por quê?

APÊNDICE E – ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVA N. 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NÍVEL DOUTORADO
 Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga – BL 06
 CEP 64049-550 -Teresina-Pi – Fone (86) 3215-5562

ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVAN. 2

OBJETIVO: (da pesquisadora) Mediar processo de reflexão crítica sobre as ações que as coordenadoras pedagógicas informaram que realizam no âmbito das escolas onde trabalham, evidenciando o potencial formativo destas ações.

(para as coordenadoras pesquisadas) Refletir criticamente sobre as ações que realizam na escola, buscando identificar as potencialidades formativas presentes nestas ações.

PROCEDIMENTOS:

ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVA N. 2

1º Parte:

Descrever como deverá acontecer esta segunda entrevista reflexiva coletiva. No caso, explicar que as perguntas propostas para descrever e informar serão respondidas por todas, já o confrontar e o reconstruir as perguntas serão individualizadas e retiradas a partir das repostas das entrevistas e da primeira entrevista reflexiva coletiva. Os questionamentos buscam evidenciar o potencial formativo presente nas ações que elas realizam na escola e como elas podem potencializar a formação contínua a partir da reconstrução das ações.

2º Parte:

Iniciar o processo de reflexão crítica seguindo os passos proposto por Smyth (1992). Esse momento é coletivo, o que significa que as coordenadoras responderão às mesmas perguntas.

Descrever:

- 1) Para você o que é formação?
- 2) O que você entende por Formação contínua?
- 3) Das ações que você realiza na escola quais as que visam a formação do professor?

Informar:

- 1) Por que o coordenador pedagógico realiza ações na escola voltadas para a formação do professor?

3º Parte:

Esse momento da reflexão as perguntas são específicas para cada coordenadora, pois são elaboradas mediante as respostas das entrevistas e sessão reflexiva anterior. Ressaltamos que

algumas perguntas podem se repetir, conforme a importância do seu conteúdo, e outras não listadas previamente poderão surgir, conforme o desenvolvimento do diálogo.

Confrontar e Reconstruir:

Margarida: As ações que Margarida realiza na escola como coordenadora pedagógica:

TRECHOS DAS FALAS DE MARGARIDA	QUESTIONAMENTOS
<p>1. Meu trabalho como coordenadora tem que ser mais direcionado para o professor; Orientação aos professores; ver a aprendizagem dos alunos; acompanhamento da família;</p> <p>2. Eu vou desde o banho do menino, a questão de levar também para almoço [...] orientar como se comportar e dentro de sala de aula [...]; gente tem que estar direto na sala de aula, orientando, ajudando os professores para que eles muitas vezes não ultrapassem os limites, questão de indisciplina; [...]; mas dentro daquilo que é mais comum na minha prática aqui é a orientação aos professores, estou direto com eles ajudando no planejamento, plano de curso, o aluno que está com alguma dificuldade de aprendizagem, sentar ver como solucionar a questão, encaminhar[...];</p> <p>3. Por que ter que ajudar em outras coisas, né, eu tenho que ter cuidado para não ficar a desejar na questão de qual é minha função mesmo que é com relação aos professores, tudo aquilo que envolve os professores, a dificuldade dele, orientação de planejamento[...];</p> <p>4. Eu acho que dentro da escola é uma peça importante, porque a gente é o que o apoio também da direção, não é [algo que não entendi], mas uma das funções é exatamente auxiliar a direção.</p> <p>5. A coordenação serve de elo da direção, com o professor, com o aluno e com a família.</p> <p>6. Porque o coordenador está mais diretamente ligado ao professor;</p> <p>7. Com o professor a gente no início do ano tem a semana de planejamento que nessa semana a gente vai fazer o plano de curso que vai acontecer durante todo ano e o primeiro planejamento bimestral e a cada bimestre a gente tem encontro para fazer este planejamento. Eu oriento o professor nestes planejamentos;</p> <p>8. Tem também encontro com os pais, reunião de pais;</p> <p>9. Então eu também tenho que acompanhar as minutas de prova: eu tenho que receber, verificar, encadernar, as notas minutas... são todas encadernadas;</p> <p>10. O horário é também de minha responsabilidade. Não é pouca coisa não.</p> <p>11. Sou eu quem faço. Eu preparo toda essa semana. é. Eu separo os textos que vão ser trabalhados, sempre tem uns temas: a família, o bullying... Todas as salas trabalham o mesmo tema, a</p>	<p>Estas são as ações que você informou que realiza na escola, certo?</p> <p>Você acha que todas elas são de fato ações específicas do coordenador pedagógico? Por quê?</p> <p>Quais ações são as que mais contribuem para a formação do professor?</p> <p>Nesta lista tem algo que você não gostaria de fazer? O quê? Por quê?</p> <p>Em vários momentos das entrevistas você informa que o foco do seu trabalho é o professor (itens 1, 2, 3, 6 e 14)mas que não tem tido tempo para se dedicar de forma mais efetiva para ele. Por quê O que seria se dedicar de forma mais efetiva? Você não consegue dá essa dedicação ao professor? O que é necessário fazer para que você possa se dedicar de forma mais efetiva junto ao professor?</p> <p>Dentre estas ações que você informou a mais importante é.... Por quê?</p> <p>Dentre as ações informadas, aquela ou aquelas que você não gostaria de realizar como coordenador é/são.... Por quê?</p> <p>Nos itens 15 você informa que o papel social do coordenador é vários, e item 16: você coloca o professor, o coordenador como educador, mas te pergunto: professor e coordenador fazem o mesmo trabalho na escola? Qual é ou deveria ser o trabalho do professor? Qual é ou deveria ser o trabalho do coordenador pedagógico?</p> <p>No item 17: você afirma que você e outros da equipe gestora assumem a sala de aula do professor no período do PARFOR e que não pedem à Secretaria de Educação professores substitutos. Você se acha preparada para</p>

<p>violência...</p> <p>12. A entrevista que fez foi eu quem elaborei junto com a direção da escola;</p> <p>13. Também sou eu quem xeroco as provas, não temos... rsss é mais uma função que vai além do que deveria fazer;</p> <p>14. Eu gostaria de ter um atendimento maior junto aos professores, por mais que a gente tenha, mais ainda deixa alguma coisa a desejar, tá entendendo?</p> <p>15. Aqui praticamente a gente não tem assim uma função definida para aquilo que é [...] O papel social do coordenador: hoje é até difícil a gente dizer qual é o nosso papel na escola, porque são tantos [...];</p> <p>16. Então hoje o papel do coordenador, do professor, do educador, de um modo geral, na escola, ele está muito abrangente, muito além daquilo que deveria ser e aí a gente não sabe se isso é bom, porque a responsabilidade é muito grande pra nós como educadores;</p> <p>17. Todo ano a nossa equipe de gestão a gente vai para sala de aula enquanto o professor estar lá nós nunca pedimos um professor pra secretaria...</p> <p>18. a gente tem que cobrar do professor, o professor tem que cobrar do aluno, tem que cobrar da família também e eu estou sempre envolvendo isso aí. [...]Eu oriento o professor nestes planejamentos, controlo também,</p>	<p>assumir sala de aula de qualquer disciplina das Séries Finais do Ensino Fundamental? De quem é a responsabilidade para suprir a ausência do professor quando ele está assistindo aulas no PARFOR? Existem outras possibilidades de resolver esta questão? Qual seria?</p> <p>Como você se sente quando ler esta lista de ações que você realiza? Você gosta do que sente?</p> <p>È importante essas cobranças junto ao professor? Por quê?</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Confrontar e Reconstruir:

Flora: As ações que Flora realiza na escola como coordenadora pedagógica:

TRECHOS DAS FALAS DE FLORA	QUESTIONAMENTOS
<p>1. Organiza esse calendário no início do ano já pensa nestes encontros [de formação], a gente já coloca esses encontros para estar discutindo com os professores. Às vezes estes encontros não é totalmente formação, a gente leva algumas informações a respeito do que está sendo trabalhado na escola, alguns informes que chegam das GREs da SEDUC, alguma coisa neste sentido, mas aí a gente procura estar colocando o outro lado mais relacionado ao trabalho pedagógico as nossas dificuldades, o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula que a gente sabe que são muitas as dificuldades;</p> <p>2. Eu não diria que sejam bem de formação, porque o de formação eu acho que seria mais assim: eu determinei... eu peguei determinado tema, aí sentei com aquele grupo para estudar um tema específico [...] é como eu estou te dizendo, os encontros eles são mais ou menos mesmo divididos, parte você leva os informes, algum projeto para desenvolver na escola, a gente leva para o grupo a ideia, vê as sugestões do grupo, aí depois é que a gente vai trabalhar alguma dificuldade com os professores... eu não considero</p>	<p>Fazer calendário, organizar encontros, sensibilização dos pais, lidar com aluno, atender aos problemas do cotidiano, envolvimento com atividades festivas, assistência ao aluno, fazer plano de trabalho, revisar prova do professor, incentivar o professor a se qualificar. Estas são algumas das ações que você realiza como coordenadora. Você acha que é isso mesmo que o coordenador faz na escola? Por quê?</p> <p>Dentre as ações que você realiza quais as que você considera que mais contribuem para o processo de formação do professor?</p> <p>O quê você não gosta de fazer como coordenadora pedagógica?</p> <p>Você se acha escrava? Sobrecarregada? Por quê? Tem como ser coordenadora sem ser escrava? O que é necessário para isso?</p>

que **não seja assim bem uma formação**, porque de **formação eu acho que seria mais só estudo mesmo**, vamos trabalhar em cima daquilo e nem sempre fica só com isso, porque é tanta coisa, tanta demanda que acaba não focando especificamente na formação.

3. **A coordenação pedagógica é tipo assim é como se fosse um escravo**. Na prática é mais ou menos isso. **É muito cansativo, para quem faz mesmo direito o trabalho a gente se desgasta**. Porque a gente **tem que lidar com aluno, lidar com o professor, com os pais**. Às vezes é cada problema que aparece que se você não tiver um jogo de cintura você pira.

4. A questão da **sensibilização em relação a pais**;

5. Com relação a alunos, tipo assim, a gente percebe que às vezes os alunos depositam muita confiança na gente, **toda coisa chama a gente para resolver**;

6. A gente tem que **se esforçar um pouco mais para continuar melhorando o trabalho** que a gente vem fazendo. Porque todo profissional a gente tem que tá se **renovando constantemente**, até mesmo porque as mudanças estão vindo se a gente para a gente acaba estagnando e a gente não vai mais para lugar nenhum;

7. **Eu gosto muito de estar me envolvendo nestas atividades com os alunos, questão de passeio, festividade**

8. Tem a **questão família** como a Teresinha já acrescentou [...] a gente vai fazendo **diagnóstico, para conhecer os alunos e as famílias**;

9. Às vezes eu me vejo assim, **sobrecarregada de tanta coisa que a gente tem que dar conta, é projeto disso, é PDE, são tantos projetos que a gente tem que saber o retrato da escola como um todo** e outra coisa, a gente tem que ter uma **parceria muito boa com o gestor da escola**, não adianta o coordenador trabalhar pra um lado e o diretor para o outro, não adianta, porque não vai para frente, não funciona;

10. A gente dá uma **assistência muito grande ao aluno**;

11. Com os professores, a gente sempre costuma **incentivar o professor a participar de cursos para se qualificar**;

12. **Eu costumo me organizar bastante pra planejar**, fazer um **encontro pedagógico**, costumo sentar junto com a diretora, o que a gente vai fazer, a gente costuma está **priorizando, valorizando o funcionário, tipo assim, Dia da Mulher**; hoje mesmo uma comemoração lá na escola no **dia da mulher, dia das mães, dia do funcionário, dia do professor**, a gente gosta de realizar, de motivar o professor para que ele se sinta bem, se sinta colhida na escola.

13. Eu faço, tipo assim, **eu tenho um plano de**

Por que você acha importante o coordenador ter um plano de trabalho?

Como você se sente diante das ações que você realiza? Gosta do que sente?

É importante essas cobranças junto ao professor? Por quê?

<p>trabalho da coordenação pedagógica, eu tenho meu plano de trabalho, está lá na escola. Então nesse plano de trabalho eu coloco as várias ações que eu vou desenvolver, diariamente, eu costumo estar colocando: "amanhã eu vou passar em sala tal, vou fazer isso, eu vou conversar com os professores e vou conversar com os alunos, eu costumo assim botar, porque é muita coisa que acabo esquecendo e eu não posso esquecer de nada, mas às vezes até desvia... tem dias que dá pra cumprir tudo numa boa, você consegue trabalhar às mil maravilhas, mas tem dias que não dá pra cumprir tudo, aquela jornada, mas eu costumo planejar diariamente, além do meu plano de trabalho do que vou estar fazendo o ano inteiro eu tenho minha rotina diária.</p> <p>14. Tem que revisar a prova do professor, tem que reproduzir para estar tudo em dia no dia de aplicar a prova;</p> <p>15. Estar sugerindo que o professor procure inovar suas aulas para estar tentando atrair mais esse aluno para sala;</p> <p>16. a gente cobra, mas a gente dá instrumentos, meios para que o professor realize aquilo [...]eu vou cobrar a questão do horário do professor [...]eu cobro a questão do diário de classe, eu sempre reviso, eu vou revisando diário de classe,</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Confrontar e Reconstruir:

Rosa: As ações que Rosa realiza na escola como coordenadora pedagógica:

TRECHOS DAS FALAS DE ROSA	QUESTIONAMENTOS
<p>1. "Mas eu não sei o que é isso, o que é a coordenação.!!!" "Mas a gente aprende no dia a dia."</p> <p>2. Tentei fazer a semana pedagógica dentro do padrão de semana pedagógica mesmo;</p> <p>3. Via algumas coordenadoras com atribuição mais administrativa. Coisa que eu não faço na escola. A minha parte é pedagógica, eu tomo conta<i>[é isso mesmo? Não sei se entendi direito]</i>do professor e do aluno e, simplesmente eu faço alguma ficha, normalmente o levantamento do bimestre, o nível do aluno, eu faço, só para organizar<i>[algo que não entendi pelo barulho do telefone];</i></p> <p>4. Eu não me importo com a parte administrativa, eu me importo com a parte pedagógica mesmo, como o desempenho do aluno e o desenvolvimento do trabalho do professor. Tanto é que eu fico bem inteirada em relação a aula de qualidade;</p>	<p>Na ocasião desta entrevista, Célia, você disse que quando ingressou na função de coordenadora pedagógica você não sabia o que era coordenação pedagógica, e hoje você sabe o que é?</p> <p>O que você considera administrativo e o que você considera pedagógico dentro da escola?</p> <p>Tudo isso que você relata no item 5 é burocrático? Por quê?</p> <p>Você acha importante sentar semanalmente com os professores para discutir o andamento das atividades de sala de aula?</p>

<p>5. Além de ver a parte burocrática: planejamento, plano de aula, ficha 06(<i>não sei se foi isso mesmo que foi dito</i>), caderneta e, até mesmo a caderneta a gente tem que dar o visto, se fechou o mês, – - ah, porque isso aqui não está assinado? Que aula foi essa? Entendeu? Às vezes o professor faz uma atividade diferenciada e eu não fiquei sabendo, né? Até o horário em si, o andamento da aula, a distribuição das aulas, quando eu visito a sala, o professor ele já me aborda na porta e ele diz eu 'tô' fazendo isso, era isso, estou fazendo isso. Tudo bem professor, você é que sabe o manejo da sala. Você mudou a atividade (<i>algo que não entendi</i>).</p> <p>6. É... eu semanalmente tenho encontro com os professores agrupados por série e, nesse encontro a gente discute o andamento da sala de aula,</p> <p>7. A pedagogia da presença. Escola de tempo integral tem essa pedagogia: a gente está sempre na escola, tem que ter postura correta para poder ser visto como exemplo 'pro' discente. Então chego no horário certo, eu saio depois de todo mundo.</p> <p>8. Porque o coordenador pedagógico depende do professor; você está aqui para apoiar, então eu apoio o professor, a escola dentro do possível apoia a parte material. O professor, eu acredito, nenhum é capaz de abrir a boca e dizer que precisou disso e a escola não teve. Dentro do possível, material para sala de aula, atividades xerocopias, livro de apoio, Xerox para recorte e colagem tudo isso... é um prego para pregar... tá aqui o prego. Então é um apoio que não é só apoio pedagógico.</p> <p>9. Toda semana visito algumas salas, pelo menos aquela visita rápida, saúdo o aluno, quero saber como foi o fim de semana... tem essa aproximação.</p> <p>10. Fiz agora uma reunião por sala, terminei quarta – feira passada. Reunião com os pais, fiz por sala. Fechou o bimestre, o semestre, então o pai sabe o que nós trabalhamos, o que é o acompanhamento, o que é cada cor: verde, vermelho e amarelo. Verde é a presença do aluno e faz as atividades, o amarelo é ausência não justificada, o vermelho a ausência e a criança que não faz as atividades e o para casa.</p> <p>11. Sou muito próximo do aluno e muito próximo do professor. Tenho dificuldade com</p>	<p>Por quê?</p> <p>No item 7 você destaca a pedagogia da presença, embora só você tenha usado este termo, mas é algo que Margarida e Flora também mencionam. Vocês destacam a importância de ser exemplo. Isso é importante por quê? Você considera que isso é formativo?</p> <p>No item 08 você diz que o trabalho do coordenador não é só de apoio pedagógico, então você xeroca as atividades, prepara material para a sala de aula? Você considera que é atividade do coordenador dar este tipo de apoio?</p> <p>Dentre as ações que você realiza qual a que mais contribui para a formação do professor? Por quê</p> <p>Você gosta de tudo o que faz? O que não gosta de fazer? Por quê?</p> <p>Você faz algum tipo de cobrança? Por quê?</p> <p>Como você se sente diante das ações que você realiza na escola? Você gosta de como se sente?</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

alguns professores de trinta e três... dificuldade pela resistência do professor fazer algo que é para ser feito, mas fora isso...	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Pergunta final: O que posso fazer para realizar no meu trabalho o que idealizo?

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa na área da educação. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela doutoranda Cristiane de Sousa Moura Teixeira, sob a orientação da Professora Doutora Maria Vilani Cosme de Carvalho. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, e, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é desta pesquisadora. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: As significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre a prática formativa que desenvolvem no contexto da escola pública estadual

Pesquisadora Responsável: Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Professora Orientadora: Maria Vilani Cosme de Carvalho

Endereço: Universidade Federal do Piauí – 86- 8835-1914 (pesquisadora)

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa propõe o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa a ser realizada com coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas estaduais de Teresina (PI), objetivando compreender as significações produzidas pelo Coordenador Pedagógico acerca da prática que desenvolvem, identificando o potencial formativo dessa prática. Nesse sentido, elaboramos as seguintes questões de pesquisa: Que significações são produzidas pelos coordenadores pedagógicos acerca da prática que desenvolvem? Qual o potencial formativo dessa prática?

Em face ao exposto, necessitamos de sua contribuição no processo de pesquisa, a partir:

- Da participação como colaborador para responder a questionário e entrevista sabendo que as informações coletadas constituirão dados necessários à realização da pesquisa.
- Da participação em entrevistas reflexiva coletiva em que se propõe a reflexão sobre a prática que desenvolvem na escola pública;

Acreditamos que dessa forma, estaremos também contribuindo para o desenvolvimento da reflexão e investigação acerca de sua prática pedagógica. Caso surjam perguntas que possam causar algum tipo de constrangimento, estas podem ser renegociadas com a pesquisadora, assim como também está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. Informamos ainda que os dados produzidos serão alvo de análises e publicação em revistas e eventos, assim também solicitamos sua autorização para publicação de dados que serão produzidos nas entrevistas, gravações e sessões de autoconfrontação. Esclarecemos que será mantido o sigilo da identidade dos participantes do estudo.

CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA
Coordenadora da pesquisa

DECLARAÇÃO DE ADESÃO À PESQUISA

Eu, _____ RG _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: As significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre a prática formativa que desenvolvem no contexto da escola pública estadual, na condição de colaborador (a) em entrevista individual e entrevista reflexiva coletiva. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a doutoranda Cristiane de Sousa Moura Teixeira sobre minha adesão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do meu consentimento na participação do estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, ____ de _____ de _____.

Nome do responsável: CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA

Assinatura do(a) colaborador(a) da pesquisa: _____
