

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL**

Flávio Cezar dos Santos

**ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA PARA O ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DOS
PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SANTA MARIA, RS, BRASIL
2019**

Flavio Cezar dos Santos

**ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
PARA O ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Curso de Mestrado Profissional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama

Santa Maria, RS, Brasil
2019

Santos, Flávio Cezar dos
Organização e desenvolvimento da coordenação pedagógica
para o acompanhamento do trabalho dos professores. /
Flávio Cezar dos Santos.- 2019.
156 f.; 30 cm

Orientadora: Maria Eliza Rosa Gama
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

1. Coordenação Pedagógica 2. Gestão Educacional 3.
Educação básica 4. Gestão do Trabalho Pedagógico 5.
Trabalho do professor I. Rosa Gama, Maria Eliza II.
Título.

Flavio Cezar dos Santos

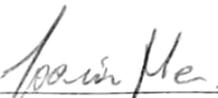
**ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
PARA O ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Curso de Mestrado Profissional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 27 de setembro de 2019:



Maria Eliza Rosa Gama, Dra. (UFSM)
(Presidente/orientadora)



Joacir Marques da Costa, Dr. (UFSM)



José Carlos Libâneo, Dr. (PUC-GO)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho ocorreu pela ajuda, compreensão e disponibilidade de muitas pessoas. Entre elas, agradeço:

– a minha orientadora Maria Eliza Rosa Gama que foi uma pessoa extremamente importante para o desenvolvimento desse trabalho e que me ajudou a perceber a educação e a pesquisa com olhar mais crítico. Obrigado pela atenção e apoio incondicional;

– aos professores Joacir Marques da Costa e José Carlos Libâneo e, de forma indireta, aos professores Vera Lúcia Nigro Placco e Eduardo Adolfo Terrazzan, pelas contribuições, sugestões e apontamentos para uma melhor escrita da dissertação. Suas colaborações foram essenciais para mim;

– ao Programa de Pós-graduação de Políticas Públicas e Gestão Educacional e, principalmente, à Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade de desenvolver e concretizar este estudo;

– à Escola Municipal de Ensino Fundamental José Duarte de Macedo, de Venâncio Aires, RS, por permitir o desenvolvimento desta pesquisa e por acreditar no meu trabalho.

– a minha família que sempre me apoiou em todas as minhas decisões.

– aos meus amigos e amigas que me deram suporte, principalmente, nos momentos de dúvidas e angústias, para continuar em frente. Sou uma pessoa de muita sorte em tê-los em minha vida.

Enfim, a todos que contribuíram de forma direta e indireta na concretização deste estudo.

RESUMO

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES

AUTOR: Flavio Cezar dos Santos
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza da Rosa Gama

Essa pesquisa teve como objetivo compreender a organização do trabalho da coordenação pedagógica para o acompanhamento do trabalho dos professores numa escola de educação básica da Rede Municipal de Ensino. A investigação está inserida no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria. Como forma de contextualização do campo da pesquisa, iniciamos um estudo teórico sobre a educação como prática humanizadora e transformadora do sujeito; a escola, sua organização e possíveis transformações e; a gestão escolar como parte da atividade docente. Posteriormente, dedicamo-nos para compreender alguns elementos determinantes da gestão do trabalho pedagógico. São eles: as políticas públicas educacionais; a atuação da coordenação pedagógica; o projeto político pedagógico e; o trabalho de professores. O nosso problema de pesquisa foi saber: quais demandas emergem das condições, dificuldades e desafios do trabalho dos professores para que a coordenação pedagógica organize e desenvolva o seu trabalho?. Para responder esse problema, as nossas fontes para coleta de informações foram 3 coordenadoras pedagógicas, 7 professoras e as reuniões pedagógicas. Utilizamos os instrumentos entrevista e observação participada como procedimento para levantamento de informações para, enfim, a realização das análises dos dados, com base em Lankshear e Knobel (2008), Santos (2007) e Charmaz (2009). Como resultado, evidenciamos que as relações estabelecidas entre a coordenação pedagógica e os professores ficaram reduzidas a poucos momentos, nos quais a atuação do coordenador limitava-se a um apoio superficial, sem que conseguissem espaços e tempos para um trabalho articulado e coletivo que aprofundasse e criasse estratégias relativas ao ensino. Também constatamos que não havia uma definição do papel do coordenador pedagógico, uma vez que as suas atribuições não estavam claras na comunidade escolar. Percebemos, além disso, que as ações de trabalho das professoras se diferenciavam entre as que atuam no turno diurno e as que atuam no turno noturno, da mesma forma eram as ações de trabalho das coordenadoras, referente ao planejamento de atividades escolares, às características das reuniões pedagógicas, ao modo de elaboração de projetos, etc. Nossas considerações finais são que as coordenadoras realizavam o trabalho isoladamente devido à falta de articulação entre os turnos da escola, o que tornava o trabalho da coordenação independente, com prejuízos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas coerentes à escola. Também existia uma falta de entendimento sobre o real papel deste profissional, submetido a prescrições que o levavam a realizar ações de cunho técnico e burocrático, afastando-o das ações ligadas ao trabalho pedagógico. Diante disso, propusemos um plano de ações para a organização e gestão do trabalho da coordenação pedagógica como produto da pesquisa, que repense na organização e trabalho e que propicie em um trabalho coletivo e coerente entre os profissionais da escola.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Educação básica. Gestão do Trabalho Pedagógico. Trabalho do professor.

ABSTRACT

ORGANIZATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COORDINATION TO THE ACCOMPANIMENT OF THE TEACHER'S WORK.

AUTHOR: Flavio Cezar dos Santos

ADVISOR: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza da Rosa Gama

This research aimed to understand the organization of the work of the pedagogical coordination for the accompaniment of the teachers' work in a school of basic education of the Municipal Network of Education. The investigation is part of the Postgraduate Program in Public Policy and Educational Management, of the Federal University of Santa Maria. As a contextualization of the research field, we introduced a theoretical study about the education as a humanizing and transforming practice of the subject; the school, its organization and possible transformations and; the school management as part of the teaching activity. Subsequently, we dedicated to understanding some of the elements that determine the management of pedagogical work. These are: educational public policies; the practice of pedagogical coordination; the pedagogical political project and; the work of teachers. Our research problem was to know: What demands arise from the conditions, difficulties and challenges of the teachers' work for the pedagogical coordination to organize and develop his work? To respond to this problem, the sources for information collection were 3 pedagogical coordinators, 7 teachers and the pedagogical reunions. We used the interview and observation instruments as a procedure for collecting information for, finally, the information's analysis, based on Lankshear and Knobel (2008), Santos (2007) and Charmaz (2009). As a result, we showed that the relationships established between pedagogical coordination and teachers were reduced to a few moments, in which the coordinator's actions were limited to a superficial support, without finding spaces and times for an articulated and collective work that would elaborate and create strategies related to teaching. We also found that there was no definition of the role of the pedagogical coordinator and his attributions were not clear in the school community. Moreover, we noticed that the working actions of the teachers differed between those who work the day shift and those who work the night shift, in the same way were the working actions of the coordinators, regarding the planning of school activities, the characteristics of the pedagogical reunions, the way of elaboration of projects, etc. Our final considerations are that the coordinators carried out their work in isolation due to the lack of articulation between the shifts of the school, which made the work of the coordination independent, with prejudices for the development of pedagogical activities consistent with the school. There was also misunderstanding about the real role of this professional, submitted to prescriptions that led him to conduct bureaucratic and technical activities, moving him away from the actions related to pedagogical work. Therefore, we proposed an action plan for the organization and management of the work of pedagogical coordination as a product of this research, which rethinks in the organization and work and provides a collaborative and coherent work among the professionals of the school.

Keywords: Pedagogical coordinator .Basic Education. Management of pedagogical work. Teacher's work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FIGURAS)

Figura 1	Estrutura organizacional básica de uma escola.....	27
Figura 2	Mapa do Estado do Rio Grande do Sul com a indicação do Município de Venâncio Aires.....	56
Figura 3	Frente da E.M.E.F José Duarte de Macedo.....	57
Figura 4	Estrutura organizacional da escola José Duarte de Macedo.....	60
Figura 5	Modelos do processo de pesquisa.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais características de cada setor escolar.....	28
Quadro 2	Organização da equipe diretiva da EMEF José Duarte de Macedo.....	59
Quadro 3	Caracterização de cada setor da EMEF José Duarte de Macedo.....	61
Quadro 4	Quadro de profissionais participantes da pesquisa.....	63
Quadro 5	Planejamento da coleta e análise de dados.....	73
Quadro 6	Relação dos turnos trabalhados pelos participantes da pesquisa	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
BM	Banco Mundial
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CP	Coordenador(a) Pedagógico(a)
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTD	Gestão do Trabalho Docente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JDM	José Duarte de Macedo
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Trabalho Docente
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	23
1. PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR COMO PARTE DA ATIVIDADE DOCENTE	33
1.1 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA HUMANIZADORA E TRANSFORMADORA DO SUJEITO	33
1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA, SUA ORGANIZAÇÃO E POSSÍVEIS TRANSFORMAÇÕES.....	36
1.3 A GESTÃO ESCOLAR COMO PARTE DA ATIVIDADE DOCENTE	46
2. GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: CONDIÇÕES E CONTEXTOS.....	51
2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – MACRO E MICRO CONTEXTOS.....	51
2.2. ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	55
2.3. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	63
2.4 O TRABALHO DOS PROFESSORES	64
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	71
3.1 CONTEXTO DA ESCOLA.....	71
3.2 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	81
3.3 PROBLEMA DA PESQUISA	84
3.4 QUESTÕES DA PESQUISA	84
3.5 FONTES PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	85
3.6 INSTRUMENTOS PARA COLETA E CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES	85
3.7 ANÁLISE DOS DADOS	88
3.8 INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS	90
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	93
4.1 RESPONDENDO A PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA	93
4.2 RESPONDENDO A SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA	104
4.3 RESPONDENDO A TERCEIRA QUESTÃO DE PESQUISA	113
4.4 RESPONDENDO A QUARTA QUESTÃO DE PESQUISA.....	119
4.5 RESPONDENDO A QUINTA QUESTÃO DE PESQUISA	126
4.6 PRODUTO DE PESQUISA.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	149
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR	151
APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	152
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA	153
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	154

APRESENTAÇÃO

Não se pode escrever nada com indiferença.

(Simone de Beauvoir)

Escrever um texto, independente do gênero e tipo, nem sempre é uma tarefa simples. Porém, quando temos um objetivo e conseguimos o primeiro passo, uma ideia aparece. Com ela, surgem outras, aludindo-se a outras e assim por diante. Deste modo, os passos já não são mais difíceis como se pensava e uma caminhada vai se delineando.

O caminho percorrido por aqui, caro (a) leitor (a), começa no início da minha graduação em licenciatura em Letras, na Universidade Federal de Santa Maria, ocorrida há onze anos. O curso é focado, basicamente, em duas áreas para a formação do professor de língua portuguesa e de literatura da língua portuguesa.

A primeira é a Linguística, a qual trata os conceitos da linguagem e da língua, o estudo sobre as diferentes abordagens da gramática (embora trabalhemos, majoritariamente, uma na escola – a gramática normativa), entre outros assuntos linguísticos. A segunda área é a Literatura, a qual ensina, por distintos estudos teóricos e críticos, a literatura, a análise aprofundada de um texto literário, a compreensão de seu contexto social-histórico, etc.

O curso de Letras destaca essas áreas, importantes para o professor em sala de aula, e poucas disciplinas abordam assuntos relacionados à Educação e, principalmente, relacionados ao espaço escolar. Poderiam ser discutidos com profundidade conteúdos relativos às políticas e a gestão educacional, porém há pouca ênfase nesses temas dentro dos cursos de graduações de licenciatura (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2012), mesmo que esteja presente a inclusão desses temas no currículo, segundo a Resolução nº 2, de 2015¹.

O fato dessas questões, essenciais para a formação inicial dos professores, serem despercebidas me inquietavam.

Tive a oportunidade de participar de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Interdisciplinar (Letras, Pedagogia, Educação Especial, Matemática, Educação Física, História, Geografia, Artes Visuais) com foco na Educação do Campo e discutíamos, entre muitos autores, Paulo Freire

¹ Resolução nº. 2, de 1º de Julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

e seus livros como “Pedagogia do Oprimido” e “Extensão ou Comunicação”.

Ao mesmo tempo, fiz estágio curricular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscava informações e leituras sobre as inúmeras dificuldades que os docentes passam no contexto escolar e que é um teste de ferro para o licenciando aspirante a professor (a). Diante disso, estava mais do que certo que eu teria como profissão professor, pois eu estava gradativamente em busca de textos, livros, eventos e projetos dentro da universidade que tratassem a educação.

Ficava claro que o público discente onde eu atuava no estágio era oprimido e excluído da sociedade e, nesse sentido, a escola era um dos poucos caminhos para construir uma participação mais ativa e crítica.

Depois de quatro anos formado, com o acesso a outras leituras sobre a educação passei a compreender de forma mais clara o funcionamento da escola, bem como as forças que incidem sobre ela e por ela são mantidas e/ou renovadas. Adquiri experiências em diferentes escolas e percebi, pelas conversas em eventos acadêmicos, que, em lugares como Argentina, Chile, Colômbia, Paraguai, Espanha, há professores, assim como eu, inquietos, buscando alternativas para uma melhora na educação formal.

Questiono-me, também, até que ponto a cultura do individualismo nas práticas docentes tem sido um fator que dificulta o desenvolvimento da escola, tendo em vista sua natureza plural e coletiva. Pois, não adianta contar com professores que constroem conhecimento individualmente, porque é na ação pela “defesa de interesses convergentes, por todos os elementos envolvidos no processo educativo que vai sendo formada a consciência coletiva. [...] Assim, constrói-se a reflexão sobre a prática da escola” (ALARCÃO, 2001, p.70).

Dessa forma, é construída uma aprendizagem significativa para seus alunos, com docentes conscientes de seus acertos e de suas falhas e que possam, coletivamente, avançar na qualidade de educação².

Diante disso, a compreensão que tenho do trabalho docente e das experiências e vivências em contextos escolares diferentes, eu objetivo saber além do ensino da língua portuguesa na minha prática. Meu foco atual de estudo é a gestão do trabalho pedagógico, por meio do trabalho da coordenação pedagógica no ambiente escolar onde eu atuei no período de maio de 2018 a maio de 2019 e sua

² O termo qualidade de educação será tratado mais adiante de forma mais esclarecedora.

importância no acompanhamento do trabalho do professor.

Essa breve história da minha vida acadêmica e profissional é para mostrar o percurso já traçado e o que está por vir, por meio dessa dissertação. Meu caminho ainda está cheio de inquietações que me fazem buscar, discutir, aprender assuntos que envolvem a educação, a escola, e, sobretudo, a gestão do trabalho pedagógico, tema da minha pesquisa.

Encontrei uma figura docente, o coordenador pedagógico, que realiza um trabalho que pode contribuir significativamente a prática educativa dos professores. Compreendi que esse profissional tem, em suas mãos, uma função essencial no ambiente escolar e que ele deve estar consciente disso, assim como o corpo docente, para que ambos possam desenvolver um trabalho coletivo e democrático.

Essa dissertação faz parte do curso de Mestrado Profissional da Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria. A linha de pesquisa do projeto está vinculada à Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, estando também inserido no Grupo de Pesquisa “Docência, escola, e formação de professores” (DOCEFOM), da mesma instituição de ensino. Além disso, a produção deste trabalho está escrita em terceira pessoa do plural, uma vez que é realizada por mim e pela minha orientadora, professora Maria Eliza Rosa Gama.

Enfim, caro (a) leitor (a), eu espero que nós possamos compartilhar aprendizagens, pensamentos, vivências. Que consigamos desconstruir e reconstruir conceitos. Que possamos alcançar, por meio deles, ideias transformadoras para a gestão do trabalho pedagógico. Que façamos uma virtuosa³ caminhada pela frente.

³ Segundo Dicionário de Português Dicio, a palavra “virtuosa” significa: que demonstra capacidade na execução de algo; que faz curas milagrosas; que produz o efeito desejado; que tem ânimo e coragem; Honrada.

INTRODUÇÃO

A realização dessa dissertação é pensada nos profissionais de educação que conseguem dar vida à instituição de ensino e realizam trabalhos transformadores, com esperanças de dias melhores, mesmo que estejam condicionados a um sistema que não lhes permitem ter muitos recursos e ter mais autonomia em sala de aula.

Dentre esses profissionais protagonistas da escola, nosso trabalho foca sobre o coordenador pedagógico, uma vez que acreditamos que a função se torna cada vez mais essencial na gestão do trabalho pedagógico para o acompanhamento e organização dos professores em sala de aula.

Além disso, hoje nunca se precisou tanto de um especialista pela conjuntura de formação que temos, pela situação do trabalho escolar e pela precarização do trabalho. Nunca foi tão necessário dentro da escola alguém que possa minimizar esses efeitos ao trabalho do professor.

Isso pode estar relacionado à simplificação do trabalho, com problemas serem tratados de forma simples, sem considerar a complexidade deles. Pois, o tempo existente permite apenas um tratamento superficial e inibe tentativas de aprofundamento de qualquer ordem.

Assim, as ações pedagógicas são realizadas na informalidade e não chegam “a ser incorporadas na rotina escolar, tampouco valorizadas e reconhecidas como necessárias e inerentes ao trabalho docente. Diante de tudo isso, o trabalho escolar vai cada vez mais se caracterizando pela execução do que pela concepção” (GAMA e TERRAZAN, 2015, p.175). Percebemos que, dessa forma, ocorre uma intensificação do trabalho do professor, sem tempo para planejar, para ler, para separar o material, etc.

Além disso, em estudos recentes realizados por Santos e Salomão (2018a, 2018b)⁴, evidenciamos que o trabalho docente está condicionado por políticas públicas educacionais com a intenção de torná-lo reduzido, automatizado, gerando uma desprofissionalização do trabalho do professor. O trabalho realizado pelos autores teve a intenção de buscar os trabalhos publicados (2008 – 2016) no evento Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, por ser considerado um evento significativo que coloca em pauta os temas das práticas de ensino e que abrange um

⁴ Trabalhos apresentados e publicados no XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Salvador, Brasil e no VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía (CIP), Buenos Aires, Argentina, pelos autores Flávio Cezar dos Santos e Cátia Rodrigues Salomão.

número significativo de trabalhos que são elaborados e pensados em contextos reais vivenciados na atualidade.

O primeiro deles teve a finalidade de compreender as sinalizações conceituais e teórico-práticas sobre os processos de gestão do trabalho docente e as políticas públicas educacionais condicionantes na gestão. Como também entender de que forma os processos atuais de gestão gerencialista estão impactando o trabalho do coordenador pedagógico e, conseqüentemente, o trabalho do professor.

O procedimento metodológico utilizado foi de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, em produções publicadas nas últimas cinco edições do evento ENDIPE (de 2008 a 2016). A coleta de informações deu-se por meio de roteiros para a análise textual, as quais foram sintetizadas e agrupadas em quadros.

A busca pelos textos iniciou com o descritor “Gestão” que resultou na identificação de cento e sessenta e cinco artigos relacionados ao tema. Após leitura exploratória desses trabalhos, a pesquisa limitou-se aos estudos que abordassem o tema “Gestão do trabalho docente”, que resultou em 32 artigos.

Os artigos foram analisados, conforme critérios estabelecidos, e divididos em quatro grandes eixos: (1) as práticas gerencialistas e suas influências no trabalho docente; (2) as políticas e programas de gestão educacional e suas influências no trabalho docente; (3) as políticas de avaliação em larga escala e suas influências no trabalho docente e; (4) atuação do coordenador pedagógico nos processos de gestão do trabalho escolar. Nesta revisão de literatura, consideramos os eixos 1 e 4.

Segundo o estudo, a gestão gerencialista conduz um novo modelo de administração educacional e modifica, assim, a estrutura e a composição da organização das redes de ensino. Tal modelo objetiva a eficiência, a qualidade, a produtividade, a avaliação de desempenho, a flexibilidade gerencial e o planejamento estratégico, determinando condutas e práticas docentes.

Assim sendo, a atual política de gestão educacional utiliza, entre outros recursos avaliativos, a avaliação em larga escala, por influência de organismos financeiros internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OBCE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), para medir o desempenho educacional nos níveis micro, intermediário e macro da educação nacional. Tais sistemas de avaliação, que têm em vista o alcance de metas e resultados, condiciona diretamente o Trabalho Docente.

O grande desafio das políticas educacionais no Brasil é a garantia de padrão

de qualidade, de acessibilidade, de igualdade de condições para o acesso e a permanência do educando na escola. Para isso, surge a necessidade de implementações políticas para alcançar esse direito constitucional.

Com a reforma das políticas públicas, a partir de 1990, diversos programas educacionais - de âmbitos federal, estadual e municipal – foram elaborados, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica e, com isso, a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Como consequência, é seguida uma lógica de envolvimento de todos na e pela educação, em que os principais sujeitos (empresa) são vistos como protagonistas e salvadores de uma escola precária, expressa por diversos fatores que contribuem para a desvalorização escolar (BALL, 2005; FRIGOTTO, 2001; MELLO, 2005). Enfim, essa reforma afeta diretamente a gestão do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, muda o trabalho do CP e do professor em sala de aula, em um movimento de retrocesso pedagógico.

Diante deste contexto de reformas, a coordenação pedagógica, fundamental para a melhoria das práticas escolares, não consegue consolidar seu papel na gestão e na organização do trabalho escolar. Em relação a sua formação, a legislação⁵ define que será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação e que as atividades desenvolvidas compreendem a participação e atuação na organização e a gestão de sistemas – planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de ensino das atividades pedagógicas da educação básica.

Assim, Placco e Souza (2010) ponderam que os cursos de formação inicial devem objetivar a abordagem dos aspectos específicos à função de coordenador pedagógico, considerando a exigência de competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, em que sua competência é o ensinar.

Além disso, o estudo apresentou que o gerencialismo tem ganhado destaque nas produções da área, por ser considerado um fator preponderante para os resultados insatisfatórios da qualidade da educação básica brasileira e que visam atender às exigências da modernidade. Este modelo de gestão traz, segundo análise, cultura da performatividade como uma das novas medidas para definição de critérios para avaliações dos professores, visando à eficiência. Essa medida reforça

⁵BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996. Art. 64.

¹_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015, Art. 10.

o poder de regulação do Estado, diminuindo a importância dos processos pedagógicos e remodelando os profissionais de educação como executores de metas definidas externamente.

Em decorrência disso, ocorre a perda do protagonismo dos professores, causando a desprofissionalização docente e num consenso às novas condições de trabalhos provindas dessas transformações que configuram no cotidiano das escolas. Esse consenso é caracterizado, de acordo com Alves (2000), como uma “captura da subjetividade operária”. Ainda é visto a falta de ações de resistência a essas mudanças na gestão do trabalho escolar, sendo pouco percebidas e, quando há, são desarticuladas, fragmentadas e atomizadas, causando a precarização do trabalho, em forma de terceirização e em condições insalubres.

Verificamos até o momento a preocupação perante um novo modelo de gestão que, de certa forma, é imposta aos gestores escolares e aos docentes, objetivando na desprofissionalização do trabalho do professor, por torná-lo precário, desvalorizado e sem autonomia em sala de aula. Esse tipo de gestão se utiliza de premiações financeiras a fim de manter o interesse dos docentes e discentes ao projeto, provocando situações desconfortáveis e mal-estar entre os professores.

Sobre a atuação do coordenador pedagógico, as produções focam sua atuação na organização e no desenvolvimento da formação continuada dos professores e dos processos de elaboração e de articulação de modo reflexivo e participativo do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Também, fica evidenciado que o coordenador pedagógico tem suas funções mal compreendidas e mal delimitadas, possui poucos parceiros, precisando conquistar seu espaço na unidade escolar. Assim, seu trabalho fica comprometido, tendo em vista a falta de reconhecimento e de uma cultura de formação entre os pares e no ambiente escolar.

Além disso, as produções analisadas nas últimas cinco edições do ENDIPE relacionadas aos impactos da gestão gerencialista sobre o trabalho do coordenador pedagógico e do trabalho do professor demonstram que os processos dessa gestão são retrógrados, mesmo que saibamos qual sua finalidade, tornando o trabalho docente precário, desvalorizado e para um caminho, aparentemente, obscuro.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico precisa ter acesso ao ensino e à aprendizagem, para apresentar e questionar com os educadores, a fim de transformar a maneira como os professores pensam e agem sobre esse processo, reforçando seu papel formativo na gestão do trabalho pedagógico.

O segundo trabalho realizado por Santos e Salomão (2018b) buscou compreender a relação das políticas de gestão educacional e dos programas de avaliação em larga escala com o trabalho pedagógico.

O estudo demonstrou, de forma majoritária, as consequências das políticas (internacionais, estaduais e municipais) e dos novos modelos de gestão do trabalho escolar, como a precarização, intensificação e qualidade do TD trazidos no bojo destes programas.

Os autores apresentaram que os programas educacionais resultam na falta de autonomia da escola (remodelação do currículo, da avaliação), nas condições precárias de trabalho, na formação ineficiente dos professores e dos gestores da escola. Também foi evidenciado que a profissão docente e a gestão do trabalho escolar vêm passando por uma reestruturação política a qual acarreta numa dificuldade da gestão escolar em saber como analisar a qualidade do ensino educacional, segundo os índices estatísticos elaborados pelos programas.

Outros artigos abordam que para ter qualidade educacional é necessário priorizar a educação como política pública de estado, isto é, em aumento de recursos financeiros, na efetivação da colaboração entre os entes federados, da efetivação da gestão democrática entre as políticas e os programas, bem como na formação e profissionalização da equipe docente e condições de acesso e permanência adequadas à diversidade cultural e socioeconômica dos discentes.

Além disso, há evidências de que as avaliações em larga escala também indicam que os gestores escolares possuem uma grande dificuldade de interpretar os indicadores presentes nos documentos oficiais, bem como em utilizá-los pedagogicamente nas escolas.

Dessa forma, as avaliações externas têm induzido escolas e professores a realizarem seus trabalhos pautados nas matrizes curriculares de referência utilizadas na elaboração dos testes ou exames. Assim, há uma inversão pedagógica nesse processo, pois se julga que as avaliações externas são capazes de induzir mudanças na prática docente.

Em consequência disso, os resultados das avaliações externas provocam comparações de desempenho de estudantes, de escolas e de sistemas de ensino, e deixam de considerar as condições objetivas internas e externas que comprometem o trabalho escolar e produzem a qualidade da educação. Deste modo, as instituições escolares estão sendo direcionadas a se organizarem de forma competitiva, sendo

nesse contexto o professor atingido pela “crise do trabalho que se materializa pela intensificação de atividade precarizada” (OLIVEIRA, 2014, p. 8).

Por outro lado, as produções analisadas por Santos e Salomão (2018a e 2018b) autores apontam que a avaliação deve ser intraescolar mais do que extraescolar, pois acreditam ser mais eficiente o processo avaliativo conduzido pelo próprio coletivo escolar (coordenadores, diretores, professores) do que nas avaliações externas.

Também, os autores constataram que, devido às mudanças ocorridas nas reformas educacionais a partir da década de 90, os modelos de gestão do trabalho escolar têm processado um caráter de desprofissionalização de seu trabalho, seja pela perda de autonomia frente às avaliações, seja pela inserção de instrumentos de controle.

Assim, a organização do ensino, por meio de programas educacionais, é desenvolvida para a melhoria dos índices de desenvolvimento, vistos por meio das avaliações externas. Com isso, os conteúdos trabalhados em sala de aula se adaptam aos cobrados nas provas de larga escala.

Conseqüentemente, tanto as políticas e programas educacionais quanto as avaliações de larga escala geram um rigoroso controle pedagógico sobre o trabalho docente que, por sua vez, limitam os conhecimentos que os alunos deveriam acessar no ambiente escolar. Também dificultam o uso de técnicas e estratégias dos coordenadores e professores que visam a um processo eficiente de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a política de desempenho provoca comparação e publicização dos resultados e, conseqüentemente, leva a um processo de responsabilização, que ocasiona nos docentes resiliência, frustração, constrangimento, desestímulo, insegurança. Além disso, os resultados das avaliações condicionam os currículos escolares, na medida em que geram comparações de desempenho entre as instituições e os sistemas de ensino, provocando uma competitividade negativa.

Ainda que tenhamos conseguido algumas conquistas nos últimos anos, como o piso nacional dos servidores, a ampliação de recursos para educação, as políticas de valorização do magistério e da formação continuada, com a finalidade de melhora do trabalho docente e mesmo com problemas de algumas políticas educacionais que vinham para cooperar e contribuir para uma melhoria de qualidade de ensino, hoje, no atual governo, estão sendo retiradas e modificadas. Assim, elas beneficiam,

por um lado, os interesses de uma minoria (pessoas/empresas) que domina o poder econômico e, por outro lado, prejudicam os alunos e docentes, descrentes, atônitos diante da situação.

Desse modo, estamos sem perspectiva de melhoras, vivemos numa situação de crise, em um tempo de incertezas. Os poucos direitos que pensamos que iríamos conseguir, por meio de debates, de lutas e de movimentos, hoje temos dúvidas. Vivemos num momento incerto e que nos assusta.

Ao mesmo tempo, vemos organizações internacionais (Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que implicam em ações para modificar as políticas públicas educacionais que, por sua vez, comprometem o trabalho da coordenação pedagógica. No espaço escolar, temos um núcleo de profissionais e precisamos fazer do trabalho deles o melhor possível. Não é intensificando ou gerenciando, mas pensando o melhor na qualidade do que ele faz.

Diante dessa conjuntura educacional e desse momento de crise, temos a figura do coordenador pedagógico (CP), esse profissional como elemento chave na gestão da escola e na gestão do trabalho pedagógico (GTP). Mesmo que esteja sendo controlado pelas políticas educacionais, como vimos acima, ele é o responsável para o trabalho de acompanhamento aos professores.

O coordenador pedagógico precisa ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, principalmente à aprendizagem e ao ensino (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011), para apresentar, debater e questionar com o corpo docente, com a finalidade de transformar o modo como os professores pensam e agem, reforçando seu papel formativo e de gestão do trabalho pedagógico (SANTOS e SALOMÃO, 2018a, 2018b).

Também a pesquisa dos autores Santos e Salomão (2018) mostra que a função deste profissional é pouco discutida. Essa informação é corroborada por Placco, Almeida e Souza (2011, p.127), em que destacam “que outras pesquisas podem e devem ser realizadas, para o fortalecimento da figura do CP [...], para ampliação da compreensão sobre a identidade deste profissional” e para a compreensão de seu papel na instituição escolar. Assim como a busca para a elaboração de acompanhamento ao trabalho do professor e “a necessidade [...] na construção coletiva de projetos de formação, voltados às necessidades da escola” (PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2011, p.127).

Então, na presença desse cenário e com a intenção de elaborar um estudo de forma aprofundada, apresentamos o tema da nossa pesquisa: organização e gestão do trabalho do coordenador pedagógico.

Com isso, nosso objetivo é compreender a organização e a gestão do trabalho da coordenação pedagógica para o acompanhamento do trabalho dos professores, a partir do contexto escolar em que o pesquisador atua.

Dessa maneira, o problema de pesquisa se constitui da seguinte questão: Que demandas emergem das condições, dificuldades e desafios do trabalho dos professores para que o coordenador pedagógico organize e desenvolva o seu trabalho?

Diante desse questionamento, organizamos esta dissertação em quatro partes. O primeiro apresenta perspectivas sobre a educação, a escola e a gestão escolar como parte da atividade docente. Essa parte vai se dedicar a esses temas que contribuem para o entendimento do CP no espaço escolar. Apresenta alguns aspectos como a inconstância desvalorização do campo da educação, na qual diferentes instituições, pessoas e profissionais se sentem capazes para opinar. Também caracteriza a educação como prática humanizadora e transformadora do sujeito. Para embasar tais assuntos, utilizamos autores como Alarcão e Tavares (2001), Dowbor (2007), Gama e Terrazan (2015) e Libâneo (2002).

Ainda, no mesmo capítulo, discutiremos sobre a escola, sua organização e suas possíveis transformações, por meio de autores como: Alves (2000), Canário (2005; 2006), Dowbor (2011; 2014), Libâneo (2002; 2012), entre outros. Ainda, falaremos sobre a gestão escolar como parte da atividade docente, fundamentada por Gama e Terrazan (2015) e Thurler (2001).

Posteriormente, por meio do capítulo “Gestão do trabalho pedagógico: condições e contextos”, buscamos entender de que forma a gestão do trabalho pedagógico, especificamente do trabalho do coordenador pedagógico, é influenciada pelas políticas públicas educacionais, pelas próprias características da atuação do CP, pelo Projeto Político Pedagógico e pelo trabalho do professor.

Sustentamo-nos em autores como Di Giorgi (2011), Libâneo (2016), Singer (1999), Vieira (2007), entre outros para discutirmos sobre as políticas públicas educacionais. Em seguida, dedicamo-nos tratar sobre a atuação do coordenador pedagógico, com base nos professores Fernandes (2010), Libâneo (2008), Lück et al, (2008), Placco, Almeida, Souza (2002; 2011; 2012), Venas (2012), entre outros,

além de leis vigentes como a LDB, de 1996, e a Resolução nº 02, de 2015 que abordam temas relacionados ao trabalho do CP.

Para debater o elemento projeto político pedagógico, buscamos fundamentar nos autores Diógenes e Carneiro (2005), Vasconcellos (2009) e Veiga (1998). Já o elemento “o trabalho dos professores”, baseamo-nos em estudos de Esteve (1995), Freire (1996), Gama e Terrazan (2015), Tardif (2003), entre outros.

Além dos elementos determinantes do trabalho do coordenador pedagógico e diante do contexto desta pesquisa em que vamos analisar a ação dos professores e da CP, inseridos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, discorreremos sobre essa modalidade e suas principais características, na tentativa de identificar também alguns elementos que podem nos ajudar a caracterizar o trabalho do coordenador pedagógico quando atua nesse contexto educativo.

O terceiro capítulo se dedica à metodologia da pesquisa. No primeiro momento, realizamos a contextualização do local da pesquisa: a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Duarte de Macedo. Apresentaremos onde ela está situada, como ela está organizada, consoante Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar vigentes, e as características do corpo docente e do corpo discente.

Após isso, mostraremos a abordagem metodológica adotada, com a apresentação da natureza, do problema, das questões norteadoras da pesquisa. Na sequência, traremos estão definidas as fontes de pesquisa e o instrumento da coleta de informações, a construção da análise de dados, com base nos autores Gatti (2008; 2012), Knobel e Lankshear (2008), Charmaz (2009), entre outros teóricos que corroboram com a nossa pesquisa de abordagem qualitativa.

Posteriormente, apresentaremos o quarto capítulo da nossa pesquisa denominado “análise e discussão dos resultados”. Nele, buscamos responder às questões de pesquisa que nortearam nosso trabalho, apontando elementos que possibilitaram compreender as demandas do trabalho do coordenador pedagógico que emergem do trabalho dos professores na escola.

Por meio disso, finalizamos esse capítulo com a apresentação do produto de pesquisa. A proposta de elaboração do produto de pesquisa está inserida no Plano Pedagógico de Curso (PPC) do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Desse modo, o nosso produto é constituído de um plano de ações para a organização e gestão do trabalho

da coordenação pedagógica, que visa contribuir para o trabalho das coordenadoras pedagógicas da escola pesquisada.

Relembramos que a realização dessa dissertação é pensada nos profissionais de educação que atuam nas instituições de ensino. Mas, sobretudo, no coordenador pedagógico que se caracteriza numa função cada vez mais essencial, por meio da gestão e organização do seu trabalho para o acompanhamento dos professores em sala de aula. Como dissemos anteriormente, hoje nunca se precisou tanto de um especialista que possa potencializar e valorizar o trabalho dos professores.

1. PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR COMO PARTE DA ATIVIDADE DOCENTE

Esse capítulo se dedica a uma compreensão sobre a educação, a escola e a gestão escolar como atividade docente e como esses temas contribuem ao trabalho da coordenação pedagógica no espaço escolar.

Para o entendimento dessa questão, alguns aspectos precisam ser abordados sobre a educação. Um deles é a inconstância desvalorização desse campo, sobre o qual diferentes instituições, pessoas e profissionais se sentem habilitados para emitir sua opinião e isso hoje tem um impacto na educação. Vamos desenvolver essa ideia em seguida.

1.1 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA HUMANIZADORA E TRANSFORMADORA DO SUJEITO

A educação, nesse momento, passa por uma crise de entendimento e, segundo Nóvoa (2002), é vista como espetáculo, pois a sociedade se sente confortável para dizer o que se espera da educação, diferentemente de outras profissões como, por exemplo, da área médica.

Da mesma forma, ela é vista como um fenômeno social que se origina de “uma trama complexa na qual se ligam e entrecruzam aspectos da tradição histórica, [...], das decisões políticas, administrativas e burocráticas” (GAMA e TERRAZZAN, 2015, p.22).

Mesmo com um ou outro sentido, a educação brasileira passa por processos de transformações políticas desde a implementação da democratização do ensino, ocorrida desde a década de 80, para torná-la, primordialmente, igualitária e acessível para todos.

Com esse processo, leis e programas educacionais foram e são praticados na intenção de que o indivíduo possa se desenvolver plenamente para o exercício da cidadania e sua qualificação do trabalho, por meio da educação e de princípios básicos constitucionalizados como: igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias, respeito à liberdade, entre outros (BRASIL, 1996).

A educação, além disso, abarca os processos formativos desenvolvidos na

vida familiar, no convívio com o outro, no trabalho, organizações da sociedade civil, além de movimentos sociais e manifestações culturais, isto é, ela é promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1996; 1988). Assim, caracteriza-se numa educação não-formal, relacionada às atividades não formalizadas como, por exemplo, movimentos sociais, trabalhos comunitários, museus, cinemas, praças, atividades extraescolares (feiras, visitas, etc),

Diferentemente dessa, temos a educação formal que se caracteriza por atividades intencionais de caráter pedagógico, sistematizadas e planejadas, as quais ocorrem por intermédio de instituições educacionais, destinados a aprendizagem e a transmissão ou recepção formal do conhecimento. Também se distingue por possuir objetivos explícitos, conteúdos, duração de tempo definido, estratégias didáticas, metodologias de ensino e métodos de avaliação determinado, que acontece em diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas.

Então, essa educação formal diz respeito a nós, como profissionais educacionais que trabalham numa instituição de ensino. Acrescentando-se a isso, vamos apresentar algumas considerações sobre a educação e sua função para a sociedade, por meio de autores que compactuam nossa linha de pensamento.

De acordo com Alarcão e Tavares (2001, p.100), a palavra educação no sentido original é “ex-ducere”, significando que

“a sair de, do fundo de si próprio, na ótica da epistemologia (ascese ou dialética) socrática. [...] levar os aprendentes até a dúvida total de todas as suas certezas (dialética) e, uma vez feita a experiência da ignorância de tudo, ajudá-los a construir, ‘a dar à luz’ o conhecimento a partir de si próprios” (ALARCÃO e TAVARES, 2001, p.100)

Essa concepção, sob a visão socrática, compreende no exercício de levar, em primeiro lugar, o indivíduo a duvidar de suas próprias certezas e a estar consciente de que não sabe de tudo para, a partir disso, contribuir a uma construção de conhecimento levantado por ele mesmo.

É um processo de desenvolvimento em que o docente é mediador e olha para o indivíduo aprendiz como o criador de seu próprio conhecimento, numa relação que educa e humaniza o outro. Assim, a educação pode apresentar um caráter humanizador, no objetivo de tornar o sujeito participante do processo da civilização. Como afirma Pimenta (2005, p.22), a educação é

um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por leva-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola.

Nesse sentido, a educação pode servir para nos tornamos mais humanos um com os outros e ela se realiza, ou deveria ser realizada, em muitos lugares e espaços da sociedade, sobressaindo, dentre elas, a escola.

Para Dourado (2007, p. 923), a educação é entendida como prática social, constitutiva e constituinte das relações sociais mais abrangentes, pois, por meio de confrontos e processos em disputa, as diferentes concepções de mundo, de sociedade e do próprio homem são demonstradas. Assim, entendemos a educação como grande processo de

socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação (PIMENTA, 2007, p. 923).

Essa concepção de educação demonstra uma compreensão que vai além do seu sentido denotativo. Ela carrega em si um significado ainda não difundido em nossas escolas, precisando também ter um caráter emancipatório e assegurar à nova geração “instrumentos de intervenção sobre a realidade que é a sua” (DOWBOR, 2007, p.80) e que a levem para o domínio do saber.

Por meio da educação, procuremos caminhos que contribuam de acordo com a nossa realidade. O professor Dowbor (2007) traz em seu texto “Educação e apropriação da realidade local”, um dos objetivos da educação. Para ele, a educação deve permitir que os jovens tenham acesso a informações básicas que farão parte de suas vidas como, por exemplo, saber de que forma ocorre o ciclo do dinheiro público, saber quem são os maiores poluidores da sua região, saber quais são os indicadores de mortalidade infantil, etc (DOWBOR, 2007, p.81).

Esse modo de educar é, para o indivíduo, compreender a realidade em que vive e, sobretudo, compreender a si próprio, apreendendo a sua função social e que, assim, participe significativamente na sociedade.

Percebemos que a educação pode ser uma das possibilidades de intervenção no mundo por meio do conhecimento e interação do próprio indivíduo. Também,

como afirma Freire (1996, p.38), “além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” para, assim, ter condições necessárias para enxergar e transformar a realidade.

Além disso, notamos que à educação e, especificamente, à escola, lugar convencionado entre professores e alunos, é atribuída a incumbência de fornecer contribuições para “o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora” (PIMENTA, 1995, p.23).

Nesse sentido, apoiamos a concepção humanizadora e transformadora por meio da educação, com sujeitos que possam ser críticos e autônomos, e que possam intervir no mundo, com escolhas conscientes. Como também possam desenvolver com essas características, resultado de estarem inseridos, como foi dito anteriormente, em muitos contextos onde possa acontecer a educação (na vida familiar, no convívio no trabalho e na escola). Dentre esses espaços, o lugar que assume cada vez mais a responsabilidade pela educação de crianças e jovens é a escola, assunto do próximo subcapítulo.

1. 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA, SUA ORGANIZAÇÃO E POSSÍVEIS TRANSFORMAÇÕES.

Numa conversa na escola, um aluno me contou sobre seu primo que estudou até o 5º ano do ensino fundamental e, hoje, é dono de uma empresa de sucatas e adquiriu muitos bens. Depois me questionou: Professor, o que é e para que serve a escola, se ele conseguiu tudo o que desejou na vida sem estar nela?

Para nos ajudar a responder, Alarcão (2001), Santos (2000), Gama e Terrazan (2015) e Dowbor (2011; 2014) contribuem com apontamentos da escola, diante da sociedade globalizada. Em Assunção e Falcão (2015), Imbernón (2011) e Paro (2007), buscamos compreender a escola como parte complementar a formação docente, pois nela há sujeitos que trabalham para o funcionamento das partes que a compõem, que aprendem sua profissão e, assim, constroem a sua identidade profissional. Canário (2005; 2006), Libâneo (2002; 2012) e Alves (2000) apontam conceitos de como pode ser interpretada a organização escolar.

A escola pode ser pensada como um sistema orgânico vivo que está em

contínuo movimento, alterando seu sentido, seu objetivo e suas perspectivas sobre aprendizagem, currículo, trabalho docente, etc. Por isso, torna-se cada vez mais complexa a compreensão dessa instituição escolar, que é condicionada, por um lado, pelas políticas educacionais que podem dificultar a sua identificação e, por outro, pela sociedade que lhe impõe responsabilidades além das já existentes. Por ora, pensemos no sujeito que está inserido na escola.

Ser um cidadão significa dizer ser participativo na sociedade e dentre os locais que promovem essa formação é a escola, instituição de ensino que “constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, escrever e contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania” (LIBÂNEO, 2012, p. 166).

Assim, a escola não pode ser pensada somente como um lugar onde se aprende determinadas habilidades, sem promover condições necessárias para a cidadania. Também não pode ser vista como um conjunto de ações fragmentadas e realizadas em partes - nas salas, nos turnos, nas disciplinas, etc – que, desde a criação da escola, apresenta como organização,

uma compartimentação estandardizada dos tempos (aula de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), os quais correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores. Esta organização pedagógica é uma modalidade, entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para modalidades de ensino simultâneo, características da escola atual (CANÁRIO, 2006, p.15).

Essa característica necessita de uma transformação, de um novo pensamento, de uma nova forma de articular os componentes orgânicos dessa escola. A escola precisa, conforme Canário (2006, p.44),

pensar não como sendo um somatório de salas de aula, mas como um meio ambiente educativo cuja educogenia é possível reforçar e que possa propiciar a multiplicação de oportunidades de aprendizagem, em que a aprendizagem por interatividade seja dominante, e não o ensino "ativo". Isto supõe a capacidade de cada escola construir um processo educativo que articule situações educativas formais e não formais, dentro de uma perspectiva integrada e não meramente aditiva, como acontece com a promoção das chamadas atividades extracurriculares que tendem a situar-se na periferia do que se considera ser o núcleo "nobre" do currículo, as aulas.

Em outras palavras, a escola deve ser pensada como lugar que permite

oportunidades de aprendizagem e na qual possa ocorrer a interatividade entre os sujeitos que se encontram em situações educativas formais e não formais.

Outro ponto levantado por Canário (2005) é que, paradoxalmente, a escola deixou de funcionar como uma garantia para a ascensão social, exatamente quando se democratizou e as expectativas aumentaram. Essa função era perceptível para os grupos minoritários de origem popular.

Ainda, segundo o autor português, os problemas próprios da escola combinam-se às mudanças do mundo do trabalho em que o desemprego ganha força e, assim, a permanência mais longa dos jovens no sistema escolar transforma-se num adiamento para uma situação social em que a transição da escola para o mundo do trabalho se torna cada vez mais difícil (CANÁRIO, 2005).

Sabemos que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social (LIBÂNEO, 2012). Além disso, é um dos lugares de desenvolvimento de uma educação crítica e para tanto, é preciso que todas as disciplinas e as atividades busquem “a educação para o pensar, para o aprender a pensar – uma educação que estimula a capacidade de raciocínio, análise e julgamento” (LIBÂNEO, 2002, p.123).

Corroborando a ideia de lugar de desenvolvimento do pensar e do aprender, Alves (2000, p.133) afirma que a escola é um dos inúmeros espaços educativos “que existem na sociedade, que sempre existiram, mas que nunca foram tão claramente percebidos”. Isso porque, segundo o autor (2000), outras instâncias também tem esse papel.

Nesse envolvimento em diferentes instâncias, cada aluno vai se constituindo por meio de crenças, valores, experiências e história de vida. Assim, a escola é vista como espaço/tempo de encontro de múltiplas redes relacionais e de conhecimentos em que os sujeitos – aluno(a), professor(a), supervisor(a), servente, merendeira, vigia, diretor(a) – se transformam ao longo do tempo (ALVES, 2000).

Do mesmo modo, Alarcão (2001, p.17) afirma que a escola é o lugar do sim e do não, onde “a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evitam o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora”.

Porém, a escola não tem conseguido acompanhar diante de significativas mudanças ocorridas na sociedade. Ainda está influenciada pela tradição ocidental,

“que privilegia grandemente o pensamento lógico-matemático e a racionalidade” (ALARCÃO, 2001, p.19). Não só isso, como também a globalização está se impondo como um lugar de injustiça, onde, segundo Santos (2000, p.19),

o desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes sociais médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades [...] se instalam e velhas doenças supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como o egoísmo, os cinismos, a corrupção.

Na presença desse contexto social complexo, do mundo capitalista que reestruturou a maneira de viver e trouxe, consigo, suas marcas e crescentes desigualdades sociais, faz emergir a necessidade imperativa de instituições que possam resolver ou amenizar esta conjuntura e possam intervir no caminho que o capitalismo tem anunciado (GAMA e TERRAZAN, 2015, p.17).

Uma das instituições é a escola que demonstra, segundo Gama e Terrazan (2015, p.17) “uma imensa capacidade em sobreviver e a resistir às constantes transformações ocorridas na humanidade ao longo das últimas décadas”

Nesse pensamento de resistência às mudanças políticas e sociais que compreendem a escola, continuemos a enfrentar, com ideias inovadoras, com pensamento reflexivo e construtivo, com ação democrática, para, nesse sentido, buscar transformações sociais.

Muitas vezes estamos habituados ao tradicional e o julgamos como bom o suficiente para as inócuas mudanças que produzimos na escola. Também estamos imersos num sistema educacional que nos impõem limites. Porém, diante das limitações, Alarcão (2001) nos fala para termos um olhar criterioso para a escola e pensarmos numa nova.

Segundo a autora (2001), a escola inovadora é a escola que envolve os alunos, os professores, os auxiliares, os funcionários, os pais e os membros da comunidade nas decisões político-administrativo-pedagógicos; é a própria escola que tem força para pensar sobre si.

Além disso, a escola, para mudá-la, precisa mudar o pensamento sobre ela. É preciso, conforme Alarcão (2001, p.15), “refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e frustrações, os sucessos e os fracassos, mas

também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros”.

Assim, nesse movimento de interrogar-se sobre si mesma, a escola transformar-se-á em uma instituição educativa autônoma, responsável e educadora. É uma escola que, segundo Alarcão (2001, p.26)

na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima de escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. Consciente da diversidade pessoal, integra espaços de liberdade [...]. Enfrenta as situações de modo dialogante e conceitualizador, procurando compreender antes de agir.

Sob essa ótica, a escola e os profissionais que atuam nela podem fazer mudanças significativas, por meio de atividades reflexivas e dialogantes. Além disso, que procuram entender a situação antes de agir, com atenção aos sujeitos que envolvem a escola.

O momento é de transformações. Transformações nas escolas, lugar da “razão crítica, de se prover os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo [...] e caminho para a igualdade e a inclusão social” (LIBÂNEO, 2002, p.26).

Transformações com os docentes por meio de novos pensamentos de atuar, com menos instrução, menos ensino e mais aprendizagem e com os alunos, contribuindo para o pensar, o refletir, o se descobrir e, assim, descobrir o mundo.

Assim, buscamos colaborar para transformação de conhecimento significativo e para a compreensão do mundo o qual somos participativos, por meio das nossas ações como docentes.

No início deste subcapítulo, quando falamos sobre o papel da escola, queremos dizer que pensamos numa formação geral, numa formação cultural, internalizada pelos sujeitos, uma cultura que faz pensar, compreender e transformar o mundo, pois para ser culto, segundo Libâneo (2002, p.27) é ter ferramentas conceituais para “tomar decisões, resolver problemas pessoais e profissionais”. Além disso, ser culto é ser a pessoa que

tem gosto em ampliar seus esquemas mentais de compreensão da realidade, que tem uma atitude de curiosidade, que desconfia do que parece normal. Uma pessoa culta está aberta a tudo o que não é ela mesma, a aceitar e analisar tudo o que ultrapassa o círculo mais fechado do

cotidiano, do familiar, do local, ou seja, ir além das necessidades imediatas. (LIBÂNEO, 2002, p. 27)

Para isso, porém, a escola precisa de um grupo de professores competentes e, sobretudo, um coordenador pedagógico igualmente competente que tenha capacidade adquirida com os saberes pedagógicos, para contribuir na organização e no acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula.

Enfatizamos as mudanças na escola e nos seus sujeitos inseridos nela, porque esse espaço escolar não acompanha as transformações ocorridas na sociedade (ALARCÃO, 2001). Sociedade mais globalizada e com ritmos de transformação econômica que avançam mais rapidamente do que “a nossa capacidade de criar as instituições e a regulação correspondentes” (DOWBOR, 2014, p.101).

Frente a transformações que nos afetam, a escola precisa “repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo” (DOWBOR, 2011, p. 6).

O educador “deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los” (AZEVEDO, 1958, p, 60), isto é, precisa estar consciente de seu papel social perante a sociedade local e global.

A escola é um espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valores, cidadania, responsabilidade), exercício de democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade. Sendo um lugar coletivo, podemos conceituar a escola como local de formação docente também, onde o professor inserido nesse contexto aprende a sua profissão, com as pessoas envolvidas – colegas e alunos – e se vendo e se diferenciando do outro, constrói a sua identidade profissional (IMBERNÓN, 2011).

Então, é nesse espaço que se desenvolve a prática docente, onde, segundo Assunção e Falcão (2015, p.13) “residem as indagações mais complexas da relação ensino e aprendizagem, professor e aluno, sala de aula e gestão, do saber que é produzido no cerne do contexto”.

Como possível resposta para as indagações, é preciso ter modificações estruturais na escola, especialmente a pública brasileira, que deverão “instalar uma cultura da democratização nas relações existentes na escola, o exercício da gestão colegiada e participativa com distribuição equilibrada do poder e de responsabilidades entre os envolvidos no processo educativo” (ALARCÃO, 2001,

p.75).

Ainda, seguindo essa linha de pensamento e considerando a viabilidade dessas mudanças na escola, percebemos ser essencial o processo de elaboração do projeto político-pedagógico. Esse documento deve ser bem solidificado, construído pela comunidade escolar e para tanto, é necessário o gestor CP ser o “articulador da construção coletiva, assumindo a responsabilidade da mobilização de todos para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação do projeto político-pedagógico curricular” (ALARCÃO, 2001, p. 75).

Outra forma de enxergar a escola como formação de professor é apresentada por Imbernón (2011), como uma alternativa de formação continuada do professor, baseando-se no modelo do Reino Unido nos anos 1970, de nome “formação centrada na escola”. Essa formação envolve estratégias utilizadas em conjunto pelos formadores e pelos professores para gerir os programas de formação que respondam às necessidades definidas da escola e para aumentar a qualidade de ensino e de aprendizagem em sala de aula e nas escolas (IMBERNÓN, 2011).

Dessa forma, a formação na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação. Ela traz, segundo Imbernón (2011, p.85) “uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças, portanto [...] um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação”.

Apoiamos a ideia de que o professor é sujeito e não objeto de formação, pois ele também possui conhecimento e suporte teórico, construídos a partir de sua prática. Assim, o professor elabora suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam (Ibidem).

Por essa lógica, a formação de professores é realizada pelo professor, sujeito de seu conhecimento, convertendo em

um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas” (IMBERNÓN, 2011, p.91)

O autor contribui para que pensemos outra forma sobre a formação de professores, em que eles, sendo os protagonistas dessa mudança, possam elaborar em conjunto soluções para os problemas encontrados na escola, lugar de trabalho docente.

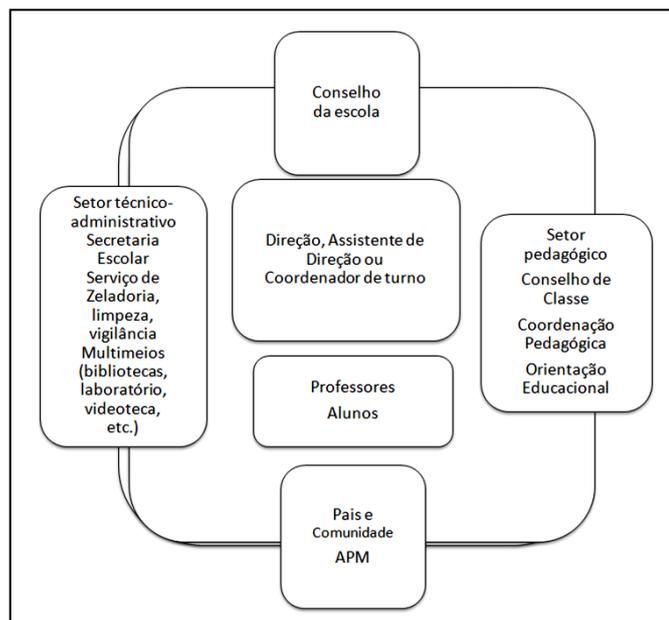
Além disso, compreendemos a escola como unidade básica do sistema escolar. Para Libâneo et al (2012), a escola é um espaço onde podem ser realizados objetivos de e para aprendizagens e do sistema de ensino. Ainda, segundo Libâneo et al (2012, p.294)

A organização e gestão da escola correspondem, portanto à necessidade de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos. Elas visam:

- a) Promover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho, por meio da participação, e fazer a avaliação e o acompanhamento dessa participação;
- c) Garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos.

A estrutura organizacional básica de uma escola, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é retratada por um organograma, que representa as inter-relações entre os vários setores e funções de uma organização ou serviço. Esta estrutura organizacional se distingue de acordo com a legislação dos Estados e Municípios e segundo as concepções de organização e gestão adotada. Contudo, podemos apresentar a estrutura básica das funções principais de uma escola, por meio do organograma abaixo (Figura 1).

Figura 1: Estrutura organizacional básica escolar



Fonte: (LIBÂNEO, 2008, p.127)

Essa estrutura, conferida na forma de organograma, caracteriza os setores

básicos que compõem uma escola. Para cada campo, realizamos um quadro expositivo (Quadro 1), com os responsáveis de cada setor e principais características, com base em Libâneo (2008, p.127).

Quadro 1 – Principais características de cada setor escolar

(continua)

Setor	Composto por	Características gerais
Conselho da Escola	Docentes, especialistas em educação, funcionários, pais e alunos	Esse órgão consultivo e deliberativo atua com a gestão escolar na tomada de decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas da escola, contribuindo na elaboração e efetivação de propostas e projetos, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação.
Direção	Um diretor	Tem a responsabilidade de coordenar, organizar e gerenciar as atividades desenvolvidas pela escola, auxiliar os especialistas e o setor técnico-administrativo, aprovando leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema educacional, como também as decisões do contexto escolar. O assistente de diretor exerce as mesmas funções na condição de substituto do diretor.
Setor Técnico-Administrativo	Secretária(o) escolar; Zelador(a), Vigilante	Responsável pelas atividades-meio que garantem o atendimento dos objetivos e das funções da escola, como também pelos serviços auxiliares e pelo setor multimeios (biblioteca, laboratórios, videoteca etc.).
Setor Pedagógico	Orientador Educacional e Coordenador Pedagógica. ⁶	O orientador educacional, onde essa função existe, trata do atendimento e do acompanhamento escolar dos alunos e também do relacionamento escola-pais-comunidade. Já o coordenador pedagógico ou professor coordenador é responsável por supervisionar, acompanhar, assessorar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares. Cabe a esse profissional prestar assistência pedagógico-didática aos docentes em suas respectivas disciplinas ao que concerne ao trabalho com os alunos. Outra função desse especialista é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que tange ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e a comunicação e interpretação da avaliação dos alunos.

Fonte: (Libâneo, 2008, p.127-129)

Quadro 1 – Principais características de cada setor escolar

(conclusão)

⁶ As funções desses especialistas variam segundo a legislação estadual e municipal, sendo que em muitos lugares suas atribuições ora são unificadas em apenas uma pessoa, ora são desempenhadas por professores, que necessitam ter formação em cursos de Pedagogia ou formação pedagógico-didática específica. (LIBÂNEO, 2008)

Setor	Composto por	Características gerais
Conselho de Classe	Todos os docentes	Órgão de natureza deliberativa quanto à avaliação escolar dos alunos, decidindo sobre ações preventivas e corretivas em relação ao rendimento dos alunos, ao comportamento discente, às promoções e reprovações e a outras medidas concernentes à melhoria da qualidade da oferta dos serviços educacionais e ao melhor desempenho escolar dos alunos.
Corpo docente	Professores ativos na escola	Função básica de realizar o objetivo prioritário da escola, o ensino-aprendizagem. Os professores de todas as disciplinas formam, junto com a direção e os especialistas, a equipe escolar. Além da sua função de docência das disciplinas, os professores também devem participar na elaboração do plano escolar ou projeto pedagógico, na realização das atividades da escola, nas decisões dos Conselhos de Escola e de classe, das reuniões com os pais, da APM (Associação de Pais e Mestres) e das demais atividades desenvolvidas na comunidade.
Corpo discente	Alunos da escola	Participação das atividades propostas pela escola.
APM ⁷	Pais de alunos; Docentes; Técnico-Administrativos; Discentes maiores de 18 anos.	Costuma funcionar mediante uma diretoria executiva e um conselho deliberativo. O Grêmio Estudantil é um grupo representativo dos alunos que possuem autonomia para organizarem-se em torno dos seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais. As duas instituições normalmente são regulamentadas no regime escolar, porém recomenda-se que tenham autonomia de organização e funcionamento, para evitar qualquer tutela por parte da Secretaria da Educação ou da direção da escola.

Fonte: (Libâneo, 2008, p.127-129)

Dessa forma, podemos ter uma compreensão maior de como se estrutura a escola, com seus sujeitos atuantes em diferentes setores e que contribuem para o funcionamento escolar, de acordo com suas atribuições e responsabilidades.

Concordamos com Libâneo (2002, p.63) quando afirma que a organização escolar se caracteriza, de fato, por certa rigidez: “o espaço físico da sala de aula, os tempos de aprendizagem, a hierarquização nas relações interpessoais, uma expectativa de aceitação de normas, a disciplina, a obediência”, assim como a

⁷ Instituição auxiliar presente na estrutura organizacional de muitas escolas, podendo ter também o Grêmio Estudantil e Caixa Escolar, vinculadas ao Conselho de Escola ou ao diretor. (LIBÂNEO, 2007, p.130)

seleção de conteúdos que precisam ser aprendidos. Outra particularidade observada na organização escolar são valores e atitudes sociais reproduzidos, pois a escola está inserida num contexto social específico.

Porém, essas características são exigências do processo de formação dos alunos que implica: “educar para a responsabilidade, para a apropriação crítica da realidade, para a democracia, para as relações solidárias, para a aceitação da diversidade social e cultural” (LIBÂNEO, 2002, p.64).

Dessa forma, a operacionalização do trabalho escolar liga-se às formas de gestão instituídas e aceitas pelos profissionais e pela comunidade escolar. Neste sentido, a gestão escolar não pode ser vista como um processo que separa o “administrativo do pedagógico, posto que, do ponto de vista da administração como mediação, não há nada mais autenticamente administrativo do que o pedagógico” (PARO, 2007, p.4). A escola, portanto, deve relativizar e modificar sua organização.

Assim sendo, Vieira (2009) mostra que boas ações são desenvolvidas no ambiente escolar. Como, por exemplo, a presença de um compromisso explícito da equipe escolar com seus alunos. São escolas que “acolhem seus alunos, criando um clima de reconhecimento de sua identidade e gerando circunstâncias motivadoras ao seu envolvimento nas atividades desenvolvidas, aí incluindo o cotidiano processo de ensino-aprendizagem” (VIEIRA, 2009, p.153).

O estudo também apontou outras questões que certamente estão relacionadas à organização e gestão democrática e participativa. São elas:

1) o clima da escola (ambiente escolar, relações entre as pessoas); 2) a organização e a disciplina como elementos que valorizam a escola; 3) a importância das bibliotecas, laboratórios de informática, ciências e quadras de esporte; e, 4) a importância do trabalho articulado com as secretarias municipais e estaduais e com as demais escolas da rede e do município (VIEIRA, 2009, p.153).

Essas escolas que se destacam positivamente, além de se dedicarem para a valorização dos ambientes de aprendizagem dos alunos e das relações pedagógico-administrativas com outros órgãos, apresentam uma equipe de gestão escolar engajada no objetivo de alcançar abordagens para a aprendizagem significativa dos alunos.

1. 3 A GESTÃO ESCOLAR COMO PARTE DA ATIVIDADE DOCENTE

Como já foi dito, a escola é uma instituição social, construída pela cultura da sociedade, demonstrando os caminhos já enfrentados e os desafios a serem encontrados. Somando-se a isso, compreendemos a escola como lugar onde ocorrem as ações de ensino-aprendizagem do trabalho docente e com o entendimento de que o lugar possui sujeitos, tempos, espaços e práticas educativas, condicionados a uma ordem social, histórica e política.

Porém, estamos diante de um modelo educacional o qual impede que se encontre lugar na rotina da escola para estudo dos professores sobre suas próprias práticas, para a aproximação com a comunidade, para a interação e contextualização da sociedade (GAMA e TERRAZAN, 2015, p.17), aumentando a importância da educação e a responsabilidade dos educadores.

Para Canário (2006, p.12), pede-se à educação, “entendida [...] como um processo de conhecer e intervir no mundo, uma contribuição decisiva para que possamos encontrar uma ‘saída’ para as questões de civilização que nos atingem”. Uma das formas para encontrar essa saída é a realização da gestão do trabalho pedagógico dentro da escola.

Gestão é um termo oriundo do latim *gerere* que significa gerir, conduzir, dirigir. No nosso caso da escola, a gestão é a responsável em governar a escola, saber conduzi-la da melhor forma e organizá-la adequadamente. A gestão escolar é responsável em gerir as práticas do contexto escolar de acordo com as diretrizes e políticas públicas educacionais. Desse modo, a gestão escolar é

[...] conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.411)

Assim, a gestão na escola é vista como estrutura organizacional que tem como objetivo maior o bom funcionamento da escola e que se alcance a aprendizagem dos alunos. Poderíamos tratar agora sobre a gestão democrática, que defendemos para as nossas escolas, porém pensamos que será mais bem aproveitada na seção 2.2 - Atuação do Coordenador Pedagógico.

Dentro da equipe da gestão pedagógica da escola, temos, em princípio, a direção, a vice-direção, a orientação educacional e a coordenação pedagógica. Ao diretor, cabe-lhe a responsabilidade do funcionamento administrativo e pedagógico.

Entretanto, ele desempenha predominantemente “as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, [...], com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal), delegando a parte pedagógica ao coordenador” (LIBÂNEO, 2008, p.112). Ao orientador educacional, é atribuído a ele o atendimento e acompanhamento escolar dos alunos e do relacionamento entre a escola, os pais, e a comunidade (LIBÂNEO, 2008).

Ao coordenador pedagógico, é previsto supervisionar, acompanhar, assessorar, avaliar as atividades pedagógicas contidas no currículo e prestar assistência “aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos [...] e relacionamento com os pais e a comunidade” (LIBÂNEO, 2008, p.129).

Basicamente a gestão da escola é constituída dessa forma. Já no que tange o trabalho do professor, poderíamos dizer que, majoritariamente, encontramos lugares de trabalho em estado precário. Porém, sabemos que nem todos os lugares estão assim, como Thurler (2001, p.89) nos afirma:

Alguns estabelecimentos escolares são vivos, felizes, acolhedores; outros são tristes, aborrecidos e, mesmo, severos. Quando se visita vários deles, sente-se bem essas diferenças. Cada escola tem sua própria atmosfera, suas próprias vibrações, que a tornam única. O clima, como reflexo de cultura de uma escola, como expressão dos valores coletivos mais ou menos compatíveis com a finalidade do sistema público, exerce uma forte influência sobre aqueles que ali trabalham, pois, em ampla medida, seus funcionamentos intelectuais, sociais e pessoais e, conseqüentemente, seu equilíbrio dependem dele. Tudo isso não é muito novo: se pensarmos em nosso próprio passado de alunos encontraremos a lembrança de atmosferas mais ou menos alegres ou pesadas; acontecimentos marcantes ou dias cinzentos; odores, cores e ruídos diversos.

Com a afirmação de Thurler, encontramos escolas que as suas mudanças são perceptíveis física e pedagogicamente, como outras paradas no tempo, desacordadas ao mundo atual. As escolas vivas, felizes, acolhedoras são assim, pois, sem dúvida, a gestão do trabalho pedagógico é diferenciada, realizada pelo bom trabalho docente (TD).

Trabalho que constitui a ação realizada pelos sujeitos atuantes no espaço escolar e pode ser caracterizado de diversas formas. De acordo com Gama e Terrazan (2015, p.61), o termo trabalho docente pode ser empregado como sinônimo de prática docente, prática educativa, profissão docente, trabalho didático, prática pedagógica/prática didática, etc.

Entendemos que o trabalho docente abrange tanto os sujeitos que atuam na escola – como professor, orientador educacional, coordenador pedagógico, diretor, etc. – como aqueles que exercem funções de natureza administrativa ou de natureza pedagógica nas Secretarias de Educação (GAMA e TERRAZAN, 2015, p.61).

Assumimos que o docente é profissional que possui a formação para atuar do mesmo modo na sala de aula, na gestão da escola e na administração da rede. Assim como afirmamos que não é nossa intenção reduzir o trabalho do professor a somente isso, onde a política e a sociedade contribuem para um reducionismo e, deste modo, para uma desvalorização e desprofissionalização da carreira docente.

Expomos que a atividade docente abarca uma complexidade de fatores, ações, reflexões diária, dentro e fora da escola. Pois, pelo contrário, uma vez reduzindo o trabalho docente a uma parte de seu todo, “estamos concordando com as políticas educativas que insistem em considerar o professor como um profissional que trabalha apenas quando está em sala de aula ou organizando o trabalho que realizará frente aos alunos” (GAMA e TERRAZAN, 2015, p.62).

Em suma, compreendemos que o profissional responsável pela gestão do trabalho pedagógico é o coordenador pedagógico. Ele tem a responsabilidade para tratar os assuntos pedagógicos que ocorrem tanto dentro da sala de aula, com os professores como fora da sala, com pais e comunidade, ao tratar assuntos relacionados ao currículo, didática e avaliação dos alunos.

Para isso, ele precisa aprender a operar de forma diferente, funcionar de forma diferente, uma gestão diferente. Além disso, ele precisa enfrentar, na maioria das vezes, situações complexas e que fazem parte dos elementos condicionantes da gestão do trabalho pedagógico.

2. GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: CONDIÇÕES E CONTEXTOS

Sabemos que a gestão do trabalho pedagógico (GTP) passa por elementos que influenciam as ações no dia a dia da escola. São elementos internos (projeto pedagógico, sistema de organização e gestão da escola, condições físicas e materiais, condições de trabalho, formação continuada, identidade e caracterização dos alunos, etc.) e externos (políticas educacionais, orientações curriculares, legislação, tradições culturais da comunidade escolar, formas de gestão do sistema escolar, etc.).

Neste capítulo, definimos como elementos principais que envolvem a gestão do CP: As políticas públicas educacionais - marco e micro contextos, a atuação do coordenador pedagógico, o projeto político-pedagógico e as características do trabalho de professores.

Ressaltamos que os elementos não discutidos e ditos no parágrafo inicial deste capítulo estão intrinsecamente compreendidos como parte de um dos elementos principais. Da mesma forma, tais elementos internos (condições físicas e materiais, condições de trabalho, identidade e caracterização dos alunos, etc) encontram-se presentes no capítulo 4.1. Contexto da escola e são considerados como determinantes para a atuação da coordenadora pedagógica da escola pesquisada.

2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – MACRO E MICRO CONTEXTOS

Como vimos, o coordenador pedagógico precisa aprender a operar de forma diferente, a trabalhar de forma diferente, a apresentar uma gestão diferente. Para isso, tem que compreender e analisar algumas questões que influenciam diretamente o seu trabalho, como as políticas públicas educacionais. Quando nos referirmos a elas,

“[...] estamos tratando de *ideias* e de *ações*. E, sobretudo, de *ações governamentais* [...]. As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc.” (VIEIRA, 2007, p.56, grifos do autor)

Assim, as políticas educacionais tratam de ações do governo e podem se encontrar em qualquer nível (básico, superior, tecnológico) e elas são iniciativas de um poder público independente da sua esfera (municipal, estadual ou nacional). Igualmente, sua abrangência, segundo Vieira (2007) é ampla, chegando em todos os setores pedagógicos, até a sala de aula.

Outra forma para compreender a política educacional, conforme Vieira (2007), é afirmar que ela está para a gestão educacional assim como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Desse modo, a gestão educacional situa-se no macro e a gestão escolar situa-se no micro. Ambas se articulam mutuamente e a razão da existência da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza e gestão escolar orienta-se para garantir o que é próprio de seu objetivo, segundo determinam a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996).

Essa maneira de compreender as políticas educacionais como ações de governo serve para mostrar que atinge todos os setores pedagógicos de uma escola. Porém, tais políticas têm se modificado, decorrente de um processo globalizado.

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento dentro do contexto globalizado, em que “agências internacionais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2016, p.42) como o nosso país. Essas recomendações, por sua vez, têm um interesse em regular as políticas educacionais na justificativa de uma qualidade da educação.

Essa terminologia (qualidade da educação) tem ocupado espaço no debate público brasileiro que envolve educadores, políticos, empresários, jornalistas e representantes de movimentos sociais que estão inseridos em um movimento internacional que busca a qualidade da educação (DI GIORGI, 2011, p.25).

Além disso, organismos multilaterais – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – têm se tornado cada vez mais ouvido nas discussões de projetos educacionais e no delineamento de políticas referentes à educação, principalmente nas décadas de 1980 e 1990.

Esses organismos têm em comum o conceito de qualidade de educação ligado à medição, rendimento e indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem e com apontamentos para condições

básicas ao alcance da educação pretendida (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

De acordo com esses organismos, sobretudo o Banco Mundial, a concepção de qualidade é voltada, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.10), para a mensuração da eficiência, eficácia e dos sistemas educativos, por meio de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem.

Todavia, esse movimento, alicerçado por organizações internacionais cada vez mais presentes em nossas políticas públicas educacionais, é marcado por duas posições contrárias. A primeira aponta posição de civil democrática, pois

encara a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. [...] O que se contrapõe a essa visão é a que denominarei produtivista. Esta concebe a educação, sobretudo escolar como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho. [...] Educar seria [...] instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho de modo mais vantajoso possível (SINGER, 1999, p.5).

Dessa forma, Singer (1999) nos mostra as duas posições que, de fato, os organismos internacionais buscam sob a ótica da qualidade de educação. O que realmente tem acontecido é a força de uma posição, a qual torna o trabalho do professor como mero instrutor de saberes para que o aluno desenvolva habilidades suficientes para se integrar no mercado de trabalho e que seja melhor aproveitado.

Na mesma década que se institui uma reforma política democrática em nosso país, foi também marcada por um redimensionamento para uma reforma educativa com visão gerencialista ligada à lógica de mercado, do neoliberalismo, que altera as condições de funcionamento das escolas.

Essa reforma gerencial surgiu a partir da intersecção entre as orientações das organizações internacionais e a elaboração de pessoas (classe dominante) responsáveis por mediar a formulação de fora do Brasil com a realidade do país. Por sua vez, o conceito de gerencialismo é apresentado como uma fórmula racional para a melhor utilização de recursos públicos tendo como objetivo a ampliação da produtividade e a máxima eficiência dos processos (SHIROMA, 2004). Também se afirma que o gerencialismo introduz um processo de regulação a qual utiliza julgamentos, demonstrações e comparações como meios de controle e mudanças, chamado de performatividade (JEFFREY, 2012).

Dessa forma, a gestão do trabalho docente baseada nesse modelo impacta e reforça o discurso e as noções de qualificação da profissionalização, valorização, avaliação, “responsabilização pelos resultados, [...] uso otimizado de recursos, gestão, eficácia, performatividade” (SHIROMA, 2004), provocando novas exigências no ambiente escolar.

Decorrente desse modelo, os sistemas ético-profissionais são transformados por sistemas empresariais competitivos, pois segue uma lógica de envolvimento de todos na educação, em que os empresários são vistos como protagonistas e salvadores de uma escola falida, expressa pelos altos índices de evasão, desperdício de recursos e despreparo do professor (BALL, 1994; 2005; FRIGOTTO, 2001; MELLO, 2005).

Assim, essa reforma afeta diretamente a gestão e, por conseguinte, altera o trabalho docente em um movimento de retrocesso pedagógico, dificultando a consolidação dos processos de gestão escolar.

A reforma gerencialista produz um currículo de resultados, medidos por testes de larga escala em que descaracteriza o trabalho do professor, transformando-o em um preparador dos alunos para fazerem os testes.

Sabemos

Como consequência, a função do CP é redimensionada em razão das mudanças significativas das políticas educacionais, pois ele deixa de exercer sua atividade para se submeter a outras funções que não lhes compete.

Esse desvio de função acarreta, obviamente, na escola em que os problemas são solucionados sem efetividade e em curto prazo, contraditoriamente como se era esperado da função do CP, centrada na ação pedagógica efetiva e condizente a sua formação. Não apenas isso, como também incide diretamente o trabalho dos professores, pois, conforme Dias-da-Silva (2002, p. 21),

apesar de sujeitos do cotidiano escolar – alvo e sede das reformas educacionais – os professores foram (e continuam a ser) apenas objeto das medidas, quando não réus, quando a eles é atribuído o fracasso das diretrizes estabelecidas.

Com efeito, o trabalho dos professores se torna cada vez mais regulado pelas formas burocráticas de controle e de tarefas determinadas pelas políticas educacionais, já que o “modelo educativo que nos propõe o BM [Banco Mundial] é

um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia” (TORRES, 2000, p. 139), pois as políticas educacionais definem as diretrizes que, por sua vez, definem os currículos escolares.

2. 2. ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A pretensão nessa seção não é somente apresentar uma trajetória histórica da formação da Coordenação Pedagógica (CP) e mostrar como se encontra hoje essa função cada vez mais essencial na gestão do trabalho pedagógico para o acompanhamento e organização dos professores em sala de aula. É, além disso, apontar as considerações sobre a rotina escolar e da importância do CP como articulador, formador e transformador no contexto da escola, exercendo, assim, um papel fundamental na transformação do trabalho de uma escola.

Desenvolvemos a ideia de um coordenador pedagógico, com base de estudos de Placco, Almeida, Souza (2002; 2012). Na realidade brasileira, a função ainda tem uma variedade de definição do termo. Por vezes, é chamado de supervisor, orientador ou, simplesmente, de coordenador. Isso demonstra outro problema na identificação do profissional que exerce a função. Nesse trabalho, usaremos o termo Coordenador Pedagógico.

Na década de 1920, na história da Educação brasileira, onde instituição de ensino apresentava uma visão de formadora para o campo de trabalho, há evidências de que tinha um acompanhamento das práticas pedagógicas na escola, na figura de inspetores escolares (NAGLE, 2001), realizado por professores mais experientes. Embora tivesse uma função de fiscalizar, havia um acompanhamento do trabalho docente e de sugestões para melhorar seu desempenho. Essa ação de fiscalizar mostra a origem da função do CP no cenário brasileiro.

Nos anos 1931, na reforma Francisco Campo⁸, foi determinado um papel a ser desempenhado o qual se referia às tarefas de acompanhamento pedagógico, porém as tarefas eram atribuídas ao inspetor escolar e se restringiam aos assuntos administrativos e fiscalizadores da escola. Ou ainda na mesma década, com a Constituição de 1934 a determinação da “regulamentação do exercício de todas as profissões” (CAMPANHOLE, 1983, p.541).

⁸ Reforma educacional elaborada pelo então ministro da educação Francisco Campos. Decreto nº 19.890, de 19/04/1931

Salientamos que nos anos de 1960, em nosso país, por meio da 1ª Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 (BRASIL, 1961), artigo 104, teve a abertura das ditas escolas experimentais, que permitiam ter um profissional para o acompanhamento pedagógico:

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal, da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. (BRASIL, 1961)

As escolas experimentais apresentavam, em suas propostas, ou uma equipe ou um profissional para a coordenação pedagógica. Ainda, o coordenador, segundo Placco Almeida, Souza, (2011, p.32), “podia realizar um bom trabalho na linha de formação dos professores, para atingir os objetivos propostos pelas escolas” assim como na “execução de projetos especiais, propostos por diferentes políticas, que possibilitavam boas condições de trabalho aos profissionais da escola” (PLACCO ALMEIDA e SOUZA, 2011, p.32).

Mas foi em 1962, pela Resolução 251, elaborada pelo conselheiro Valnir Chagas, a instituição da função em formar especialistas e professores para os cursos normais para o curso de pedagogia. Posteriormente, em 1969, surge o Parecer 252 (complemento da Lei 5440/1968, Lei da Reforma Universitária) que institui, por meio das habilitações do curso de Pedagogia, a formação de um novo profissional, dentre outros: Supervisor Escolar, como especialista da educação. Esse parecer, aprovado pelo então Conselho Federal de Educação em 1969, foi a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional.

Em consequência da Lei de Reforma nº 5692, de 1971, da 1ª LDB, a qual institui a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, a maioria dos estados passou a apresentar funções no quadro do magistério que desempenhariam a ação supervisora, com diferentes denominações: supervisor escolar, orientador pedagógico, pedagogo, professor coordenador, coordenador pedagógico, com uma visão funcionalista, objetivando o controle da atividade docente e a qualidade da educação (Lima, 2008).

Outro fato importante, segundo Libâneo (2018)⁹, foi a movimentação por uma nova formulação dos cursos de formação de educadores, impulsionada na I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, quando já existia o chamado Comitê Pró-Reformulação dos cursos de formação do educador cujas críticas direcionavam ao Parecer 252/69, tido como tecnicista.

Esse fato desencadeou, de acordo com Libâneo (2018)¹⁰, num movimento significativo de reformulação do modelo curricular da Resolução 252/69 em algumas universidades, como a adoção de um sistema híbrido em outras instituições. Assim, a supressão das habilitações no currículo do curso de pedagogia e a sua redução à formação de professores para as séries iniciais “foi a bandeira assumida pelo movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia, mais tarde denominado de Anfope” (LIBÂNEO, 2018)¹¹.

Além disso, importante destacar a influência do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional na política interna brasileira ao longo das décadas de 1980 e 1990, com constatações de que tais organizações chegaram a definir políticas públicas para a área de educação, direcionando-a numa perspectiva neoliberal (SILVA, 2002), com orientações que permitissem o afrouxamento das regras que definem o trabalho docente e, assim, reestabelecessem a forma de estruturar a carreira dos profissionais de educação (VENAS, 2012). Essas constatações levantadas por Silva (2002) e Venas (2012) nos ajudam a ter uma compreensão mais clara das mudanças das políticas adotadas posteriores sob o foco do neoliberalismo.

Com a criação da Constituição Federal, em 1988, iniciou o processo político de democracia em nosso país. Com isso, a elaboração da 2ª Lei de Diretrizes e Bases foi necessária visando uma reforma educacional democrática.

Segundo Melo (2008), por meio do projeto de Lei nº 1258, de 1988, elaborado pelo deputado Otávio Elísio, foi apresentado o projeto de uma nova LDB. Oito anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases foi promulgada. Essa lei, nº 9394, traz, no artigo 67, além da experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, no parágrafo 2º, a consideração da função do coordenador pedagógico. Segundo artigo 67, parágrafo 2º, da LDB (1996),

⁹ Idem a anterior.

¹⁰ Parecer elaborado pelo professor doutor José Carlos Libâneo para Qualificação de Projeto de Mestrado de Flávio Cezar dos Santos. Realizado em 23 nov 2018.

¹¹ Idem a anterior.

Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as **de coordenação e assessoramento pedagógico**. (grifo nosso)

Então, a função da Coordenação Pedagógica é ressignificada no começo da década de 1990, ganhando a nomenclatura de coordenador pedagógico.

Ainda, de acordo com o artigo 64, da referida lei, para exercer a função de CP, é necessário a formação inicial em Pedagogia ou em nível de Pós-graduação, além de experiência docente. Essas determinações seriam condições essenciais para que o CP tenha conhecimentos necessários para cumprir e sustentar sua prática, apesar de apresentar uma flexibilização nos processos de formação docente, comprometendo, de certo modo, a construção da identidade profissional.

Em 2015, por meio da Resolução nº 02, amplia-se o acesso de profissionais em educação para funções pedagógicas, afirmando que todo formado em cursos de Licenciatura ou com Formação Pedagógica, independente de possuir Pedagogia ou curso de Pós-graduação e experiência docente, terá habilitação para o exercício de atividades de gestão e pedagógicas. Ainda que o formado precise ter um repertório de informações e habilidades sobre os conhecimentos teóricos e práticos, os quais lhe permite a

Art. 7º IX- atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais.

Art. 7º X- Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2015).

Essa mudança para o acesso à função de CP para outros profissionais da educação, deixando de ser restrito ao licenciado em Pedagogia, além de ser uma característica da reforma educacional neoliberalista, acarreta numa reformulação dos programas dos cursos de licenciatura, com acréscimo de disciplinas que abarquem assuntos, entre tantos, relacionados à gestão educacional, organização das escolas e programas políticos educacionais, para exercer a função de coordenador pedagógico.

Sabemos que o ser docente é mais que ensino, como foi apontado no capítulo anterior por Libâneo et al (2012), porém, autores como Placco, Almeida e Souza (2011), Franco (2008) afirmam que os cursos, atualmente, não estão estruturados para realizar uma formação com preparo necessário do profissional CP. Assim como apresentado por Serpa (2011), a maioria dos cursos de graduação não tem formação em gestão, comprometendo, assim, a função específica e complexa da CP e, conseqüentemente, prejudicando os sujeitos que necessitam dele na instituição de ensino.

Enfim, ao observarmos o percurso histórico percorrido até agora sobre a constituição da função do CP, notamos que ela esteve relacionada à ação de supervisão - inspeção do trabalho do professor. Depois, passou para função, com uma atividade muito diferente, com enfoque relacionado à ação no acompanhamento e orientação das ações docentes, na organização da formação continuada, na articulação coletiva do projeto político pedagógico, exercendo um papel importante no cotidiano das escolas (FERNANDES, 2010).

Embora também tenhamos levantado dados sobre o CP, ainda é indefinida a sua profissionalização¹², assunto preocupante que no período dos anos 1930, com a Constituição de 1934, teve-se a determinação da “regulamentação do exercício de todas as profissões” (CAMPANHOLE, 1983). Apesar de as posteriores Constituições tenham tirado essa determinação de regulamentação da ação profissional, de acordo com Saviani (2000, p.31)

Esse princípio veio sendo aplicado desde 1930 até recentemente, quando o clima neoliberal dominante vem contrarrestar essa tendência advogando a liberdade de exercício profissional com a conseqüente desregulamentação das profissões, o que acabou por se firmar na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394 de 20/12/1996.

Essa indefinição da profissionalização também é recorrente da CP e ocasiona, como foi corroborado neste estudo, em mal explicadas e explícitas especificidades da função e em equívocos gerados e incoerentes de seu papel. Hoje, o CP desempenha atividades administrativas e pedagógicas, como implementação do projeto pedagógico, diagnóstico do ensino e da aprendizagem,

¹² Profissionalização compreendida como conjunto de conhecimentos e técnicas que permite ao professor o domínio da teoria pedagógica e da ciência específica, objeto de ensino e da prática docente, assim como conjunto de valores éticos e normas autológicas que regem a função docente (ROMANOWSKI,2010, p.37)

organização das ações pedagógicas, avaliação dos alunos, organização das avaliações externas, material didático, reuniões com os professores, organização de conselhos de classe, formação continuada dos professores, reuniões com os pais, planejamento das avaliações, etc (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2012).

Do mesmo modo, outro fato que torna a discussão sobre o coordenador pedagógico imprescindível é a falta de clareza de suas especificidades no contexto escolar nas leis LDB 9394/96, art. 64 e Parecer CNE/CP Nº 2/2015, art. 10º.

Enfim, diante da complexidade do trabalho, da precarização e da desprofissionalização, notamos a importância do trabalho do CP com atribuições específicas de sua função para que, assim, possa contribuir com o professor que se sente, igualmente, desvalorizado.

Além disso, o coordenador pedagógico precisa ter acesso ao domínio de produções culturais gerais e específicas da educação, especialmente, relacionadas à aprendizagem e ao ensino. Para, então, apresentar, debater e questionar com os educadores, com a finalidade de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre elas, no sentido de estabelecer seu papel formativo e de gestão do trabalho pedagógico.

Outra função atribuída ao coordenador pedagógico é o seu papel como articulador, formador e transformador no ambiente escolar. Esse papel não é tarefa fácil, porque, além de encontrar e elaborar possíveis soluções coerentes a cada realidade escolar, ele pode contribuir, por meio de suas atribuições, na mudança das práticas pedagógicas. Essa é parte mais difícil do papel do CP, pois, segundo Garrido (2000, p.10),

significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes [...], originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustração para a comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda cultura organizacional.

Diante disso, vemos que a realização do trabalho do CP envolve um grande esforço na direção de uma transformação da escola. Também exige que esse profissional receba uma formação que possa lhe ajudar para as necessidades e demandas dos professores, visto que as atribuições do coordenador pedagógico se fundamentam em:

enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola, desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas, efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que se reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor como para o adulto coordenador (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 6).

Dessa maneira, ao ter formação, o CP pode se colocar no papel de formador e, nesse sentido, prover aos professores uma formação, que “gera ações que promovem a prevenção de muitas dificuldades e, portanto, possibilitam que o compromisso político da escola com a formação para a cidadania, de alunos e professores, seja alcançado” (PLACCO e SOUZA, 2008, p. 32-33).

Para tanto, o CP precisa lembrar diariamente que o professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado para os mecanismos sociais: professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e a orienta. (TARDIF, 2010, p. 230).

Essa ideia de Tardif é essencial para que o coordenador pedagógico tenha esse olhar quando estiver planejando com o professor e ir contra às ideias do cenário contextual do neoliberalismo, e ir mais ao encontro de uma gestão democrática, participativa.

Tanto em Libâneo (2008) como em Lück et al (2008), a fundamental característica de uma gestão democrática é a participação de todos(as), com possibilidade de envolvimento dos profissionais e de outros integrantes do espaço escolar. Que eles tenham consciência de que cada um pode fazer parte da construção de um objetivo coletivo. Também é preciso ter confiança no trabalho, no outro e em si, interação entre os professores, participação na construção coletiva dos objetivos pedagógicos, curriculares e de prática em sala de aula.

Além disso, o coordenador pedagógico como gestor tem que assumir o papel

como líder, com dedicação, visão, valores, competência, integridade e que inspire outras pessoas a trabalhar em conjunto para atingirem os objetivos e metas coletivamente. Assim como a forma de facilitar a participação e dotar reconhecimento coletivo pela participação e pela conclusão de tarefas, pontos essenciais para que se tenha uma gestão democrática e trabalho participativo (LIBÂNEO, 2008; LÜCK et al, 2008).

Esse caráter gestor do CP, conforme Placco e Souza (2008), deve assegurar interlocução constante com o grupo de professores, observar as ações e comportamentos dos sujeitos no dia a dia e ter consciência do tempo e ritmo de cada um. Também deve

integrar a proposta de formação desse coletivo com a realidade da escola e as condições de trabalho dos docentes; valorizar a formação continuada na própria escola; incentivar práticas curriculares inovadoras; estabelecer parceria com o aluno, incluindo-o no processo de planejamento; criar oportunidades para o professor integrar a sua pessoa à escola; estabelecer parceria com o professor. Propiciar situações desafiadoras a alunos e professores e investir em sua própria formação. (Placco e Souza, 2008, p.32)

Da mesma forma, essas características assinaladas ao coordenador pedagógico também são encontradas na Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2013). O CP tem a função, dentre outras, de: viabilizar o trabalho coletivo, com criação e organização de mecanismos de participação em projetos educacionais; facilitar o processo comunicativo entre a comunidade escolar; implementar, avaliar, coordenar e planejar o desenvolvimento de projetos pedagógicos, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, CBO, 2013).

Por fim, assunto referente ao seguinte subcapítulo, ao coordenador pedagógico é atribuído a função de acompanhar, assessorar, avaliar e “promover a articulação da equipe escolar em elaborar o Projeto Político-Pedagógico” (PLACCO e SOUZA, 2008, p.32).

Salientamos a compreensão, por meio de estudos de Libâneo (2006; 1999), sobre a formação do curso de Pedagogia como exigência para o desempenho da função como a de coordenador pedagógico, pois a graduação estuda características, aspectos concernentes ao trabalho pedagógico. Diferentemente de outras licenciaturas que em seus currículos não abordam com mais propriedade

temas como a gestão e a organização educacional e a organização escolar.

Ainda, em Franco e Campos (2016), percebemos esse mesmo ponto de vista, colocando como um dos grandes problemas que dificulta a construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de formação inicial para o exercício da função de coordenação pedagógica (FRANCO e CAMPOS, 2016, p.18).

Mesmo com esses pontos de vistas, apoiamos na ideia de que a coordenação pedagógica pode ser exercida por um profissional de educação diferente do pedagogo, se instruído com pós-graduação e consciente da importância e dedicação da prática educativa.

2. 3. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Outro elemento que determina a gestão do trabalho pedagógico, especificamente a do CP, é o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição escolar. O projeto político-pedagógico é um documento obrigatório nas escolas, de acordo com a LDB nº 9394/96. Ainda, afirma que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, p.18).

Assim, fica evidenciado que todas as escolas precisam ter o conhecimento que este documento é obrigatório em consonância ao que determina a lei. Mas ele deve ser visto muito mais do que um documento burocrático a ser cumprido pelos docentes.

O PPP é essencial para que possa ser desenvolvido um trabalho mais articulado e responsável no espaço escolar. Não pode ser encarado como “modismo ou exigência das instâncias centrais de decisão, mas acima de tudo, como tomada de consciência por parte da escola, diante da sua missão e função social no atual contexto histórico em que vivemos” (DIÓGENES e CARNEIRO, 2005, p.11).

Dessa forma, o PPP tem o objetivo de contribuir para que a escola enfrente os desafios do cotidiano de uma forma refletida e embasada nos seus princípios. Como também apresenta como finalidade a participação coletiva na elaboração de um roteiro de ação e transformação, com objetivos comuns.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico é membro essencial para a elaboração e a implantação do PPP dentro da escola. É ele quem vai proporcionar para que os professores, alunos, equipe gestora, auxiliares de educação, pais e

comunidade em geral participem. Ainda, referindo-se à participação coletiva no processo de elaboração, o projeto político pedagógico, Vasconcellos (2004, p.169) é

o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Outro ponto importante é que a criação do PPP é dinâmica, exige esforço e comprometimento coletivo, não se resumindo “à elaboração de um documento escrito por um grupo para se cumpra uma formalidade. É concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação” (VEIGA, 1998, p.14)

Então, levamos em conta que o PPP é a elaboração de um trabalho coletivo, que demanda empenho e que nunca estará pronto e acabado. O que se espera é que o projeto “vá se tornando mais complexo e se caracterizando, cada vez mais como um projeto de educação” (BRASIL, 2006, p.44). Com isso, gradualmente, o corpo docente irá tornando-o mais adequado. Chegar a um projeto pedagógico definido exige estudo para debater os problemas existentes na escola e para explicar o que está sendo trabalhado. Também exige

força e coragem para ir além dos limites da sala de aula e da escola, para olhar e analisar a realidade à nossa volta, comprometer-se com ela, formular respostas e voltar a ver e reconhecer os alunos. Afinal, o trabalho de educação significa formar pessoas e isso quer dizer abrir caminhos e possibilitar crescimento do melhor de cada um. Assim sendo, o projeto político-pedagógico tem o objetivo de ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola de uma forma refletida. Nele, é essencial a participação de todos os envolvidos no processo escolar (BRASIL, 2006, p.44)

Dessa forma, o PPP é mais que um documento elaborado pelos membros da escola. Ele é um processo que demanda estudo sobre a importância da elaboração do projeto político pedagógico, envolvimento do corpo docente com o discente e comprometimento com todos envolvidos no espaço escolar.

2.4 O TRABALHO DOS PROFESSORES

O trabalho realizado pelos professores é resultado de atividades que integram e articulam diferentes aspectos próprios das características dos professores, como

também das características do contexto. Nesse processo, o professor elege, classifica, valora e ignora aspectos de diferentes ordens, que acabam condicionando o trabalho realizado. (GAMA e TERRAZAN, 2015, p.147).

Estamos diante de alguns professores que sentem a falta de valorização moral e profissional. Como podemos notar na fala de uma professora com 21 anos de magistério, quando percebeu que seu trabalho não valia como pensava, e que só interessava para o sistema educacional ter “um ser humano adulto, para preencher uma carga horária diante dos filhos de uma população” (GAMA e TERRAZAN, 2015, p.159).

Podemos ver, ainda, na continuação da fala da mesma professora investigada no estudo dos autores, que ela demonstra imposições colocadas a ela que desmoraliza e desmotiva o trabalho:

[...] eu comecei a perceber que para instituição escola, a Secretaria de Educação e até todo o Sistema Educacional, não interessa muito o tipo de profissional que tu é, (o que importa) [...] é que tu vá, sabe? desde que tu vá, tu ta indo. [...] Então tu pensa porque mesmo que eu vou fazer outras coisas? Então, assim, eu fico triste de estar te dizendo essas coisas mas é a realidade que eu estou hoje, eu não esperava, eu me vejo com 21 anos de magistério, pensando o que eu achava de professores. Eu achava umas “antiquadas”. Eu pensava assim, elas estão só querendo se aposentar e eu achava que era um desrespeito comigo [...] as professoras fazerem umas aulas pobres. Hoje eu entendo, antes eu julgava, mas eu já não vejo mais (deste jeito), hoje eu sou solidária, porque a energia é sugada” (GAMA e TERRAZAN, 2015, p.159).

Dessa forma, pensamos que tipo de trabalho de ensino é realizado na sala de aula, diante desse cenário. Porém, reconhecer a precariedade na atuação profissional é necessário para mudança na prática educativa. Como afirma Freire (1996, p.75),

Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta á ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.

Outro ponto é compreender que o trabalho do professor não é simples, pois há fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho do professor. Esteve (1995, p.100) sintetiza doze itens que interferem, sendo eles:

1) Aumento das exigências e responsabilidades; 2) Incorporação da mulher ao mercado de trabalho e redução de convívio familiar; 3) Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; 4) Ruptura do consenso social sobre a educação; 5) Aumento das contradições no exercício da docência; 6) Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; 7) Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; 8) Desvalorização do salário; 9) Mudança dos conteúdos curriculares; 10) Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; 11) Mudanças nas relações professor-aluno e; 12) Fragmentação do trabalho do professor.

Dessa forma, o trabalho do professor fica mais complexo, pois demanda transformações de ideias, de conduta social, de um planejamento diferenciado, mediante a situação que encontram os docentes nas escolas. Porém, ainda continuamos parados no tempo, sem condições para nos adequarmos às mudanças que acontecem rapidamente na sociedade. Tampouco, as autoridades educativas têm traçado estratégias de adaptação (ESTEVE, 1995).

Assim, como uma possibilidade para transformação, notamos a necessidade de o professor buscar meios para compreender o mundo em que se vive e de seus próprios alunos, para, então, produzir conhecimento.

A inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento (FREIRE, 1996, p.61).

Outra possibilidade é o “movimento da profissionalização” (TARDIF, 2003, p.246) que leva ao conhecimento da prática profissional, em que se diferencia uma profissão de outras ocupações.

Os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, (...) através de uma longa formação de alto nível, (...) sancionada por um diploma (...). Os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, (...) só os profissionais em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, (...) só os profissionais são capazes de avaliar em plena consciência, o trabalho de seus pares. (...) os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (...) os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continuada. (...) a autonomia e a competência profissionais têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade (...). Em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa

de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. (TARDIF, 2003, p.247 – 250)

Esses conhecimentos profissionais devem ir além do trabalho em sala de aula do professor. Devem levá-lo também à contribuição dos processos decisórios da escola, pois, Nóvoa (1995) nos chama a atenção sobre a exclusão dos professores dos processos decisórios e, como consequência, leva a mudar as funções sociais e os papéis profissionais dentro do espaço escolar.

Sabemos também que a docência é mais que ensino, como destacam Libâneo e Pimenta (1999), é “participar da gestão escolar, responsabilizar-se pelo Projeto Pedagógico, participação de projetos, investigações, supervisão de futuros professores, dentre outras”. Ou seja, há várias atividades que o professor realiza além de ministrar aulas e deve estar preparado para tal.

Além disso, o trabalho do professor que atua na EJA apresenta características específicas que apresentamos de forma breve, no intuito da compreensão do trabalho docente dessa modalidade.

O conceito de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é institucionalizado em 1996, pela LDB nº 9394, no âmbito das secretarias municipais e estaduais de educação, com oferta dessa modalidade pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Ainda, dessa lei, no capítulo II, Seção V, os artigos 37 e 38 abordam:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios

informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e que para realizar exames supletivos para a conclusão do ensino fundamental e do médio, é necessário ser maior de 15 e 18 anos, respectivamente.

Porém, para que respondessem às demandas e necessidades específicas do público jovem e adulto, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu um referencial mais preciso sobre a modalidade específica da educação escolar. Considerando isso, por meio da elaboração do Parecer CEB/CNE nº 11, de 2000, determinou a EJA como modalidade da educação básica, com especificidade própria e, decorrente disso deveria receber um tratamento próprio. Além de reconhecer que a EJA representa “uma dívida social não reparada como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (BRASIL, 2000, p. 21).

Para isso, de acordo com o Parecer, apresentam-se três funções da EJA. A primeira é a reparadora, a qual não só reconhece o direito a uma escola de qualidade, mas também da igualdade de todo e qualquer ser humano e para esse ato de reparar, é necessário que a EJA precisa ser pensada como um “modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidade de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p.23).

A segunda diz respeito à função equalizadora, a qual considera o sujeito que teve sua formação descontinuada, independente de sua razão, busque “restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (BRASIL, 2000, p.24). Isso significa que se assuma a possibilidade de que todos disponham das mesmas condições de acesso ao conhecimento para ter um caminho para o desenvolvimento sociocultural.

Já a função qualificadora, com o reconhecimento de que é possível se formar, se desenvolver e construir conhecimentos, competências e valores que ultrapassam a escola e que, assim, objetive para a realização de si e para o reconhecimento do outro como sujeito. Fundamenta-se nesse modo de incompletude do ser humano e no caráter de “educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p.30).

Outra característica que podem nos ajudar a compreender o trabalho na EJA é saber o público que está inserido na escola. Segundo Brunel (2004), essa população está progressivamente mais jovem e é preciso que algumas questões sejam consideradas, como as:

sociais, afetivas e econômicas são mais determinantes que as dificuldades cognitivas e as que mais interferiram na trajetória escolar deles. É importante deixar claro que vários foram os motivos pelos quais estes jovens optaram pela EJA e seja impossível eleger um que explicasse o porquê desta opção. Deixando claro que este fato não pode ser analisado somente por um ângulo, mas que deve ser compreendido com um fenômeno complexo e multifacetado.” (BRUNEL, 2004, p.38).

Enfim, consideramos essas características essenciais para compreendermos melhor o contexto da pesquisa onde ocorre a ação do coordenador pedagógico. Da mesma forma, são elementos que podem nos ajudar a caracterizar o trabalho do CP ao atuar nesse contexto educativo.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, abordaremos a contextualização da escola investigada, para situar o leitor da realidade local e suas características. Também apresentaremos aspectos teóricos fundamentadores da abordagem metodológica adotada, como a natureza, o problema, as questões norteadoras, as fontes de pesquisa, o instrumento da coleta de informações e a análise dos dados.

3.1 CONTEXTO DA ESCOLA

Nessa seção, apresentaremos uma descrição dos aspectos do contexto onde a pesquisa se desenvolverá. No caso, o estudo será realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Duarte de Macedo, localizada no município de Venâncio Aires, Rio Grande do Sul.

Segundo informações encontradas da página oficial da prefeitura municipal de Venâncio Aires¹³, a cidade foi habitada por índios, que costumavam se localizar nos vales dos rios e arroios. No século XVIII, as autoridades portuguesas estimularam o povoamento do solo do Rio Grande do Sul, concedendo sesmarias aos colonizadores.

Os primeiros ocupantes da região foram luso-brasileiros e seus escravos e agregados, que desenvolviam atividades como a pecuária extensiva, o extrativismo de madeira e erva-mate e o plantio para consumo próprio. Eles se localizaram nos vales do Rio Taquari e seus afluentes, arroios Sampaio, Castelhana e Taquari-Mirim.

A partir de 1853, alguns donos de sesmarias passaram a lotear as terras, transformando-as em colônias exploradas por imigrantes e descendentes de alemães. Estabelecidos preferencialmente no vale do arroio Sampaio, eles se dedicavam à agricultura e foram responsáveis pela criação de sociedades que existem ainda hoje como espaço de integração, entretenimento, cultura e lazer nas colônias. Os italianos, embora menos numerosos que os portugueses e alemães, também se fixaram no município. Obteve sua autonomia político-administrativa através do Ato nº 371, assinado pelo então vice-governador Dr. Fernando Abbott, em 11 de maio de 1891, com o nome de Venâncio Aires.

¹³ Disponível em: < <https://www.venancioaires.rs.gov.br/municipio/001-historia-de-venancio-aires> >. Acesso em 20 jul. 2018

O nome foi dado pelos republicanos rio-grandenses em homenagem ao advogado abolicionista e precursor das ideias republicanas Venâncio de Oliveira Ayres, nascido em Itapetininga, São Paulo, e radicado no Rio Grande do Sul.

O município possui 70.481 habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). Considerada a capital nacional do chimarrão, devido a sua produção de erva-mate. Também é um dos maiores produtores de fumo do Brasil.

Figura 2 – Mapa do Estado do Rio Grande do Sul, com a indicação do Município de Venâncio Aires.



Fonte: (Wikipedia¹⁴)

A rede de ensino do município de Venâncio Aires conta com vinte e uma escolas municipais, das quais oito são de ensino fundamental e treze são de educação infantil. Dessas, apenas duas escolas municipais funcionam com os três turnos e que oferecem EJA. É organizada pela secretaria municipal de educação, dividida em dois setores: o setor administrativo e o setor pedagógico. O primeiro é responsável pela contratação, transporte, questões financeiras, etc.

Já o setor pedagógico é composto por uma coordenadora pedagógica geral e coordenadoras pedagógicas de áreas específicas: da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, dos Anos Finais, da EJA, as quais acompanham o trabalho das coordenadoras pedagógicas das escolas, marcam reuniões pedagógicas com as

¹⁴ Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Venancio_Aires_\(Rio_Grande_do_Sul\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Venancio_Aires_(Rio_Grande_do_Sul))>. Acesso em: 09 set 2018

escolas, auxiliam nos assuntos pedagógicos, entre outros assuntos concernentes à função.

A instituição de ensino na qual iremos realizar a pesquisa faz parte da rede municipal de ensino de Venâncio Aires e se denomina Escola Municipal de Ensino Fundamental José Duarte de Macedo.

A escola se localiza no bairro Macedo, na sede do município. Nesse bairro, os moradores atuam como trabalhadores autônomos, faxina em residências, vendedores, funcionários em empresas calçadistas, de confecções, fumageiras, de pequeno e grande porte, onde famílias vivem do emprego de safra de fumo.

A escola atende boa parte dos moradores desse bairro e tem 517 alunos matriculados nos três turnos. O corpo docente é composto atualmente por 37 professores e o serviço de apoio pedagógico conta com 6 funcionários. Abaixo (Figura 3), temos uma foto de frente da EMEF José Duarte de Macedo.

Figura 3 – Frente da EMEF José Duarte de Macedo



Fonte: (Google¹⁵)

¹⁵ Disponível em: < <https://www.google.com.br/maps> >. Acesso em: 10 set 2018

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Duarte de Macedo foi fundada em 25 de outubro de 1983 é a segunda maior escola municipal de ensino fundamental. Com relação à estrutura física, a escola possui três áreas ao ar livre, sendo que uma é de recreação. Ainda, tem um ginásio, um refeitório, uma cozinha, quatro banheiros para os alunos, um para os professores. Possui um laboratório de informática, um laboratório de Biologia, Física e Química, uma sala de multimídia, uma biblioteca, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala de professores (sem TV), uma secretaria, uma sala de direção, e nove salas de aula.

Oferece como modalidades de ensino: Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA – Ensino Fundamental). Nos turnos da manhã e tarde, oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos; e no turno da noite, Educação de Jovens e Adultos Anos Finais. Também conta com o atendimento especializado em educação especial e psicológico.

Para ajudar a pesquisa, utilizamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, aprovado em 08 de dezembro de 2010, pelo Conselho Municipal de Educação. Ressaltamos que tanto o PPP e quanto o Regimento Escolar estão sendo reformulados e, segundo informações da diretora escolar, serão trabalhados após a implementação do Referencial Curricular Gaúcho¹⁶, prevista para 2019.

A filosofia da escola principia o entendimento da educação como processo e construção de conhecimento, levando em conta a capacidade de refletir, tornar-se consciente para construir novos conhecimentos, criando condições para o educando ser um membro ativo, crítico e comprometido em busca de seus objetivos, valores e ideais; engajado no meio em que vive, ciente de que suas ações são parte responsável pela transformação do meio em que está inserido, tomando decisões e participando.

Além disso, a escola deve ser integrada, valorizando tudo o que o aluno já sabe, procurando estratégias que integrem a família e a Escola. A educação necessita ser um processo coletivo de construção do conhecimento, comprometido com as necessidades dos alunos e da comunidade, respeitando as individualidades, mas que visa um crescimento como um todo, estimulando a autonomia. Uma Escola que seja inclusiva, atendendo os alunos portadores de necessidades especiais. É

¹⁶ Documento, criado pela equipe de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular e de elaboração do Referencial Curricular Gaúcho, que orientará as diretrizes curriculares das escolas públicas e particulares do Rio Grande do Sul.

dever garantir a todos o direito aos conhecimentos científicos, éticos e culturais, considerando e respeitando a bagagem cultural e intelectual dos alunos.

Segundo PPP, a escola possui grande número de famílias com problemas de alcoolismo, famílias gerenciadas pelas mães (apresentando um padrão de família), famílias de agregados, alunos que ingressam muito cedo no mercado de trabalho formal e informal, que não tem lugar fixo para morar, com muita violência em casa (incluindo abuso de crianças).

A escola está engajada em projetos com organizações não governamentais que fazem apresentações e com instituições como a Unidade Básica de Saúde do próprio bairro, em que os residentes da saúde fazem visita e oferecem palestras sobre assuntos relacionados a Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), gravidez, etc. Também, a escola participa de eventos a nível regional, onde alunos e professores apresentam seus trabalhos produzidos na escola.

No segmento sobre a modalidade EJA, conforme PPP, os conteúdos devem ser desenvolvidos com base no histórico sociocultural, dos alunos, sendo que oportunizarão reflexões, construções e reconstruções de conhecimentos, resgatarão valores humanos, enquanto sujeitos, respeitarão e valorizarão a individualidade e a diversidade do contexto de sua realidade.

A equipe diretiva da escola faz o calendário letivo, com as datas festivas, com a reunião com os pais e aprovado na reunião pedagógica, vai para a secretaria, para aprovação. A equipe é composta por uma diretora, três vice-diretoras (da manhã, da tarde e da noite), três coordenadoras pedagógicas (uma em cada turno), três orientadoras educacionais (uma em cada turno). O quadro abaixo apresenta a função dos membros da equipe.

Quadro 2: Organização da equipe diretiva da EMEF José Duarte de Macedo

(continua)

Equipe pedagógica	Função
Direção e Vice-direção	Administração da escola, organização e coordenação do trabalho coletivo e tem a função de articular, propor, problematizar, mediar, operacionalizar e acompanhar o pensar – fazer pedagógico e administrativo da comunidade escolar

Fonte: PPP da EMEF José Duarte de Macedo

Quadro 2: Organização da equipe diretiva da EMEF José Duarte de Macedo

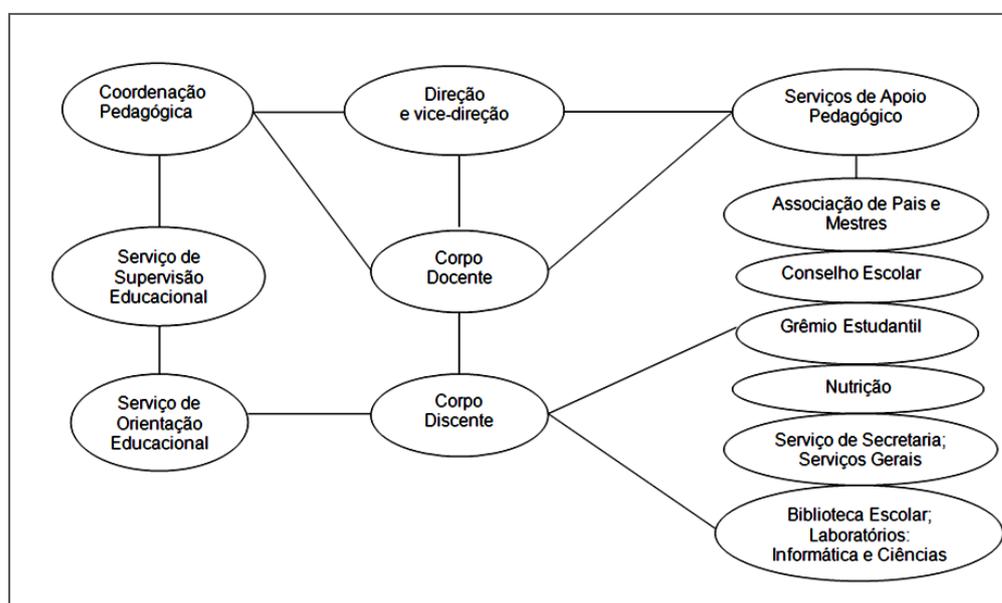
(conclusão)

Equipe pedagógica	Função
Coordenação Pedagógica	Ação valorizando o cotidiano, a vivência, a singularidade do ambiente, as articulações em rede, a criatividade proporcionando uma efetiva formação continuada.
Orientação Educacional	Voltado para intervenções que possibilitem o aluno a avançar no seu discernimento, para que possa ter uma visão mais ampla e assim interagir no seu meio, sugerindo, questionando e auxiliando educandos, educadores e a comunidade escolar, com carga horária conforme necessidade da escola (nos três turnos)

Fonte: PPP da EMEF José Duarte de Macedo

Relacionado à estrutura organizacional da escola, com base no PPP, podemos visualizar por meio do organograma abaixo (Figura 4), que representa as relações existentes entre os setores e funções de uma organização ou serviço.

Figura 4: Estrutura organizacional da escola elaborada pelo autor.



Fonte: (Elaborado pelo autor, com base no PPP da escola)

Esse organograma representa a estrutura da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Duarte de Macedo e, conforme documento PPP da escola, cada parte se caracteriza de forma distinta, como veremos a seguir (Quadro 3):

Quadro 3: Caracterização de cada setor da EMEF José Duarte de Macedo

(Continua)

Função/cargo	Características gerais de cada segmento
Direção	Responsável direta pelo funcionamento da escola; Responsável pelo controle da merenda, transporte escolar, efetividade dos professores, boletim mensal (controle de frequência dos alunos) e pelos serviços de secretaria; transferências, matrículas, históricos escolares, arquivos dos alunos.Representante direta junto a APM; Auxilia nas reuniões pedagógicas no que se refere a parte administrativa; Representante da escola em eventos e reuniões a nível local e municipal; Auxilia na organização dos eventos promovidos pela escola;
Vice-direção	A função representa a escola em reuniões e eventos na ausência da diretora; Auxiliar no funcionamento geral da escola; Auxiliar nos serviços de secretaria: Xerox, matrizes, atestados, etc.; Auxiliar nos serviços de orientação e nos encaminhamentos para profissionais da área da saúde; Responsável pela aplicação e controle dos recursos financeiros da escola em conjunto com a direção e APM; Responsável pelo livro ponto dos professores e funcionários.
Serviço de Supervisão Educacional (Coordenação Pedagógica)	Ela é exercida por Pedagogo com Habilitação ou Especialista em Supervisão Educacional, com carga horária conforme necessidade da escola (nos três turnos), cujas atribuições são: Mediar o trabalho pedagógico; Organizar e dirigir as reuniões pedagógicas de estudos e planejamentos; Orientar os professores quanto aos registros nos diários de classe e realizar o controle dos dias letivos e carga horária nas respectivas series e disciplinas; Planejar e organizar o calendário escolar juntamente com a equipe diretiva e professores; Responsável pela orientação e redação final do Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Estudos e demais planejamentos da escola.
Serviço de Orientação Educacional	Função exercida por Pedagogo com Habilitação ou Especialista em Orientação Educacional, com carga horária conforme necessidade da escola (nos três turnos), cujas atribuições são: voltar-se para intervenções que possibilitem ao aluno avançar no seu discernimento, para que possa ter uma visão mais ampla e assim interagir no seu meio. Sugerir, questionar e auxiliar educandos, educadores e a comunidade escolar. Orientar pais e alunos quanto ao comportamento humano, onde a consciência e os valores sociais são prioridades para que os alunos tenham acesso ao mercado de trabalho, assim como desenvolver a cidadania; assessorar o grupo de professores em relação às prioridades comportamentais dos seus alunos.
Corpo Docente	Constituída por professores habilitados e concursados pela Rede Municipal de Ensino, por contrato em caráter emergencial, convocados, permutados ou cedidos provenientes de outra rede. Conforme legislação vigente, os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir Planos de Estudo e Planos de Trabalho, seguindo o Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos;.

Fonte: (Quadro elaborado a partir das informações contidas no PPP da escola)

Quadro 3: Caracterização de cada setor da EMEF José Duarte de Macedo

(Conclusão)

Função/ cargo	Características gerais de cada segmento
	estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e à formação e desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade
Corpo Discente	O corpo discente é formado por todos os educandos devidamente matriculados na escola, nos turnos manhã, tarde e noite, desde a Educação Infantil, Educação Especial, Anos Iniciais e Anos Finais o Ensino Fundamental, bem como na modalidade EJA.
Associação de Pais e Mestres	Este segmento, regido por estatuto próprio, é formado por professores, pais e mães ou responsáveis de todos os educandos matriculados nesta unidade de ensino.
Conselho Escolar	O Conselho Escolar, integrante da estrutura das instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino, constituído pela Direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar, é órgão deliberativo, consultivo e fiscalizador nos assuntos referentes à gestão.
Grêmio Estudantil	É a representação dos alunos da escola. Formado pelo corpo discente, apresenta seus interesses e formas de participação nas atividades culturais.
Nutrição	Parte constituída por sujeitos responsáveis pela nutrição, cozinheiro e auxiliar de cozinha que se comprometem pela preparação, conservação dos alimentos, limpeza e conservação de equipamentos da cozinha; pela operacionalização do cardápio elaborado pelo Serviço de Nutrição da Secretaria Municipal da Educação, adaptando-o quando necessário; pela organização dos pedidos de suprimento de material necessário à cozinha ou a preparação de alimentos.
Serviço de Secretaria e Serviços Gerais	Cargos em que o serviço da secretaria seja um espaço organizado e atualizado, garantindo o fluxo de documentos e informações necessários ao processo pedagógico e administrativo. Assim como os serviços gerais, espera-se que efetue a conservação e limpeza de todas as dependências, móveis, utensílios, equipamentos, incluindo também a vigilância da escola, que se responsabilizará pela conservação do patrimônio escolar e pela comunicação à direção das irregularidades.
Biblioteca Escolar; Laboratórios de Informática e Ciências	Espaços que se caracterizam por profissionais que responsabilizem criar estratégias diversificadas e adequadas à realidade local, de forma a proporcionar a todas as crianças o acesso e uso do material pedagógico e dos recursos didáticos e audiovisuais que possam estimular a aprendizagem e tornar os conhecimentos mais significativos. Que o local da biblioteca proporcione, além de livros didáticos e de literatura diversificada e atualizada, outros materiais de leitura para pesquisas tais como jornais e revistas, enriquecendo assim o fazer pedagógico.

Fonte: (Quadro elaborado a partir das informações contidas no PPP da escola)

À noite, funciona a Educação de Jovens e Adultos. Há três turmas (chamadas de Totalidade) que equivalem aos anos finais do ensino fundamental e outra turma

(denominada Totalidade Intensiva) que compreende a realização do ensino fundamental em um ano. Salvo esta turma, as três ocorrem no período de um semestre (que a um ano do ensino fundamental). Para as avaliações, são atribuídos os conceitos: ANS (Aprendizagem Não Satisfatória), AS (Aprendizagem Satisfatória) e APS (Aprendizagem Plenamente Satisfatória).

O corpo docente é constituído por vinte e seis são professores, três orientadoras educacionais, três coordenadoras pedagógicas, duas educadoras especiais, três vice-diretoras e uma diretora. Além disso, tem duas merendeiras, duas profissionais responsáveis pela limpeza escolar e três estagiários que auxiliam na secretaria e na biblioteca.

Abaixo, demonstramos algumas informações das profissionais que participaram da pesquisa (Quadro 4). Salientamos que os nomes das profissionais são fictícios. A seleção das professoras foi conforme o consentimento para a participação na pesquisa e foi considerada a livre escolha em participar ou não do estudo. Após a coleta e análise de dados, os sujeitos serão identificados por códigos criados a fim de garantir o sigilo de suas identidades.

Quadro 4 – Quadro de profissionais participantes da pesquisa.

(continua)

Profissional	Função	Formação acadêmica	Carga horária na função
Luisa	Coordenadora Pedagógica	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Supervisão escolar	20h
Maria	Coordenadora Pedagógica	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Supervisão escolar	20h
Roberta	Coordenadora Pedagógica	Licenciatura História; Especialização em Gestão escolar – Supervisão.	12h
Ana	Professora de Ciências (noite)	Ciências Biológicas; Especialização em Educação Ambiental.	5h
Paula	Professora Ciências (Tarde)	Licenciatura em Ciências Biológicas, Especialização em Licenciamento Ambiental.	20h
Beatriz	Professora Língua Portuguesa (Manhã e tarde)	Licenciatura em Letras – Português e Inglês	30h

Fonte: (elaborado pelo autor, baseado na pasta dos professores e funcionários da escola)

Quadro 4 : Quadro de profissionais participantes da pesquisa.

(conclusão)

Nome	Função	Formação acadêmica	Carga horária Por função
Fabiana	Professora dos Anos Iniciais (Manhã e tarde)	Pedagogia – Licenciatura e Especialização em Orientação Educacional	40h
Bruna	Professora de Matemática (manhã e tarde)	Licenciatura em Matemática; Especialização em metodologia do ensino de matemática e física	40h
Eliane.	Professora de Matemática (noite)	Licenciatura em Ciências e Matemática; Especialização em Gestão Escolar e Orientação.	20h
Gisele	Professora de Geografia (dia e noite) e anos iniciais	Licenciatura em Estudos Sociais – História e Geografia; Especialização em Geografia e Turismo.	45h

Fonte: (elaborado pelo autor, baseado na pasta dos professores)

Uma característica importante sobre as reuniões pedagógicas na escola é que no turno da noite, elas ocorrem semanalmente e de diferentes formas, como, por exemplo, palestras fora da escola ou fora do município. Já as reuniões do turno do dia ocorrem mensalmente dentro da escola.

Em relação ao corpo discente, a maioria mora ao redor da escola. O restante mora em bairros vizinhos e mais distantes, utilizando para se deslocar o transporte público, bicicleta e van particular. Ainda, as características dos alunos são distintas. Há casos de abandono de pais, de abuso sexual, de consumo de drogas lícitas e ilícitas, família com pais separados, etc. Ressaltamos que são casos isolados, porém, pertinentes para o contexto da escola. Da mesma forma, há casos de alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

A carência dos alunos é outra característica presente. Um exemplo foi durante a reunião pedagógica da noite em que a equipe diretiva relatou que os alunos, ao saberem de suas aprovações no meio do ano, sentiram-se emocionados e, alguns, choraram em frente aos professores, os abraçando. Essa manifestação pode ser entendida também como baixa autoestima, pois muitos alunos pensam que não conseguem fazer algo produtivo, com efeito positivo.

3.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

A realização de uma pesquisa envolve planejamento que inclui a questão problematizadora, os objetivos, as relevâncias para o estudo e suas contribuições, até chegar às reflexões e considerações a respeito do tema proposto.

Também abrange um “enquadramento teórico e metodológico mais aprofundados [...] Muitos trabalhos parecem monólogos ou são descritivos, com apelos emotivos, faltando interpretações coerentes” (GATTI, 2012, p.28). Por essa razão, pretendemos realizar uma pesquisa que possa nos sustentar com um embasamento teórico e metodológico mais profundo.

Dito isso, para este estudo, dentre as naturezas realizáveis de pesquisa, escolhemos a qualitativa. A investigação com essa abordagem teve maior popularidade no campo da educação brasileira na década de 1980, surgindo diversas publicações que apresentam procedimentos metodológicos para a utilização da pesquisa qualitativa em educação (TRIVINOS, 1987; LÜDKE ANDRÉ, 1986).

O uso da abordagem permite melhor compreender os processos escolares, de aprendizagem, de relações, de socialização, o cotidiano escolar em suas diferentes implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (GATTI, 2008).

Além disso, Gatti (2008, p. 9) destaca alguns pontos importantes da contribuição da pesquisa qualitativa. O primeiro deles é a incorporação de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de “processos micro-sócio-psicológicos e culturais”, admitindo mostrar aspectos que ficariam ocultados pelos estudos quantitativos. Outro é a retomada do foco sobre os atores em educação, isto é, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Diferente desses, outra característica da pesquisa qualitativa é a forma de observação dada às investigações realizadas com os sujeitos, uma vez que, segundo Gama e Terrazan (2015, p.83), são utilizados

procedimentos de investigação que imputem um caráter de rigor e confiabilidade às investigações que tem como objeto os fenômenos sociais caracterizados, especialmente, pela complexidade e pelo caráter mutável

das situações vividas em um determinado tempo e espaço.

Assim sendo, esse tipo de pesquisa busca analisar fenômenos ocorridos entre pessoas e seus contextos. Além disso, mesmo sendo complexos e mutáveis, seguem procedimentos que garantem o rigor e a confiabilidade na coleta e análise dos dados.

Da mesma forma, como pesquisadores, devemos ter refinamento crítico, contextualização, identificação e diferenciação de diversos pontos de vista presentes nos discursos: a fala que denota, a que esconde e a que atendeu à expectativa do pesquisador (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Assim como estar consciente, ao analisarmos o discurso (em uma entrevista, por exemplo) do sujeito pesquisado, que ele é um ser constituído pela linguagem. Pois, nele, está a contradição, a dispersão, o equívoco, a descontinuidade e a incompletude que estruturam o ser (ORLANDI, 2005; PECHEUX, 1997) e que precisam ser considerados pelo pesquisador. Como também o discurso proferido não vem de uma fonte única, mas de várias, isto é,

O sentido não nasce da vontade repentina de um sujeito enunciador. O discurso tem uma memória, ou seja, ele nasce de um trabalho sobre outros discursos que ele repete, ou modifica. Essa repetição ou modificação não é necessariamente intencional, consciente, nem imediata [...] Ao contrário, pode ser oculta ao sujeito enunciador. (MITTMANN, 1999, p. 272)

É necessário para o pesquisador considerar as possibilidades que as múltiplas interações podem apresentar durante os estudos para o campo da educação. Como também estar atento na ocorrência do envolvimento de indivíduos que vivem, convivem e interagem com outros em determinados contextos sociais, dentro de uma complexidade dos fenômenos sociais, isto é,

Todo o ser humano age guiado pela tradição, por suas convicções políticas sociais, religiosas e por seu estado emocional que é condicionado por diversos aspectos, os quais compõem os ambientes sociais; assim como por seus conhecimentos do mundo etc. (GAMA e TERRAZAN, 2015, p.85)

Dessa forma, é essencial ter esse conhecimento no momento em que o pesquisador estará com o sujeito na entrevista, na conversa, no lugar, e em que momento está ocorrendo a interação.

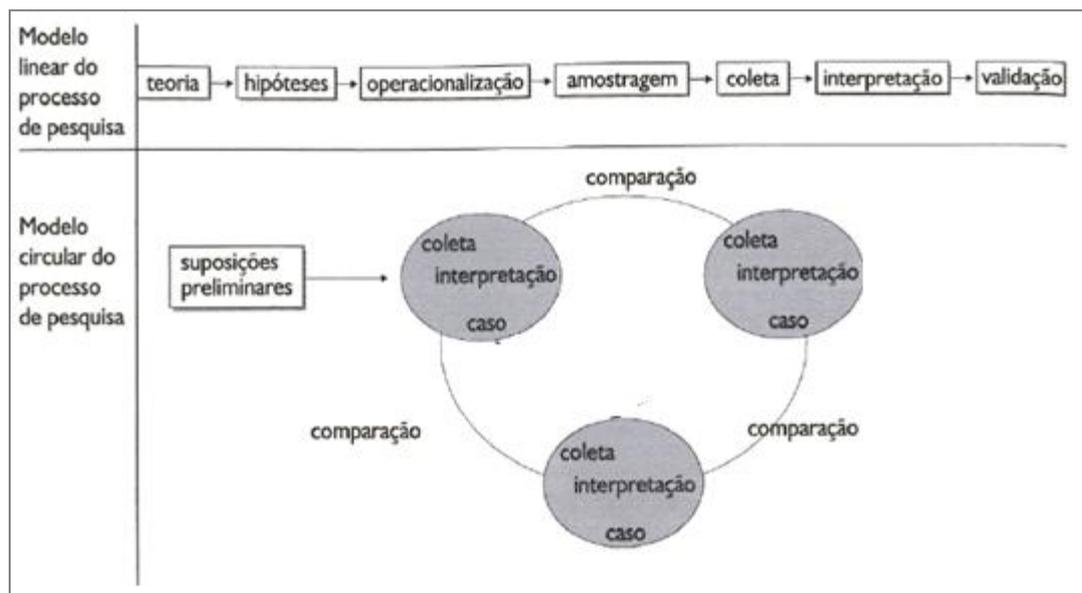
Um dos aportes teórico-conceituais que podem sustentar a rigorosidade do

estudo e que se associam à pesquisa qualitativa é a abordagem levantada por Flick (2009) e Charmaz (2009) de realizar um estudo que apresente como ponto de partida o planejamento, no qual estejam previstos a questão problematizadora, os objetivos e as relevâncias do estudo e suas contribuições, assim como as reflexões e a produção de novos conhecimentos acerca do tema proposto.

Nessa linha de pensamento, Flick (2009) propõe o uso da teoria fundamentada, a qual destaca a prioridade dos dados e de que as teorias não devem ser aplicadas diretamente ao sujeito e objeto estudados, mas as descobertas e formuladas no trabalho de campo e com os dados empíricos encontrados.

Outra característica dessa abordagem, de acordo com Flick (2009), é a circularidade do processo, a qual obriga o pesquisador refletir permanentemente sobre todo o processo de pesquisa e não mais sendo realizada num processo linear, como podemos ver na Figura 5:

Figura 5 – Modelos do processo de pesquisa



Fonte: (FLICK, 2009, p.100) Adaptada.

Dessa forma, essa reflexão contínua do pesquisador é essencial para o estudo dos sujeitos da pesquisa, pois poderá apresentar questionamentos como, por exemplo: Os métodos, as teorias utilizadas fazem justiça aos dados e ao sujeito?

Então, por meio dessa característica, poderá ocorrer que as respostas apresentadas, por meio da elaboração do questionário, direcionem para um novo olhar na problematização. Esse novo olhar redireciona para um novo problema que

antes não tinha sido visto. Isto é, temos outros pontos a serem discutidos.

Além disso, o presente estudo baseia-se na teoria construtivista de Charmaz (2009, p.199), a qual argumenta que embora a teorização interpretativa possa ocultar os processos manifestos, ela aprofunda os significados e os processos implícitos, pois nem todas as entrevistas/conversas vão descrever ou associar as suas atitudes a esses significados.

3.3 PROBLEMA DA PESQUISA

Esta pesquisa discute sobre a temática da gestão do trabalho pedagógico, especificamente o trabalho do coordenador pedagógico no espaço escolar, organizando-se em torno do problema da pesquisa: Que demandas emergem das condições, dificuldades e desafios do trabalho dos professores para que o coordenador pedagógico organize e desenvolva o seu trabalho?

Este problema desdobra-se em questões menores, com o propósito de conduzir a coleta de dados para a pesquisa.

3.4 QUESTÕES DA PESQUISA

Durante a realização do estudo, procuramos esclarecer alguns assuntos desdobrados do problema, que potencializaram a coleta de informações durante a pesquisa. Essas questões são:

1. Como se caracterizam as ações realizadas pelos professores no desenvolvimento do trabalho no contexto escolar?
2. Que características podem ser identificadas no planejamento e desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica?
3. Qual é o papel atribuído à coordenadora pedagógica, sob o ponto de vista das professoras da escola?
4. Como a coordenadora pedagógica relaciona suas ações de trabalho com o trabalho dos professores?
5. Que orientações são necessárias para a organização do trabalho pedagógico a partir das demandas oriundas das formas de organização do trabalho dos professores?

3.5 FONTES PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

As fontes para a coleta de informações são os sujeitos, os espaços e os documentos que estão/são relacionados à atuação da coordenadora pedagógica da escola e que se apresentam relevantes para a análise de pesquisa:

- Sujeitos: Professores efetivos da escola; Coordenadoras pedagógicas da escola;
- Espaço: Reuniões pedagógicas escolares e da SME (se for necessário) e;
- Documento: Projeto Político Pedagógico da escola.

Já tivemos uma conversa inicial sobre a proposta do projeto de pesquisa em uma reunião pedagógica na escola em que todos estavam presentes (professores, diretora, vice-diretora, orientadoras educacionais, coordenadoras pedagógicas e educadoras especiais), assim como em uma reunião com as coordenadoras pedagógicas que atuam na secretaria municipal. Após isso, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a todos os participantes desta pesquisa. Para as fontes de pesquisa, definimos o uso do instrumento de coleta de informações a entrevista e a observação.

3.6 INSTRUMENTOS PARA COLETA E CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES

As pesquisas qualitativas relacionadas à educação buscam analisar fenômenos ocorridos entre sujeitos e seus contextos, e mesmo que os fatos sejam complexos e mutáveis, seguem processos que garantem o rigor e a confiabilidade para a análise dos dados. Um dos procedimentos são os instrumentos da coleta de informações, que neste estudo foram a entrevista e a observação.

A entrevista, segundo Richardson (1999, p.207), é constituída de duas palavras, entre (relação de lugar que separa duas pessoas) e vista (ato de ver, ter preocupação com algo), é um espaço de interação entre os sujeitos, em que há a ação de perceber o outro.

Esse ato de entrevistar, conforme Angrosino (2009, p.61), “é um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes” e demonstra a intenção desse instrumento de coleta. Além disso, a entrevista é

Fundamentalmente uma situação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. [...] A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra (SZYMANSKI, 2002, p.12).

Para a coleta de dados de nossa pesquisa, a entrevista é a escolha mais adequada encontrada, pois estaremos em contato direto com os sujeitos pesquisados. Possibilita, também, que o entrevistador e o entrevistado estabeleçam uma relação de confiança, permitindo a esse revelar todas as informações possíveis que podem ser relevantes para a pesquisa.

Da mesma forma, Knobel e Lankshear (2008, p.171) afirmam que as entrevistas objetivam “gerar informações detalhadas e necessárias sobre um evento, programa ou pessoa”. Assim, esse tipo de instrumento acarretará em elementos minuciosos para uma coleta mais completa e que possa compreender de forma mais clara e transparente o sujeito da pesquisa.

Outro ponto importante é formar momentos sequenciais e gradativos durante a entrevista, conduzindo-a de modo agradável e coerente ao objetivo da pesquisa. Para isso, sustentamo-nos em algumas sugestões levantadas por Skymanski (2002). A primeira delas é o contato inicial, com apresentação pessoal, da instituição que representa, da explicação da pesquisa e da solicitação do consentimento do entrevistado, assim como o sigilo das informações coletas.

Após essa introdução, conduzir questões de aquecimento para que o entrevistado fale de si, sobre sua formação, tempo de magistério, etc. Essa parte é importante, pois, ao deixar o entrevistado mais a vontade, propicia ao pesquisador o direcionamento de questões baseadas aos objetivos da pesquisa e, mesmo sendo de forma sutil, oferece respostas aos questionamentos do pesquisador.

Durante as realizações das entrevistas, é indicado revisar, sintetizar e fazer novas questões de acordo com o que já foi falado e, após esse exercício em espiral, realizar uma última entrevista com o sujeito, mostrando, sobretudo, o que já foi falado, como forma de devolutiva para avaliação da veracidade das informações pelo entrevistado.

Esse processo conduz ao entrevistador a compreensão de que o modo dinâmico dos dados coletados durante a pesquisa, “aponta para o cuidado de não

apresentá-la como algo definitivo, mas sim como um instantâneo que congela um momento, mas que traz em seu interior a possibilidade de transformação” (SKYMANSKI, 2002, p.58).

Além disso, segundo Lankshear e Knobel (2008), as entrevistas podem se caracterizam em estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. Para a nossa pesquisa, compreendemos que seja a mais adequada utilizarmos as entrevistas semiestruturadas, pois, de acordo com os autores (2008, 174), elas “incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-a apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado”.

Também as entrevistas semiestruturadas encorajam a elaboração de assuntos importantes que possam surgir das respostas dos entrevistados. Essa abordagem se difere de um programa fixo que pode limitar as oportunidades de obter esclarecimentos sobre o modo como os sujeitos veem o mundo (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008)

Essa característica vai ao encontro de outra abordagem de entrevista que realizaremos. Baseada em Charmaz (2009), a entrevista intensiva permite um olhar detalhado sobre determinado tópico ou experiência e, assim, representa um método útil para a investigação interpretativa. Segundo Charmaz (2009, p.46),

A natureza detalhada de uma entrevista intensiva promove o esclarecimento da interpretação de cada participante sobre a sua própria experiência. O entrevistador procura compreender o tópico, e o participante tem as experiências relevantes para esclarecê-lo.

Assim o entrevistador está para escutar, ouvir com sensibilidade e fazer com que a pessoa responda. Também nessa conversa, o participante é quem mais fala. Além disso, Charmaz (2009, p. 47) afirma que as entrevistas intensivas permitem que o pesquisador:

a) Vá além das aparências das experiências descritas; b) Interrompa para explorar um determinado enunciado ou tópico; c) Solicite mais detalhes ou explicações; d) Questione o participante sobre as suas ideias, sentimentos e ações; e) Volte a um ponto anterior; f) Reformule uma ideia emitida pelo participante para checar a sua precisão; g) Reduza ou acelere o ritmo e; h) Respeite o participante e manifeste estima pela sua participação.

Em vista disso, por meio desses tipos de entrevistas, tanto a semiestruturada como a intensiva, e com uma lista de questões previamente preparadas, podemos

solicitar detalhes que podem esclarecer algumas informações importantes, retornar a pontos relevantes que não foram percebidos anteriormente e conhecer as experiências e as reflexões dos participantes.

A formulação das questões para a entrevista se baseou conforme as questões da pesquisa, considerando como finalidade a compreensão das categorias presentes nessas questões, nas falas dos entrevistados.

Assim, por conta de os sujeitos estarem presentes em espaços diferentes, formulamos dois roteiros de entrevista, com questões específicas ao sujeito a que se destina. Dessa forma, tivemos: Roteiro de entrevista para a Coordenadora Pedagógica (Apêndice D, p.141) e; Roteiro de entrevista para os Professores (Apêndice E, p.142).

A definição dos espaços para a coleta de informações para a pesquisa são as reuniões pedagógicas, pois propiciaram a troca de informações entre os profissionais e possibilitaram a exposição de suas opiniões.

Além disso, utilizamos a observação participada durante as reuniões pedagógicas. O uso desse instrumento permitiu ao observador se inserir no espaço, fonte de informação, sem assumir o papel social no grupo; detendo-se em “obter informações sobre fenômenos, tarefas ou situações específicas (grupo de estudo de professores, sala de aula, etc.), nas quais os sujeitos participam e desempenham suas funções sociais ou profissionais” (SANTOS, 2007, p.93).

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

As informações coletadas com os instrumentos mencionados foram organizadas em quadros analíticos, mediante os quais buscamos evidenciar as ideias principais presentes nos discursos dos sujeitos e nos textos do documento, para, por fim, proceder à análise e interpretação. Mas os dados, antes de serem analisados, devem ser preparados adequadamente e organizados.

Assim, a análise de dados é o processo que possibilita caminhos que irão de acordo com as respostas das questões de pesquisa. Além disso, é

o processo de organizar essas peças de informação, identificando sistematicamente suas características fundamentais ou relações (temas, conceitos, crenças, etc) e interpretá-las. O processo de identificação sistemática de aspectos importantes nos dados é sempre fundamentado pela teoria e está diretamente relacionado à questão de pesquisa [...]

(LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.223).

Também, utilizaremos Charmaz (2009) para análise dos dados. Segundo a autora, o processo possibilita construir uma análise a partir de hipóteses que surgem dos eventos coletados. Com isso, os dados são codificados e as categorias surgem por meio desses dados. Para Charmaz (2009, p.16),

Codificar significa associar marcadores a segmentos de dados que representam aquilo de que se trata cada um dos segmentos. A codificação refina os dados, classifica-os e nos fornece um instrumento para que assim possamos estabelecer comparações com outros segmentos de dados.

Assim, a codificação deriva da experiência vivenciada e permite compreender os dados com início de um processo circular como vimos anteriormente no modelo do processo de pesquisa (Figura 5). Dessa forma, é elaborada uma teoria que se torna evidente à proporção que os dados vão sendo analisados e que possam indicar caminhos que levam as possibilidades de respostas às questões do nosso estudo.

A teoria fundamentada é baseada no uso de categorias geradas a partir das informações coletadas, sem desconsiderar, é claro, que aportes conceituais do pesquisador são levados para a coleta e para a análise das informações. Assim, o pesquisador constrói os códigos com base no que observa nos dados.

A codificação é a primeira etapa para passarmos dos enunciados presentes nos dados à elaboração das interpretações, pois, conforme Charmaz (2009, p. 70) “a codificação gera os ossos da análise. E a integração teórica agregará esses ossos para formar um esqueleto de trabalho”. Portanto, entendemos que a codificação representa mais do que um começo, ela define a estrutura a partir da qual se constrói as análises.

Para esta pesquisa, vamos organizar a coleta e análise de dados conforme o quadro com as questões, o instrumento, as fontes e os autores utilizados, seguindo o planejamento abaixo (Quadro 5).

Quadro 5 – Planejamento da coleta e análise de dados

(continua)

Questões de pesquisa	Instrumento de coleta	Fontes/ participantes	Autores
1. Como se caracterizam as ações realizadas pelos professores para o desenvolvimento do trabalho no	Entrevista Observação	Professor Reuniões pedagógicas	Knobel e Lankshear (2008); Charmaz (2009)

Questões de pesquisa	Instrumento de coleta	Fontes/ participantes	Autores
contexto escolar?			
2. Que características podem ser identificadas no planejamento e desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica?	Entrevista Observação	Coordenadoras pedagógicas; Reuniões pedagógicas	Knobel e Lankshear (2008); Charmaz (2009)

Fonte: Elaborado pelo autor.

(conclusão)

Questões de pesquisa	Instrumento de coleta	Fontes/ participantes	Autores
3. Qual é o papel atribuído à coordenadora pedagógica, sob o ponto de vista das professoras da escola?	Entrevista Observação	Professores, Reuniões pedagógicas	Knobel e Lankshear (2008); Charmaz (2009)
4. Como a coordenadora pedagógica relaciona suas ações de trabalho com o trabalho dos professores?	Entrevista Observação	Coordenadoras pedagógicas Reuniões pedagógicas	Knobel e Lankshear (2008); Charmaz (2009)
5. Que orientações são necessárias para a organização do trabalho pedagógico a partir das demandas oriundas das formas de organização do trabalho do professor?	Entrevista Observação	Coordenadoras pedagógicas; Reuniões pedagógicas	Knobel e Lankshear (2008); Charmaz (2009)

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.8 INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

Salientamos que antes da realização das entrevistas e das observações, fizemos uma apresentação formal para a diretora da escola, com a carta de apresentação e o TCLE, que tinha a proposta da pesquisa

Inicialmente, realizamos a entrevista com quatro profissionais que trabalham no turno do noturno da escola. Porém, como sugestão da banca examinadora, ampliamos para os três turnos. Desse modo, entrevistamos dez sujeitos, sendo três coordenadoras pedagógicas, cada uma responsável por cada turno e sete professoras que atuam no diurno e noturno. Para uma compreensão mais clara sobre as atuações das professoras e das coordenadoras pedagógicas no contexto escolar, apresentamos um quadro (Quadro 6) que consta a relação dessa atuação entre elas e os turnos que trabalham.

Quadro 6 - Relação dos turnos trabalhados pelos participantes da pesquisa

Participante/turno	P1 (noturno)	P2 (todos)	P3 (noturno)	P4 (diurno)	P5 (diurno)	P6 (diurno)	P7 (diurno)
CP1 (diurno)		X		X		X	X
CP2 (diurno)		X		X	X	X	X
CP3 (noturno)	X	X	X				

Fonte: elaborado pelo autor.

As entrevistas ocorreram no período entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019. O primeiro contato com os sujeitos investigados foi a apresentação e proposta da pesquisa e, posteriormente, o convite em participar. Após isso, marcamos a hora para realizar as entrevistas individualmente. O tempo das entrevistas com as professoras variou entre 23 minutos e 1 hora e 16 minutos. Foram gravadas por meio do programa “Gravador de Voz”, do *smartphone* do pesquisador. Posteriormente, realizamos a transcrição das entrevistas. Utilizamos o programa “Voice Notepad”¹⁷ que nos ajudou nesse processo de transcrição.

Da mesma forma, as observações também foram realizadas entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019, durante as reuniões pedagógicas.

¹⁷ Disponível em: < <https://dictation.io/speech> >.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos as constatações baseadas nas análises das informações coletadas, mediante a utilização dos instrumentos de pesquisa. Ele está estruturado para que cada item corresponda a uma das questões de pesquisa, desmembradas do problema de pesquisa. Por meio disso, nossa intenção foi buscar elementos que possibilitaram compreender as demandas do trabalho do coordenador pedagógico que emergem do trabalho dos professores na escola.

4.1 RESPONDENDO A PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA

Como se caracterizam as ações realizadas pelos professores para o desenvolvimento do trabalho no contexto escolar?

A primeira questão de pesquisa demonstra nossa compreensão sobre as características das ações realizadas pelos professores para o desenvolvimento de seu trabalho. Por meio de informações coletadas, organizamos essa parte do texto em três categorias:

- Características sobre o trabalho dos professores;
- Atividades que o professor incluiria ou excluiria da rotina do seu trabalho e;
- Características das reuniões pedagógicas na escola.

Características sobre o trabalho das professoras

Evidenciamos que as ações de trabalho das professoras se diferenciam entre as que atuam no turno diurno e as que atuam no turno noturno, no que diz respeito ao planejamento baseado nas características dos alunos e as ações de ensino fora da sala de aula.

Em relação ao trabalho das professoras do noturno (P1, P2 e P3), identificamos características como a realização do trabalho com mais tranquilidade, sem muita exigência, sem um perfil conteudista e com aprendizagem focada na vida prática do aluno.

Percebemos isso quando foi dito que o trabalho na EJA é “mais light, as coisas podem ser mais light e facilita um pouco o trabalho da gente [...] não tem

tanta pegação no pé, dar tema, tanto trabalho” (P1). Ao mesmo tempo, essa forma de atuar à noite não significa que o trabalho é realizado de qualquer jeito, pois são utilizadas abordagens diferentes de ensino aos alunos, como atividade “fora da sala de aula, uma oficina de sabão, com óleo saturado para estudar reações químicas. [...] planejado há um mês” (P1). Assim, notamos que o trabalho é realizado com planejamento, com formas variadas de ensino e, que acreditamos importante para o ambiente e trabalho, com a sensação de exercer a função com mais tranquilidade.

Outra professora do noturno corrobora com alguns aspectos acima e deixa mais claro isso ainda quando compara a necessidade de cumprir o plano de trabalho do diurno. Ela “segue o plano de estudos. Em cima do plano de estudos, constrói o plano de trabalho, que à noite não se constrói, mas de dia tem o plano de trabalho, por trimestre. Eu planejo minhas aulas em cima disso” (P2).

Mesmo com o trabalho do diurno diferente, percebemos que essa professora segue uma mesma metodologia de planejamento de suas aulas ao afirmar que trabalha com

a metodologia dialética, que a gente fala, costumo pegar assim o que eles já sabem explorar o que eles já conhecem, aquela tal chuva de ideias que a gente falou semana passada no nosso encontro. E aí em cima disso eu vou trabalhando os conteúdos que tem que ser trabalhados né, nas diversas formas, maneiras diferentes para que não fique tão monótono” (P2).

Esses diferentes modos de trabalhar com os alunos são decorrentes do perfil dos alunos, posto que “está mais difícil de lidar com os adolescentes, porque parece que naquela época dava mais fruto do teu trabalho na sala de aula, eles tinham mais vontade de estudar” (P2).

Outro fato que pode gerar a dificuldade de aprendizagem dos alunos é referente à origem familiar deles, uma vez que “se tu fores olhar os nossos alunos, que são alunos que a gente diz problema né, têm uma estrutura familiar quebrada, acabada, quase todos. E esse é o nosso maior problema”. (P2)

Desse modo, o trabalho didático que ela realiza é focado em temas que possam contribuir em mudanças na vida dos alunos, como o comportamento, os objetivos de vidas, etc. Também, para que os alunos

cresçam como pessoa, como individuo, a personalidade. Às vezes, a gente consegue transformar algumas coisas neles que a gente cita: “entrou de um

jeito, agora tá educado, tá conversando com a gente”, essa parte sim. Mas a questão de aprendizagem, a gente consegue muito pouco. (P2)

Corroborando a essa ideia, o trabalho do noturno “é uma maneira diferenciada de trabalhar” (P3) em que se faz um “apanhado e dentro de coisas mais relacionadas às práticas, e, muitas vezes dentro daquela perspectiva deles de serviço” (P3). Percebemos que também essa professora realiza uma abordagem diferente decorrente do público da EJA em que o foco do ensino é voltado à prática do dia a dia do aluno, em que “a gente tenta resgatar um pouco a parte mais prática da disciplina” (P3).

Ainda, notamos que o trabalho do noturno se caracteriza como um trabalho coletivo com outros professores. Constatamos isso quando é referido que o grupo “é muito unido, uma mentalidade de seguir todo mundo no mesmo processo, no mesmo pensamento [...] tem funcionado em muitos casos” (P3).

Em suma, notamos que as professoras do noturno têm um trabalho com mais liberdade para focar nas atividades que julgam necessárias e com mais tranquilidade no sentido de que nos parece que não há um controle sobre seus planos. Além disso, percebemos que existe uma perspectiva parecida entre as profissionais, em que todas adotam os mesmos princípios para o ensino e aprendizagem e que buscam metodologias diferentes diante de uma preocupação central dos alunos.

Inferimos, assim, que o trabalho da noite, em que se utiliza uma mesma linha de planejamento de aula, decorre, sobretudo, do tempo disponibilizado aos professores nas reuniões pedagógicas semanais da EJA (na categoria sobre “as características das reuniões pedagógicas”, observaremos com mais clareza).

Já com as professoras que atuam somente no diurno (P4, P5, P6 e P7), evidenciamos que as características de seu trabalho estão relacionadas a uma preocupação do planejamento, a um ensino de acordo com os conteúdos previstos na disciplina e a uma função que ultrapassa as ações do professor.

Notamos que a professora P4 tem um cuidado maior em relação ao planejamento das aulas, pois ela já teve “turmas complicadas e turmas complicadas não pode ter professor desorganizado, porque o aluno sente a desorganização” (P4). Outro exemplo disso é quando essa professora utiliza a própria sala de aula para planejar. Segundo ela, “eu deixo a atividade, deixo eles bem organizados, e se eu estou com um tempo, já aproveito para anotar o que vou fazer nos próximos dias

e já tento organizar.” Então, essa preocupação nos demonstra que um dos pontos-chave de seu trabalho são aulas bem planejadas.

Ainda, evidenciamos que a professora tem conhecimento das características dos alunos e, com isso sabe aplicar adequadamente o tipo de abordagem didática, pois “como eles estão num contexto social bem diferente, eles vêm de uma estrutura diferente social, entre a manhã e a tarde. Então, são trabalhados temas diferentes para cada turno, de acordo com as dificuldades e maturidade” (P4).

Com a mesma ideia de ênfase ao planejamento, notamos no trabalho de outra professora, porém com uma ressalva de que

o planejamento eu fazia em casa. Na escola não tinha tempo. Eu focava nos alunos que tinha laudo. Fazia um, baseado no que eles conseguiam fazer, e o restante era aula normal que eu planejava em casa”. Percebemos que o trabalho ia além do espaço e tempo da escola. Essa constatação nos leva a pensar sobre o direito não adquirido ainda de 1/3 de planejamento dos professores. (P7)

Dessa forma, observamos que o trabalho dela se caracteriza em atividades fora da sala de aula e, por vezes, fora da escola. Esse tipo de atividade, para ela, “é fundamental, (pois) eles aprendem muito: vivência, sociabilidade, regras, comportamento, conduta, moral” (P7).

Já a forma vista por outra professora sobre o seu trabalho é de que sempre passa

os conteúdos previstos na disciplina, atendendo as necessidades que a gente tem, nem sempre a gente consegue, mas bastante por causa da indisciplina, a falta de interesse dos alunos, mas eu busco passar todos os conteúdos propostos, explicar bem (P5).

Podemos evidenciar que o foco do seu trabalho é ensinar conforme a proposta da disciplina, já que a primeira resposta dada foi o conteúdo da disciplina. Entretanto, ao longo da entrevista, ela afirma procurar ter atividades práticas em que os alunos possam “olhar no microscópio, fazer desenhos, fazer trabalhos com massinha de modelar, modelos de células e tentar fazer coisas diferentes para despertar mais o interesse” (P5).

Em relação à outra professora, percebemos que ela nota funções que vão além de sua atribuição. Segundo ela, o seu trabalho também envolve ser “pouco de

psicólogo, um pouco de pai, de mãe, porque a gente nota que muitos relatos são: ah, que meus pais estão nem aí pra mim, então a gente acaba assumindo vários papéis dentro da sala” (P6). Constatamos que essas funções extras decorrem de uma falta de compromisso dos responsáveis pelos alunos e de uma falta de comunicação dos próprios professores com a coordenadora e com a orientadora para que esse aluno seja amparado adequadamente.

Ainda, notamos um ponto que se diferenciou das falas das outras professoras entrevistadas em relação às ações do seu trabalho, que é sobre a experiência e participação de um evento. Segundo ela,

“o destaque de 2018 em relação a minha profissão foi a MOSTRATEC¹⁸, é um outro mundo [...] Eu acho que o trabalho foi importante mais para a escola. Para eles (alunos) também. Para eles saberem apresentar, para eles terem responsabilidade” (P6).

Evidenciamos que o trabalho dela, pelo menos, abrangeu atividades extraclasse e extraescolares, proporcionando oportunidades de aprendizagem aos alunos mais significativas do que outras formas demonstradas.

Enfim, essa categoria nos leva a algumas constatações. Primeira, quando perguntamos como era a característica do trabalho, obtivemos respostas concernentes à atividade em sala de aula, tanto é que vimos de uma professora que é usado a própria sala de aula para planejar. Isso nos mostra como os professores relacionam o seu trabalho reduzido à atuação em sala de aula.

Segunda constatação se refere às formas de trabalho das professoras da noite e das professoras do dia. Notamos que as professoras de dia têm uma preocupação ao conteúdo, pois, pudemos ver na fala da professora P5, a primeira coisa que respondeu foi falar do conteúdo. Como também uma preocupação com o planejamento. Assim, percebemos que o trabalho o qual se define com planejamento apresenta um incentivo de aprendizagem mais significativo para o aluno.

Da mesma forma, notamos que o tempo e o espaço proporcionados aos professores do noturno são fatores que contribuem para um planejamento que está consoante à realidade dos alunos. Igualmente, vimos que o trabalho do professor

¹⁸ MOSTRATEC – feira de ciência e tecnologia, realizada anualmente em Novo Hamburgo, RS

pode ser realizado em conjunto com outros professores, facilitando, assim, o ensino e a aprendizagem para os alunos, como observamos no relato da professora P3.

A nossa terceira constatação foi a de que as ações de trabalho das professoras podem abranger outros espaços, além da sala de aula, como a participação em um evento por uma professora. Isso pode sinalizar para uma nova visão do que o trabalho do professor pode significar para ele e para a comunidade escolar.

Por fim, a quarta constatação refere-se ao trabalho do professor que se caracteriza como multifacetado e complexo, devido aos múltiplos atributos incluídos ao seu dia a dia - o professor torna-se psicólogo, assistente social, pai, mãe, amigo do aluno.

Podemos inferir, nesse sentido, que essa caracterização do trabalho diversificado permite considerar que, do outro lado da escola, há uma negligência tanto por parte dos responsáveis dos jovens, quanto pelos setores públicos que deveriam amparar apropriadamente as suas necessidades.

Atividades que o professor incluiria ou excluiria da rotina do seu trabalho

Essa categoria surgiu decorrente da pergunta feita na entrevista sobre a possibilidade de incluir ou excluir atividades da rotina do trabalho dos professores. Por meio dela, evidenciamos posições como: inclusão de atividades, projetos e oficinas concernentes ao trabalho com os alunos; exclusão de atividades de cunho burocráticas; manutenção das atividades do professor e; inclusão de mais tempo dentro da carga horária para planejamento de projetos com alunos.

Em relação às atividades concernentes ao trabalho com os alunos, uma professora do noturno afirmou que o conteúdo da EJA é “minúsculo. Mas eu extrapolo. Eu fui além” (P7). Essa consciência em incluir mais do que está previsto no conteúdo da disciplina deriva da preocupação dela ao referir que os alunos “têm que ir ao ensino médio tendo noção de tabela periódica. Eu penso na EJA para a vida deles. Eu olharia, então, para essa questão: o que é necessário para eles?” (P1).

Compreendemos que a ideia de ensinar dessa forma decorre de um público de alunos da EJA e, com isso, poderia ser pensada uma nova proposta curricular da disciplina, com foco nos apontamentos que a professora levantou.

Para dar continuidade a esse pensamento, outra professora também do noturno disse que “o conteúdo, eu iria modificar quase todo ele. Esse conteúdo que nós temos é de 2001”(P2). Continua essa data, visto que

em 2015, a gente teve um encontro das três escolas e a gente reformulou. Todos os conteúdos assim pensando em coisas mais do dia-a-dia, mundo do trabalho coisas assim que fossem um pouco mais atrativas. Só que esse trabalho se perdeu, porque o nosso coordenador da EJA, que trabalhava na Secretaria de Educação, responsável por repassar essas escolas e nunca foi repassado. [...] Como ele perdeu isso, o documento que está valendo é o antigo, de 2001. Mas a gente adapta por conta (P2)..

Notamos que, mesmo com esse currículo defasado, a professora adapta de acordo com julga ser necessário. Também percebemos que ela na demonstra que a coordenadora ajuda na adequação do conteúdo da sua disciplina.

Além disso, percebemos que atividades como oficinas foram representativas na escola e que a EJA precisaria de atividades iguais a essa, pelo dinamismo e pela forma de abordar a aprendizagem. Vemos na sua fala:

Se eu pudesse, eu faria mais oficina. Acho que a EJA depende disso. A gente tinha, uns anos atrás. A gente tinha oficina da capoeira, oficina do sabão, acho que era quinzenal que fazia, era um projeto da escola, que a gente coletava o óleo [...] Eu acho que isso poderia ter dentro da nossa escola. Oficina de várias áreas, de vários setores. Tem que ter um projeto, tem que ter uma coisa que nós professores deveríamos elaborar, montar. E a gente tem capacidade para isso. Acho que a gente tem que se puxar um pouco mais (P2).

Outro ponto que evidenciamos foi a importância de atividades realizadas por projetos no turno noturno e da afirmação em dizer que os professores têm capacidade para realizar projetos. Isso demonstra que a proposta em modificar o ensino-aprendizagem da escola por meio de oficinas e de projeto que envolveria todos os professores do noturno é pensada numa experiência já vivenciada por ela e que trouxe resultados positivos.

Sendo assim, percebemos que a ideia de projetos poderia ser considerada novamente para o turno do noturno e levada como modelo a ser implementado ao turno diurno, pois notamos indícios de uma professora que incluiria na sua rotina “horas para projeto, para fazer vários grupos, para ensinar, como começa, como faz” (P6).

Porém, dois pontos assinalam a dificuldade para a realização desse tipo de ação no trabalho. O primeiro ponto é a falta de tempo para planejamento das professoras dos anos iniciais, como vimos anteriormente que “o planejamento, eu fazia em casa. Na escola não tinha tempo” (P7). Referente a isso, a professora P2, que também atua nos anos iniciais de dia, nota essa falta de tempo e que “a gente tá esperando pelo 1/3 de planejamento dos anos iniciais há 10 anos já. Isso está na lei” (P2).

O segundo ponto é a possibilidade da exclusão de algumas tarefas como a digitação do boletim, pois

poderia ser uma coisa que a secretaria da escola poderia fazer, digitar o boletim, coisas burocráticas. Acho que seria um trabalho de secretário de escola, porque já temos o livro de chamadas, então acaba fazendo três, quatro vezes a mesma coisa. (P2)

Podemos inferir que esses pontos - da tarefa repetida e da falta de tempo de planejamento - indicam um trabalho desgastado e realizado além da carga horária prevista à profissão. Por esses motivos, atividades diferenciadas como projeto e oficinas não se tornam possíveis, pois são exigidos, no mínimo, tempo e espaço na escola para a sua elaboração.

No tocante à inclusão na rotina de trabalho, uma professora assinalou a adição de um caderno de registros para ser usado na sala de aula pelo docente, quando ele percebe

algum comportamento de um aluno, ou fato, ou aluno que não quis fazer (atividade), ou alguma coisa anormal, tu registra ali e entrega para o próximo professor que entra. Então fica o registro do dia. Muitas vezes, tu sai, não bate com o colega e não sabe o que aconteceu no momento anterior. (P6)

Dessa forma, entendemos que a professora apresenta essa ideia devido aos problemas enfrentados em sala de aula com os alunos e, assim, torna-se uma alternativa para resolver o problema dentro da sala. Além disso, notamos que a informação dada ao colega que entra posteriormente na sala de aula por meio do caderno demonstra que não há comunicação entre eles e nem entre os professores e as coordenadoras e a orientadora da escola.

Em relação à manutenção das atividades, algumas professoras afirmaram que “é fundamental eles terem o conteúdo previsto e ele tem que ter conhecimento e tem que saber aquele conteúdo. Então eu não tiraria” (P5). Assim como outra professora corrobora ao dizer que “não tiraria nada, porque é da função do professor tudo e mais um pouco” (P7).

Dessa forma, percebemos que a professora P5 associou as atividades estritamente aos conteúdos de sua disciplina, assim como foi a fala de P1 e P2. Sabemos que é importante, mas também compreendemos que é apenas uma parte da rotina do seu trabalho. Já com a professora P7, notamos que a sua fala pode ser decorrente da falta de apoio das coordenadoras e outros profissionais da escola, pois “deveria, sim, ter auxílio da parte da supervisão, da parte da orientação e da parte da direção que deixaram a desejar” (P7).

Em suma, evidenciamos que ao serem questionadas sobre a inclusão ou exclusão de suas atividades, as professoras afirmaram sobre alterações no currículo de suas disciplinas e sobre retirar de suas atribuições o preenchimento do boletim. Também vimos que elas sentem que modificações de algumas atribuições poderiam melhorar o seu trabalho – de planejamento, didático para os alunos. Por outro lado, constatamos que o tempo adquirido por lei que assegura a hora de planejamento ainda não é concedido às professoras, devido às implicações que surgem, como, por exemplo, a contratação de novos profissionais.

Características das reuniões pedagógicas na escola pela perspectiva dos professores

Essa seção aborda a percepção dos professores sobre as reuniões pedagógicas. Mesmo que seja uma escola, há duas reuniões com grupo de professores diferentes:

- Uma delas ocorre mensalmente com a presença de todos os professores da manhã, tarde e noite e de todos os membros da equipe diretiva. Ela começa após o final da aula vespertina até o início da aula noturna.
- Já a outra reunião acontece todas as sextas-feiras à noite, com a presença dos professores e da equipe diretiva da EJA, sem a presença da diretora e sem aula para os alunos (as aulas da noite ocorrem de segunda à quinta-feira e é dado aos alunos uma atividade à distância equivalente a

aula de sexta-feira)

Notamos que as reuniões de dia e de noite apresentam diferenças, uma vez que as reuniões da noite há um envolvimento maior dos professores na discussão dos problemas dos alunos, no planejamento de atividades na semana de aulas e para a elaboração de projetos que intencionam a participação dos alunos da EJA.

Em relação às reuniões de dia, identificamos que elas se caracterizam como reuniões unilaterais no sentido de que não há participação ativa dos professores; apresentam foco nos recados e avisos; e não têm tempo viável para discussão de problemas que os professores enfrentam no dia a dia.

Com as professoras do noturno, notamos que a reunião pedagógica é “um momento em que o pessoal do EJA tem pra eles. O pessoal do dia não tem esse momento tão precioso” (P1). Esse momento importante dedicado a eles também é visto por outra professora quando afirmou que “a gente, em função da reunião, pode pensar e planejar, a gente faz projetos bem legais, que não seja simplesmente o dar aula” (P2).

É visto, assim, que nas reuniões pedagógicas do noturno há um modo de pensar e planejar coletivamente. Além disso, “o grupo da noite é diferente do grupo de dia” (P2), no sentido que nas reuniões “a gente se reúne, e fala dos problemas, e ri, e chora junto e abraça junto quando precisa” (P2). Ainda, outra característica é de que “no trabalho à noite, todos os professores e a equipe diretiva pegam juntos” (P3)

Nesse sentido, notamos que são propiciados momentos aos professores para que discutam os seus problemas e que compartilhem diversas situações do cotidiano escolar. Desse momento, há um engajamento dos professores para que se façam planejamentos e projetos elaborados em conjunto e coerentes com o contexto escolar.

Ao mesmo tempo, notamos que essa característica das reuniões pedagógicas do noturno deve-se também ao fato de “o grupo ser menor também”(P2). Além disso, “as pessoas do dia trabalham em várias escolas diferentes” (P2). Assim, compreendemos que as duas características fazem a diferença para o trabalho realizado nas reuniões. Ainda, percebemos que o sentido de estar vinculado a mais de um local de trabalho pode contribuir para que o professor se sinta pertencente a um ou a outro lugar e, conseqüentemente, estar mais engajado em uma do que outra escola.

Corroborando as falas anteriores, a terceira professora do noturno apresenta aspectos semelhantes ao dizer que o grupo docente “toda a semana tem, e vê a questão do aluno, a questão de falta, presença, problema. [...] tem um vínculo de ajuda para que a gente possa ajudar os alunos e que eles possam se ajudar” (P3). Dessa forma, notamos que o tempo das reuniões também é dedicado para abordar os problemas dos alunos e encontrar soluções junto com outros profissionais.

Já com as professoras do diurno, notamos que, nas reuniões pedagógicas, “dava-se muito enfoque para dinâmicas, às vezes se passava uma hora, duas horas e foi” (P6). Era “muito tempo fazendo mensagenzinha” (P4). Essa característica era vista pelas professoras como perda de tempo e, sendo assim, “podia tirar aquela parte de motivação” (P7), pois “motivação se você quer, assiste em casa” (P7).

Nesse sentido, entendemos que as professoras percebiam as reuniões pedagógicas dedicando mais tempo em questões que de fato não eram prioridades e adequadas para uma reunião. Para algumas professoras, por exemplo, a reunião deveria “ser um momento de aprender algumas coisas” (P6) ou que, na reunião pedagógica,

“tem que ir direto ao foco e o que realmente precisa que são os problemas de sala de aula que é os problemas do nosso cotidiano que a gente tem que resolver, que alguém tem que dar um basta. Resolver as questões pedagógicas que precisam ser resolvidas” (P7)

Podemos compreender, assim, que o tempo para mensagens motivacionais e sobre comportamento não era visto como ponto positivo nas reuniões, e que o foco poderia ser voltado à ampliação do conhecimento, na discussão de temas que os professores enfrentam e em assuntos concernentes à aprendizagem dos alunos.

Além disso, durante as reuniões pedagógicas, “os colegas muitas vezes não estavam abertos para aprender coisas novas” (P6), e “as pessoas não se escutavam. Era triste isso.” (P4). Desse modo, notamos que a conduta de alguns professores nas reuniões expressava desrespeito com os demais e falta de compromisso com as propostas das coordenadoras pedagógicas como, por exemplo, a leitura de textos. Essas características ficam mais evidente na fala abaixo.

Às vezes é trazido um texto. Por fim, fica, mas não é lido. Parece que tu não consegue vencer aquilo que a reunião propõe. Sempre falta tempo e os

professores também faltam com respeito. Eu vejo dos professores na reunião, que toda vez é muita conversa, se perde muito o foco. Daí tu chega em casa e tu vai pensar: Mas o que ficou? Só os recados? (P6)

Com isso, percebemos que as reuniões pedagógicas do diurno se apresentaram como meramente informativas, sem ter momentos propriamente para questões pedagógicas que contribuíssem para o trabalho do professor em sala de aula. Além disso, havia uma desestruturação na organização do trabalho da coordenadora para as reuniões pedagógicas e que ocasionou em resultados negativos que, por vezes, cansavam os professores.

Enfim, notamos as diferenças entre as reuniões pedagógicas relativas: ao tempo e número de reuniões; ao modo como são organizadas pelas coordenadoras, com foco em recados ou para discussão dos problemas e; às características do relacionamento entre as profissionais – falta de respeito, de conduta, de seriedade para a efetivação das pautas das reuniões.

Da mesma forma, sabemos que as coordenadoras presenciavam a atitude de alguns professores como a falta de respeito e que sentiam a insatisfação e o cansaço de outros. Por esses fatores, consideramos que o enfoque em dinâmicas e textos motivacionais seja visto como pauta essencial nas reuniões pedagógicas do diurno.

Também compreendemos que as coordenadoras do diurno têm uma tarefa difícil para a elaboração das reuniões, com inúmeras pautas a serem discutidas em um curto período disponível. Porém, acreditamos que as reuniões pedagógicas precisam ter um momento específico para que também possam discutidas as formas de ensino e aprendizagem, os alunos e a escola.

4.2 RESPONDENDO A SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA

Que características podem ser identificadas no planejamento e desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica?

Para responder esta questão, nós realizamos questionamentos concernentes ao assunto para as três coordenadoras pedagógicas, obtendo três categorias distintas:

- Características das responsabilidades e atribuições assumidas pelas coordenadoras pedagógicas;
- Características da atuação das coordenadoras para a realização das reuniões pedagógicas e;
- Características da rotina de trabalho das coordenadoras pedagógicas na escola.

Características das responsabilidades e atribuições assumidas pelas coordenadoras pedagógicas

Identificamos que há uma variedade de condicionantes sobre o trabalho da coordenação pedagógica que afastam os profissionais por ela responsáveis de suas reais atribuições e responsabilidades. Também notamos que há certo desvio na função das coordenadoras pedagógicas diurnas e, mesmo que as coordenadoras saibam de suas responsabilidades e atribuições aceitam tal desvio em razão do funcionamento, das características e das demandas imediatas do dia a dia de trabalho na escola. Em relação à coordenadora pedagógica noturna, percebemos que suas responsabilidades, por vezes, ultrapassavam a sua função. A seguir vamos apresentar as análises que permitiram essas constatações.

Quando perguntadas sobre as atribuições relativas ao cargo, percebemos que as coordenadoras têm formas diferentes de expressar as ideias acerca disso, demonstrando como é forte a cultura escolar na constituição profissional. A outra coordenadora buscou relatar de forma mais próxima daquilo que está prescrito e regulamenta a atuação da coordenação

A CP1 afirma que tem conhecimento de suas responsabilidades e atribuições, apesar de não mencioná-las, porém não consegue realiza-las, consentindo com certo desvio de função. Para ela,

“a gente até tem clareza das atribuições, mas tu sempre faz aquilo que não é da tua função e as vezes deixa de fazer aquilo que seria da tua atribuição, tentando cumprir outra tarefa. Acho que isso acontece bastante. [...] parece que no final do dia tu não fez nada daquilo que deveria ter feito que seria da tua função, mas a escola andou o dia todo e funcionou.” (CP1)

Como podemos ver, a coordenadora consente realizar outras ações que não aquelas inerentes ao seu papel, e isso está fortemente ligado a um sentimento de

hiper-responsabilização sobre o funcionamento da escola. Contudo, também fica evidente a frustração e o sentimento de que seu trabalho não se realiza. Nos parece que isso que a coordenadora depois de mergulhada na rotina e nas demandas imediatas e imprevisíveis da escola, não têm onde apoiar seu retorno a um trabalho condizente a sua função.

Como falamos anteriormente a CP2, ao mencionar suas atribuições se rebusca daquilo que está prescrito formalmente. De acordo com ela, a coordenação

é aquela que pensa, ajuda a direção, os professores, a movimentar a escola. Com formação, com encontros pedagógicos com os professores, enfim, tentar articular essa questão do PPP, para que ele realmente aconteça em sala de aula, sempre em vista da aprendizagem do aluno (CP2)

Notamos, assim, que essa coordenadora apresentava, de forma clara, as atribuições e as responsabilidades de seu trabalho no ambiente escolar. Ainda, demonstrava a característica do papel articulador do coordenador pedagógico em que relaciona a parte teórica e a parte prática no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, percebemos que a coordenadora caracterizou com conhecimento as principais características sobre as responsabilidades e atribuições de sua função. Segundo ela, é função da coordenadora “intermediar, organizar, orientar, instigar, movimentar a escola, movimentar o pedagógico da escola, acho que seria a função na escola. Fazer com que a teoria aconteça na prática” (CP2).

Contudo, não conseguimos acessar com essas informações se as prescrições apontadas pela coordenadora se configuram em ações de rotina, e preenchem de fato o trabalho por ela realizado.

Já com a coordenadora do noturno, percebemos que ela prefere concentrar suas ações às questões pedagógicas a questões burocráticas. Sua responsabilidade, neste sentido, é incentivar e ter conhecimento do tipo de ensino que o professor está fazendo nas aulas. Podemos ver na fala:

eu, como supervisora, não gosto de lidar muito com documentos. Já fiz, já ajudei a fazer o PPP, regimento escolar, mesmo que eu sei que tem um próximo, sempre é preciso dar uma melhorada. [...] o que eu gosto é ver uma boa aula, com bom planejamento, com bons assuntos, com alunos envolvidos, com pesquisa, que o supervisor soubesse: ah, o professor tá trabalhando um projeto de tal tema e que envolvesse toda a escola ou que ele fizesse tivesse espaço no laboratório de informática ou laboratório de ciências ou biblioteca, ou pátio, rua, horta. Que o aluno aprende em todos os espaços. Que saia de dentro das quatro paredes. Que tenha projetos assim de dança de teatro. [...] como supervisora, eu admiro, eu incentivo ambas as partes. (CP3).

Dessa forma, constatamos que há consciência das responsabilidades e atribuições entre as coordenadoras. Mesmo assim, elas não cumprem apropriadamente suas reais atribuições devido às imprevisibilidades do dia a dia da rotina do trabalho das coordenadoras.

Percebemos diferenças acerca das responsabilidades assumidas por essas coordenadoras. Enquanto no diurno fica evidente que as coordenadoras não têm muitas escolhas e que, a rotina da escola, ao menos neste turno, lhes impõem uma tipo de condição de trabalho, difícil de mudar. Essas coordenadoras, apesar de terem consciência disso, se deixam levar pela força das demandas e vão se constituindo como coordenadoras a partir das ações que realizam e não a partir do que deveria ser sua função.

Isso implica efetivamente nas expectativas que professores e escola, de maneira geral, têm em relação à atuação dessas profissionais. Parece-nos que já existe um desvio sobre a representação da função delas, a qual está consolidando um pensamento majoritário de que a coordenação pedagógica está ali para realizar aquelas ações amíúde e se sua principal função é ir remendando, dando a liga necessária para que a “escola funcione”.

Mas isso não é uma realidade em todos os turnos, pois a coordenadora do noturno tem uma posição firme acerca de sua vontade e das prioridades que assume para planejar e realizar seu trabalho. Nesta parte das análises, ainda não conseguimos identificar claramente o que leva uma postura tão diferente dessa coordenadora, mas na medida em que fomos avançando, tentaremos mostrar o quanto alguns determinantes podem dar o tom do trabalho dessas profissionais.

Características da atuação das coordenadoras para a realização das reuniões pedagógicas

Constatamos que há diferenças quanto à forma de organização das reuniões, de acordo com os turnos que acontecem. Por exemplo, à noite, tem-se um momento para que os professores possam se organizar e pensar em projetos com outros colegas, ao modo que “nas nossas reuniões pedagógicas, eu procuro me deter mais em uma por mês, para que as outras, as nossas reuniões de sexta-feira tá, sejam para organização do próprio professor” (CP3).

Outro dado que evidenciamos foi novamente a falta de clareza de outros profissionais sobre a responsabilidade da coordenadora pedagógica na organização das reuniões pedagógicas. Para uma das coordenadoras,

existe uma equipe diretiva, no qual o supervisor faz parte, o orientador também, e as vezes a gente não é ouvida. Porque eu falei, a colega falou, quem sabe a gente faz primeiro o estudo de texto, daí vem as outras opiniões, que todo mundo mete a sua opinião, achando: não, primeiro vão ser os avisos que interfere no trabalho (CP2).

Também notamos que mesmo que “as questões pedagógicas, estudo, enfim” (CP2) eram prioridades nas reuniões, na escola, isso “deixava a desejar. Eu não me sentia muito feliz nessa parte. Eu não me sentia satisfeita com o meu trabalho nas reuniões pedagógicas” (CP2).

Também foi notado que “o foco dessa reunião deveria ser planejamento, mas aqui não era” (CP1). Um dos fatos por não ocorrer dessa forma é em razão de “muitas vezes a gente ter tantas coisas para serem passadas, tantas demandas e determinações que vêm da mantenedora, que a gente vê que o tempo que a gente tá ali na reunião geral, a gente não consegue fazer isso com os professores” (CP1).

Podemos observar que as coordenadoras não conseguiam em tempo hábil repassar os assuntos decorrentes de determinações da SME, nem, principalmente ter a possibilidade de trabalhar os textos que tratavam as questões pedagógicas. Constatamos que havia um número grande de recados a serem passados aos professores e que alguns ainda não eram ditos. Em relação a isso, refletimos: Um - sobre a conduta e cooperação de alguns professores nas reuniões pedagógicas como já observamos pelas falas das professoras; Dois – sobre a sugestão da CP2 ao afirmar “que a maior parte do tempo tem que ser pedagógica para se ter aproveitamento e uma meia hora para os avisos, dinâmicas. Ou que se estenda meia hora para isso, ou o whatsapp e o quadro da sala dos professores” (CP2).

Notamos que essa coordenadora apresentou possíveis saídas para que as reuniões pedagógicas fossem realizadas de acordo com sua proposta. Porém, o que ela presenciou foi o inverso. “Eu coloquei muitas vezes isso. Mas era uma coisa que já vinha acontecendo, já era um costume e não consegui mudar” (CP2).

Verificamos, assim, que por mais que apresentasse diferentes ideias para mudar as reuniões pedagógicas da escola, elas não aconteciam devido a uma tradição já engessada pelos outros membros da escola.

Enfim, percebemos que a impossibilidade de tempo no dia a dia do professor para realização das atividades dificultava a relação de trabalho entre a coordenadora e o professor. Veremos com mais profundidade e com mais características essa relação na seção sobre o relacionamento das ações da coordenadora pedagógica com o trabalho dos professores (quarta questão de pesquisa).

Também outro aspecto que notamos (e que veremos com mais profundidade na seção sobre a caracterização do trabalho das coordenadoras pedagógicas, sob o ponto de vista das professoras) é que a reunião pedagógica poderia ter uma organização diferente do que é nos apresentado até agora, com mais ênfase no que a CP2 gostaria de propor. Essa impossibilidade pode ter muitos fatores externos, como as determinações da SEDUC, ou fatores da própria escola que ainda não soubemos ainda ao certo.

Percebemos que uma das coordenadoras reconhece o seu papel de responsabilidade para as temáticas e o estudo de textos nas reuniões pedagógicas da escola, porém, “a reunião já vinha toda estruturada e a ênfase, e isso é um erro e me deixava triste, era dado para recados, a prioridade para a reunião”(CP2).

Novamente, observamos na fala dessa coordenadora o sentimento de insatisfação com o seu trabalho nas reuniões pedagógicas, pois ela percebia que não era ouvida, algumas vezes.

Com isso, notamos dois pontos divergentes referentes às atribuições do papel da coordenadora pedagógica. Primeiro, ela é responsável pela organização das reuniões pedagógicas, realizado em conjunto com outros profissionais da equipe diretiva.

Ao mesmo tempo em que se tinha esse movimento para elaboração das reuniões, e esse é o segundo ponto, não se tinha conhecimento dos membros da equipe diretiva sobre as atribuições da coordenadora, ocasionando em desrespeito com ela e com que as competências que lhe cabiam. Assim, as decisões que ela gostaria de tomar (ordem das pautas das reuniões, temáticas e estudos de textos pedagógicos) não eram aceitas.

Por fim, percebemos que a coordenadora noturna apresenta algumas vantagens na organização das reuniões pedagógicas em relação às outras coordenadoras do diurno. Em primeiro lugar, as reuniões do noturno ocorrem semanalmente e é dentro do período do planejamento do professor. Dessa forma,

a nossa reunião vem a ser somente aquelas 4 horas que o professor tem direito de planejamento. Penso que eu não posso me apropriar de todas as reuniões para textos de estudos, porque eu estou gastando o horário do professor de planejar (CP3).

Além disso, a coordenadora do noturno se organizava “para uma e outros assuntos da semana, ter uma agendamento de que como vai ser a nossa próxima semana, avaliar a reunião anterior”(CP3), pois

nessa reunião de EJA, a gente usa ela para comentar os alunos e é grande valia. É um reconhecimento, porque o que tu está explanando daquele aluno, o professor de geografia, de história, de ciências, de matemática está atento (CP3).

Percebemos, assim, que a coordenadora apresenta maior autonomia em conduzir as reuniões conforme julga ser mais adequado. Essa autonomia pode ser interpretada pela compreensão da orientadora e vice-diretora sobre as atribuições da coordenadora pedagógica.

Vemos também que há uma maior flexibilidade na organização do trabalho dessa coordenadora nas reuniões do noturno, podendo organizar adequadamente o seu tempo e o tempo dos professores nesse espaço e tempo escolar. Além disso, percebemos que o modo de organização da coordenadora do noturno poderia ser repensado para a elaboração das reuniões do diurno, valorizando o papel e as atribuições das coordenadoras pedagógicas da escola. Claro que as vantagens ditas sobre essa coordenadora podem ser vistas também pela ausência da diretora na noite. Esse pode ser um fator que permite gerir as reuniões conforme as necessidades e adequações para o desenvolvimento do trabalho dela e dos professores.

Também é evidente que o número menor de professores que participam das reuniões do noturno é um fator que facilita o trabalho da coordenadora. Como também o número maior de reuniões possibilita mais tempo para discutir temas variados e igualmente assuntos importantes como os casos dos alunos.

Outro ponto que destacamos é a característica da participação dos professores nas reuniões (esse tema será desenvolvido com maior profundidade na seção sobre o relacionamento entre os professores e as coordenadoras pedagógicas). Sabemos que a EJA tem particularidades distintas do ensino regular do diurno e do noturno. Notamos que a coordenadora do noturno tem esse tempo

em que os professores podem ser mais ativos durante as reuniões. Esse fato pode fazer com que os professores apresentem uma metodologia e um olhar diferenciado, e a união pode ser um dos métodos que envolvem o trabalho noturno e, conseqüentemente, as características distintas do trabalho realizado nas reuniões pedagógicas do noturno.

Características da rotina de trabalho das coordenadoras pedagógicas na escola.

Notamos diferenças na rotina de trabalho das coordenadoras do diurno e do noturno. A primeira observação feita foi de que, mesmo com um planejamento de trabalho anual, semanal e diário, as coordenadoras pedagógicas do diurno não conseguem concretizar devido às demandas e fatos não planejados para o trabalho das coordenadoras. Segundo a coordenadora do diurno,

em função da realidade atípica daqui da escola, esse planejamento não se cumpre, porque tu já chega com uma demanda diferente daquilo que tu tinha pensado para aquele dia. Tu chega sendo abordado com outras questões. A minha intenção era trabalhar, mostrar para os professores como ficou o horário, visitar a sala de aula para conhecer os alunos, já que é início de ano. (CP1)

Dessa forma, percebemos que teria, em sua rotina, conhecer os alunos, a sala de aula, auxiliar o professor quando necessário, mas é desviado para outro trabalho que toma seu tempo. Essa afirmação é corroborada pela CP2 ao caracterizar a rotina de trabalho:

O que realmente o que o supervisor precisa fazer no seu dia a dia às vezes não é feito, porque ele assume outras demandas, outras necessidades, desde o pedagógico ao administrativo e as vezes o que precisa ser olhado, precisa ser feito em relação ao pedagógico mesmo acaba não conseguindo dar conta em função de inúmeras de outras tarefas que vem. Mesmo da mantenedora, do corre-corre do dia a dia, da questão de faltar recursos humanos dentro da escola. (CP2)

Observamos que a coordenadora pedagógica tem uma rotina pela qual assume funções que ultrapassam as suas, devido às demandas que surgem cotidianamente na escola, como o caso relatado pela coordenadora de falta de professores na escola, pois compreendemos que pela falta de professores, a coordenadora os substitui quando necessário.

Mesmo assim, com essas peculiaridades no seu trabalho, a coordenadora aspira ao bom funcionamento da escola e à aprendizagem do aluno, ao afirmar que “a gente quer que a escola funcione, a gente quer ver a escola andar. Que o aluno aprenda” (CP2).

Pensamos que a rotina do trabalho das coordenadoras se caracteriza multitarefa e multifuncional, devido às exigências e tarefas que ultrapassam as suas responsabilidades. Sobre isso, pensamos na possibilidade de um esclarecimento sobre as características de sua rotina para os demais profissionais da escola para que as coordenadoras possam ter uma organização do trabalho pedagógico escolar.

A rotina de trabalho da coordenadora do noturno se diferencia das outras coordenadoras em relação às demandas e aos alunos que estudam à noite. As demandas da noite não são tão recorrentes, nem as situações são de urgência que possam impedir o trabalho desejado, como vimos na rotina de trabalho das coordenadoras do diurno. Assim, segundo a coordenadora,

as minhas noites nunca eu tenho muita coisa programada claro que eu anoto sempre de um dia para o outro ou de uma na virada no domingo à noite: isso eu preciso, eu preciso fazer esta semana, ou amanhã então alguma coisa eu já venho pontuado. (CP3)

Nesse sentido, observamos que a coordenadora do noturno tinha suas tarefas e seu planejamento para a semana e não apresentava dificuldades em cumpri-las. Ainda, a rotina do seu trabalho iniciava ao entrar na escola, sendo que

Eu já entro no portão da escola, eu penso fazendo uma observação geral, tipo “faz tempo que eu não te vejo” dizendo isso para um aluno, eu já consigo assim isso que eu não sou uma pessoa muito detalhista visual, mas eu consigo perceber [...] Como eu conheço e eu tenho muita iniciativa, eu acho que eu me meto no trabalho de outras pessoas. (CP3)

Esse olhar é percebido por ela como uma tarefa que não competiria a ela e, mesmo que ela saiba que cumpre uma função que compete à orientadora educacional, ela se sente obrigada a falar com os alunos assuntos de cunho pedagógico e que são relacionados ao seu caráter e sua personalidade.

Podemos inferir que essa intervenção com os alunos se deve ao fato da coordenadora trabalhar uma modalidade de ensino a qual as características dos alunos se diferem, como a indisciplina, a evasão escolar, problemas com drogas,

etc. Dessa forma, a metodologia e modo de vê-los se diferenciam e, assim, o trabalho da coordenadora do noturno possibilita a discussão de temas transversais da educação, como previsto nos PCN's, de conduta e princípios como o caráter e a personalidade dos alunos.

Outro aspecto trouxe à tona as questões referentes à concentração de atividades de cunho técnico ao trabalho do coordenador pedagógico. Segundo a coordenadora do diurno, “a gente assume muitas coisas que não são nossas” e “tu já chega com uma demanda diferente daquilo que tu tinhas pensado para aquele dia” (CP2).

Essa concentração ocorre desde o momento em que a coordenadora pedagógica entra na escola, em que não há o cumprimento do planejamento proposto. Nas falas, fica evidente que a questão burocrática interfere no trabalho pedagógico da CP2, quando se refere que “as demandas das tarefas burocráticas da mantenedora são grandes”.

4.3 RESPONDENDO A TERCEIRA QUESTÃO DE PESQUISA

Qual é o papel atribuído à coordenadora pedagógica, sob o ponto de vista das professoras da escola?

Por meio de informações coletadas nas falas das professoras, organizamos essa parte em duas categorias.

- Compreensão das características do trabalho da coordenação pedagógica e;
- Caracterização do trabalho das três coordenadoras pedagógicas.

Compreensão das características do trabalho da coordenação pedagógica.

Sobre essa parte, percebemos que as professoras compreendem o trabalho da coordenação pedagógica relacionado: ao acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula; ao acompanhamento, participação e cooperação ao trabalho dos professores; a estar presente em todas as situações; aos assuntos pedagógicos e de aprendizagem e; aos assuntos meramente burocráticos da escola.

Pelas professoras P1 e P2, percebemos ideias similares ao dizer que é papel da coordenadora “acompanhar o nosso trabalho, saber o que acontecendo na sala

de aula, estar ligada na questão da aprendizagem dos alunos” (P2) e “acompanhar o trabalho pedagógico do professor e do aluno” (P1).

Além disso, P2 associa o papel da coordenadora à “parte pedagógica e de aprendizagem”, pois

a questão de aprendizagem a gente encaminha para orientação né “o aluno que não fez, o aluno que não copia, o aluno que vai mal na prova” e a gente encaminha para orientação, que acaba chamando os pais. Mas eu acho que ali, naquela parte, a supervisão tem que estar sentada junto. Porque a parte pedagógica e de aprendizagem é da responsabilidade da supervisão e não da orientação (P2)

Notamos que a visão das professoras acima sobre o papel das coordenadoras abrange também o relacionamento destas com o aluno. Dessa forma, inferimos que as características atribuídas ao trabalho das coordenadoras pedagógicas, segundo as professoras, também envolvem assuntos concernentes aos alunos, como aprendizagem e conversas com pais.

Por outro lado, a professora P4 afirma que o papel das coordenadoras é “trabalhar com os professores, auxiliar na organização da direção e no funcionamento da escola também. Mas eu penso que a prioridade dela é auxiliar os professores.” Essa visão da professora P4 sobre o papel da coordenadora pedagógica se difere das outras duas, pois não apresenta relação de trabalho direta com o aluno.

Acrescentando-se a isso, a mesma professora demonstra que a coordenadora “deveria ser um auxílio exclusivo também de direção, vice-direção, deveria estar a par de tudo,” (P4). Com isso, percebemos que é compreendido o papel da coordenadora como também estar ciente com que está ocorrendo em todo o ambiente escolar.

Já outra professora afirma que “é uma atribuição da supervisora tudo. Acho que tudo deve ser atribuição da supervisora. Acho que quando tu assume ser pedagoga, ser professora, tu tem que ter a responsabilidade” (P7)

Esse olhar generalizante das atribuições pode ser decorrente do momento da entrevista em que fizemos com a professora P7, pois ela estava trabalhando em uma escola do campo, exercendo o papel de diretora, professora, merendeira e responsável pela limpeza da escola.

Mesmo assim, quando a descrição de uma função é generalizada, podemos relacionar essa ideia a uma falta de conhecimento sobre as atribuições que pode exercer a coordenadora pedagógica.

Essa constatação pode ser vista na fala de duas professoras. Enquanto uma afirma que “sempre foi assim, da supervisão está mais com essa parte burocrática. E aí eu nunca questionei se tem alguma outra função, nunca fui atrás para ver realmente qual a função do supervisor.” (P4), a outra menciona que:

eu não tenho uma visão bem clara do que é definição de um e de outro. Sei que aqui tem muitos colegas tem pós em supervisão e em orientação. Eu não tenho uma definição clara. [...] Acho importante saber para saber para quem tu vai recorrer. (P6)

Nesse sentido, podemos observar que são apresentadas características meramente técnico-burocráticas, sem ter clareza do papel da coordenadora pedagógica. Além disso, percebemos que a falta de interesse em saber o que cada profissional faz na escola pode desencadear na desvalorização do trabalho de cada um na escola.

Constatamos que essa falta de clareza e de conhecimento pode prejudicar mais adiante no trabalho docente quando ele precisa buscar ajuda e não sabe a quem pedir apropriadamente (a orientadora educacional, a coordenadora pedagógica, a educadora especial, a vice-diretora, a diretora).

Como também no trabalho da coordenadora que se submete em auxiliar quando é solicitada para o “bom funcionamento da escola” (CP2), mesmo que não faça parte de sua atribuição.

Essa sujeição e, por conseguinte, desvio do trabalho são elementos que descaracterizam as atribuições das coordenadoras pedagógicas. Dessa forma, mostra aos demais profissionais uma função que trata meramente de assuntos, dito, burocráticos, como observamos nas falas de algumas professoras.

Caracterização do trabalho das três coordenadoras pedagógicas.

Essa seção apresenta as características sobre o trabalho das coordenadoras pedagógicas, de acordo com as falas das professoras. Assim, identificamos que as três coordenadoras agiam de formas diferentes nos três turnos. Uma estava mais

presente com o trabalho do professor e o amparava quando necessário. Outra coordenadora não apresentava estar presente de forma alguma, fazendo com que o professor se sentisse sobrecarregado no seu trabalho. Já a terceira coordenadora fazia o seu trabalho mais na sua sala, contribuindo conforme necessidade dos professores.

Em relação ao trabalho das coordenadoras, percebemos algumas características que indicaram que:

CP1 supervisionava o livro de chamada, o calendário escolar, coordenava nossas reuniões pedagógicas, mas ela não sabia o que eu estava fazendo em sala de aula, não está por dentro do meu trabalho. Não me sentia tão amparada com elas. Questões com aluno, aprendizagem. Já CP2 nos auxiliava um pouco mais. Teve algumas atividades solicitadas pela SME, assim, que ela foi bastante parceira, teve uma etapa da escolha de livros que ela participou com a gente algumas situações assim que eu lembro mas ela era mais parceira do que a CP1. (P2)

Podemos perceber que o trabalho da professora em sala de aula não era acompanhado pela coordenadora e, dessa forma, a professora se sentia sem apoio por uma das coordenadoras. Já outra coordenadora demonstrou mais disposta em estar junto ao trabalho do professor.

De forma parecida, a professora P7 assinalou sobre o desamparo que sentiu no ano anterior à entrevista em sua sala de aula. Ela atuou numa sala em que havia um número elevado de alunos com laudos médicos diferentes. Segundo ela,

eu não tive apoio nenhum, nem de supervisão, orientação, direção. Tava sozinha. [...] pensando na supervisora, ela poderia ajudar no planejamento nos alunos que tem laudo, avisos, recados, dar ideias para fazer diferente, ajudar a profe a criar, inovar a escola. (P7)

Essa característica de se sentir sem apoio da coordenadora (como também de outros profissionais da escola) induziu a professor a pensar que “exista muito comodismo, individualismo” (P7) dentro da escola. Nesse sentido, a existência percebida por ela leva-nos a trazer a outra característica observada pela professora.

Acho que todo mundo deveria participar na tomada de decisão. Tem muitas informações que caíam de paraquedas, e o professor às vezes nem estava sabendo. Eu acho que eu não deveria delegar alguma coisa. [...] Todos deveriam se ajudar. Todos deveriam ter um objetivo. Porque se não, acontece isso. Uma não ajuda, outra não ajuda, outra também não. Daí uma acaba trabalhando sozinha, acaba se sobrecarregando e poderia dividir as

tarefas com outras pessoas. [...] Falta de diálogo, falta de conversa, falta de impor as atribuições.(P7)

Características como comodismo e desamparo também foram notadas por outra professora do diurno. Para ela, “todos os professores se sentiam sozinhos aqui” (P4) em relação ao acompanhamento do trabalho das coordenadoras. Ainda,

a CP1, eu não lembro o que ela fez ano passado. A CP2 ainda nos chamou para ver o caderno, ela me trouxe do concurso vereador mirim. Ela foi lá: tu precisa trabalhar essa questão, escolher aluno, mas deixo livre se tu não quiser, diferente da fala diretora que me disse que eu era obrigada a ir. (P4)

Mesmo que uma das coordenadoras entenda que, na sua atribuição, a tomada de decisão não é dela, mas é papel dela proporcionar oportunidades para que o professor possa trabalhar com autonomia, vimos que “muitas informações caíam de paraquedas, e o professor às vezes nem estava sabendo” (P7).

Ainda, foi percebido que o trabalho das coordenadoras pedagógicas do diurno se diferenciava, sendo que uma “era dentro da salinha dela. Não tinha acesso. Tanto de manhã, como à tarde. De tarde, não era tão isolado. A outra era muito comunicativa, mas não tinha aquela ajuda. Tinha que ter mais prática”. (P7)

Essa falta de diálogo, de certa forma, contribui para o trabalho isolado tanto da coordenação quanto do professor (pois se encontra assim), e cria, nesse sentido, uma forma de organização não estruturada na escola, com fragilidade e incoerência.

Além disso, chama-nos a atenção a fala da professora P4 sobre o exemplo do concurso em que a coordenadora deixou a livre escolha para a professora, diferentemente da diretora que disse que a participação era obrigatória.

Essa obrigatoriedade que o professor sentiu vindo da direção vai contra ao processo de gestão democrática em que se reconhece a autonomia do trabalho do professor. Sabemos que há momentos que o professor é obrigado a fazer certas atividades, pois são demandas vindas da SME, porém a flexibilidade da diretora deve ser examinada com mais cuidado para não tornar um ambiente de trabalho em que o professor se sinta, por vezes, desamparado, sem apoio, sozinho no seu trabalho.

Corroborando com isso, a professora P6 argumenta que

às vezes, elas não entravam na sala, então, às vezes eles não estavam a par de tudo o que acontecia, só quem tá lá que sabe, tudo o que a gente

passa dentro, escuta coisas que tu fica perplexo. [...]eu quase não encontrava (as supervisoras). [...] às vezes tu tem um problema iminente, precisa resolver, mas como eu vou contar, vou esperar amanhã, porque vou encontrar ela. Tu nem sabe os dias fixos que ela vem. Acho que isso também falta para se ter uma organização. (P6)

A última frase sinaliza para outra característica do trabalho das coordenadoras pedagógicas do diurno: o modo de organização. Notada por outra professora ao afirmar que

aqui na escola falta um pouco de organização né, é questão de horário, já podia ter tido tudo antes (estávamos final de abril e havia pendências em relação ao horário, caderno de chamada) mas vem da SME que deveria ser pensado antes e vir mais organizado de lá para se ter condições de ter um trabalho efetivo aqui. (P5)

Com isso, observamos que havia uma falta de organização do trabalho das coordenadoras do diurno e essa impressão trouxe reflexões e possíveis ações, vistas por uma professora ao afirmar que

poderia se organizar um momento que eles pudessem conversar mais com a gente. [...]de tu poder sentar com a supervisão: “ah, hoje não tem nenhum problema, mas o que a gente poderia repensar, ou tu tem alguma sugestão?” A gente ter mais contato. Até me relação ao aluno, à aprendizagem. Mas assim, eu não vejo que a culpa é da pessoa em si. É a organização como um todo. Parece que tudo precisa dar uma organizada de novo para ver se vai adiante. (P6)

Essa afirmação vai ao encontro da fala de uma das coordenadoras sobre as ações imprevisíveis que aconteciam durante o dia a dia da escola, em que embora fossem situações não previstas, elas aconteciam e tinham que ser resolvidas.

Ainda, outra característica foi evidenciada na fala da professora ao ser questionada sobre os papéis das coordenadoras e das orientadoras, respondendo que a coordenadora “está cuidando mais a questão dos horários, organização dos eventos, dos registros, da parte burocrática” (P6), enquanto a orientadora está “cuidando mais a questão aluno, a questão comportamental, de bilhete, essa parte mais com os pais” (P6). Também, a atribuição dos profissionais da escola “não é clara, e não sei se para todos os colegas é claro. Eu acredito que não” (P6).

Sabemos que a falta de conhecimento sobre o trabalho dos profissionais acarreta num sentimento de desvalorização do seus trabalhos. Dessa forma, ao nos referirmos na atuação da coordenadora, notamos que as professoras percebiam

como relacionado para assuntos administrativos, sem ênfase na aprendizagem do aluno ou de acompanhamento do trabalho do professor.

Além disso, percebemos que as professoras sentiam que as coordenadoras deveriam estar, além de presentes, mais dispostas em ajudá-las quando houvesse algum problema. Também que houvesse uma aproximação para contribuir no trabalho com propostas e planejamentos que focassem a aprendizagem de todos os alunos.

Já em relação ao trabalho da coordenadora do noturno, notamos nas falas das professoras P2 e P3 algumas características que a identificaram como “uma pessoa presente, ela participava, mediava muitas coisas para gente [...] Se sente amparada” (P2) e “supria também esse papel de proporcionar outras atividades para não ser só conteudista, porque à noite é assim. A gente precisa envolver com outras atividades [...]. A gente faz e dá bons resultados” (P3). Entendemos, assim, que as decisões eram tomadas coletivamente com o grupo da noite em que se tinha tempo para planejamento e momento para dialogar.

As falas das professoras sobre as diferenças nas ações das três coordenadoras nos faz retomar uma observação realizada em uma das reuniões pedagógicas do diurno em que a coordenadora do noturno fez o seguinte questionamento: “Então aqui temos duas escolas? Uma de dia outra de noite?” (CP3).

Ela fez esse questionamento devido a discussões sobre o cumprimento dos 200 dias letivos do calendário escolar. As coordenadoras do diurno, junto com a equipe diretiva do diurno, já estavam fechando sem o consentimento da equipe diretiva do noturno, que, por sua vez, não conseguiria fechar em razão das aulas serem à noite e teria que ir aos sábados. Para a CP3, sendo uma escola, deveria ter um calendário letivo.

Mesmo assim, pensamos na fala da coordenadora pedagógica do noturno ao vermos as características levantadas até agora pelas professoras entrevistadas, em que são evidentes as diferentes formas do trabalho das coordenadoras do diurno e do noturno.

4.4 RESPONDENDO A QUARTA QUESTÃO DE PESQUISA

Como a coordenadora pedagógica relaciona suas ações de trabalho com o trabalho dos professores?

A quarta questão de pesquisa teve a intenção de compreender a forma como as coordenadoras pedagógicas relacionam suas ações de trabalho com o trabalho dos professores. Diante disso, organizamos essa parte do texto em duas categorias:

- Características do relacionamento das ações da coordenadora pedagógica com o trabalho dos professores e;
- Características do trabalho do professor sob o ponto de vista das coordenadoras pedagógicas.

Características do relacionamento das ações da coordenadora pedagógica com o trabalho dos professores.

Nesse item, identificamos aspectos que apresentam a falta de conhecimento e a falta de comunicação entre as coordenadoras pedagógicas e os professores. São assuntos que condizem aos que já vimos até agora por meio das falas das professoras. Porém, agora, mostraremos os dados obtidos nas entrevistas das coordenadoras.

Mesmo que para uma coordenadora seja “importante ouvir o professor, porque é ele que tá ali todo dia em sala de aula”(CP1), ela “não sabia o que acontecia em casos com o professor ou professor-aluno. Isso atrapalhava. Tem informações que de um turno para outro não é passado” (CP1). Percebemos que a falta de comunicação foi um fator que “gerava conflitos. Conflito na própria equipe. Na escola” (CP1).

Essa afirmação é corroborada com as falas das professoras na questão anterior e, com isso, notamos que a falta de comunicação é uma característica que dificultava o conhecimento das atividades das professoras e, dessa forma, contribuir adequadamente para o trabalho delas, como também das professoras que se sentiam sozinhas para trabalhar com os alunos e/ou com os outros profissionais.

Já, com outra coordenadora, percebemos que o relacionamento acontecia, no sentido de que os professores a procuravam “tanto para quando tivesse algum problema, quando era para mostrar alguma coisa, para compartilhar, tirar alguma dúvida, como mostrar trabalhos desenvolvidos com os alunos” (CP2). Porém, “não

havia nem um momento eu e o professor pra sentar junto, porque não se tem esse tempo. O professor está em sala de aula. Ou tá planejando em sala” (CP2).

Nessa perspectiva, notamos que o relacionamento com os professores ocorria sem um planejamento e com necessidade(s) à curto prazo. Também acontecia em situações como acompanhar o trabalho do professor em sala de aula e observar as atividades realizadas com os alunos em sala de aula.

Esse momento de aproximação torna-se relevante, pois pode ser um caminho que a coordenadora pode encontrar para contribuir e desenvolver um trabalho mais coerente com o professor, com foco na aprendizagem do aluno.

Também vimos que o diálogo não havia profundidade e sem muito tempo para trocar informações, pois o momento específico para ter essa conversa não existia. Para CP2, “isso é uma necessidade. Isso é uma coisa que me entristece porque deveria ter esse espaço, mais tempo” para trabalhar com o professor.

Em relação a isso, CP2 refere-se à secretaria municipal de educação em proporcionar mais tempo para o trabalho aos professores, pois “isso depende da mantenedora dar mais horas, espaço para isso. Para que o professor tenha isso” (CP2).

Sabemos que esse pedido depende de fatores que envolvem dinheiro à prefeitura, pois se aumenta as horas aos professores, conseqüentemente terá mais gastos aos cofres públicos. Mas, questionamos o seguinte. Proporcionar mais tempo para que o professor possa planejar é gastar ou investir na educação? Proporcionar mais tempo ao professor é sinônimo de elevar a qualidade de trabalho ou o professor continuará a mesma forma no seu planejamento fechado na sala dos professores?

Também será que faltam organização e planejamento das coordenadoras em proporcionar tempo e espaço para que o professor possa sentar com elas nesse período que é estabelecido a ele?

Outro ponto observado que caracteriza o relacionamento da coordenadora com as professoras é sobre a predisposição dela em trabalhar junto com elas, porém esse trabalho precisa ser mútuo, pois

“depende do perfil do educador. Cabe a mim tentar, mas não cabe a mim, decidir ou impor uma coisa: vai ser assim. Só vai ser produtivo no momento em que você, professor, estar disposto a isso. Aberto para isso. [...] Porque pode até contaminar o grupo se estiver contra vontade.”(CP2)

Essa característica em possibilitar o trabalho em conjunto é outro fator essencial da coordenadora pedagógica e que pode levar ao incentivo e conhecimento do trabalho dos outros. Também, podemos inferir que a coordenadora CP2 já pode ter vivenciado algo similar na escola, pois sabe que se o professor estiver contra vontade, pode fazer com que o grupo de professores não contribua adequadamente.

Acrescentando-se a isso, ao professor Cp2 fala que “ a gente tem que dar essa autonomia, essa confiança no trabalho dele, como profissional e ele não tá de maneira alguma brincando de planejar. Ele tá fazendo planejamento sim.” (CP2)

Com essa afirmação, notamos que a relação adotada pela coordenadora é de respeito pelo profissional que atua com ela no ambiente escolar, dando-lhe confiança e autonomia. Dessa forma, percebemos que o professor pode se sentir mais valorizado e responsável pelo seu planejamento de trabalho, independente do lugar em que esteja fazendo.

Já com a coordenadora do noturno, notamos que o relacionamento dela “em relação aos professores, os professores sabem a incumbência de um supervisor. E aqui eu não tenho problema em relação a isso.” Mesmo assim, alguns ruídos foram percebidos na fala da CP3 ao abordar questões pedagógicas, pois “não era muito bem aceito pelos professores. Acho que deveria cobrar mais deles, mas tem os mais antigos que se dizem mais sabedores de tudo. Isso prejudica, até porque eu me sinto impotente discutindo isso.” (CP3).

Dessa forma, notamos que o relacionamento entre ela e os professores do noturno não acontecia como desejado pela coordenadora.

Apesar disso, como vimos na seção sobre o ponto de vista das professoras do noturno P1, P2, P3 sobre o trabalho das coordenadoras, elas se sentiam amparadas pelo trabalho da coordenadora CP3 e que o relacionamento entre elas ocorreu de maneira apropriada.

Enfim, notamos que a falta de comunicação pode gerar conflito entre todos os profissionais da escola, podendo ser evitado se houvesse uma ferramenta ou uma forma para que os professores e coordenadores de cada turno estivessem cientes do que acontece na escola.

Dessa forma, essa falta de comunicação causava desconforto tanto para a coordenadora que não tinha conhecimento das atividades do outro turno, como entre

os professores, como já vimos nas falas de alguns professores a relação entre eles e as coordenadoras.

Sabemos que as relações entre os profissionais na escola podem dificultar o trabalho de todos se não há comunicação, como também podem facilitar quando há diálogo e quando se tem a disponibilidade de informações.

Mas podemos pensar em possíveis caminhos para que as três coordenadoras possam trabalhar adequadamente de acordo com as suas atribuições, como: ter mais momentos de planejamento das atividades da escola entre as três coordenadoras, como também com os professores; proporcionar mais tempo e espaço aos professores para que tenham mais hora para planejamento, que se sintam valorizados no ambiente de trabalho e, conseqüentemente, respeitados pela equipe; elaborar um plano para que as informações que ocorrem num turno estejam disponíveis para outros turnos de forma simples e rápida; demonstrar que a parte pedagógica é importante aos professores, por meio de atividades como leituras de textos que abordem temas da educação, momentos de compartilhamento, etc.

Características do trabalho do professor sob o ponto de vista das coordenadoras pedagógicas.

Nessa segunda parte, apresentamos o ponto de vista das coordenadoras pedagógicas sobre as características do trabalho dos professores. Por meio dos relatos das três coordenadoras, evidenciamos características como a realização do trabalho com planejamento, com condições necessárias para o ensino em sala de aula e com autonomia. Já outra coordenadora apresenta que o trabalho do professor precisa ter boa didática e que instigue os alunos para aprender.

Em relação à coordenadora CP1, identificamos que as características que ela afirma para o trabalho dos professores estão relacionadas ao “tempo de planejamento, para que ele pudesse fazer as tarefas. Concordo que seja na escola, mas que sejam dadas condições para que seja feito na escola” (CP1).

Além disso, a mesma coordenadora argumenta que, além do planejamento, o professor “tem que ter condições em sala de aula. Acho que cada vez colocar mais alunos em sala de aula não é a solução”. Ainda, esse número “está aumentando cada vez mais. A gente tem cada vez mais alunos e menos professores” (CP1).

Podemos inferir que a diminuição do número de professor significa na sobrecarga de horário do professor em sala de aula e menos tempo para planejamento. Ainda, isso pode ocasionar em trabalhar em mais de uma escola para cumprir as horas exigidas.

Esse enxugamento do número de professores e aumento de hora atividade dentro da sala pode ser interpretado numa medida da secretaria municipal de educação para ter menos gastos aos cofres públicos. Em contrapartida, isso ocasiona num enfraquecimento na qualidade de ensino-aprendizagem para o aluno, num trabalho sobrecarregado do professor e que pode gerar num esgotamento físico e mental.

Além disso, notamos que a coordenadora CP1 fala sobre o trabalho dos professores com os alunos inclusos na escola. Segundo a coordenadora,

“não vejo que é feito de uma forma que seja digna para o professor e digna para o aluno que está sendo incluído. Acho que tem alunos que realmente não teriam condições de serem incluídos dentro de um sistema, digamos, normal de ensino, que precisam de uma escola especial.”(CP1)

Esse ponto de vista apresenta que a coordenadora percebe que o professor e o aluno são prejudicados, decorrente da falta de adequações necessárias para ter um trabalho digno para ambos no ambiente escolar.

Em relação à coordenadora CP2, percebemos uma semelhança com a fala da coordenadora anterior ao referir sobre a carga horária do professor. Para ela, “os professores, hoje, deveriam trabalhar 20h e não 40h, não 60h e se desdobrar em mil escolas” (CP2). Notamos que ela percebe que o professor precisa trabalhar em mais de uma escola para cumprir horas de trabalho.

Mas, referindo-se ao planejamento,

é importante, mas fazer do que jeito que ele fazia. Não é vindo para a escola que vai mudar isso, mas que na sua carga horária, dentro da escola, que dão 16h, vou pegar um prof de anos finais, que ele tenha menos horas frente aluno e dentro dessas 16h, ele tenha disponibilidade de planejar, também sentar com a supervisora e sentar com o grupo (CP2).

Dessa forma, as falas das coordenadoras sobre o planejamento ser feito dentro ou fora da escola surgiu na entrevista em razão da medida implementada em 2019 pela SME, que propôs que o professor cumpra às 20h de trabalho dentro da

escola e não como era feito nos anos anteriores em que ele podia realizar o tempo de planejamento fora da escola.

Além disso, percebemos que CP2 pensa que as horas que o professor passa na sala de aula, isto é, 80% da carga horária total seja diminuída para que o professor e a coordenadora tenha tempo para planejar em conjunto. Apesar de entendermos que seria o ideal para trabalho do professor esse modelo desejado pela coordenadora, sabemos que não é possível devido às normas e demandas que dificultam momento para planejamento.

Contudo, mediante a essa dificuldade, pensamos novamente na organização do trabalho da coordenadora para propor alternativas de trabalho junto com o professor. Questionamos se as demandas atrapalham a ponto de tornar impossível esse tempo de trabalho em conjunto?

Em consideração ao que outra coordenadora percebe do trabalho do professor, observamos que o professor “tem que ter a didática de chamar a atenção do aluno, chamar a atenção para o conteúdo, de que isso é importante para a vida, ele tem que usar esse chamamento de atenção.” (CP3)

Esse olhar demonstra que o ensino-aprendizagem deve enfatizar assuntos pertinentes para a vida do aluno, em que o professor possa planejar de acordo com a realidade escolar e não somente temas fechados da disciplina. Temos, no turno noturno, peculiaridades de alunos vindos do diurno, após anos de repetência, evadidos e que ficaram muitos anos fora da escola. Esse conjunto de características é visto somente à noite e, por essa razão, a coordenadora CP3 nota que o professor precisa ter uma didática voltada para o que seria útil ao aluno, assim como precisa ter diferentes abordagens de ensino-aprendizagem.

Além disso, a coordenadora expressa que no trabalho do professor é “necessário dar uma boa aula? É necessário. É necessário ter didáticas diferentes para cada grupo? É necessário. Só que também eu não posso ir lá e ensinar” (CP3).

Quando ela se refere a dar uma boa aula, questionamos o que seria uma boa aula. Podemos inferir que uma boa aula pode ser tanto uma aula bem planejada sob o ponto de vista de uma coordenadora, como pode ser uma aula fora da sala, na concepção de uma professora.

Por fim, percebemos que CP3 considera que o trabalho do professor é também ter tais qualidades. Esse ponto levantado pela coordenadora faz sentido ao lembrarmos que estamos nos referindo aos alunos do noturno, em que o professor

precisa realmente ter uma didática diferenciada e o saber como ensinar, que se distingue do diurno.

Ainda que fora falado, observamos que o grupo de professores do noturno tem mais tempo para planejar e pensar coletivamente. Esse momento contribui para que as características do trabalho do professor levantadas pela coordenadora sejam, de fato, concretizadas nas aulas com os estudantes.

Dessa forma, constatamos que as coordenadoras compreendem, de forma geral, que o trabalho dos professores envolvem planejamento, didática e autonomia para a realização de seu trabalho.

Também, constatamos que apenas uma coordenadora falou sobre o trabalho do professor ser realizado com a coordenadora pedagógica. Voltamos a pensar sobre o papel da coordenação pedagógica que concerne o trabalho dos professores. A coordenação é apenas para situações de urgência dos professores? É apenas para passar recados? Ou para estar disposta e acompanhar o trabalho do professor e incentivá-lo a realizar metodologias diferentes de aprendizagem?

4.5 RESPONDENDO A QUINTA QUESTÃO DE PESQUISA

Que orientações são necessárias para a organização do trabalho pedagógico a partir das demandas oriundas das formas de organização do trabalho do professor?

A ideia principal dessa questão foi para que as coordenadoras pedagógicas nos falassem sobre ideias e sugestões que pudessem mudar no ambiente de trabalho delas. Assim, forneceria informações relevantes que mirassem para a elaboração do produto da pesquisa.

Dessa forma, percebemos que as coordenadoras pedagógicas apresentaram propostas plausíveis como a interdisciplinaridade como componente do trabalho dos professores e outras difíceis de serem concretizadas como a inclusão de mais um coordenador pedagógico, uma vez que depende do consentimento da secretaria municipal de educação.

Percebemos que a coordenadora é consciente da realidade escolar e da situação de trabalho dos professores e sente que o professor “precisa dar uma respiradinha daquele contexto de sala de aula” (CP1). Também notamos que ela

gostaria de implementar

um trabalho interdisciplinar, um trabalho de parceria, bem participativo com o professor. Só que com a realidade que a gente tem, aqui ainda não é viável e não é aceitável por alguns professores. Acho que alguns professores não aceitariam. (CP1).

Ao mesmo tempo, vemos que o trabalho interdisciplinar torna-se inexecutável, nem aceitável por alguns professores, pois compreendemos que um dos motivos pode ser a resistência dos professores do diurno para o trabalho em conjunto. Também inferimos que o tempo de planejamento atual do turno do diurno pode ser considerado insuficiente para que se faça o trabalho interdisciplinar.

Além disso, outro ponto observado pela fala de uma coordenadora é referente à falta de autonomia da escola, resultado de determinações vindas da SME, pois

fala-se em autonomia da escola, mas a gente sabe que tem uma autonomia relativa, mas nos últimos tempos, nem a autonomia relativa a gente tá tendo. Dificilmente eu conseguiria abolir que tem de burocrático. Que tem que ser cumprido. É algo que está enraizado e tá sendo puxado bem mais forte. [...] Quase todas as decisões que tu tomar, tu tem que ter orientação da SME. Tem coisas que na verdade, a gente nem vai buscar orientação. A determinação já vem direto (CP1)

Nesse sentido, notamos que a impossibilidades da autonomia nas decisões de trabalho na escola são entravadas pelas demandas oriundas da secretaria.

Já a fala de outra coordenadora assemelha-se ao da anterior em relação do trabalho interdisciplinar com os professores, quando afirma que “uma utopia pedir para que todos os professores ensinem da mesma maneira e que os alunos aprendam da mesma maneira” (CP3). Notamos que essa utopia, como a coordenadora chamou, não está inalcançável, pois o turno da noite tem a vantagem de ter reuniões semanais e ter alguns professores habituados a trabalhar em equipe.

Ainda, pensamos que poderia ser uma proposta de trabalho para os outros turnos, pois, como já vimos, no turno do diurno é realizado um trabalho isolado, tanto das professoras como das coordenadoras. Por isso, reiteramos que o trabalho interdisciplinar poderia ser uma proposta imaginável para a escola pesquisada.

Uma diferente proposta levantada por uma das coordenadoras para organização de seu trabalho é reduzir

as atribuições burocráticas que a gente tem bastante, como, por exemplo, a questão do diário de classe que a gente vê. tudo manual. não se faz uso da tecnologia pra isso. é registrado muito repetido. eu registro, às vezes, no diário de classe, que seria o caderno de chamada. o professor registra no diário de classe, o supervisor revisa ali para registrar em outro lugar. Alguém da direção tem que revisar para registrar em outro lugar. tudo de formas diferentes. setores variados da mantenedora te pedem isso (CP1)

Em relação a isso, percebemos que as atribuições ditas burocráticas poderiam ser modificadas e, assim, o tempo do trabalho de realização dessas atividades seria reduzido se houvesse algum procedimento que pudesse otimizar o trabalho dos envolvidos (que se inicia com o professor até chegar à secretaria municipal).

Já outra coordenadora apresenta uma modificação dentro da carga horária dos professores, para que “eles tenham menos horas frente aluno e dentro dessas 16h, eles tenham disponibilidade de planejar, também sentar com a supervisora e sentar com o grupo. [...] É importante todas as áreas se encontrarem” (CP2).

Notamos que ela sente que o professor precisa de mais tempo para planejar e que esse planejamento pode ser feito com a coordenadora e com os colegas. Essa fala é importante, pois caminha junto com o trabalho interdisciplinar que as outras coordenadoras disseram.

Dessa forma, entendemos que as coordenadoras do diurno gostariam de proporcionar aos professores um trabalho de planejamento em conjunto com outros professores, porém, ao mesmo tempo, as condições atuais de trabalho dos profissionais da escola impossibilitam a realização dessa ação. Constatamos, também, que as ações de trabalho das coordenadoras, muitas vezes, são desviadas da sua real atribuição, devido às imprevisibilidades da rotina diária, ocasionando na falta de tempo para desenvolver as ações pedagógicas e administrativas. Uma forma para alterar essa situação seria

uma quarta pessoa, como existe no estado, com esse número de alunos, que seria o quarto supervisor, para resolver as questões burocráticas, administrativas para que o outro possa cuidar do pedagógico. Um quarto integrante dessa equipe. Daí talvez aconteceria o nosso trabalho de forma diferente. [...] quanto mais número, mais profissionais eu preciso, porque no momento que tem profissional faltando, que é só um para responder aquilo, a escola fica enfraquecida. O trabalho pedagógico fica enfraquecido. Daí a importância do quarto integrante. (CP2)

Com isso, podemos compreender que é sugerido uma quarta coordenadora em razão do número elevado das demandas da escola e do desvio e sobrecarga de seu trabalho. Porém, para ter mais um profissional dentro da escola acarreta na contratação de uma pessoa, que, conseqüentemente, custa dinheiro aos cofres públicos.

Outra ideia é sobre a possibilidade de o professor trabalhar somente 20 horas por semana, sem precisar extrapolar esse horário. Para isso, a coordenadora afirma que

ele teria que ganhar mais. Ganhar por 40h para que não precise buscar em outras escolas, se desdobrar. [...] porque o professor sendo motivado, não tendo essa necessidade de buscar mais, ele tem mais tempo para pesquisar, tem mais recurso para investir e mais vontade. Acho que a questão da motivação é importante e não essa sobrecarga de trabalho que tira tempo (CP2).

Percebemos que essa rotatividade do professor em diferentes locais de trabalho pode desgastar física e mentalmente, atrapalhando a rotina diária e colabora para uma desvinculação do lugar onde trabalha. Perde-se o vínculo com a escola e, com isso, perde-se a motivação de trabalhar no local.

Essa demanda que emerge do trabalho dos professores torna-se difícil de ser solucionada pelas formas de organização do tempo escolar, que, por sua vez, está condicionada aos tipos de contratos de trabalho, os quais não reconhecem a formação, o estudo, as reuniões pedagógicas, o planejamento como partes integrantes do trabalho dos professores e constitutivas de seu trabalho.

Por fim, outra proposta levantada por uma coordenadora foi de que cada colega “desde um funcionário ao diretor, deveria passar pela função de supervisão uma vez na vida, um rodízio, para ver como é estar no outro lado. Daí sim, eu acho que vai ter uma compreensão maior do que é estar do outro lado” (CP2).

Notamos que a coordenadora reconhece que os demais profissionais não têm ciência das atribuições dela e dos outros que compõem o ambiente escolar e, por meio dessa proposta, poderia ajudar as pessoas a saberem como funciona a rotina diária de trabalho de cada profissional.

4.6 PRODUTO DE PESQUISA

Na seção anterior, apresentamos os relatos das falas, as observações e

percepções dos sujeitos e do espaço de pesquisa. Esses dados nos proporcionaram apreender elementos e demandas sobre o trabalho das coordenadoras pedagógicas e, ao mesmo tempo, contribuíram para a elaboração de um produto que fosse condizente com o contexto escolar.

Vale ressaltar que a proposta de elaboração do produto de pesquisa está inserida no Plano Pedagógico de Curso (PPC) do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, e afirma que “o trabalho final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo; material didático/midiático; projeto ou plano de trabalho de intervenção em contexto educativo, outro desde que corrobore com os princípios e objetivos do curso” (BRASIL, 2014 p.24).

Por sua vez, o PPC está em consonância com a Portaria Normativa nº 17/2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a qual decide que “o trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos” (BRASIL, 2009).

Diante dessas medidas e de reflexões sobre os aportes teóricos e análises dos resultados alcançados por meio da pesquisa realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Duarte de Macedo, propusemos, como produto final, um plano de ações para a organização e gestão do trabalho da coordenação pedagógica.

PLANO DE AÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Título do estudo que originou essa Proposta: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama

Pesquisador: Flávio Cezar dos Santos

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Centro de Educação (CE) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

A proposta:

A pesquisa de mestrado foi realizada entre os anos de 2017 e 2019, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Por meio dessa pesquisa, foi elaborada uma proposta que se denomina: “Planos de ações para a organização e gestão do trabalho da coordenação pedagógica”.

Essa proposta tem a finalidade de assinalar ações que poderão ser incorporadas ao trabalho das coordenadoras pedagógicas da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Duarte de Macedo. Da mesma forma, a intenção é que tais ações sejam vistas como sugestões que apontam subsídios para a organização e gestão do trabalho das coordenadoras pedagógicas, os quais se constituíram pelas informações coletadas e na análise realizada ao longo dos dois anos de pesquisa.

Nesse sentido, apresentaremos o plano de ações, com apontamentos que consideramos relevantes para a boa organização e gestão do trabalho da coordenação pedagógica.

A. Ações para a organização e gestão do trabalho da coordenadora pedagógica

1.	Organizar uma reunião geral no final do ano letivo ou antes do início do ano letivo com a equipe diretiva para elaborar uma proposta de ações como atividades extraclases, novas características das reuniões pedagógicas; nova formulação para formação continuada, etc, desenvolvida pela escola e pelos professores.
2.	Organizar e apresentar na reunião de início do ano letivo as atribuições de cada profissional da escola para todos os professores.
3.	Apresentar o calendário letivo na reunião geral e possibilitar aos professores que discutam e possam alterar, se for pertinente;
4.	Promover aproximação dos pais e/ou responsáveis dos alunos com a escola, como forma de integração da comunidade escolar;
5.	Elaborar entre as três coordenadoras um plano para que as informações que ocorrem num turno estejam disponíveis para outros turnos de forma simples e rápida
6.	Organizar reuniões entre as coordenadoras pedagógicas, no mínimo uma ao fim de cada trimestre, para acompanhar e avaliar a realização do trabalho dos professores.
7.	Promover momentos de formação continuada sobre: planejamento coletivo, em diferentes períodos durante o ano letivo, em sábados;
8.	Promover/incentivar os professores para participar em eventos, tanto com os alunos como para qualificação profissional;
9.	Reorganizar os horários dos professores de forma que as mesmas áreas do conhecimento tenham suas horas atividades coincidam aos mesmos períodos, visando possibilitar momentos de encontro entre eles;
10.	Organizar um grupo no aplicativo Whataspp®, com o objetivo de compartilhar avisos e informações da escola com o grupo de professores;
11.	Promover um espaço de comunicação visando planejamento coletivo.
12.	Elaborar um caderno de observações e orientações aos professores;
13.	Organizar junto com os professores um questionário para conhecer o perfil dos alunos da escola;

14.	Elaborar um caderno de ouvidoria dos professores: “Como posso te ajudar?”
15.	Promover mais diálogo com a secretaria municipal de educação;
16.	Promover formação continuada sobre os temas: Interdisciplinaridade; Metodologia de projetos; Implementação dos Projetos Experimentais; Avaliação; Planejamento e Currículo; Uso de tecnologias da informação e comunicação na educação; Conhecimento e da aprendizagem significativa dos alunos; Momento de troca de experiências, com relatos ou apresentações dos projetos desenvolvidos pelos professores; Sugestões dos professores para outros temas para a formação.

B. Ações para a organização do trabalho com os professores

17.	Organizar reunião entre os professores da mesma disciplina para revisar e modificar se for o caso, a relação dos conteúdos curriculares disciplinares; Organizar o plano de ensino junto com os professores por área do conhecimento;
18.	Proporcionar mais tempo e espaço aos professores para planejamento coletivo e que se sintam valorizados no ambiente de trabalho.
19.	Planejar, coletivamente, projetos interdisciplinares para que possa haver uma integração de conteúdos curriculares de diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento;
20.	Possibilitar reuniões durante a carga horária de trabalho dos professores, em horas atividades combinadas na organização dos horários pela equipe diretiva;
21.	Possibilitar que os professores dos Anos Iniciais tenham tempo para planejamento dentro da carga horária estabelecida.
22.	Apresentar aos professores sobre o que constitui o trabalho docente. (faz parte o trabalho realizado em sala de aula, o planejamento na sala dos professores, a participação em eventos, a formação continuada).
23.	Propiciar tempo para que o professor possa dar sua opinião durante as reuniões pedagógicas;
24.	Proporcionar mais tempo para a elaboração coletiva de planejamentos;
25.	Promover “o dia da empatia” ¹⁹ entre todos os profissionais da escola, por meio do cumprimento de tarefas em outra função de trabalho da escola (direção, vice-direção, responsável pela secretaria, responsável pela cozinha, responsável pela limpeza, responsável pela vigilância, corpo docente, orientação educacional, coordenação pedagógica).

¹⁹ inspirado no Projeto da Escola Judicial do TRT-RJ¹⁹ e numa sugestão de uma das coordenadoras pedagógicas da escola.

Disponível em: < https://www.trt1.jus.br/ultimas-noticias/-/asset_publisher/IpQvDk7pXBme/content/escola-judicial-do-trt-rj-lanca-documentario-sobre-o-projeto-vivendo-o-trabalho-subalterno-/21078 >. Acesso em: 23 jul. 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à etapa final da nossa dissertação denominada “Organização e gestão do trabalho da coordenação pedagógica para o trabalho dos professores”. Depois de um caminho de estudos, entrevistas, reflexões e reescrita do texto. Como falamos na introdução, a realização desse trabalho foi pensado nos professores que conseguem dar vida à instituição de ensino básico, realizando trabalhos transformadores, com esperanças de dias melhores para o trabalho docente.

Mesmo com mudanças drásticas nas atuais políticas públicas educacionais nacionais, persistimos, assim como os professores, na esperança de possíveis transformações nas escolas em que atuamos. Nesse sentido, a pesquisa realizada durante os onze meses na EMEF José Duarte de Macedo, em Venâncio Aires, RS, possibilitou um estudo comprometido para possíveis mudanças na organização do trabalho das coordenadoras pedagógicas.

Desse modo, os vários relatos e percepções dos sujeitos durante a investigação contribuíram na construção da resposta de nosso problema de pesquisa: “Que demandas emergem das condições, dificuldades e desafios do trabalho dos professores para que as coordenadoras pedagógicas organizem e desenvolvam o seu trabalho?”

Constatamos que as demandas para as coordenadoras abrangem categorias que constituem o trabalho dos professores. Uma delas demonstrou a caracterização do trabalho, por vezes, restrito à sala de aula, sem devidas contribuições das coordenadoras. Desta forma, as relações estabelecidas entre a coordenação pedagógica e os professores ficaram reduzidas a poucos momentos, nos quais a atuação do coordenador limitava-se a um apoio pouco sólido, sem que conseguissem espaços e tempos para um trabalho articulado e coletivo que aprofundasse e criasse estratégias relativas ao ensino.

Assim, as professoras sentiam que as coordenadoras deveriam estar presentes e dispostas para contribuir com propostas e planejamentos que focassem a aprendizagem de todos os alunos.

Outra categoria concerne às dificuldades apresentadas no contexto escolar, decorrente de exigências vindas da escola e da SME. São fatos que dificultavam o ideal de trabalho de algumas professoras como vimos nas falas delas, além de fatores que dificultavam a relação do trabalho da coordenadora com elas.

Além disso, a terceira categoria está associada à falta de diálogo entre os profissionais que, de certa forma, contribuía para o trabalho isolado tanto dos professores (pois já se sentia desse jeito) quanto da coordenação. Assim, criava uma organização de trabalho com fragilidades. Acrescentando-se a isso, a falta de clareza dos professores da escola sobre as atribuições como acompanhamento e assessoria aos professores colaborava para o trabalho desarticulado.

Constatamos que a quarta categoria teve relação à diferença do trabalho das professoras que atuavam no noturno e as que atuavam no diurno. O trabalho do noturno se caracterizou como um trabalho coletivo. Claro que o tempo e o espaço proporcionados pela coordenadora aos professores do noturno foram fatores que cooperaram para um planejamento consoante à realidade dos alunos. Já o trabalho das professoras do diurno assinalou para uma preocupação ao conteúdo e foi marcado a um trabalho individual. Salientamos que as condições de trabalho das professoras do diurno impossibilitavam o momento de trabalho coletivo, assim como nas reuniões pedagógicas em que não era propiciado tempo necessário para ações em conjunto.

Dessa forma, as informações sobre as demandas ampliaram a nossa compreensão sobre o trabalho das professoras e como a relação delas com as coordenadoras acontecia no ambiente escolar.

O objetivo da nossa pesquisa foi compreender a organização e a gestão do trabalho da coordenação pedagógica para o acompanhamento do trabalho dos professores, a partir do contexto escolar em que o pesquisador estava inserido.

Posto isso, concluímos que o objetivo foi alcançado, pois conseguimos dados que revelaram uma variedade de condicionantes que possibilitaram compreender as características do trabalho da coordenação pedagógica. Como, por exemplo, as condições de trabalho que afastavam das suas reais atribuições e responsabilidades.

Se tomarmos as atividades que compõem o dia a dia das coordenadoras pedagógicas, podemos afirmar que não existe na escola uma definição do papel deste profissional. Suas atribuições não estiveram claras na comunidade escolar. Nesse sentido, a rotina obrigava a prescrições que necessitavam ser cumpridas e que acabavam sendo delegadas, quase que naturalmente ao coordenador pedagógico, definindo seu trabalho como técnico-burocrático, sem que conseguisse

desempenhar a gestão do trabalho pedagógico adequada, nos termos que justificam a existência de um profissional com tal formação na escola.

Apesar disso, a escola, a sua maneira, funcionava, dominada por uma cultura da organização de seus tempos e espaços que privilegia uma atuação da coordenação pedagógica voltada ao atendimento de ações administrativas do que de apoio pedagógico.

Por essa razão, compreendemos que o trabalho da coordenadora ficava reduzido a um trabalho dito administrativo, com atividades imprevisíveis e imprevistas na sua rotina de trabalho. Também a organização do trabalho da coordenadora para com o trabalho da professora muitas vezes não ocorreu, decorrente a esses vários fatores que falamos anteriormente, com ressalva de algumas ações no trabalho da coordenadora pedagógica do noturno que tem a vantagem da reunião pedagógica semanal.

Esse tempo é crucial para a elaboração e desenvolvimentos de projetos, planejamento dos professores e do trabalho em conjunto. De certa forma, essas ações acontecem devido a forma de trabalho dessa coordenadora que permitia aos professores o trabalho desse tipo.

Compactuamos com a ideia de que o papel da coordenação pedagógica não pode estar limitado ao trabalho do professor e da direção, mas também deve ser ligado ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Não se avança sem o envolvimento com o aluno. É preciso saber as características dele - suas habilidades, suas dificuldades, a relação dele com o professor, com os pais e responsáveis, com a direção, qual o seu envolvimento com a escola.

Esse conhecimento da coordenação pedagógica é essencial para que se possa ser desenvolvido um trabalho mais coerente e eficaz com o professor e que possa, assim, ajudá-los adequadamente. Também, com isso, a organização do trabalho do coordenador é otimizada em relação ao tempo que, como já vimos, muitas vezes era desperdiçado com soluções momentâneas.

Sabemos que as coordenadoras conhecem o seu papel na escola. Como também sabemos que elas não conseguem devido às demandas que aparecem no cotidiano da escola. Em algumas ocasiões, seu papel era desviado. Assim, as coordenadoras não exerciam todas as atividades que lhes eram atribuídas. Notamos, com isso, que uma clareza das atividades ou a redução da sobrecarga de trabalho poderia reduzir o desvio que acontecia. Lembramos Placco (2008, p. 47) ao

dizer que “o cotidiano do coordenador pedagógico [...] é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”.

Também compreendemos que a preocupação sobre o esclarecimento das atribuições das coordenadoras pedagógicas foi demonstrada quando uma delas levantou a hipótese de que os outros profissionais escolares deveriam trabalhar na função da coordenadora uma vez para conhecer e saber quais são as responsabilidades.

Pensamos que essa medida pode ser transformada em leituras de textos normativos que apresentem as atribuições de cada profissional na escola, assim como discussão de possíveis mudanças de tais atribuições, visto que alguns assuntos são tratados de forma genérica, por profissionais que não são responsáveis, ou como já relatamos, não são resolvidos.

Desse modo, as coordenadoras pedagógicas poderiam atuar coerentemente às atribuições e realizar ações congruentes para o acompanhamento do trabalho dos professores. Notamos muitos relatos que emergiram no cotidiano escolar e que demonstraram desconhecimento sobre a sua função. Assim, questionamos qual é a identidade profissional do coordenador pedagógico, pois,

a sensação que têm, com frequência, é de que são “bombeiros” a apagar os diferentes focos de “incêndios” na escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante. Sentem ainda o distanciamento em relação aos professores. (destaques em aspas do autor – VASCONCELLOS, 2009, p. 85)

Além disso, o estudo teórico contribuiu para um entendimento maior sobre o que envolve esse profissional. Como também nos ajudou para sustentar aspectos como a inconstância desvalorização do campo da educação, na qual diferentes instituições e profissionais se sentem capazes para opinar.

Acrescentando-se a isso, o estudo sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi importante também, pois alguns elementos puderam nos ajudar a caracterizar o trabalho dos professores e da coordenadora pedagógica que atuam nesse contexto educativo.

Enfim, a utilização dos autores foi fundamental para a compreensão maior sobre a escola, os sujeitos que atuam nela e, principalmente a coordenação pedagógica e tudo que a envolve – a gestão, a atuação, a organização. Ainda,

contribuiu para nos fundamentarmos e nos ampararam para constataremos elementos que se apresentaram na prática, por meio das entrevistas, como a desvalorização do trabalho, a sobrecarga e as demandas dadas à coordenadora pedagógica.

Além disso, a utilização do instrumento observação mostrou pontos relevantes nas reuniões pedagógicas. Ainda que pudesse ter sido mais bem explorada pelo pesquisador, pois esse instrumento permite se inserir no espaço, sem assumir uma função ativa.

Na nossa observação participada, notamos que os professores sentiam sobrecarga do seu trabalho. Em uma reunião pedagógica do noturno, uma professora relatou que ao chegar do trabalho à noite em casa, chorou bastante, em razão da forma como estava o trabalho dela com os alunos, no sentido de que eles não estavam motivados mais para estudar, mesmo que ela tivesse se dedicado horas de planejamento para ter uma aula atrativo.

Também observamos relatos de professoras dizendo que o nosso trabalho não é mais valorizado, visto pela sociedade sem admiração e respeito. Isso demonstra a fragilidade em que se encontra o professor, com alunos com laudos médicos (outro tema preocupante) e sem suporte para se ter um trabalho melhor. Era uma sensação de impotência do seu trabalho

Uma maneira para amenizar essa sensação é o uso de medicamentos, como muitos professores relataram em reuniões e nas entrevistas, para que possam dormir melhor. Sabemos que essa não é nada saudável e nos chama a atenção sobre o mal estar docente.

Esse é um assunto que nos preocupou e que nos interessou para, quem sabe, pesquisar futuramente. O próprio fato de que a maioria das entrevistas duraram mais de 50 minutos (6 das 10 entrevistas) evidencia que há uma vontade de falar tanto os problemas enfrentados dentro e fora da escola, como reflexões de sua profissão. Também as coordenadoras pedagógicas falaram assuntos que se destacaram. Apresentamos uma das falas que nos chamou a atenção, por tratar de alguns temas que discutimos nos capítulos 1 e 2 dessa dissertação.

Quando se fala em família desestruturada, acho que o problema tá maior do que isso. E a escola não consegue mais abraçar algumas coisas. Fugiu da escola e vem cobranças de forma demasiada em cima da escola, por parte de governo, da mantenedora, e a escola não consegue mais. Tá se tendo um olhar para o aluno sim, mas não sei se tá tendo um olhar para o

professor. O olhar correto para o professor. Que se fala em formação para o professor, é importante os professores se atualizarem sempre, não sou contra, imagina uma supervisora ir contra. Não é isso que estou dizendo, mas não só o professor, mas olhar a sociedade. A sociedade está doente, nosso aluno está doente. É culpa da escola? Dizem que a escola está atrasada. É culpa só da escola? Eu acho que a coisa é maior. Não depende só da escola, que ela se modernize, se atualize, que ela tenha mais recursos. Acho que a coisa tá um pouco distorcida. [...] é mais fácil culpar o professor e a escola do que dar conta de algo maior lá fora. Onde eles vão ter o controle? Olha a palavra que estou usando – controle - no professor. Que é número menor. É o educador. Que seria o comportado. Que vai aceitar. (CP2)

Assim, notamos que a fala apresenta alguns gestões do trabalho pedagógico: condições e contextos. Também notamos que os processos atuais adotados pelas políticas públicas educacionais de caráter gerencialista impactam o trabalho do coordenador pedagógico e, conseqüentemente, o trabalho do professor.

Decorrente desse modelo, os sistemas ético-profissionais da escola são transformados por sistemas competitivos elaborados pelas políticas, que envolve a sociedade na educação, em que instituições privadas são vistas como protagonistas e salvadores de uma escola falida, expressa pelos altos índices de evasão de alunos, com precarização de trabalho e despreparo do professor (FRIGOTTO, 2001; MELLO, 2005).

Além disso, outro fator que exacerba a função da coordenação pedagógica está nos equívocos e nas malsucedidas mudanças dentro da própria educação, diante de alterações em legislações como a Resolução nº 02 de 2015, que flexibiliza e, dessa forma, descaracteriza o status da função da CP.

Retomando aos resultados da pesquisa, observamos que não estão claras para algumas professoras as atribuições específicas das funções dos profissionais, como a da coordenação pedagógica e a do próprio professor. Majoritariamente, segundo os relatos, parece estar ligado ao caderno de chamada, ou questões burocráticas, mas nos questionamos: quais questões burocráticas não estão ligadas às questões pedagógicas. Uma não depende da outra? Pois não tem como desvincular uma questão de outra.

Lembramos a ressalva do professor José Carlos Libâneo no parecer da qualificação desse mestrado sobre as declarações fidedignas dos sujeitos entrevistados que trabalham junto com o professor, responsável por esta pesquisa. Também concordo com o professor Libâneo ao dizer da confiabilidade nas entrevistas. Foi um exercício difícil, pois precisamos sair do corpo de professor

colega, atuante do local para professor pesquisador. De qualquer forma, buscamos ser o mais imparcial possível e ter um olhar que focasse na pesquisa e nos sujeitos que atuam na escola. Ainda pensando na condição de elaborar adequadamente o produto conforme os problemas apresentados. Não foi uma tarefa fácil, ficamos atentos nas entrevistas para que não influenciássemos nas falas, como também não ser influenciados pelas professoras participantes. Esse cuidado também foi dado durante as entrevistas no tratamento com os envolvidos.

Dito isso, concluímos que o produto da pesquisa foi o plano de ações. para a organização e gestão do trabalho da coordenação pedagógica, com a intenção de possibilitar mudanças na organização e trabalho e que ocasionem em um trabalho coletivo, coerente entre os envolvidos na escola.

Dessa forma, pretende-se transformar os problemas apresentados pela análise e considerações finais em possíveis alternativas para que a escola trabalhe em harmonia e que tenha o objetivo final que é a aprendizagem dos alunos.

Compreendemos que é um processo difícil, pois exige mudanças na cultura da escola e novas formas de organização do trabalho das coordenadoras pedagógicas para o trabalho dos professores. Isso exige empenho dos profissionais da escola, maior compreensão das atribuições de cada um, mais tempo e espaço para o trabalho em equipe. Assim, acreditamos que a nossa pesquisa possibilite novas formas de pensar a organização e gestão do trabalho docente na escola.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milênio. In ALARCÃO, Isabel (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.97-114.

ALVES, Giovanni. **O Novo (e precário) Mundo do Trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ASSUNÇÃO, Ozélia Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores**: uma pesquisa-ação no município de fortaleza. Artigo apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em < <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-coordenador-pedagogico-e-formacao-continuada-de-professores-uma-pesquisa-acao-no>>. Acesso em 04 Ago 2018.

AZEVEDO, Fernando de. A reconstrução educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova. In: **A educação entre mundos**: problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Melhoramentos, 1958. (Obras Completas V.XVI)

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para a educação**. Washington, DC: World Bank, 1995. Disponível em: < <http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/Prioridades-y-estrategias-para-la-educacion-examen-del-Banco-Mundial>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1994. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/249913509_What_Is_Policy_Texts_Trajectories_and_Toolboxes>. Acesso em: 03 mar. 2018

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, p. 539-564, Set./Dez. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, 2000.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado Federal.1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de fevereiro de 2005 Resolução nº02/2015. Disponível em < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf >. Acesso em: 08 ago. 2018.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 2 jun. 2018.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 out 2017.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação e planejamento – EJA.** Brasília, 2006. Disponível em: < portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf>. Acesso em 22 abr 2018.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações - CBO**, 2013.

_____. **PORTARIA NORMATIVA nº 17, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2009.** Disponível em: < <http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n17-28-12-2009/index.html>>. Acesso em 22 mar.2019.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Políticas Públicas e Gestão Educacional** da UFSM. Disponível em < http://w3.ufsm.br/pppg/wp-content/uploads/2016/03/PPC_CEGE_aprovado-2014.pdf>. Acesso em 9 mar.2019.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 34-51.

CAMPANHOLE, Adriano. **Constituições do Brasil.** Brasília/São Paulo, INEP/PUC-SP, 1983.

CANÁRIO, Rui. A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. **Revista Psicologia da Educação.** São Paulo. V.21. pp.33-51. 2005. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n21/v21a03.pdf>>. Acesso em: 06 ago 2018.

_____. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

DI GIORGI, Cristiano. et al. **Necessidades Formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores críticos-reflexivos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. Prefácio. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 21-25

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; CARNEIRO, Maria Joyce Maria Costa. **A gestão participativa e o projeto político pedagógico: um exercício de autonomia.**

Revista Brasileira de política e Administração da Educação. ANPAE- Associação Nacional de política e Administração da Educação. Rio de Janeiro, 2005.

DOWBOR. Ladislau. **Educação e apropriação da realidade local**. Revista Estudos Avançados 21. 2007.

_____. **Os Mecanismos Econômicos**. Revista Estudos Avançados 21. Disponível em: < dowbor.org/tag/mecanismos-economicos/>. Acesso em : 05 Ago. 2018..

DOURADO, Luiz Fernando, OLIVEIRA, João Ferreira de, SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>>. Acesso em: 05 Ago. 2018.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 93-124.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amelia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: Processos e práticas. Santos. Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p. Disponível em: <<https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordenacao-do-trabalho-pedagogico-na-escola-processos-e-praticas-interativo.pdf>>. Acesso em: 12 fev.2019.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996. (Coleção Leitura)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, C (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, p. 57-80.

GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica**: entre a complexidade e a simplificação. Curitiba: CRV, 2015.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador IN: BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L. R. E CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 9-16.

IBGE. Censo Demográfico 2017 – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 02 Ago 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JEFFREY, Debora Cristina. A Constituição do Gerencialismo na Educação Brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Revista Exitus**. Volume 02, nº 02, Jul./dez. 2012.

LANKSHEAR. Colin; KNOBEL. Michele. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008. Tradução Magda França Lopes.

LIBÂNEO, José Carlos. 1. **Adeus professor, adeus professora?** Novas Exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora. 1998 (2011, 13ª edição).

_____. **Didática**: Velhos e novos temas. Edição do autor. 2002.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia. MF Livro, 2008.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf> >. Acesso em: 18 jun.2018.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. 1. Formação dos profissionais da educação - Visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜCK, Heloisa; FREITAS, Katia Siqueira; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NAGLE, J. Educação e sociedade na primeira república. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Disponível em: < <http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/downloads/resenhas/edusociedade.pdf> >. Acesso em 20 mar. 2018.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

_____. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação. 2002. Disponível em: < <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/685> >. Acesso em 06 ago 2018.

OLIVEIRA 2014 (está na revisão de literatura

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. (Org.) **O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade**. São Paulo: Ed. Loyola, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, dez. 2012 .

_____. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: Intenções, tensões e contradições. Relatório Final da Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, São Paulo, 2011.

RICHARDSON. Robert Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Flávio Cezar dos; SALOMÃO. Catia Juliana Rodrigues. Influência da gestão gerencial na ação do coordenador pedagógico ao trabalho do professor. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2018, **Anais**. Salvador/BA: UFBA, 2018a. Disponível em: < <https://xixendipesalvador.ufba.br/anais>>. Acesso em: 30 out. 2018.

SANTOS, Flávio Cezar dos; SALOMÃO. Catia Juliana Rodrigues. Produções acadêmicas sobre gestão educacional do trabalho docente no ENDIPE. In: VIII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA, 2018b,

Anais. Buenos Aires/AR: UNTREF, 2018. Disponível em: < <https://cip2018.untref.edu.ar/novedades> >. Acesso em: 30 out. 2018.

SANTOS, Maria Eliza Gama. **Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas**: articulações, dificuldades e possibilidades. 2007. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In Ferreira, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SKYMANSKI, Heloisa. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da Política de Profissionalização sobre a Gestão e o Trabalho Docente. In: **II Simpósio sobre Trabalho e Educação**. NETE. Faculdade de Educação da UFMG, nov. 2004. 17 f.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sergio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. A transformação da Coordenação Pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. In VI COLÓQUIO INTERNACIONAL "Educação e contemporaneidade", 2012. **Anais**. Sergipe/Brasil: UFS, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. RBPAAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaae/article/download/19013/11044>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. **Educação básica: política e gestão da escola**. Brasília: Liber, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título do estudo: Organização e gestão do trabalho da coordenação pedagógica para o trabalho dos professores.

Orientadora: Maria Eliza Rosa Gama

Pesquisador: Flávio Cezar dos Santos

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/ Centro de Educação (CE)
Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Contato: (55) 991.750.625 (pesquisador) (55) 3220.8023 (PPPG/UFSM)

Endereço: CE/UFSM – Sala 3353 C (Sala da Orientadora Responsável).

Prezado(a) docente,

A pesquisa proposta tem como objetivo elaborar um produto final da pesquisa que possa contribuir significativamente para organização da coordenação pedagógica para o acompanhamento do trabalho dos professores.

A participação de professores, da equipe diretiva e de membros da secretaria de educação do município de Venâncio Aires consiste em responder perguntas e participar de encontros, expondo suas concepções acerca dos questionamentos realizados. Portanto, a coleta será feita por meio de entrevistas semiestruturadas que serão gravadas em áudio, os quais serão transcritas na íntegra e o conteúdo será devolvido ao docente para possíveis ajustes e alterações que considerar pertinente e por meio da observação de reuniões pedagógicas e de anotações do pesquisador sobre comentários realizados nos encontros.

Os/as envolvidos/as terão a liberdade de deixar de participar de o estudo caso desejarem, sem nenhuma penalidade. Não haverá riscos de danos morais e não acarretará custos ou despesas aos colaboradores.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador e pela orientadora e, estando sob responsabilidade dos mesmos para responder por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis, com caráter ético que assegura a preservação da identidade das pessoas participantes durante toda a pesquisa, inclusive na divulgação dos resultados. As informações coletadas serão mantidas na sala 3353 C - CE/UFSM durante o período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídas através de queima de arquivos. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão divulgados em revistas, periódicos e eventos relacionados à Educação.

Antes de concordar com a participação neste estudo é importante que o senhor ou a senhora compreenda a pesquisa e as informações contidas neste documento. É dever de o pesquisador responder a todas as dúvidas antes da realização das entrevistas.

Em caso de qualquer dúvida, e qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, o colaborador deverá entrar em contato com o pesquisador ou com a orientadora.

Eu _____, CPF _____ acredito ter sido suficientemente informado/a a respeito das informações que li, tendo ficado claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante, sem penalidade ou prejuízo.

Docente

Nós, abaixo assinados, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para participação neste estudo.

Maria Eliza Rosa Gama
Orientadora

Flavio Cezar dos Santos
Pesquisador

Santa Maria, 08 de julho de 2018.

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL**

Carta de apresentação do pesquisador

Santa Maria, RS, 12 de julho de 2018.

Prezada Sra. Erica Finck, diretora da E.M.E.F. José Duarte de Macedo,

Por meio desta, apresentamos o acadêmico Flavio Cezar dos Santos, matriculado no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada **“ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES”**. O objetivo do estudo é compreender a organização da gestão do trabalho pedagógico, com foco no papel do coordenador pedagógico, para o acompanhamento do trabalho dos professores.

Nessa oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa na E.M.E.F. José Duarte de Macedo por meio de coleta de dados, da observação de reuniões pedagógicas e entrevistas individuais com professores e equipe diretiva da escola. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em proporcionar aos sujeitos de pesquisa a participação voluntária, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que será assinado pelos participantes. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de ampliação de conhecimentos sobre o tema desse estudo. Em caso de dúvida, a senhora pode entrar em contato com a coordenação do PPPG, pelo telefone (55) 3220-8450, ou pelo e-mail pppg@ufsm.br.

Atenciosamente,



Prof. Dra. Maria Eliza Rosa Gama
Professora orientadora

APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Organização e desenvolvimento da coordenação pedagógica para o acompanhamento do trabalho dos professores.

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/PPPG/Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Telefone para Contato: (55) 991750625.

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental José Duarte de Macedo.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados por meio de documentos da instituição de ensino, entrevistas individuais e observação de reuniões pedagógicas, todos referentes a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Duarte de Macedo. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Prof^a. Pesquisadora Maria Eliza Rosa Gama, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa está sob apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Santa Maria, ____ de _____ de 2018.

Maria Eliza Rosa Gama
Orientadora

Flavio Cezar dos Santos
Pesquisador

**APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM A
COORDENADORA PEDAGÓGICA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA
REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA:
Data:
Dia da semana:
Horário de início:
Horário de término:
Duração:
ENTREVISTADO:
Nome:
Formação/curso de graduação:
Formação/curso complementar:
Atuação na escola:
Tempo de trabalho na escola (em anos):
Carga horária semanal de trabalho na escola:
Contato/e-mail:
ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS
Questão 2. Que características podem ser identificadas no planejamento e desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você percebe o trabalho deste Setor? 2. Que atividade(s) você incluiria em sua rotina diária, que deveria(m) fazer parte de seu trabalho profissional como CP? 3. E se pudesse retirar algo, o que retiraria? 4. Com relação a sua prática diária na escola, comente aspectos sobre a sua rotina diária de trabalho, considerando deslocamentos, preparação de materiais, atividades na instituição etc.: 5. Eventos, reuniões, planejamentos?
Questão 4. Como o Coordenador Pedagógico relaciona suas ações de trabalho com o trabalho dos professores?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é o seu relacionamento com os professores? 2. Destaque situações em que você tem contato direto com os professores: 3. Quanto ao Setor, acredita que da forma como ele está organizado, contribui na inserção, prática docente e formação continuada dos professores? 4. Você poderia explicar o que considera que é (ou poderia ser) o trabalho de um professor que atua no Ensino Fundamental?
Questão 5. Que diretrizes são necessárias para a organização do trabalho pedagógico a partir das demandas oriundas das formas de organização do trabalho do professor?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Que estratégias podem ser desenvolvidas na escola para a realização da organização do trabalho pedagógico? Para isso, considere: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Contexto escolar; 1.2. Tempos e espaços disponíveis; 1.3. Recursos disponíveis; 1.4. Profissionais envolvidos

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA
REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA:
Nome da escola:
Local da entrevista:
Entrevistador: Flávio Cezar dos Santos
Equipamento de gravação:
Data:
Dia da semana:
Horário de início:
Horário de término:
Duração:
ENTREVISTADO:
Nome:
Formação/curso de graduação:
Formação/curso complementar:
Atuação na escola:
Tempo de trabalho na escola (em anos):
Carga horária semanal de trabalho na escola:
Contato/e-mail:
ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS
Questão 1. Como se caracterizam as ações realizadas pelos professores no desenvolvimento do trabalho no contexto escolar?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você percebe o seu trabalho no contexto escolar? 2. Que atividade(s) você incluiria em sua rotina diária, que deveria(m) fazer parte de seu trabalho profissional como professor? 3. E se pudesse retirar algo, o que retiraria? 4. Com relação a sua prática diária na escola, comente aspectos sobre a sua rotina diária de trabalho, considerando deslocamentos, preparação de materiais, atividades na instituição etc.: 5. Como você descreve o processo de planejamento das ações do seu trabalho na escola? 6. Como você descreve a realização das ações do seu trabalho na escola? 7. Como você percebe o fato de ter que atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino? 8. Que atividades são realizadas na escola fora da sala de aula? 9. Eventos, reuniões, planejamentos? 10. Que tempos e espaços são utilizados na organização e realização das ações da escola? 11. Que tipo de atividade você realiza ou participa nessas ações? 12. Qual é o seu papel nessas ações?
Questão 3. Qual papel é atribuído ao Coordenador Pedagógico visto por ele e pelos profissionais da Escola?
<ol style="list-style-type: none"> 1. De forma detalhada, comente as atribuições do CP. 2. Se pudesse incluir ou excluir algo da rotina do CP, o que seria? 3. Defina as atribuições e o trabalho do CP em uma só palavra: 4. Em meio às atribuições que ele exerce, você sente-se amparado?