

MARIA APARECIDA D'AQUINO DE PAULA

O OLHAR DE COORDENADORES E DOS PROFESSORES SOBRE A  
COORDENAÇÃO: EM FOCO, AS INTERAÇÕES.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
São Paulo 2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA APARECIDA D'AQUINO DE PAULA

O OLHAR DE COORDENADORES E DOS PROFESSORES SOBRE A  
COORDENAÇÃO: EM FOCO, AS INTERAÇÕES.

EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laurinda Ramalho de Almeida.

MARIA APARECIDA D'AQUINO DE PAULA

O OLHAR DE COORDENADORES E DOS PROFESSORES SOBRE A  
COORDENAÇÃO: EM FOCO, AS INTERAÇÕES.

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

## **DEDICO**

*Aos educadores da Rede Municipal de São Paulo, mulheres e homens que diariamente povoam as escolas com a alegria de quem persiste num caminho que às vezes é muito árduo, outras, muito prazeroso.*

*Há dias que pensamos em desistir, mas em seguida o aluno se coloca na nossa frente e sorri. É por esse sorriso que enfrentamos as nossas tão precárias condições de trabalho. O sorriso que nos anima a continuar na Educação é o mesmo que não nos deixa esquecer que a nossa luta pela escola pública de qualidade deve continuar.*

## **AGRADEÇO**

*À Nossa Senhora pelos momentos de escuta em oração;*

*À Profª Drª Laurinda Ramalho de Almeida orientadora que, com suas valiosas sugestões, favoreceu as melhores escolhas e o meu exercício de autoria;*

*Aos educadores da banca de qualificação e defesa Profº Drº José Cerchi Fusari e Profª Drª Marli Eliza Dalmazo Afonso de André pelo carinho demonstrado nas sugestões pertinentes;*

*Aos meus filhos Pedro Ivan e Giulia Maria e Gilmar, Tereza e Leonardo, marido e pais pelo apoio incondicional e compreensão pelos momentos de ausência;*

*Às educadoras e amigas, Marilene Garcia e Elza de Lourdes Ramello Naous, pelas portas que abriram para a realização deste projeto;*

*Aos sujeitos dessa pesquisa, educadores da Rede Municipal, pela disponibilidade e confiabilidade em participar do projeto. Agradecimento especial para Eugênia Regina de C. Rossatto pela dupla parceria, aqui e na escola.*

*Aos educadores, educadoras e amigos que mesmo à distância acompanharam e incentivaram meu trabalho.*

## RESUMO

O propósito deste estudo é compreender quais as visões que coordenadores e professores têm da função da coordenação e como são afetados nas e pelas interações professor / coordenador na escola de ensino fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

Os dados obtidos foram coletados via grupo de discussão e analisados a partir de quatro eixos: o coordenador, no olhar do professor; o coordenador, pelo próprio olhar; o olhar do professor, sobre a atividade de coordenação, e o olhar do professor e coordenador, sobre a atividade de coordenação.

As contribuições teóricas utilizadas foram de Henri Wallon e Maurice Tardif.

No que se refere às características pessoais / profissionais os dois grupos entendem que algumas são essenciais para o coordenador.

Na visão do professor, a coordenação é uma tarefa difícil, pois trabalhar com professor é muito difícil, articular o projeto da escola também o é. A coordenação sofre influência da direção da escola e da administração, a primeira tolhendo a sua autonomia, e a segunda gastando o tempo com a burocracia. Quanto à interação, professores e coordenadores se vêem afetados tanto no plano individual como no coletivo às vezes de forma positiva, outras, negativa.

Na visão do coordenador, a coordenação é fonte de muita angústia, tensão e gasto de energia, mas ao mesmo tempo de muita aprendizagem. Entende seu papel no grupo, os movimentos que o grupo de professores realiza e como é afetado por eles. Os efeitos que a interação produz em seu fazer são mais evidentes, do que no grupo de professores. Para os coordenadores, a experiência resultante das interações é fonte de aprimoramento de seu fazer.

## ABSTRACT

The aim of this study is to understand the view that the coordinators and teachers have of the function of coordination and how they are affected on and by the interactions teacher/coordinator in the primary and secondary school in the city of São Paulo.

The data were collected via discussion group and analyzed from four axis: the coordinator, by the teacher's view; the coordinator by his own view; the teacher's view, about the activity of coordinating, the teacher's and coordinator's view, about the activity of coordinating.

The theoretical contributions were from Henri Wallon and Maurice Tardif.

As to the personal/professional characteristics both group understand that some are essentials to the coordinator.

On the teacher's view, the coordination is a hard task, for working with teachers is very difficult, articulating the school project also is hard. The coordination has influences from the school direction and from the administration, the first imposing its autonomy, and the second spending time with bureaucracy. As to the interaction, teachers and coordinators see themselves affected on the individual plan as well as in the collective plan sometimes in a positive form, others, negative.

On the coordinator's view, the coordination is a source of much anxiety, tension and spending of energy, but at the same time of much learning. He understands his role in the group, the movements that the group of teachers accomplishes and how this is affected by them. The effects that the interaction provides in his actions are more evident, than in the group of teachers. To the coordinators, the experience resulting from the interactions is source of improvements of his action.



## SIGLÁRIO

A.P.M.	Associação de Pais e Mestres
A.T.P.	Assessoria Técnica de Planejamento
C.E.	Conselho de Escola
C.E.I.direto –	Centro de Educação Infantil Direto
C.E.I indireto –	Centro de Educação Infantil Indireto
C.E.U. -	Centro de Educação Unificado
CIEJA -	Centro Integrado de Jovens e Adultos
COED	Coordenadoria de Educação
D.O.T -	Diretoria de Orientação Técnica
DREM -	Delegacia Regional de Educação Municipal
E.J.A -	Educação de Jovens e Adultos
EMEE -	Escola Municipal de Educação Especial
EMEFM -	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI -	Escola Municipal de Educação Infantil
J 40 -	Jornada de Quarenta Horas Semanais
J.B. -	Jornada Básica
J.E.A. -	Jornada Especial Ampliada
J.E.I. -	Jornada Especial Integral
MOVA -	Movimento de Alfabetização de Adultos
N.A.E -	Núcleo de Ação Educativa
P.O.S.L.	Professor Orientador de Sala de Leitura
P.O.I.E.	Professor Orientador de Informática Educativa
S.M.E. -	Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
·	
CAPÍTULO I. A HISTÓRIA PESSOAL ENTRELAÇADA COM A HISTÓRIA DA TRAJETÓRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO	16
1.1. O coordenador pedagógico na Rede Municipal de São Paulo: um pouco de	20
história.....	25
1.2. A história pessoal indicando o caminho.....	
CAPÍTULO II. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA ILUMINAR A QUESTÃO PROPOSTA....	34
2.1. O aporte da psicologia: Henri Wallon.....	34
2.2. O aporte da sociologia: Maurice Tardif.....	39
CAPÍTULO III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1. Escolha de instrumento.....	46
3.2. Escolha dos participantes e a primeira coleta de dados.....	47
3.3. O encontro dos dois grupos.....	49
3.4. Características da região na qual atuam os sujeitos da pesquisa.....	55
CAPÍTULO IV. ANÁLISE DE DADOS.....	59
4.1. O coordenador, pelo olhar do professor.....	60 69
4.2. O coordenador, pelo próprio olhar.....	79
4.3. O olhar do professor, sobre a atividade de coordenar.....	83
4.4. O olhar do professor e coordenador, sobre a atividade de coordenar.....	92
4.5. Síntese.....	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	10 0
ANEXOS.....	10 3
·	



## INTRODUÇÃO



“Os coordenadores com quem trabalhei contribuíram para o profissional que sou hoje”(professora)

## O PROBLEMA DE PESQUISA: INQUIETAÇÕES E PERTINÊNCIA DA ESCOLHA

A justificativa para a elaboração deste trabalho se pauta no entendimento de que a coordenação pedagógica tem um papel fundamental na construção e articulação do projeto pedagógico<sup>1</sup> de uma escola; isto implica no trabalho com as interações humanas. Não se trata de negar a participação dos demais protagonistas, pois a compreensão de projeto pedagógico tem, necessariamente, uma perspectiva coletiva, porém o trabalho de coordenação tem uma especificidade nesse processo de articulação, do qual decorrem sentimentos e cognição.

Outro aspecto que justifica esta escolha, diz respeito ao meu intenso contato com este especialista em diferentes contextos como colega de trabalho, como formadora e como professora, observando suas dificuldades em atender às demandas de natureza muito diferenciadas (burocráticas, pedagógicas, organizativas e institucionais) que, via de regra, desviam sua atenção e/ou impossibilitam sua reflexão para as ações intencionalmente relevantes a uma gestão pedagógica.

A gestão pedagógica de um projeto implica, entre outras coisas, saber trabalhar com os diferentes coletivos de professores que se formam no interior da escola como: os grupos de jornada especial integral (j.e.i.), os conselhos de classe, as reuniões pedagógicas, o momento de intervalo das aulas, etc... implica, também, em saber atender o professor, individualmente, quando necessário, na especificidade de seu componente curricular ou grupo classe. Implica, ainda, na

---

<sup>1</sup> projeto pedagógico: tomada de decisões e desencadeamento de ações que organizam o movimento pedagógico da escola em função de uma intencionalidade. Esse movimento é coletivo e individual, individual e coletivo, numa relação que pressupõe um processo democrático.

busca permanente de formação contínua dentro ou fora da instituição, tanto para o coordenador, como para o professor. E finalmente, implica em saber “alinhar” os coletivos, bem como o individual no coletivo, tendo como referência esse projeto pedagógico, muito falado e pouco entendido e praticado.

Essas inquietações não podem ser discutidas distanciadas das questões mais gerais que se colocam para a escola hoje. Apesar do recorte imposto pela pesquisa, que ora apresento, não se pode deixar de mencionar alguns pontos que marcam o atual cenário da Rede Pública Municipal de São Paulo. Esses interferem direta e indiretamente na atuação do coordenador pedagógico, estando inseridos em uma realidade mais complexa e abrangente.

A democratização do acesso no ensino fundamental e a organização em ciclos expuseram o problema que a escola seriada e excludente camuflou durante décadas: todas as crianças e adolescentes aprendem e o fazem em tempos e modos diversos. A dificuldade da escola em trabalhar nessa perspectiva gerou resultados pouco animadores do desempenho dos alunos na aprendizagem da escrita, leitura e cálculo. Outras variáveis vêm interferindo nesse quadro: a descontinuidade das políticas públicas em que cada gestão elege uma prioridade diferenciada para intervir; o distanciamento entre a formação inicial e a formação contínua dos profissionais; a violência urbana que deixa marcas nas paredes da escola e nos sentimentos e cognição de alunos e professores, num registro contundente e intimidador; as dificuldades de superação da fragmentação tanto na concepção de currículo como na concepção de aluno.

Estas questões e tantas outras que poderiam ser relacionadas aqui compõem um quadro que exige dos profissionais de educação em geral e do coordenador pedagógico em particular, buscas constantes de instrumentos que favoreçam uma

atuação cada vez mais intencional e eficaz, o que requer um processo de educação contínua.

Diferentemente da rede estadual de ensino de São Paulo, que abriga em seus quadros o professor-coordenador, cuja presença é posta na legislação como função, o município mantém, na carreira do magistério, o cargo de coordenador pedagógico de provimento efetivo pela via do concurso público, cujas atribuições são previstas em lei. O provimento do cargo por concurso público lhe dá maior legitimidade. É um elemento importante dentro da estrutura de ensino municipal e sobre ele repousam expectativas de uma atuação cada vez mais atenta, aprimorada e com reflexos positivos na aprendizagem dos alunos.

Alguns pesquisadores já se debruçaram sobre diferentes aspectos do trabalho do professor coordenador ou do coordenador pedagógico como: relato de experiência em projetos de alfabetização (Andreucci, 1987), discussão sobre a identidade profissional (Fusari, 1997), as relações de poder entre o diretor e o coordenador pedagógico (Guimarães, 1998), formação continuada no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) (Garcia, 2001), as habilidades interpessoais requeridas pelo e do coordenador pedagógico (Christov, 2001), o coordenador pedagógico e o espaço de mudança (Almeida e Placco, 2002), coordenação da escola particular (Vieira, 2002), relações interpessoais na abordagem rogeriana (Cesca, 2003), o coordenador pedagógico e o cotidiano da escola (Placco e Almeida, 2003). Neste trabalho, meu foco, é pesquisar as visões que coordenadores e professores têm da coordenação pedagógica e como são afetados nas e pelas interações professor-coordenador na escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo.

Apesar de reconhecermos que são muitas e ricas as situações que propiciam respostas a essa questão, as limitações impostas levaram-nos a selecionarmos os momentos coletivos dos grupos de professores em jornada especial integral. Coletivo esse que, informalmente é conhecido pela sigla j.e.i., é formado por oito horas-aula, de quarenta e cinco minutos cada, distribuídas ao longo da semana. São espaços destinados a discussões, estudos, planejamentos sem a presença dos alunos e estão sob a responsabilidade do coordenador pedagógico.

Para compreender como professores e coordenadores são afetados nessa interação, busco apoio na teoria de Henri Wallon, cujo eixo central é a integração em dois sentidos: organismo-meio, e as dimensões afetivas, cognitivas e motoras. Ao focar como professores e coordenadores são afetados, já estou priorizando uma dimensão: a afetiva, embora reconhecendo que estão as três imbricadas; ao focar uma, as outras aparecem necessariamente.

Não estamos tratando de afetividade como sinônimo de benevolência desmedida para com o outro, nem da afetividade manipuladora do outro, muito menos da afetividade como um aspecto auto-suficiente para o exercício de coordenar. A afetividade, nesse projeto, deve ser entendida como um dos aspectos importantes da formação profissional do coordenador, e o seu reconhecimento é necessário para potencializar a sua ação junto aos professores. Isso, porém não o exime de dispor, buscar, construir conhecimentos que também fazem parte de seu “fazer”. Esses envolvem desde questões sobre conteúdos, avaliações, procedimentos metodológicos, bem como sobre os pressupostos de sua ação: concepção de educação, escola, aluno, políticas públicas entre outras.

A pedra de toque do trabalho da coordenação, inclui o entendimento das interações humanas. Compreendê-las e oferecer subsídios para colocá-las a serviço



de uma ação mais qualificada do coordenador pedagógico é a intenção desse trabalho.

Este projeto pretende, pois, responder à questão:

Quais as visões que coordenadores pedagógicos e professores têm da coordenação pedagógica e como são afetados nas e pelas interações professor-coordenador, na escola municipal de ensino fundamental da cidade de São Paulo.

## CAPÍTULO I



“Faz parte no meu trabalho ouvir as pessoas para rever e rearranjar aquilo que estou planejando”  
(coordenadora)

## A HISTÓRIA PESSOAL ENTRELAÇADA COM A HISTÓRIA DA TRAJETÓRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Pesquisar a atuação do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal da Cidade de São Paulo significa, colocar a luz da reflexão sobre a minha trajetória profissional acumulada em vinte e quatro anos de trabalho na Rede, sendo que dezessete deles na coordenação pedagógica, exercida no âmbito da escola e de órgãos, central e regional. O exercício da coordenação está intimamente relacionado com outro pilar da minha formação que é a escola pública. Dessa forma, essa trajetória teve e continua tendo as marcas propostas pelas políticas públicas implantadas no Município de São Paulo.

Antes, porém, de explicitar essa história, é necessário trazer alguns elementos que favoreçam o entendimento da complexidade dessa rede de ensino, traduzido em números e organização administrativa.

### Total de Servidores

Docentes	52.258
Especialistas	2.707
Operacionais	13.170
Outros	642
total	68.777

Fonte: S.M.E./A.T.P. Centro de informática, 2004

### Total de alunos matriculados

Ensino fundamental regular	1.575.775
Ensino fundamental supletivo	105.898
Educação infantil	238.953
Ensino médio	4.202
Educação especial	1.482
<b>Total</b>	<b>1.926.310</b>

Fonte: S.M.E./A.T.P. Centro de informática, 2000

### Número de escolas da Rede

Ensino fundamental	459
Educação infantil (emei e creche direta)	798
Ensino fundamental e médio	08
Ensino especial	06
<b>Total de unidades</b>	<b>1.271</b>

Fonte: S.M.E./ATP- Centro de informática, 2004

### Jornadas docentes

Nomenclatura – sigla	carga horária
Jornada especial integral – j.e.i.	40 horas semanais
Jornada especial ampliada – j.e.a.	30 horas semanais
Jornada básica – j.b.	20 horas semanais

Fonte: S.M.E., 1999

### Tipos de vínculo docente com o Município

Professor titular	Efetivo
Professor adjunto	Efetivo
Professor estável	não efetivo
Professor comissionado	não efetivo
Professor substituto	não efetivo
Professor contratado	não efetivo

Fonte: S.M.E., 1999

A organização estrutural da Rede Municipal de São Paulo assim como as propostas de trabalho junto aos educadores e educandos, refletem a implantação da política pública da administração da época.

A Secretaria Municipal de Educação está estruturada hierarquicamente em órgãos: central e regionais. No nível central, as diretrizes, metas e orientações pedagógicas para a Cidade, são elaboradas pela Diretoria de Orientação Técnica – D.O.T. As orientações mais específicas em função da modalidade de ensino, ficam sob a responsabilidade da DOT-Educação Infantil, da DOT – Ensino Fundamental e Médio e a DOT- Educação de Jovens e Adultos.

No âmbito regional temos, atualmente, treze Coordenadorias de Educação, responsáveis pela implantação/implementação das diretrizes e programas formulados pela Secretaria Municipal de Educação e pela D.O.T., nas Escolas Municipais.

Um exemplo muito claro de mudança em função da administração da época é a esfera regional da Secretaria Municipal de Educação.

O que era Delegacia de Ensino, no período anterior a 1988, passou a ser Núcleo de Ação Educativa, de 1989 a 1992, e voltou a ser Delegacia de Ensino no período de 1993 a 2000. Em 2001, substituindo as Delegacias, surgiram as trinta e uma Coordenadorias de Educação e finalmente no período de 2005, manteve-se a nomenclatura de Coordenadoria, porém reduzindo-as para treze regiões. Não se trata, evidentemente, de alterações semânticas apenas, mas toda uma concepção de trabalho, que é, a cada período de gestão do poder executivo da cidade, alterada profundamente, o que acarreta descontinuidade das ações e interferência no trabalho das escolas.

A descontinuidade nas políticas públicas é uma prática que se repete há anos, cujo impacto no contexto da escola, tem sido alvo de críticas por parte dos educadores que nela atuam.

Feitas essas considerações, cabe detalhar a organização de uma escola de ensino fundamental que, em condições normais de funcionamento, conta em seus quadros, além de dois coordenadores, com:

- \* Um diretor;
- \* Um assistente de direção;
- \* Dois coordenadores
- \* Agentes escolares;
- \* Professores regentes de sala de aula;
- \* Professores orientadores de sala de leitura –( p.o.s.l);
- \* Dois professores orientadores do laboratório de informática –(p.o.i.e);
- \* Dois professores de apoio pedagógico –( s.a.p);
- \* Professores auxiliares de período (um para cada período de funcionamento da escola)
- \* Funcionários de secretaria.

O número de funcionários de secretaria e agentes escolares é definido por módulos em função do número de salas de aula em funcionamento na unidade escolar.

Nesse quadro estão as instituições auxiliares, Associação de Pais e Mestres – (A.P.M). e o Conselho de Escola – (C.E) com atribuições distintas, porém complementares. São as instâncias de participação de pais, alunos e funcionários

que tornam a escola, uma instituição democrática. O Conselho de Escola, que é uma instância deliberativa, tem um papel fundamental na democratização da gestão. Entre outras atribuições, cabe ao Conselho discutir o Projeto Pedagógico da Unidade como um todo e os pequenos projetos que lhe dão sustentação, além de eleger alguns profissionais para funções específicas como, professor orientador de sala de leitura, auxiliares de período, assistente de direção etc...em casos de impedimento legal ou cargo vago.

Do que foi exposto acima, acredito que já seja possível ter um pano de fundo para uma melhor compreensão do histórico que será detalhado a seguir.

### **1.1 O coordenador pedagógico na rede municipal de São Paulo: um pouco de história.**

O cargo de Coordenador Pedagógico no Município de São Paulo se constituiu a partir da fusão de duas funções que co-existiam na rede: o orientador educacional e o assistente pedagógico. O histórico do cargo está relacionado com a criação do Ensino Municipal de São Paulo que ocorreu em 1956 e o Serviço de Orientação Pedagógica instituído em 1957 que se *“responsabilizava pelas diretrizes pedagógicas das escolas municipais, acompanhando e controlando as atividades curriculares e o trabalho dos professores”*( Borges, 1999,p.19). A supervisão pedagógica era realizada em nível de sistema. Esse momento foi importante, pois este serviço se consolidou como assessoria ao trabalho docente *“foi uma maneira concreta de assumir que o docente necessita de um atendimento em serviço em benefício do processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola”*. (Fusari, 1997,p.29).

Em 1969 cria-se a função de assistente pedagógico e orientador educacional que correspondia à supervisão pedagógica no nível da escola. Para suprir essas funções foi organizado um curso de capacitação para cem professores, cuja efetivação aconteceu no ano seguinte.

Com a criação da D.O.T.- Divisão de Orientação Técnica, e dos cargos de assistente pedagógico e orientador educacional em 1972 estreita-se a relação entre os cargos de especialistas (assistente pedagógico e orientador educacional) e o órgão central, este com a incumbência de promover “*cursos de aperfeiçoamento, além de elaborar projetos de ação pedagógica para serem desenvolvidos nas escolas municipais*” (Borges, 1999, p.19). Consolida-se a presença do especialista nas Unidades Escolares.

A partir da análise dos documentos legais tais como Regimento Comum das Escolas Municipais, portarias e leis, observa-se que ao assistente pedagógico coube um trabalho direto com os professores, enquanto que ao orientador educacional competia o trabalho direto com o aluno.

Muitos foram os treinamentos, capacitações, diretrizes e projetos elaborados pelos órgãos centrais, destinados aos especialistas da rede. Evidentemente, cada uma dessas ações trouxe em seu bojo, as orientações políticas da administração municipal vigente, com suas concepções de formação contínua, muito diferenciadas entre si. “*Os propósitos e as concepções se diferenciam com maior ou menor intensidade, aproximando-se e outras vezes distanciando-se do educador como sujeito e objeto de sua própria formação*” (Moreira, 2005: p.55).

Não se pode deixar de mencionar os problemas da formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura e pedagogia que, ainda hoje, buscam formas para superar o modelo da exposição / transmissão de conhecimento. Distanciado da



prática reflexiva quer na sua formação inicial, quer na formação contínua, fica o educador (professor ou coordenador), refém de uma prática oca e sem sentido.

Se concebermos que a função da escola é possibilitar aos alunos, que são seres historicamente constituídos, o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, utilizando-o para a transformação da sociedade de forma solidária, muito há de se querer dos profissionais da educação.

Em 1983, num dos documentos formulados, já se apontava a necessidade de um trabalho integrado dos especialistas: *“embora a Equipe Técnica seja constituída por especialistas com atribuições e funções específicas da Unidade Escolar, a ação deles só se viabiliza como trabalho integrado, nas diferentes etapas de planeamento e avaliação”*( Borges, 1999,p.38). Emprestando as palavras de Severino *“a ação em equipe não é opcional, mas uma necessidade intrínseca”*.(Severino, 2002 p.153).

Em 1985, a lei n.9.874 de 18 de janeiro, reestruturou a carreira do magistério. O cargo de orientador educacional e a função de assistente pedagógico são transformados nos cargos de Coordenador Pedagógico de Ensino Fundamental e Coordenador Pedagógico de Educação Infantil. A fusão do cargo no plano da carreira foi importante, porém não suficiente para superação da fragmentação na atuação do coordenador.

Desse período até 1988, a eleição de Coordenadores era feita através do Conselho de Escola.

O primeiro concurso público para o preenchimento desse cargo aconteceu em 1988, com início de exercício em 1989, momento do qual participei, prestando o concurso e obtendo minha efetivação no cargo de Coordenador Pedagógico Titular de Educação Infantil.

A efetivação dos profissionais aprovados provocou um movimento na rede, pois os coordenadores eleitos foram substituídos pelos titulares, professores que estavam em sala de aula assumiram o cargo de coordenador, e os coordenadores eleitos e não aprovados voltaram a suas salas de aula. Esse movimento nem sempre foi favorável para atuação inicial do coordenador pedagógico titular, pois na maioria das vezes seu primeiro trabalho precisou ser o de administrar o ônus de um novo membro dentro de uma equipe já constituída, e modificada em sua dinâmica.

Em 1992, com o Estatuto do Magistério, uma nova alteração teve que ser trabalhada: com a instituição da carreira única, os especialistas (diretores, coordenadores e supervisores escolares) não se vinculavam unicamente a uma modalidade de ensino (educação infantil e ensino fundamental) sendo facultada a possibilidade de mudança entre as modalidades, no final de cada ano, por concurso de remoção<sup>2</sup>.

Além da possibilidade que a carreira única proporcionava, o Estatuto do Magistério regulamentou as jornadas dos professores com o espaço reservado para o trabalho coletivo em torno do projeto da escola e a formação docente. O horário coletivo marcou presença no espaço e tempo da escola e na atividade de coordenação, pois sua organização prática e teórica, como não podia deixar de ser, estava sob sua responsabilidade.

Finalmente, com a passagem das creches da Secretaria Municipal do Bem Estar Social para a Secretaria Municipal de Educação em 2002, passando a se chamar de Centros de Educação Infantil (CEI), abriu-se uma nova possibilidade de atuação para os especialistas da rede. No caso específico do Coordenador

---

<sup>2</sup> Concurso de Remoção – momento que ocorre no segundo semestre de cada ano, quando os profissionais das escolas (professores, diretores e coordenadores pedagógicos) podem, após classificação, escolher outras unidades de trabalho.

Pedagógico, o C.E.I. significou a chance de atuar numa realidade mais abrangente que incluiu desde o professor de desenvolvimento infantil até o professor de jovem e adulto.

Atualmente, cada Unidade Educacional conta com um Coordenador, na modalidade de Educação Infantil (CEI e Emeis), com dois Coordenadores no Ensino Fundamental e de Educação Especial (Emef, Eme) ou com três no caso do Ensino Fundamental e Médio (Emefm).

O percurso histórico do cargo na rede municipal desvela um profissional que, em sua origem e formação, teve sua constituição e atuação marcadas pela fragmentação:

- A) Inicialmente a cisão entre o pensar e o fazer quando a sua atuação era apoiada nas determinações dos órgãos superiores, cumprindo papel de fiscalizador das ações docentes;
- B) A coexistência de dois profissionais: orientador educacional e o assistente pedagógico atuando em campos diferentes, mas intimamente ligados (processo de ensino e aprendizagem e acompanhamento de alunos e famílias);
- C) A cisão entre a sua formação acadêmica com as reais necessidades colocadas pela atuação profissional.

A fusão do cargo de orientador educacional e da função de assistente pedagógico, a relação com o diretor da escola, compartilhando o poder, as

demandas específicas do processo de ensino e aprendizagem, a representação que os professores têm sobre a coordenação pedagógica, a formação inicial e continua, as políticas públicas das administrações municipais e o contexto sócio-político marcam a identidade profissional do coordenador pedagógico e conseqüentemente o seu “fazer”.

## **1.2 A história pessoal indicando o caminho**

A história com a escola pública teve início na década de 80, quando ingressei na Rede Municipal de São Paulo como professora substituta de Educação Infantil. Nessa época, ainda cursava a Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que vivia o período pós-invasão do campus da Monte Alegre pelas tropas da Polícia Militar. Foi um período de descoberta e aprendizagem de um contexto amplo e muito diverso do que eu conhecia até então.

Em 1985, após concurso público, tornei-me professora efetiva no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação.

O filtro do concurso público, mesmo que sua formulação assumia o perfil do poder político do momento, ainda é a forma mais democrática de acesso a cargos públicos. A transparência coíbe a prática do tráfico de influências e apadrinhamentos políticos que colocam pessoas, muitas vezes, sem a formação necessária para desempenhar determinadas funções.

A passagem pelo Ensino Fundamental desvelou uma realidade da qual só tinha conhecimento no plano teórico: as dificuldades em alfabetizar todos os alunos e a carência de recursos materiais da escola. Pude sentir na pele as angústias dos professores que constatavam que seus alunos não estavam avançando, apesar dos

esforços empreendidos. As discussões sobre a psicogênese da escrita, com as hipóteses de construção do sistema escrito não faziam parte da nossa realidade. Tínhamos apenas o giz, a lousa, carteiras enfileiradas, mimeógrafo a álcool, alunos repetentes quase adolescentes ao fundo da sala misturados com os alunos recém chegados à escola, e todos com a mesma tarefa: juntar sílabas e decorá-las. Meu sentimento de fracasso me levou a desistir dessa tarefa.

O acúmulo de cargos docentes se manteve até 1988 quando fui designada<sup>3</sup> Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil em uma Escola Municipal de Educação Infantil que seria inaugurada. No final deste mesmo ano, consegui minha efetivação, novamente por concurso público e, no ano seguinte foi possível escolher uma Emei (escola municipal de educação infantil) como Coordenadora efetiva de Educação Infantil.

Neste período não existia a carreira aberta já referida, ou seja, a possibilidade de escolha entre educação infantil ou o ensino fundamental. Este avanço só foi obtido com o Estatuto do Magistério de 1992<sup>4</sup>.

O início do trabalho de coordenação aconteceu de forma intuitiva e solitária, sem a compreensão exata das atribuições do cargo. A idéia de articular o projeto pedagógico (que nesse período chamava-se Plano Escolar) da escola e se responsabilizar pela formação continua dos professores eram tarefas que esbarravam na minha inexperiência profissional.

Por outro lado, a Administração Municipal não desencadeou nenhuma ação de acolhimento aos profissionais recém ingressos no cargo, e o modelo vivenciado de coordenação enquanto docente, também não favoreceu a construção de

---

<sup>3</sup> Designada – termo utilizado para definir quando um profissional da rede vai exercer uma função diferente do seu cargo base por um tempo determinado.

<sup>4</sup> Estatuto do Magistério – lei promulgada em 1992 que regulamentou a carreira do Magistério Municipal de São Paulo

alternativas de ações. Ser coordenadora foi se constituindo a partir do fazer a coordenação, aprendendo com os erros e vibrando com os acertos.

A partir da década de 90, quatro momentos produziram profundas marcas em minha formação profissional. Impregnadas de aprendizagens cognitivas e afetivas, são os responsáveis, em grande parte, pelo profissional que sou hoje. Experiências essas entendidas como nos propõe Larrosa Bondía: *“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”* (2002:21p).

O primeiro momento que me tocou foi o período de 1990 a 1992 quando participei do governo Luiza Erundina na Secretaria Municipal de Educação. Inicialmente (1990) como coordenadora de Grupo de Formação Permanente<sup>5</sup> de Diretores de Escola de três regiões da cidade de São Paulo – São Miguel, Campo Limpo e Santo Amaro. E posteriormente, na região da Freguesia do Ó, como membro da equipe pedagógica do Núcleo de Ação Educativa (N.A.E. 03) cuja tarefa era assessorar as Unidades Escolares de Educação Infantil na implementação do projeto pedagógico construído por cada uma delas. Tarefa grandiosa para quem nunca saiu da escola e obviamente muitos foram os sentimentos que permearam esse momento.

Para os educadores foi um período de muita euforia, no que se refere a conquistas da categoria, muitas delas, históricas reivindicações como o Estatuto do Magistério, o Regimento Comum das Escolas Municipais, a implantação dos Ciclos

---

<sup>5</sup> Grupo de Formação Permanente - modalidade de formação utilizada neste período da administração municipal, onde se reuniam profissionais do mesmo segmento( coordenadores pedagógicos, diretores e professores para discutirem suas práticas e explicitarem suas concepções teóricas através do exercício de instrumentos metodológicos( observação, registros tarefas e sínteses...). Antes de oferecer respostas prontas, o grupo se alimentava das dúvidas, contradições de seus membros. Cada grupo tinha um coordenador, cuja tarefa era de pensar com o outro. O trabalho com grupos de formação teve sua matriz em Pichon-Rivière e os grupos operativos e sobreviveram na rede alguns anos após o término da gestão de Luiza Erundina.

no ensino fundamental, a (re) organização curricular pela interdisciplinaridade além do fortalecimento do Conselho de Escola.

Para a Cidade de São Paulo significou uma inversão de prioridades no trato da coisa pública. A educação ganhava a visibilidade necessária pelas propostas inovadoras e pela presença do Profº Paulo Freire como Secretário da Educação.

Era a primeira vez que me defrontava com um universo ampliado das escolas, além da possibilidade de conhecer, interagir e muitas vezes defender pontos de vistas polêmicos diante dos educadores. Esta vivência coletiva e democrática deixou marcas positivas em minha formação, entre elas: o aprofundamento teórico fundamentado pelas inúmeras leituras realizadas, a possibilidade da interlocução direta com educadores do porte de Paulo Freire, Madalena Freire, entre outros. Além disso, a compreensão cada vez mais forte da necessidade de trabalhar com pontos de vista diversos e o entendimento de cada contexto escolar como único, fruto da história de sua constituição, do olhar sobre o grupo de educadores, alunos e comunidade em que está inserida.

O término da administração Erundina foi, para os profissionais da educação, carregado de indignação e tristeza pela compreensão do momento político que a Educação viveria na próxima gestão, que entendiam ser um retrocesso.

O segundo momento "que me tocou" foi a oportunidade de acumular a coordenação pedagógica com a docência no ensino superior, do curso de Pedagogia das Faculdades Metropolitanas Unidas ministrando a disciplina de Metodologia de Ensino de Primeiro e Segundo Graus.

Esta experiência favoreceu, além do aprofundamento teórico, necessário ao exercício da docência, a oportunidade de conviver com futuros pedagogos, alguns já exercendo a profissão, e outros sem nenhuma experiência. Esta diversidade

provocou a busca de estratégias metodológicas de trabalho que dessem conta destas diferenças. A fragmentação do curso era evidente e apesar disso esperava-se que o aluno, solitariamente, estabelecesse todas as relações possíveis a partir de conteúdos seccionados.

Novamente me defrontei com as angústias do magistério: a dificuldade dos alunos, a dúvida no momento de reprovação, o tempo gasto na elaboração e correção de avaliações que fossem coerentes com os meus princípios.

O terceiro momento marcante foi quando assumi a direção da Unidade Escolar indicada pelo Conselho de Escola<sup>6</sup>. Dirigir a escola naquele momento significou o afastamento da reflexão sobre o ensinar e o aprender e da formação contínua dos professores, para dar conta das inúmeras tarefas administrativas que me foram atribuídas.

Essa experiência reafirmou a idéia de que a coordenação pedagógica era, para mim, a fonte de maior prazer profissional. Ser Diretor de escola significava ficar horas sobre papéis e problemas burocráticos sem fim. Administrar democraticamente e trazer o administrativo a serviço do pedagógico não foram tarefas muito fáceis, poderia dizer até frustrantes pois, poucos foram os avanços conquistados neste sentido. Novamente, saber trabalhar com as diferenças e com o poder instituído, lidar como o outro nesta relação de poder, foram algumas das aprendizagens, muitas delas sofridas, conquistadas neste período.

E por fim, o quarto momento que me afetou de forma significativa, foi na gestão Marta Suplicy quando assumi o cargo de diretor de orientação técnico-

---

<sup>6</sup> Conselho de escola - instância deliberativa existente em todas as Unidades Educacionais da rede municipal, composta por membros da comunidade educativa (pais, alunos, professores e funcionários) paritariamente. Suas atribuições, entre outras é, eleger profissionais para cargos que estejam vagos na escola, e discutir o projeto pedagógico da escola.



pedagógica de uma região da Cidade. Cabe esclarecer algumas modificações de cunho administrativo que afetaram os encaminhamentos pedagógicos.

Em 2001 e 2002, a Secretaria Municipal de Educação estava organizada em treze Núcleos de Ação Educativa (N.A.E.) nos quais existiam equipes pedagógicas que, em parceria com a Supervisão Escolar, faziam o acompanhamento do projeto político pedagógico de cada Unidade Educacional parceria esta, denominada de Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (G.A.A.E)<sup>7</sup>.

A partir de 2003 efetivou-se a proposta de descentralização da Prefeitura Municipal de São Paulo que se organizou em trinta e uma Subprefeituras e conseqüentemente, em trinta e uma Coordenadorias de Educação. Em cada Coordenadoria, havia uma Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica assumindo sua coordenação em 2003.

A Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica da Coordenadoria de Educação da Subprefeitura da Freguesia do O/Brasilândia<sup>8</sup> era composta por quarenta e sete Unidades Educacionais sendo oito Centros de Educação Infantil Diretos (C.E.I.), recentemente incorporados pela Secretaria Municipal de Educação, dezoito Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.), dezoito Escolas de Ensino Fundamental (E.M.E.F.), um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (C.I.E.J.A) e um Centro Educacional Unificado(C.E.U.).Além destes equipamentos, faziam parte desta região o Movimento de Alfabetização de Adultos

---

<sup>7</sup> Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa-grupo formado pelos seguintes educadores- um membro da Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica, um Supervisor e os educadores da Unidade Escolar que acompanhavam o trabalho, assessorando e discutindo os encaminhamentos do Projeto Político Pedagógico.

<sup>8</sup> Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica: com o projeto de descentralização da Prefeitura de São Paulo, a cidade foi reorganizada em trinta e uma Subprefeituras. Em cada região, foram criadas as diretorias técnico-pedagógica que juntamente com a diretoria de planejamento e a diretoria de programas especiais substituíram os antigos N.A.E.s.no trabalho junta às escolas.

(M.O.V.A.), com salas de alfabetização e as creches conveniadas e particulares, totalizando vinte e cinco Unidades.

A coordenação do trabalho desta Diretoria significou exercer a função de Coordenador Pedagógico em nível macro, pois as principais tarefas desta equipe eram: desencadear a formação para os educadores de todas as modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos), e fazer o acompanhamento do trabalho das Unidades Educacionais.

A complexidade da tarefa era decorrente tanto do aspecto quantitativo, quanto no qualitativo. Quantitativo porque o número de Unidades Educacionais e conseqüentemente de educadores envolvidos era considerável. Qualitativo, no que tange à natureza da formação e do acompanhamento desencadeado, levando-se em conta: o envolvimento de educadores de modalidades diversas (crianças, jovens e adultos); a especificidade do projeto de cada Unidade Educacional; a especificidade dos segmentos envolvidos (professor, coordenador pedagógico e diretor de escola).

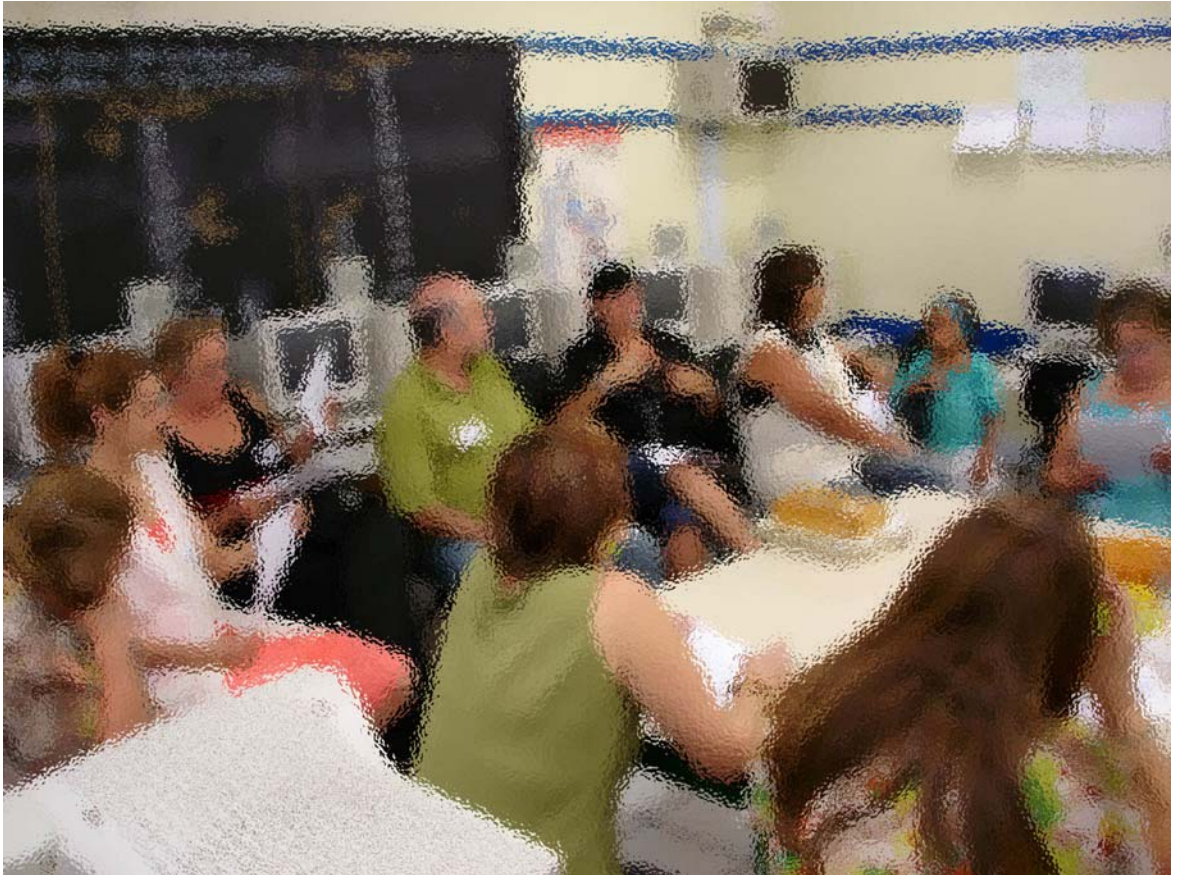
Neste contexto, novamente busquei apoio na reflexão teórica, e na experiência construída e pensada que acumulei nestes anos.

Na coordenação desse trabalho, as marcas na minha trajetória profissional ficaram por conta do exercício de tomada de decisões coletivas (nem sempre fáceis de administrar) e de enxergar no outro suas melhores possibilidades de trabalho.

Terminada a Administração, retornei para a escola com tranqüilidade, aliviada e feliz. Sentia-me em condições de enfrentar um novo desafio: coordenar uma escola de ensino fundamental com um grupo grande de educadores polivalentes e especialistas de área e com uma parceira, também coordenadora, que está nesta escola há cinco anos.

Essa experiência significa um novo exercício: coordenar a quatro mãos e observar a minha integração nesse novo grupo.

## CAPÍTULO II



Aprendi a enxergar melhor o outro, ou seja, o que leva determinadas pessoas a agirem de certa forma.” (coordenadora)

## **CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA ILUMINAR A QUESTÃO**

### **PROPOSTA**

Os dados coletados nos grupos de discussão confirmaram uma hipótese que vinha se delineando desde as reflexões sobre o histórico do cargo de coordenador pedagógico, ou seja, a necessidade de recorrer a diferentes referenciais para compreender a questão proposta nesta pesquisa.

Dessa forma, busco na psicologia as contribuições do psicólogo, médico, educador e pesquisador francês Henri Wallon para a compreensão da dimensão afetiva que, juntamente com a cognitiva e motora compõe o indivíduo em sua integralidade.

Da sociologia, as contribuições do educador e pesquisador canadense Maurice Tardif, com seus estudos sobre a atividade docente, caracterizando-a como a profissão das interações humanas cujo entendimento é necessário para o trabalho com a formação contínua do professor.

É com esse pano de fundo que pretendo compreender as questões que envolvem a coordenação pedagógica: sob a ótica das interações humanas, inserido em seu local de trabalho, com a tarefa de articular o projeto pedagógico.

### **2.1. O aporte da psicologia: Henri Wallon**

As razões dessa escolha, longe de serem fortuitas, foram se explicitando no momento em que as reflexões em torno do tema de pesquisa se acumularam, tomaram forma e sob a ótica walloniana encontraram as conexões necessárias.

Da vasta produção teórica desse autor – Wallon, psicólogo e educador, farei os recortes pertinentes a esta pesquisa.

Em minha longa experiência vivida na rede de ensino municipal, com muita frequência me deparei com a visão fragmentada de pessoa, quer da figura do aluno ou do professor. No ambiente escolar o que conta, e o que prevalece é o recorte cognitivo. Essa visão fragmentada, muitas vezes negligencia todas as outras possibilidades ou fatores intervenientes no processo de constituição do ser humano. Esse desconhecimento acarreta práticas escolares inadequadas, tanto dos professores em relação aos alunos, como do coordenador em relação aos professores.

A teoria walloniana veio me auxiliar no entendimento do ser humano não compartimentalizado, e por oferecer elementos que exercitam o pensamento não dicotômico. O eixo de sua teoria é a integração em dois sentidos: entre organismo e meio e entre os domínios ou conjuntos funcionais: afetivo, cognitivo, motor. Esses domínios, embora possuam cada qual características próprias e particulares, estão fortemente ligados entre si e a atividade de um, ecoa nos outros. A pessoa, o quarto conjunto funcional expressa essa integração.

A integralidade, a interdependência e a complementaridade dos aspectos constitutivos do ser humano conferem o caráter de originalidade ao indivíduo. O conceito de integração é assim descrito por Mahoney:

“ O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.”(Mahoney,2000:15)

A afetividade, ponto central dessa pesquisa e que será mais detalhada adiante, necessita do ato motor para se manifestar e do cognitivo para diferenciar e interpretar as sinalizações do meio

Vale ressaltar a importância atribuída às condições de existência e as determinações genéticas. Condições de existência próprias da sociedade, da cultura e da época na qual o indivíduo está inserido. Enquanto as condições orgânicas garantem a continuidade da espécie, a cultura é que dá o “tom”, que imprime o diferencial na formação e desenvolvimento da criança em direção ao adulto da sua espécie e da sua época.

A idéia de desenvolvimento é caracterizada como um movimento contínuo, não linear, não mecanicista, impregnada de uma lógica dialética, marcado por reorganizações qualitativas e contínuas, que respondem às “provocações” do meio físico e social. Wallon traduz essa dinâmica quando propõe e descreve as fases de desenvolvimento, nas quais não vamos nos deter, pois não é o foco desse trabalho.

Portanto, conhecer o indivíduo desfocado de suas condições de existência, de seus meios é inconcebível.

A dimensão afetiva – o afetar e ser afetado – é nosso foco.

O domínio afetivo abrange as emoções, os sentimentos e a paixão.

A emoção, de origem orgânica, aparece desde o início da vida com oscilações das sensibilidades: interoceptiva (relacionada às víceras), proprioceptiva (relacionada aos músculos) e exteroceptiva (relacionada ao mundo exterior). É a expressão corporal, motora da afetividade. É a primeira forma de comunicação do bebê com o meio que o rodeia, que lhe oferece as possibilidades de sua sobrevivência e a porta de entrada para o universo afetivo, pois provoca um impacto

no meio adulto que por sua vez responde, dando-lhe significado. Esse significado, aos poucos fortalece a relação entre a intencionalidade do ato e o efeito produzido.

O sentimento por sua vez, é a emoção representada; é manifestação simbólica, racional. Wallon destaca as possibilidades da representação para “controle” das emoções, tarefa esta, mais facilmente empreendida pelo adulto:

“...não existe método mais adequado para reduzi-la que o de lhe opor a atividade perceptiva ou intelectual. Todo aquele que observa, reflete ou mesmo imagina, abole em si mesmo a perturbação emocional. Não nos livramos da emoção apenas ao reduzi-la às suas corretas proporções, mas sim, e principalmente, pelo esforço para representa-la”(Wallon, 1995 : 86)

A paixão, muito diversa do que se difunde no senso comum, significa o autocontrole com ações premeditadas.

A afetividade ganha espaço e importância na compreensão do ser humano, sendo responsável pelos estados de bem-estar e mal-estar que decorrem de sua interação com o mundo e com o outro.

Entender as manifestações da afetividade, suas origens e suas conseqüências pode oferecer aos coordenadores pedagógicos instrumentos para atuar junto aos professores de forma mais intencional. Não se pode pensar em ação pedagógica negligenciando a afetividade, pois emoção e cognição são inseparáveis no ser humano. Desconhecer o papel da afetividade que está presente nas relações humanas é entender o outro de forma inconclusa e parcial.

Das relações com o outro, que iniciamos ainda na mais tenra idade e se estendem até o fim da nossa existência, é que imprimimos cor e forma à nossa vida afetiva. Nos constituímos pessoa nessa interação, marcada por movimentos conflituosos de acolhimento e repulsa, de afirmação e negação.

Conceito fundamental na teoria walloniana é o de “meio”. Wallon identifica o meio físico-químico necessário à sobrevivência física, o meio biológico onde várias



espécies vivas coexistem num mesmo espaço, e com um controle interno garantindo o equilíbrio, e finalmente, o meio social com suas condições de existência coletiva, trocas e individualidades. O meio tem grande influência na formação da vida psíquica do indivíduo como argumenta Wallon:

“ Não é menos verdade que a sociedade coloca o homem em presença de novos ambientes, de novas necessidades e de novos meios que aumentam as suas possibilidades de evolução e de diferenciação individual. A constituição biológica da criança no nascimento não será a lei única de seu destino posterior. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, de onde a opção pessoal não está ausente.” (Wallon, 1979 : 163)

A definição de meio nos remete necessariamente à idéia de grupo, pois ambos, meio e grupo, são constitutivos da pessoa. Grupos são constituídos por indivíduos com objetivos determinados, com a distribuição de tarefas definindo as relações entre seus membros e permeadas por uma certa hierarquia. No grupo coexistem as iniciativas, os comandos, os apoios, as submissões, as oposições e as críticas. O conflito pode se estabelecer pelo distanciamento dos objetivos pré-determinados. A estrutura de um grupo não se dá apenas pelas relações que se estabelecem entre seus membros, mas também pela individualidade que cada um traz. Essa relação dialética é explicitada por Wallon:

“É da natureza do grupo que estas tendências, individualismo ou espírito colectivo, se confrontem quer entre os membros do grupo, quer em cada um deles. Se elas podem comprometer a sua existência é, todavia delas duas, conjuntamente, que ele tira a sua vida. Ambas são complementares de um mesmo processo, tanto à escala individual como à escala colectiva.” (Wallon, 1979 ; 172)

Pertencer a vários grupos faz parte da existência humana. A vivência dos diferentes papéis, e das inter-relações que se estabelecem dentro deles, favorece as aprendizagens necessárias ao conhecimento de si e dos outros, possibilitando ao

indivíduo incorporar a cultura própria de seu tempo, se humanizar. Nas palavras de Wallon, o outro é o parceiro permanente do eu.

É a vivência do grupo, e as relações com o meio que possibilitam também o caminho do sincretismo para a diferenciação na construção do eu e do outro.

O trabalho com grupos de professores constitui uma das principais demandas do coordenador pedagógico. O grupo está presente na jornada especial integral (j.e.i.), na jornada especial ampliada (j.e.a), nas reuniões pedagógicas, nos momentos de intervalo, nos conselhos de classe, nos momentos de planejamento, na integração entre os coordenadores da mesma escola, portanto conhecer as sutilezas dos processos grupais, das manifestações da emoção, dos sentimentos e as aprendizagens que daí decorrem, é um instrumento potente para a sua atuação profissional.

## **2.2. O aporte da sociologia: Maurice Tardif**

A formação contínua dos professores é sem dúvida, uma das atribuições essenciais do Coordenador Pedagógico. Na Rede Municipal de São Paulo esse momento de formação é garantido aos professores por meio de suas jornadas especiais de trabalho, já especificadas anteriormente, sob a coordenação e responsabilidade do coordenador pedagógico. É nesse momento coletivo que o coordenador evidencia, entre outras coisas, sua concepção de formação e a capacidade para exercê-la perante a equipe, reconhecendo seus saberes , e colocando-os à serviço do projeto da escola.

O autor que escolhemos (Tardif, 2005) compreende a docência a partir do que os professores fazem, e não sobre aquilo que deixam de fazer ou ainda sobre prescrições do que deveriam fazer.

Além disso, procura a compreensão das atividades docentes numa abordagem sociológica, (...) *de estudar a docência enquanto atividade laboriosa desenvolvida numa organização de trabalho. (Tardif 2005, p.275)*. Isso implica em pesquisar as práticas escolares cotidianas dos professores em seus locais de trabalho e reconhecê-los como atores e não apenas como agentes da escola, como profissionais que investem, pensam, dão significado aos seus atos, constroem conhecimentos e criam uma cultura própria da profissão, em interação com outras pessoas. Interações essas decorrentes de sua atividade, do status e da experiência.

A atividade docente se realiza em sala de aula, a qual não é apenas um espaço físico e neutro, é um lugar de tensões, dilemas marcados temporal e socialmente. É a sua *zona de autonomia e de liberdade profissional (Tardif, 2005 p.185)*. A classe ou célula marca a identidade do professor, pois nela vive a experiência fundamental de seu ofício, dá sentido ao seu fazer e se relaciona com ela através de situações de mal-estar e bem-estar.

O status é o aspecto normativo da função docente, define o lugar e o papel que o professor ocupa tanto na organização do próprio trabalho como na organização social. Na observação do autor, o status está cada vez mais fragilizado tanto no plano normativo, como nas funções cotidianas, pois se atrela mais na ação do próprio docente, do que das instituições nas quais participa. Observa-se também o aparecimento de outros profissionais que passaram a atuar no espaço do professor, ou seja, atuam no espaço que historicamente pertencia apenas ao professor.

Outro aspecto essencial de sua análise é o papel da experiência na compreensão do trabalho docente, a qual pode ser entendida a partir de duas possibilidades: a experiência como processo de aprendizagem espontânea, e a compreensão da experiência.

A primeira diz respeito às crenças e hábitos adquiridos ao longo dos anos de trabalho docente, construídos a partir de situações que se repetem. É o “repertório de soluções”(Tardif, 2005). Essa experiência é necessária, pois a formação inicial forma precariamente o educador para assumir a docência em toda complexidade dessa tarefa; o trabalho em classe é solitário quando se buscam soluções para os problemas; os professores privilegiam seus próprios conhecimentos construídos no trabalho; é a experiência organizando o saber-fazer.

A segunda possibilidade é um processo construído sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida e não necessariamente repetida, mas que pode alterar uma trajetória profissional.

A experiência serve de referencial para o professor se posicionar criticamente sobre os conhecimentos originados de outras fontes (universidade, programas oficiais, etc...) É uma forma de preservação de saber-fazer profissional, cuja defesa se materializa na rejeição ou negação do professor em relação a outras idéias ou participação em projetos propostos por outros.

Outra idéia importante para se pensar a experiência do professor, proposta por Tardif é a experiência social: “*em síntese, o que nos interessa com essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos*” (Tardif, 2005,p.53). Ou seja, o que parece ter um caráter essencialmente individualista, a experiência docente, não deixa de ser também coletiva, pois o

professor partilha o mesmo universo de trabalho com outros professores. É essa vivência em “*uma cultura profissional partilhada por um grupo*” que lhe permite atribuir significados semelhantes a situações comuns e lhe dá o sentido de pertença.

Outra discussão do autor que nos afetou é a docência compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu o “objeto” que é justamente, um outro humano.

O trabalho realizado na escola é feito “*com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*” (Tardif, 2005,p.31) na relação entre: professores e alunos, coordenador e professor, coordenador, professores e pais, etc... Tendo pessoas como objetos de trabalho entram em questão: as relações de poder, juízos de valor, direitos, privilégios, vontades, iniciativas e resistências, sempre em jogo quando seres humanos estão em interação. O foco, então, é o das relações humanas – relações entre pessoas dotadas de vontade, portanto, com capacidade de resistir em participar das ações propostas. É da gestão adequada das resistências, contribuições, conflitos e expectativas que vai depender o sucesso ou o fracasso da atividade docente ou da coordenação.

## CAPÍTULO III



“Aqui é uma escola interessante porque tem uma base formada de muitos anos, sempre os mesmos professores que são, profissionais e amigos” (professor)

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder à questão proposta que é: “quais as visões que coordenadores e professores têm da coordenação pedagógica e como são afetados nas e pelas interações professor-coordenador”, fiz algumas opções que acredito, terem sido as mais acertadas. Para melhor compreensão deste caminho, apresento um breve esquema para, em seguida, detalhar o processo.

### 1- A COLETA DE DADOS:

#### **Primeiro momento:**

Organização de dois grupos de discussão:

Grupo 1 - professores titulares com jornada especial integral – (j.e.i.)

Grupo 2 - coordenadores pedagógicos – (c.p.)

#### **Segundo momento:**

A partir do exame do projeto de qualificação com as sugestões da banca, propus-me a fazer duas devolutivas:

- 1- Uma devolutiva para o grupo de professores;
- 2- Uma devolutiva para o grupo de coordenadores pedagógicos e professores juntos.

Feita a devolutiva para o grupo de professores a partir dos recortes das falas dos grupos 1 e 2 (anexo 4), fui surpreendida pelo grupo de professores que se mostraram, não apenas favoráveis a uma discussão conjunta com os coordenadores pedagógicos, mas também fizeram o convite para que esse encontro conjunto fosse feito em sua escola .

## **2 – A ANÁLISE DOS DADOS:**

Após várias leituras do material coletado no primeiro momento, foi possível propor agrupamentos em torno de dois eixos principais:

- 1- O coordenador pedagógico, pelo olhar do professor;
- 2- O coordenador pedagógico, pelo seu próprio olhar.

Das falas dos participantes do grupo de discussão obtidas no momento da devolutiva, foi possível propor agrupamentos em torno de dois novos eixos:



1 -O olhar do professor sobre a atividade de coordenação, com o grupo de professores;

2 - O olhar do professor e coordenador pedagógico sobre a atividade de coordenação, com os dois grupos juntos.

## **COLETA DE DADOS**

### **3.1. Escolha do instrumento**

A definição do instrumento para a coleta de dados da pesquisa foi fonte de muita preocupação e incerteza. Não poderia ser um instrumento que “engessasse” as possibilidades de respostas dos sujeitos, dessa forma, o questionário e entrevista individual estavam, ao meu ver, fora de questão. Era necessário um instrumento que possibilitasse uma coleta de dados de forma mais coletiva, interativa. Busquei o grupo focal, porém não tinha a certeza de que era a opção mais acertada. No momento da qualificação desse projeto optamos pelo grupo de discussão que atenderia à necessidade do meu objetivo de pesquisa, que era saber quais as visões que coordenadores e professores têm sobre a coordenação pedagógica e como são afetados nas e pelas interações coordenador - professor. A pergunta proposta pressupõe em seu bojo, a formação de dois grupos: um de professores e um de coordenadores pedagógicos.

A dúvida que me ocupava agora era: qual seria o(s) melhor(es) critério(s) para a formação dos dois grupos? Que característica pessoal / profissional deveria predominar? Qual obstáculo enfrentaria para a realização da pesquisa?

### **3.2. Escolha dos participantes e a primeira coleta de dados**

Para a formação dos grupos, encontrei uma possibilidade colocada por Gatti: *“deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes”* (Gatti, 2005, p.18). Apesar de não trabalhar com o grupo focal, sobre o qual é feita a afirmação citada, mantive a proposta sugerida pela autora para a formação dos grupos. A partir daí, iniciei a constituição dos dois grupos.

Sendo assim o primeiro passo foi estabelecer os primeiros contatos com a escola na qual trabalharia com o grupo de professores. Na minha primeira visita conversei com a diretora da Unidade Educacional, quando fiz uma rápida explanação sobre o projeto e o público focalizado. Conversei em seguida com uma das Coordenadoras Pedagógicas, a qual forneceu informações sobre os horários dos grupos de professores, sua jornada, tipo de vínculo com a Prefeitura Municipal (titular, adjunto, estável ou eventual) tempo na escola etc.

No dia marcado, retornei à escola para falar diretamente com o grupo. Nessa ocasião, fiz um pequeno histórico da minha trajetória na rede e na região, os motivos que me fizeram optar por pesquisar a interação entre coordenador e professor. Expliquei a necessidade de gravar a conversa com o grupo em áudio, garantindo o anonimato dos participantes. Frisei muito a necessidade da gravação da conversa,

pois, registros, sejam escritos e gravados, sempre são fontes de apreensão por parte dos professores. Antes do término dessa conversa combinamos o próximo encontro e deixei nas mãos dos professores, uma planilha individual (anexo 1) para ser preenchida por eles.

Antes da terceira visita tomei algumas providências como: contratar uma pessoa que me auxiliaria nos registros escritos (além do áudio), providenciei os crachás para identificação de cada participante, organizei um pequeno lanche para criar um ambiente agradável e convidativo.

No horário marcado estava presente na escola quando fui conduzida à sala de j.e.i. No pequeno ambiente esforçamo-nos para nos acomodar; éramos quatorze pessoas. Quanto aos crachás, ficaram somente na intenção, pois, a sala não favorecia uma boa visualização de todos os presentes. Para resolver esse problema, relacionamos no papel, os nomes dos professores na ordem em que estavam sentados para, posteriormente, serem identificados nos registros escritos.

Com muita tranquilidade e liberdade, os participantes foram se colocando em relação às questões feitas, não censuraram nem a si mesmo nem ao outro. Esse contato favoreceu lembrar coordenadoras passadas, muitas delas comuns ao grupo. Trouxe à memória suas atitudes, as sensações provocadas. Esse clima de cooperação permeou os dois outros encontros, com a duração de uma hora e meia cada, totalizando três horas de gravação.

O grupo de coordenadoras pedagógicas foi formado depois de muitos contatos telefônicos. Foram várias ligações (em torno de vinte e cinco) para conseguir formar um grupo com cinco pessoas. Marcar um dia e um horário que atendesse às necessidades de todas foi uma tarefa complicada por questões administrativas como férias e licenças médicas, que impediam a participação.

Marquei o encontro na escola em que trabalho; as participantes do grupo começaram a chegar aos poucos, pois sair da escola no horário previsto, quase sempre esbarra em alguma dificuldade. O atraso foi motivo de preocupação da minha parte, pois por um momento, achei que o grupo estaria inviabilizado. Começamos com um atraso de quarenta minutos.

Iniciei com uma explanação rápida sobre os objetivos do projeto. Foi solicitado das participantes o preenchimento da planilha individual (anexo 2). Dispensei a apresentação pessoal, pois já nos conhecíamos de outras ocasiões. Para esse momento também foi providenciado um lanche e o local foi preparado para recebê-las. Expliquei a necessidade da gravação em áudio e contei com o apoio da mesma pessoa para complementar os registros escritos.

Também nesse grupo encontrei a disponibilidade e a tranquilidade para exporem suas idéias, suas concordâncias e discordâncias. Sendo um grupo menor nos encontramos uma única vez, porém com o mesmo tempo de conversa mantido com o grupo de professores. A participação de todas foi plena.

Vale lembrar que, em relação ao referencial teórico desse projeto, nenhum dos dois grupos tinha conhecimento sobre as idéias propostas por Henri Wallon.

### **3.3. O encontro dos dois grupos**

Com os dados coletados dos grupos 1 e 2, no momento da qualificação, a banca propôs junção dos dois grupos de pesquisa, como uma possibilidade de fazer uma devolutiva e uma nova coleta de dados. De alguma forma, eu sabia que esse movimento deveria acontecer, então acatei a sugestão da banca, pois mais que um procedimento, era um compromisso que eu já tinha assumido com os educadores.

No entanto, preocupava-me a possibilidade dos grupos perderem a espontaneidade e a tranquilidade nas colocações quando estivessem frente a frente.

Marquei um novo encontro com o grupo de professores, levando o material organizado a partir de recortes das falas (anexo 3) dos dois grupos.

Nesse encontro fizemos uma nova rodada de discussão, e ao final fiz a proposta de levá-los ao encontro do grupo de coordenadores. Propus que fosse na escola em que trabalho, pois assim poderia melhor organizar o espaço físico e possíveis equipamentos que talvez necessitássemos. Deixei claro que, se o grupo não se sentisse à vontade, não realizaríamos o encontro.

Fui surpreendida com a resposta. Não só aceitaram a proposta, como convidaram as coordenadoras para virem até o espaço deles. E assim foi feito.

Tendo clareza de que não dispunha de muito tempo para a última discussão, tentei ganhá-lo em pequenos detalhes organizativos. Entreguei previamente o mesmo material (anexo 3) às coordenadoras pedagógicas, para que se familiarizassem com ele, providenciei o transporte para as coordenadoras evitando assim que se perdessem no caminho, pois a escola dos professores é longe das escolas dos coordenadores. Levei os crachás adesivos prontos para que as pessoas pudessem ser chamadas pelo nome, levei uma pessoa para fotografar o encontro, organizei um pequeno lanche e finalmente, fiz um contato telefônico com a coordenadora da escola que nos receberia, solicitando que no horário marcado, todos os professores já estivessem no espaço reservado para esse fim. Utilizamos o laboratório de informática da escola.

Para desencadear a discussão selecionei pares de falas retirados do material já feito e de uma forma provocativa formei pares de falas que, ora se contradiziam, ora se complementavam.

Iniciei os trabalhos agradecendo a todos pela disponibilidade de estarem ali, contribuindo com a pesquisa, e explicando-lhes não estar desempenhando apenas o papel de sujeitos, mas que estavam se tornando, co-responsáveis pela produção do conhecimento que dali resultaria. Portanto estávamos todos implicados com esse fazer.

Relembrei ao grupo de que, enquanto os professores buscaram referências em coordenadores que já tinham tido no decorrer da carreira, as coordenadoras se referenciaram em grupos de professores que já coordenaram, portanto, as colocações não eram de um grupo para outro.

### **Os sujeitos da pesquisa e co-responsáveis do processo**

Quem são os sujeitos desta pesquisa? Quais caminhos profissionais percorreram?

Onde trabalham?

As respostas dessas questões serão norteadoras para delinear o perfil dos co-responsáveis por esta produção.

Suas identidades foram substituídas por nomes fictícios. São professores: Sonia, Mara, Bia, Julia, Isa, Nena, Débora, Cristina, Márcia, Lia, Carmem, Raul e Rui. São coordenadoras: Rita, Eva, Clara, Marta e Vera.

## **PROFESSORES**

Os professores do grupo são titulares, ou seja, passaram em concurso público. Atuam na mesma escola e têm a mesma jornada de trabalho. Participaram dos dois primeiros encontros feitos em 2005, treze professores. No encontro seguinte feito em 2006, participaram nove professores, pois três deles (Débora, Cristina e Márcia), estavam trabalhando em outro período na escola e compoendo outro grupo. Todos eles já haviam convivido com vários coordenadores pedagógicos em várias escolas municipais, todos têm muito tempo de Rede com uma média de 17,9 anos e com exceção da Bia com três anos de cargo, todos os outros estão exercendo a função docente há muito tempo, com uma média de 23,4 anos no cargo.

A idade dos participantes, o tempo de rede e o tempo no cargo, caracteriza um grupo que possui uma longa caminhada profissional, sendo que alguns estão próximos da aposentadoria. O número de coordenadores com os quais esses professores trabalharam também é expressivo, o que favorece uma idéia ampliada e consistente dessa relação.

No que se refere à formação inicial, somente a Lia não tem formação universitária, a Débora, Sonia, Cristina, têm o curso de Pedagogia, a Mara, Bia, Julia, Carmem, Isa, Nena, e o Raul possuem o curso de Pedagogia mais a formação específica do seu componente curricular, Estudos Sociais, Letras, Português /Inglês, Matemática, Educação Artística, Geografia respectivamente e o Rui que é formado em Matemática, Física e Desenho Geométrico.

Quanto à formação contínua, apenas a Sonia e a Lia não participam de formações por problemas de horário; todos os outros o fazem, com uma certa regularidade.

Para melhor visualizar os dados descritos acima, utilizarei o quadro a seguir:

### **PERFIL DO GRUPO DE PROFESSORES:**

Professor	Idade	Tempo de exercício na Prefeitura	Tempo de exercício no cargo	Em quantas escolas municipais já trabalhou	Com quantos coordenadores já trabalhou
SONIA	59	30	08	07	Diversos
MARA	45	18	18	03	12
BIA	33	10	10	02	02
DEBORA	48	10	10	15	15
CRISTINA	50	20	20	06	Diversos
JULIA	53	16	10	04	Diversos
MARCIA	44	19	13	01	10
CARMEM	47	08	08	03	10
ISA	47	29	29	06	Diversos
NENA	52	15	08	03	10
RAUL	43	13	03	06	Diversos
RUI	52	29	28	diversas	Diversos
LIA	40	16	08	05	10
média	46,5	17,9	23,4	-----	-----

### **COORDENADORAS**

No dia marcado para o encontro dos dois grupos, não foi possível contar com a presença de Clara, pois no horário marcado estava sozinha na escola.

Esse grupo muito se assemelha ao de professores quando o assunto é tempo de Prefeitura, e tempo no cargo, exceto a Clara com dois anos de Rede e cargo.



Sendo todas titulares efetivas, a média de tempo de rede ficou em 17 anos e a média no cargo ficou em 6 anos. Em relação à idade, a média girou em torno de 46 anos. Observados o tempo de rede, cargo e idade podemos dizer que são profissionais que construíram um longo percurso profissional, vivenciando, no mínimo, duas administrações municipais com suas respectivas propostas de trabalho.

Na questão da formação, todas têm o curso de Pedagogia, pois é pré-requisito para o exercício do cargo com a habilitação de Orientação ou Supervisão Escolar. Além da Pedagogia temos a Eva e a Vera, com formação em História e a Clara com formação em Matemática. Em relação à formação contínua todas fazem esse investimento. Comparando, o tempo no cargo e o número de escolas que coordenaram, percebe-se que a troca de escola é muito pequena, o que favorece a consolidação do trabalho pedagógico. Comparando o tempo no cargo com o tempo de rede observa-se o exercício de outros cargos na carreira do magistério, antes da coordenação.

O quadro a seguir, explicita melhor essa informação:

### **PERFIL DO GRUPO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**

Coordenador pedagógico	Idade	Tempo de exercício na Prefeitura	Tempo de exercício no cargo	Número de escolas que coordenou
RITA	44	24	07	03
EVA	42	20	04	02
CLARA	49	02	02	01
MARTA	42	21	07	03
VERA	57	21	1º	03
média	46	47	06	02

### **3.4. Características da região na qual atuam os sujeitos da pesquisa**

As escolas em que atualmente trabalham os coordenadores pedagógicos e professores, pertencem à região Norte da cidade que conta, na sua totalidade, com os seguintes equipamentos públicos de ensino: 13 Centros de Educação Infantil (Ceis), 1 Centro de Educação Integrada (Céu), 1 Escola Municipal de Ensino Especial (Emee), 1 Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja), 29 Escola de Ensino Fundamental (Emefs) e 30 Escola de Educação Infantil (Emeis). O conjunto dos cinco bairros que formam essa região é marcado por grandes desigualdades, no que tange à infra-estrutura, à condição sócio-econômica das famílias e à demanda de crianças e adolescentes para serem atendidas nas Unidades Educacionais.

Isso significa dizer que parte da região possui condições favoráveis de vida da população, enquanto, paradoxalmente, a outra parte congrega altos níveis de exclusão social. A distribuição desigual da região possibilita à algumas escolas municipais de ensino fundamental, organizarem-se em três turnos de atendimento, (dois turnos diurnos e um noturno) ou (três diurnos) enquanto que em outras, a grande demanda de crianças e jovens obriga o atendimento em quatro turnos de funcionamento, ou seja, três diurnos e um noturno, com classes de 40 alunos.

A escola na qual o grupo de professores atua, faz parte dessa região na periferia de São Paulo. Atende 2.100 alunos entre as modalidades de ensino fundamental I e II regular e suplência. A escola funciona em 4 turnos (3 diurnos e 1 noturno) e atualmente conta com uma equipe técnico-pedagógica completa, ou seja, 1 diretor, 1 assistente e 2 coordenadores, todos titulares dos cargos.

O ambiente interno da escola é organizado, no entanto a parte externa é proporcionalmente pequena em relação ao número de alunos que atende. Essa desproporção também é observada em relação ao espaço reservado para os horários coletivos dos professores. Não ter um local adequado para trabalhar, não é privilégio apenas dessa escola, outras equipes padecem desse mal. Trabalhar em um espaço agradável: limpo, arejado iluminado é o mínimo que se pode desejar de um ambiente de trabalho, principalmente quando esse ambiente é uma escola. Ter um espaço físico acanhado, sem janelas e que favorece pouca mobilidade das pessoas pode, de uma forma indireta, explicitar qual a importância reservada aos momentos coletivos na escola.

A Unidade Escolar é contornada por casas muito simples, a maioria de alvenaria, porém o bairro não dispõe de boa infra-estrutura. Ao que parece, o crescimento se deu de forma desorganizada.

A proposta feita aos professores e coordenadores pedagógicos para desencadear o grupo de discussão foi:

**Para o grupo de professores:**

Lembrando dos coordenadores pedagógicos com os quais vocês já trabalharam, o que os afetava?.

**Para o grupo de coordenadores pedagógicos:**

Imaginem uma cena: você está na escola se preparando para assumir seu grupo de professores; descreva seus sentimentos.

Foram apenas propostas desencadeadoras, pois apesar de ter comigo um pequeno roteiro com algumas questões em mente, foi o movimento dos dois grupos que determinou o caminho que eu deveria percorrer. O ritmo foi determinado por eles, e não raros foram os momentos que, mesmo propondo alguma questão, ignoraram a comanda feita para falar sobre algo que achavam mais importante naquele momento.

## CAPÍTULO IV



“Como coordenadora estou aprendendo e construindo o meu coordenar lá com meu grupo, e eles também estão aprendendo comigo, é mão dupla o tempo todo.”  
(coordenadora)

## ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo sobre os procedimentos metodológicos, foi apresentado o caminho percorrido no trabalho de coleta de dados, seguido de seu detalhamento. Neste capítulo, farei o mesmo percurso, para efeito de análise.

Após várias leituras realizadas das falas dos participantes dos grupos de discussão, propus dois eixos de análise:

- \* O coordenador pedagógico, pelo olhar do professor;
- \* O coordenador pedagógico, pelo seu próprio olhar.

Executado esse primeiro momento, passei aos dados obtidos com o grupo de discussão a partir da devolutiva. Também aqui, foi possível propor agrupamentos em torno de dois novos eixos:

- \* O olhar do professor sobre a atividade de coordenação, com o grupo de professores;
- \* O olhar do professor e do coordenador pedagógico sobre a atividade de coordenação, com os dois grupos juntos.

#### 4.1 O Coordenador Pedagógico, Pelo Olhar Do Professor:

Neste eixo foram agrupadas as falas dos professores que retratam as experiências acumuladas no longo caminho percorrido pelos mesmos em contato com coordenadores pedagógicos em suas carreiras na Rede Municipal de São Paulo. Acredito que a visão que os professores têm da pessoa do coordenador e da atividade de coordenação, tragam elementos para a reflexão tanto dos coordenadores pedagógicos como dos professores.

\*

\* \*

Algumas características pessoais dos coordenadores foram apontadas pelos professores, como facilitadoras do trabalho, na coordenação pedagógica. Ser dinâmica, objetiva, ética, ter personalidade forte e marcante, ter sensibilidade, e tratar a todos igualmente, favoreceram o desenvolvimento de um bom trabalho.

O depoimento de Julia é muito significativo a esse respeito quando se refere à coordenação de Bia e à própria pesquisadora sobre a qual não tinha nenhuma informação.

*“..tem que ser forte e sensível. A Bia tem uma sensibilidade como você, pesquisadora, pela sua postura, sua tonalidade de voz. Não é sério, acho que você deve ser uma boa coordenadora.” (Julia)*

O depoimento de Carmem apontou uma característica profissional que não favoreceu um bom trabalho, pois dificultou a aproximação entre coordenador e professores como a timidez e uma certa barreira invisível em torno da coordenadora:

*“... uma das c.p. tem essa abertura com a gente, a outra tem um muro em torno dela que não temos como transpor. (Carmem)”*

O distanciamento do coordenador é observado e sentido pelo professor. Pode ser um distanciamento físico ou outra forma de distância, aquela em que a proposta de trabalho que o coordenador apresenta ao grupo, não reflete sobre a necessidade ou o fazer do outro. No depoimento de Isa e Débora, temos essa diferenciação:

*“aquele que está presente fisicamente e taca livro, leitura, leitura, não é isso o que o grupo quer”. (Isa)*

*“é uma forma diferente de ser ausente, porque o coordenador que só deixa recado igual aos que eu conheço, não dá “. (Débora)*

Isa deixa explícito que não importa a presença física sem a qualidade do atendimento. É isso que ela quer. Já Débora, gostaria de mais presença física, não quer um coordenador *que só passa recado*.

Esse distanciamento não contribui para um trabalho de grupo. Se a proposta do coordenador não atinge o grupo, o seu fazer e o do grupo estão comprometidos, é o afetar negativamente. A ação do coordenador sempre afeta o professor, estando presente ou ausente, o que importa é a qualidade do trabalho.

\*

\* \*



Foram apontadas outras características importantes para que um coordenador tenha êxito em seu trabalho junto aos professores como: ter respeito pelo trabalho desenvolvido pelos professores, ser parceiro, articulador, ter cumplicidade com o grupo. A colocação de Bia ilustra de forma contundente estas características:

*“o papel do coordenador realmente é complicado nesse aspecto, ou ele tem uma cumplicidade com os professores ou o trabalho dele não vai fluir de forma alguma.” (Bia)*

Ter o coordenador pedagógico como parceiro, articulador e cúmplice foram verbalizados pelos professores, em vários momentos da pesquisa. Apontam essas características como condição para a realização de um bom trabalho. Os professores sentem a necessidade de que o coordenador assuma esse papel, mesmo quando afirmam que grupo entrosado anda sozinho, sem coordenador. Articular e ser parceiro significa potencializar as interações que acontecem no grupo. É envolver a todos em torno de objetivos comuns, com ações que façam sentido no seu fazer, com o aluno e com o projeto da escola.

A cumplicidade é necessária, pois como nos afirmou Bia, *a autonomia do professor é indiscutível pode fazer algo em um momento e desfazer no momento seguinte*. Isso significa dizer que a cumplicidade é uma ferramenta importante para o coordenador, pois sem ela seria mais trabalhoso, para não dizer impossível ter acesso ao que o professor realiza em sala de aula. Espaço esse como nos afirma Tardif (2005) *“sociofísico que define para os trabalhadores, uma atividade autônoma, solitária e separada da comunidade”*. (Tardif,2005 p.276).

Com conotação negativa, foram lembradas características pouco desejáveis para alguém que quer coordenar: o burocrático, o quadradinho. A fala de Isa exprime essa opinião:

*“.tem coordenador quadradinho ainda que quer sala de aula giz e lousa. Assim está cheio. É mais fácil também. (Isa)*

Quem é o coordenador quadradinho e burocrático? Seria aquele que faz a intermediação com o grupo através de cobranças dos papéis a serem preenchidos? E o quadradinho? Segundo a definição dos professores é aquele que concebe como aula apenas o uso do giz, apagador e sala de aula. Centrar a sua atuação no preenchimento de papeis (não estou me referindo aos registros do processo) que muitas vezes não lhe dizem respeito, é deixar para trás a possibilidade de refletir sobre o aprender e o ensinar. Talvez uma possível explicação para essa atuação seria a formação precária do coordenador que turva sua visão para discernir entre o que é prioritário, o que é irrelevante e o que não é de sua competência.

\*

\*      \*

Foi possível observar, a partir dos depoimentos dos professores que a interação coordenador / professor afeta o indivíduo ou o grupo, na sua formação profissional.

As informações coletadas nesse sentido surpreendem não só pela quantidade, mas pela intensidade de sentimentos verbalizados ou observados através dos movimentos corporais.

No plano individual, os professores apontaram a contribuição do coordenador na sua formação profissional em um movimento não só de apoio e respeito ao trabalho realizado, mas também com críticas e cobranças. Essas contribuições foram apontadas por Márcia, Julia, Raul, Débora.

A fala de Débora foi muito significativa:

*“todos os coordenadores com quem trabalhei, contribuíram para o profissional que sou hoje. Com alguns aprendi coisas boas, com outros você vê os pontos negativos e assim você vai elaborando uma pessoa na atitude profissional”.*(Débora)

O contraponto é o impacto negativo no indivíduo, apontado por Ângela e Rui, explicitando uma desmotivação para o trabalho em função de uma coordenadora no caso da primeira, ou uma pretensa ação de impermeabilidade no caso do segundo quando afirma que *“... quando vê algo negativo, tem uma parte do cérebro que deleta”.*(Rui).

Mesmo que tenha havido uma tentativa de “deletar”, Rui foi afetado, pois manifestou uma sensação de mal-estar, como pode ser observado na seqüência de sua fala:

*“ via como não deveríamos ser como coordenadores”* (Rui)

Nas falas em que notamos um impacto positivo no grupo de professores, as palavras utilizadas foram: sentimento de integração, entrosamento, de crescimento, de confiabilidade, com a auto-estima em alta. A sensação de bem estar impulsiona o grupo para um trabalho em que as *“idéias fluem melhor”*. Carmem inclui o sentimento de alegria em sua fala:

*“Teve um momento legal que o grupo presenciou na coordenação da Bia. O que a gente saiu, o que promoveu de atividades... assim, trabalhar com mais alegria. A gente conseguiu isso com mais alegria, foi mais fácil”.*  
(Carmem)

A afirmação de que “com alegria fica mais fácil”, ou que as “idéias fluem melhor”, tocam dois fundamentos da teoria walloniana. Primeiramente, o poder de contágio da emoção dentro de um grupo e segundo, a integralidade do indivíduo em suas dimensões afetiva, cognitiva e a motora. Trabalhar com alegria foi mais fácil. A alegria que se obteve no prazer do trabalho em equipe, onde a dimensão cognitiva ficou potencializada.

\*

\* \*

As afirmações dos professores quanto à atividade de coordenação são preocupantes: poucas possuem uma conotação positiva como as que foram transcritas a seguir. São falas da Márcia, Isa, Raul e Sonia, respectivamente:

*“preocupava-se com o lado pedagógico, com o aluno...”(Márcia)*

*“você pedia para ele(c.p.) descer na sala, ele largava tudo e ia.”(Isa)*

*“elogiava quando fazíamos um trabalho bem feito.”(Raul)*

*“compreender as angústias que o grupo passava e buscar juntos a solução”(Sonia)*

Observa-se nessas afirmações a apreciação dos professores por um trabalho comprometido do coordenador pedagógico e pelo trabalho, que é reconhecido e valorizado.

Outras falas referem-se ao *não fazer, não articular, perder a área de atuação, articular o grupo todo e depois cada um fazer de um jeito, impedir o trabalho do professor, exigir o burocrático, pegar no pé, não saber o que acontecia na escola, não fazer o acompanhamento do trabalho.*

Foram muitas observações feitas na perspectiva do não crescimento dificultando o trabalho do professor ou da escola. Transcrevo algumas falas que traduzem esse quadro.

*‘...já é difícil articular um grupo pequeno, agora, articular a escola toda é impossível. (Isa).*

*“ela ainda não sentou e conversou com o grupo.” (Cristina)*

*“não faz a articulação entre o aluno, professor e as disciplinas”(Márcia)*

*“o coordenador está deixando o lado pedagógico e se preocupando muito com o administrativo”(Márcia)*

*“as vezes estamos fazendo uma atividade e o coordenador nem sabe que estamos trabalhando aquilo”(Mara)*

*“ela (c.p.) se apresentou ao grupo como uma pessoa que só cobra”(Raul)*

Essas constatações não surpreendem e reforçam a necessidade de aprimoramento da formação profissional do coordenador pedagógico.

\*

\* \*

Foram observados impactos produzidos no grupo de professores e no coordenador pedagógico, segundo o olhar do professor. Os tons das falas demonstraram que a relação coordenador pedagógico / professor acontece de forma contagiada, como uma luz que reflete no espelho e volta.

Se o coordenador chega com uma atitude impositiva, o grupo se sente no direito de impor também. Se o coordenador é “*cri-cri*”, como aponta Cristina, o grupo se fecha forçando uma mudança de postura do coordenador. Paradoxalmente, se o grupo deixar a coordenadora à vontade, numa atitude acolhedora, ela vai se colocando com tranquilidade. As colocações a seguir, exemplificam de forma muito clara esse movimento:

*“Todas as que eu passei, trabalharam bem. Não tenho nada para dizer contra. Cada uma desempenhou seu papel de acordo com que a gente dá”.*(Cristina)

*“se o coordenador chega impositivo o grupo também se sente no dever de ser impositivo”* ( Cristina)

*“ se o coordenador é muito rígido, o grupo também se fecha”* (Sonia )

*“ se o grupo for acolhedor o coordenador vai se sentir mais a vontade”*  
(Nena)

Desconhecer esse movimento é entregar ao acaso as interações que acontecem nos grupos, ou tratá-las como questões que o grupo resolve naturalmente. Ao coordenador cabe considerar essas relações como conteúdo de trabalho, entendendo como elas se constroem e interferem em seu trabalho e no trabalho do professor.

\*

\* \*

Uma fala interessante e que merece ser problematizada é a idéia reforçada com freqüência pelos professores que, ser coordenador pedagógico é uma função ingrata. Bia que é professora e foi coordenadora desse grupo, não tem mais pretensões de voltar a ser coordenadora mesmo depois da aprovação e dos elogios que o grupo dedicou à ela. Isa confirma essa dificuldade afirmando que, trabalhar com professor é muito difícil. O que estaria motivando essas falas? Não seria esperado que elas partissem dos coordenadores e não dos professores?

Uma primeira hipótese talvez seja pela autonomia de trabalho que o professor tem no isolamento de sua sala de aula. Seu trabalho mesmo que, pensado coletivamente, lhe dá a possibilidade de manobra ou como nos coloca Tardif (2005, p.185) é “*sua zona de autonomia e liberdade profissional*”. Expor a própria prática não é uma situação que o professor faça com tranqüilidade. Não é o caso do trabalho do coordenador que está em exposição permanente na escola e fora dela.

Outra hipótese é o trabalho com alunos que, mesmo sendo uma atividade interativa existe um grau de submissão em relação ao professor, Na relação entre coordenador e professor essa submissão não se configura. Apesar da hierarquia, que é real, a relação entre pessoas adultas é mais trabalhosa, gera movimentos complexos que não são tão simples de lidar. O adulto tem a possibilidade de cognitivizar sua emoção o que crianças e jovens ainda não o fazem.

Ou ainda, as atribuições de um coordenador que são muitas e diversificadas. Ao perguntarmos para os coordenadores quais são suas atribuições legais e as

reais, muitas serão as respostas. Seu campo de atuação é poroso, pois esbarra na atuação do professor, do diretor e das famílias dos alunos.

E finalmente a idéia de trabalho inconcluso onde se investe muito no processo e dificilmente se tem o produto final. É o processo de construção do projeto pedagógico, de formação docente, é o processo de fortalecer o coletivo. Processos esses que não trilharam um caminho linear, há os avanços, recuos e estagnações, mas nunca o fim.

## **4.2. O Coordenador Pedagógico, Pelo Próprio Olhar**

Este eixo concentra as características peculiares acionadas pelo coordenador nos momentos em que exerce a coordenação. Explicita suas tensões dilemas, desejos e aprendizagens construídas em seu fazer profissional.

Inicialmente foram apontadas pelos coordenadores, necessidades de mudanças pessoais para exercerem sua função. Foram necessidades individuais, porém provocadas pelo contato com o grupo.

Elas foram traduzidas na necessidade de sistematização do próprio trabalho, na necessidade de mudança pessoal para trabalhar com os professores, aprender a compartilhar as tarefas que não são necessariamente do coordenador, e dessa forma superar a atitude catalizadora, se exercitar num relacionamento profissional e não pessoal com os professores e desenvolver a autocrítica. A observação de Marta exemplifica:

*“...sou muito auto-crítica, mas aprendi a ter esse olhar de observadora, a controlar minha ansiedade em produzir, em ser aquela coordenadora que gostaria de ser rapidamente”. ( Marta)*



Às características profissionais somam-se os sentimentos que decorrem do trabalho do coordenador. Esse aspecto será detalhado mais adiante.

\*

\*       \*

Aqui foram agrupados os aprendizados construídos pelos coordenadores pedagógicos na interação com os grupos de professores de diferentes modalidades.

Alguns depoimentos são muito significativos e denunciadores desse aprendizado que aconteceu no decorrer de toda a vida profissional. Uma vez incorporadas em suas práticas, transformam-na para melhor trabalhar as necessidades do grupo.

Algumas falas exemplificadoras dessas aprendizagens:

*“venho me modificando ano a ano por conta desse cargo.” (Marta)*

*“aprendi a desenvolver a tolerância” (Vera )*

*“é uma aprendizagem sofrida e longa, mas temos muito que aprender”*

*(Clara )*

*“faz parte ouvir as pessoas para rever e reorganizar aquilo que estou planejando” (Eva ).*

*“aprendi a enxergar melhor outro, ou seja, o que leva determinadas pessoas a agirem de certa forma” ( Marta).*

*“ estava sufocando eles. Eles me fizeram perceber pois eu não estava percebendo, mesmo achando que eu estava dando espaço para eles falarem.” (Eva )*

As constatações sobre os aprendizados ocorridos nos coordenadores podem ser entendidas a partir das interações estabelecidas no grupo e das experiências acumuladas no decorrer dos anos de exercício da profissão.

Não é possível precisar quais dessas duas fontes têm maior peso e contribuição nesse processo, acredito que interação e experiência andam juntas e se alimentam mutuamente. Tardif (2005 p. 171), nos traz a noção de reflexividade, e afirma que os saberes, competências e significações dos membros do grupo são reinvestidos na própria interação.

Experiências, interações e saberes não são entidades autônomas, mas diferentes facetas da formação profissional que, de forma integrada, podem fazer a diferença na ação de um coordenador pedagógico.

\*

\* \*

As falas agrupadas nesse eixo demonstram que os coordenadores estão atentos ao movimento desencadeado pelos grupos de professores.

A presença / ausência dos professores, os avanços e recuos do grupo, o movimento de aproximação entre seus membros são exemplificados pelas falas abaixo:

*“ a força está no grupo é ele que vai produzir mudanças” (Marta )*

*“ percebo que o grupo tem conteúdos meus que estou transferindo para eles e coisas deles, conteúdos deles que estou tomando para mim.” (Eva )*

*“ quem tem que agir é o grupo” ( Marta )*

*“o grupo se movimenta e modifica e você também no mesmo sentido”  
(Marta )*

*“as pessoas se alteram o tempo todo” ( Clara )*

Os coordenadores demonstraram claramente o desejo de que seus grupos conquistem a autonomia, entendendo que esta acontece pela ação do grupo como um todo, e não está focado na figura do coordenador ou de um professor.

É um ponto de tensão. Uma linha tênue que se coloca entre o desejo de ter grupos autônomos e o controle exercido sobre o grupo como prerrogativa do cargo. Até onde é possível abrir mão desse controle? Será que os professores também desejam essa autonomia?

Observa-se também o movimento vivo e contraditório que o grupo percorre, pois muitas vezes alternam-se momentos de grande autonomia organizativa e de trabalho, com outros de explícita relação de dependência com o coordenador. Esse movimento é outro foco de tensão para o coordenador, pois a cada recuo do grupo fica o sentimento de frustração ou utilizando a fala da coordenadora Marta: *nunca chega no ponto porque esse ponto não existe.*

Ficou evidente que os dois eixos propostos, o coordenador, pelo olhar do professor e o coordenador, pelo próprio olhar, estão totalmente implicados um no outro e que o sentido só pode ser atribuído analisando-os sob o olhar que transita em duas direções: do coordenador para o professor e do professor para o coordenador. Em algumas situações, as características pessoais ou profissionais do coordenador desencadeiam um movimento positivo no grupo, que favorece uma alteração de prática. Outras vezes o movimento do grupo provoca uma mudança de postura do coordenador, que altera sua prática em função da demanda colocada. Ou ainda uma ação da coordenação mal encaminhada impede a interação entre

coordenadores e professores, dificultando o trabalho. É a afetividade permeando as interações enquanto capacidade de afetar o outro, contagiando-o, o que nos leva a discutir o papel da afetividade nas relações.

### A afetividade de coordenadores pedagógicos e professores

O recorte deliberado da afetividade, nos eixos de análise que foram propostos, decorre da intenção de fazer um destaque para a dimensão afetiva que motivou a elaboração desta pesquisa. Em nenhum momento a afetividade é compreendida como um aspecto desvinculado do todo.

Quem são os sujeitos dessa pesquisa?

Para Wallon, a escola é um meio funcional que pode servir como pano de fundo para diferentes grupos. Especificamente, estamos tratando de um grupo (professores e coordenador pedagógico) que se reúne em torno de objetivos determinados e tarefas próprias, formado por pessoas adultas que são constituídas pelas dimensões afetiva, cognitiva e motora, que se relacionam entre si em função de um trabalho intencional, que é promover a aprendizagem dos alunos.

A dimensão afetiva permeia os depoimentos de coordenadores e professores, ora de forma declarada, explícita, ora de forma velada pelas falas não concluídas, pelas expressões corporais ou os silêncios observados nos momentos dos encontros propostos.

Sentimentos de repulsa, angústia, alegria, ausência / presença, conforto / desconforto, gratidão / ingratidão, confiança / desconfiança, segurança / insegurança, prazer / desprazer, constrangimento / liberdade, indiferença, tranqüilidade, empatia, tensão, humildade, tolerância, que muitas vezes, são

responsáveis pela fluidez ou não do grupo e que são percebidos com maior ou menor intensidade e que estão sempre presentes quando as pessoas se reúnem. Sentimentos que tanto podem ser propulsores de um bom trabalho, de uma ação mais integrada, como podem ser desencadeadores de uma paralisia intelectual, quando as partes se fecham em si mesmas.

Observamos no contexto das falas, os sentimentos positivos que abrem as possibilidades de aprendizagens e conhecimentos de si e do outro. A intolerância, a indiferença, a ausência, repulsa, não contribuem para a construção de relações autônomas. O ambiente da escola se torna desfavorável para desenvolver um bom trabalho quando esse sentimento de mal estar se sobrepõe e desencadeia uma descrença no trabalho do outro e com o outro.

Nem coordenadores nem professores parecem se dar conta do grau de interferência que a afetividade tem sobre si e sobre o outro, na sua capacidade de contágio dentro de um grupo, de sua interferência no ritmo e na qualidade do trabalho produzido, portanto, negligenciá-la, principalmente o coordenador, é colocar uma possibilidade de perda do trabalho e do grupo, artificializando uma interação, tornando-a opaca e sem cor.

Almeida, referindo-se a Wallon, nos diz *“que a emoção é contagiosa, alimenta-se dos efeitos que produz; para que ocorra a aprendizagem é necessário reduzir a temperatura emocional e o par razão-emoção perdura a vida toda e seu equilíbrio é sempre precário”* (Almeida, 2000, p.82)

A busca desse equilíbrio, entre o cognitivo e o afetivo é uma das tarefas impostas para o coordenador pedagógico cujo “objeto de trabalho” é um outro ser humano.

Segundo relato de professores, coordenador que “só faz leituras e discussões” ou aqueles que “só ouvem”, não resolve. Aqui, ficou evidenciada uma concepção fragmentada de indivíduo, que não atendeu aos propósitos do grupo. A teoria walloniana é uma das possibilidades de explicação para o fato quando nos aponta para a integralidade do ser humano.

A integralidade também ficou explicitada no momento da junção dos dois grupos. A foto a seguir é ilustrativa desse momento:



Observa-se a postura corporal de quatro participantes com os braços cruzados. O corpo foi o indicador de uma atitude de autodefesa e desconfiança. Pequenos detalhes como expressão facial, postura corporal, quantidade de inserções feitas durante a discussão, ganham importância quando trabalhamos com as interações humanas, e que são intervenientes no trabalho do coordenador e do professor. Ao buscarmos Wallon, retomo a foto e o entendimento de pessoa integral

nas suas três dimensões. Manter os braços cruzados não é somente um movimento da musculatura, cujo tônus permite manter a posição pelo tempo que o indivíduo desejar. É a manifestação da emoção através do corpo, na expressão facial, no cruzar dos braços, emoção que afetou o cognitivo, e que não favoreceu uma boa participação na discussão.

Retornando ao momento de discussão dos grupos em separado, ambos mostraram desenvoltura, tranqüilidade e liberdade para exprimir suas idéias, crenças, valores e aprendizado. Não foi observado nenhum tipo de censura nem em relação a si próprio e nem em relação ao outro impregnando o ambiente com um “ar” de segurança e confiabilidade. O mesmo não aconteceu quando os grupos se juntaram:

Outra forma que encontrei para observar como se deu a contribuição individual foi pelo levantamento quantitativo das inserções dos membros que participaram de todos os encontros:

#### **Primeiro encontro de professores:**

Sonia Mara com 2 falas, Julia com 3 falas, Raul com 4 falas, Bia com 5 falas, Nena e Isa com 8 falas, Rui com 12 falas e Lia sem nenhuma fala.

#### **Segundo encontro de professores:**

Sonia e Lia sem nenhuma fala, Mara com 1 fala, Bia e Julia com 2 falas, Raul e Rui com 4 falas, Isa com 7 falas, Nena com 12 falas, Sonia e Lia sem nenhuma fala.

### **Terceiro encontro de professores:**

Lia sem nenhuma fala, Bia, Sonia e Mara com 3 falas, Julia e Rui com 6 falas, Raul com 12 falas, Nena com 13 falas, e Isa com 16 falas.

A professora Lia limitou-se apenas a preencher a planilha com as informações solicitadas.

No grupo de coordenadoras, a participação ficou assim distribuída:

### **Primeiro encontro de coordenadores pedagógicos**

Rita e Marta com 13 falas, Eva com 16 falas e Vera com 10 falas. Clara com 12 falas.

No momento em que os grupos se sentaram para a discussão conjunta, o clima de tranquilidade observado anteriormente, já não era o mesmo. A disposição das pessoas na sala pode ser descrita como, de um lado do círculo, os coordenadores, e de outro todos os professores. Pode parecer natural essa disposição para um grupo que acabou de se conhecer, no entanto já não eram tão estranhos entre si, pois as idéias que cada grupo tinha sobre o assunto discutido, já eram do conhecimento de todos.

No decorrer da discussão tive uma certa dificuldade em conseguir a participação de todos os membros. As falas começaram a polarizar-se em poucas pessoas enquanto que, outras permaneciam caladas.

O levantamento quantitativo das falas desse momento demonstra esse desequilíbrio:



### **Encontro único entre professores e coordenadores pedagógicos:**

Mara e Lia sem nenhuma fala, Bia com 1 fala, Nena, Sonia, Raul e Rui com 2 falas, Julia com 3 falas, Isa com 10 falas. Quanto ao grupo de coordenadoras, a participação ficou assim: Rita, Marta e Vera com 6 falas, Eva com 5 falas.

É possível observar uma sensível redução na participação dos professores. Logo esse grupo, que formulou o convite para que a discussão fosse na escola deles. O que poderia ter acontecido se o local do encontro fosse em outra escola como planejado anteriormente?

O lanche que, nos encontros anteriores o grupo fazia no decorrer da discussão e era motivo de descontração, ficou intacto até o momento em que eu mesma comecei a servir.

Para garantir a colaboração de mais pessoas, foi necessário cortar algumas colocações mais longas, atitude essa que não foi bem aceita por Isa.

A pouca participação dos professores causou um constrangimento em Eva (relatado durante o nosso retorno) que se calou, e só voltou a falar no fim do encontro.

Quais explicações possíveis para compreendermos esse quadro?

Que sentimentos fizeram parte desse momento?

A sensação de mal estar contagiou o grupo, provocou o silêncio de Eva, inibiu a participação de mais pessoas. Raul, cuja participação anterior foi acentuada, limitou-se a 2 contribuições. O ambiente não era mais convidativo, o “ar” pesou.

Nas palavras de Wallon “*sem atividade coletiva não há conhecimento, nem linguagem, nem simbolismo possível*” (Wallon, 1995, p. 102). Compreender e trabalhar com a dimensão afetiva exige da formação do coordenador pedagógico, saberes,

competência e experiência para garantir um trabalho consistente perante seu grupo e sua escola, cuja intencionalidade é o processo de ensino e aprendizagem do aluno. A afetividade faz parte desse movimento, dá o tom, impregna o ar, porém não dá conta sozinha da complexidade da tarefa colocada para o coordenador, que é articular o projeto pedagógico e ser o formador da equipe docente.

### **4.3. O OLHAR DO PROFESSOR , SOBRE A ATIVIDADE DE COORDENAÇÃO**

As análises aqui contidas referem-se às falas dos professores, no momento da devolutiva. Para esse momento, foi utilizado o material elaborado com os recortes das falas (anexo 3).

Observei que o material provocou uma curiosidade grande no grupo, fizeram a leitura atenta, como eu havia solicitado, e o reencontro com suas falas foi alvo de euforia. Identificaram não só as próprias falas como também as dos colegas. Raul é um bom exemplo:

*“peguei a minha fala, achei a fala da Isa, quer ver na primeira página:às vezes nem é preciso estar fisicamente, sendo um bom articulador...essa é da Isa.*

*A minha essa aqui oh! O segundo tópico...” (Raul)*

Devidamente (re)situados nas falas, os professores buscaram a compreensão das falas do grupo de coordenadoras. Foram lembrados sobre os critérios para a constituição do grupo de coordenadoras da pesquisa.

Como já não se lembravam disso, começaram a comparar as falas das coordenadoras que eles tinham em mãos, com as suas coordenadoras atuais:

*“então não são coordenadoras aqui desta escola?” (Sonia)*

*“ Ah, por isso é que não estava batendo.” (Raul)*

Observa-se o confronto entre o que os professores vivenciam na interação com suas coordenadoras atuais, e o contato com as idéias de outras coordenadoras e outras formas de exercer a atividade de coordenação.

Nessa devolutiva ficou evidente que o grupo marcou seu ritmo de discussão; a minha interferência como pesquisadora, algumas vezes, foi ignorada sendo que o grupo continuava a discutir aquilo que considerava mais importante. Saber qual o momento mais acertado para retomar uma discussão no grupo de coordenação, ou identificar a situação em que o grupo necessita falar, marcando o seu próprio ritmo, exige do coordenador uma “sintonia apurada”.

\*

\* \*

A devolutiva ficou fortemente marcada na coesão do grupo de professores, no tempo em que estão juntos, nas conquistas que obtiveram frente às adversidades da escola, dificuldade de entrosamento de novos professores no grupo, na autonomia conquistada na satisfação de realizar um trabalho:

*“ aqui no noturno já fizemos trabalhos de última hora que quem via pensaria que foram meses de preparação, quer dizer o grupo estava entrosado”  
(Raul)*

*“ aqui é uma escola interssante porque tem uma base formada de muitos anos, sempre os mesmos profissionais que são profissionais e amigos”  
(Rui)*

*“há 4 anos atrás entrou um grupo de titulares no período das 11 horas que não se articulava com ninguém (Nena)*

*“nós somos muito unidos, então se o coordenador nos barrar, ele também passa a ser barrado” (Julia)*

*“o professor novo tem que conquistar o grupo, tem que mostrar que tem capacidade, que pode conduzir, tem que provar um monte de coisas pra só então o grupo aceitá-lo. Se o grupo de professores também tinha um carinho com o outro coordenador, o que vem para o lugar dele terá dificuldades” (Bia)*

Os componentes do grupo estão há muito tempo juntos e compartilham, como nos mostra Tardif(2005), o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições, *excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo.”(Tardif, 2005,p.53).*

Rui considera que as bases de amizade são as responsáveis pela fluidez do grupo. As relações entre eles estão apoiadas em algo que supera a amizade. Estão apoiadas no conhecimento partilhado do ofício de ensinar.

As vivências cotidianas que dão sentido a esse grupo, na verdade, são observáveis em vários grupos de educadores, em diferentes escolas. O sentido de pertença a um grupo ficou explicitado aqui. As experiências individuais passam a ser também coletivas. Como estão juntos há muito tempo, de modo geral não se confrontam entre si, parece que as concordâncias são maiores que as discordâncias.

Necessária a transcrição de uma fala de Bia que, apesar de ter sido colocada no primeiro encontro de professores, reflete muito bem esse sentimento:

*“Mas por ser um grupo deve ter uma a mais: a integração. Por isso é importante aquele professor que está bastante tempo trabalhando com outros colegas. Porque percebemos que o trabalho rende quando um fala metade da frase e o outro já entende como será desenvolvido o trabalho.”(Bia)*

Complementado com a questão da reflexividade já mencionada anteriormente que incorpora a noção de que os saberes e competências são reinvestidos no próprio grupo, poderíamos supor que o grupo é uma pequena fortaleza para as pessoas, sejam elas coordenadores ou novos professores, mas tanto pode contribuir como inibir o avanço.

\*

\* \*

Reafirmando o sentido de pertença, os professores não concordaram com a colocação dos coordenadores quando afirmaram que nunca deixaram de ser professoras. Não encontraram, nas atitudes e nas verbalizações dos coordenadores que já tiveram, semelhanças com as ações e as idéias deles próprios. Não pertencem ao mesmo grupo.

No depoimento de Isa observa-se quase uma denuncia em relação à atuação do coordenador:

*“as vezes o coordenador tem o cargo de chefia, de líder, mas ele não é líder. As vezes é o grupo que está levando. É isso que devia fazer nessa parte de mestrado e doutorado, teses e mais teses para começar aparecer essas coisas.” (Isa)*

A professora mencionou a capacidade de liderança, ou melhor, a ausência dela na atuação do coordenador. No entanto, acompanhando seus depoimentos desde os primeiros contatos, ela não está se referindo apenas à liderança do coordenador, mas também à sua competência no campo teórico, na condução de um grupo, na articulação do projeto. A pesquisa, no seu modo de entender, poderia estar explicitando / denunciando essa situação.

#### 4.4. O OLHAR DO PROFESSOR E COORDENADOR, SOBRE A ATIVIDADE DE COORDENAÇÃO

Nesse último eixo de análise, estão contidos os dados da devolutiva feita com os dois grupos de discussão: coordenadores pedagógicos e professores.

Para esse momento foram organizados cinco quadros que continham pares de falas que se complementavam, positiva ou negativamente, com o intuito de provocar a participação de todos os educadores.

**Quadro 1: Fala de um coordenador e um professor se complementando.**

Se você pretende trabalhar com professor, tem que estar entrosado.

x

Sou muito catalizadora, às vezes acho que tenho que fazer tudo, não simplesmente ficar no apoio

**Quadro 2: Fala de um coordenador e um professor apontando um aspecto negativo da relação coordenador / professor**

Outras coordenadoras passaram por mim e não fez diferença nenhuma, porque tento não me influenciar negativamente.

X

A ausência do professor me incomoda

**Quadro 3: Fala de um coordenador e um professor se complementando.**

Talvez minha postura, meu jeito de ser, iniba as pessoas de me dizerem aquilo que eu preciso ouvir

X

Só aquele C.Pque ouve, não adianta

**Quadro 4: Fala de um coordenador e um professor apontando para um aspecto positivo da relação.**

Muitos contribuíram para meu crescimento com críticas, mas também com apoio

**X**

Gosto de pensar em quem vai estar no grupo, preparar uma ação para cada um deles.

**Quadro 5: Fala de dois professores apontando um aspecto positivo e um negativo da relação coordenador/professor**

Os C.P. com quem trabalhei, contribuíram para o profissional que sou hoje.

**X**

Estou desmotivada porque não tive apoio nenhum por causa de uma coordenadora

O grupo de professores manifestou interesse em saber em quais escolas as coordenadoras pedagógicas atuavam. A prática de identificar a escola, em que se está trabalhando, atualmente é bastante comum entre os educadores da rede.



Nesse caso, o interesse manifestado sobre as escolas das coordenadoras, talvez fosse uma forma de reafirmar as falas colocadas por elas, constatando, ou não, a sua veracidade.

\*

\* \*

A contradição vivida por Eva retorna a discussão no grupo, pois uma de suas falas está presente no quadro. Essa contradição entre o desejo por parte do coordenador de autonomia do grupo de professores, e ao mesmo tempo o controle exercido por ele, já surgiu no eixo anterior. Os coordenadores desejam a autonomia de seus grupos e visualizam o movimento que eles fazem de avanço e recuo nesse sentido. Os professores por sua vez, apostam em seu entrosamento e articulação para caminharem sozinhos, dispensando a presença do coordenador. São movimentos diferentes, cuja origem também difere.

No caso dos professores, o caminhar solitário ao que parece não foi uma opção, um desejo ou uma conquista. Foi a ausência desse articulador (ausência física ou de proposta) que os forçou nesse caminhar solitário, quando podiam contar apenas com as propostas e experiências de si próprios.

No caso do coordenador, a autonomia do grupo significa, ao que parece, uma vitória do grupo e principalmente de si próprio, enquanto ação intencional.

Outra face da autonomia foi colocada por Marta:

*“por outro lado a outra fala é uma provocação mesmo, a gente não pode só esperar pelo outro.” (Marta)*

*“às vezes, a gente espera dessas pessoas (diretor e c.p.) mais do que elas podem oferecer”. (Marta)*

*“isso na nossa escola não acontece, porque os professores “viajam” como eles querem, da forma que eles acham melhor fazer, e a gente incentiva apara que isso aconteça” (Marta)*

*“a coisa mais gostosa na escola é ver o professor se tornar autônomo na profissão, é vê-lo construindo com seus alunos, fazendo a mesma coisa que a gente, vê o espelho da gente na questão da relação humana.” (Vera)*

Os recortes acima nos apontam para uma outra forma de autonomia, a autoria. Uma faceta esquecida e difícil de ser exercida pelo educador. A formação autoritária talvez explique essa dificuldade.

\*

\* \*

A figura do aluno apareceu com bastante freqüência em diferentes situações:

*“deu cara nova pra escola, o convívio com os alunos até mudou, a convivência com a gente fora da sala mudou.” (Raul)*

*“cabe à nós , em virtude desse aluno que está gritando pelo nosso apoio, acabar com as barreiras e se unir.” (Marta)*

*“goste ou não, se nós achamos que é interessante para o aluno, a gente está lutando por isso” (Julia)*

*“a Bia se preocupou com um aluno, o que eu não vejo muito nos coordenadores” (Julia)*

*“o aluno bate na porta do C.P. ele vai atrás do C.P. sim” (Eva)*

*“é o aluno que o professor põe para fora da sala toda hora, o aluno problema” (Isa)*

*“um dos caminhos que eu percebi na escola e que precisava ser trabalhado, era que os professores tivessem um olhar diferenciado para os alunos” (Rita)*

*“os alunos recebem no primeiro dia o papel de regras, eles não gostam de ouvir aquilo.” (Sonia)*

*eu partiria de uma que é sempre lembrarmos do nosso foco, e o foco é o aluno.”(Eva)*

*“como é bom ficar com os alunos”(Vera)*

É interessante mostrar que nos momentos de discussão dos grupos em separado, o aluno não foi mencionado, surgindo apenas quando professores e coordenadores formaram um só grupo.

Os depoimentos apontam para a necessidade do acompanhamento e atenção para todos os alunos: aquele que grita à nossa porta; aquele que está sempre fora da sala denunciando a nossa impotência coletiva e aquele que silenciosamente sai sem nunca termos notado a sua presença; nos lembram em igual intensidade da fonte de energia que eles são no simples contato com eles ou quando acertamos a mão numa proposta de trabalho; nos lembram o excesso de regras, proibições, “os não pode”. Não se trata de decretar o fim das regras, mas se a ordem, regra, ou norma está dificultando o avanço do aluno de forma integral, no sentido walloniano do termo, ela não faz nenhum sentido de continuar existindo.

\*

\* \*

Um depoimento de Isa retoma outras questões já discutidas anteriormente:

*“mas a teoria é fácil, difícil é colocar em prática, colocar professor falando, coordenador pedagógico que já foi professor, isso é fácil, agora, sala de aula é difícil. O professor de E.J.A. não pode ser tratado como o do regular. Vamos fazer o planejamento, todo ano é a mesma coisa, mas ninguém traz um trabalho diferente, vai dar trabalho fazer o grupo mexer com aquilo. Então é um despreparo? É um despreparo, talvez o professor do E.J.A. não tenha o preparo para isso. O coordenador também não tem.”(Isa)*

Muitas questões estão colocadas aqui. O distanciamento entre a teoria e a prática, uma fala tão freqüente que soa com uma naturalidade que não existe. É observável a dificuldade dos educadores em saber sobre qual teoria, a sua prática

está embasada. Refletir sobre ela para transformá-la é uma necessidade que se impõe para o coordenador, enquanto formador da equipe docente. Tratamento diferenciado para E.J.A., cuja especificidade da modalidade deve ser sempre levada em conta. E.J.A. não é igual ao regular, o ciclo I não é igual ao ciclo II, que não é igual à educação infantil. Entender e garantir a especificidade da modalidade não significa ter escolas distintas acontecendo no mesmo espaço. É o projeto pedagógico que tem esse papel de “alinhavo” das partes, com a clareza por parte dos educadores, das concepções sob as quais o projeto está organizado. Essa clareza talvez abrande a sensação de distanciamento entre a teoria e a prática.

Outra questão é a sensação de esgotamento das propostas de trabalho do grupo, todo o ano é a mesma coisa. As possibilidades dos membros do grupo ao que parece, foram reinvestidas no próprio grupo; estes estão necessitando de algo novo.

E por fim o despreparo, tanto do professor como do coordenador e a necessidade de busca constante resumida nos depoimentos de Vera e Eva:

*“as maiores contribuições que a gente passou para os professores é que eles saíam desse muro escolar, percebiam que existem outros pensares e que tragam esse pensar, junto com a sua opinião, para que não fiquem fechados.”(Vera)*

*“infelizmente na Emef nós estamos muito cristalizados na concepção de ensino. É lousa, giz, e quadro negro. Quando a Vera fala de ampliar, é deixar circular, arejar.”(Eva)*

\*

\* \*

Colocar-se no lugar do outro é uma condição de se trabalhar com as interações humanas. Na escola, local cujo objeto de trabalho é o outro, esse exercício é uma tarefa diária de todos os participantes da comunidade educativa,

exercício que me parece obrigatório na relação entre coordenador e professor, exemplificado nas palavras de Marta:

*“o que importa realmente e o que faz a escola funcionar é o professor e o aluno, o c.p. e o diretor são coadjuvantes, eles podem fazer diferença ou não e se fizerem diferença com certeza vai ser bom para todo mundo mas é importante que a gente tenha essa sensibilidade de conseguir enxergar o que o professor está sentindo”(Marta)*

\*

\* \*

O papel da experiência profissional aparece como necessária para o exercício de outros cargos hierarquicamente organizados na estrutura da Secretaria Municipal da Educação. Rita coloca essa necessidade:

*“eu entendo assim, para eu chegar a ser c.p. eu tinha que ser professora primeiro, então dei aula 18 anos, acho que para eu ser diretora eu tenho que primeiro ser c.p. para depois ser diretora, e quando você consegue no seu cargo fazer o que é pertinente ao seu cargo, você se apropria da função do c.p.”(Rita)*

Rita aponta a importância da experiência docente para o exercício da coordenação, e deste, para o exercício da direção de uma escola. Ou seja, expressa a importância das experiências anteriores, para nos apropriarmos de um “repertório de soluções” (Tardif, 2005 p.51) que possa melhor atender as suas expectativas e do seu grupo.

Anos acumulados em funções diversas, não é a única garantia de uma atuação aprimorada. É necessário um investimento pessoal nesse sentido, teorizando as práticas. O valor da experiência profissional não nega a experiência acadêmica da formação inicial, das formações contínuas, da aprendizagem centrada na escola.

\*

\* \*

E finalmente o sentido de pertença a um grupo, já mencionado anteriormente é muito bem explícito na fala de Bia:

*“...quando eu fui coordenadora, os dias eram difíceis, é difícil para o professor e o aluno, todo mundo tem suas angústias. Quando eu tinha um dia muito difícil eu vinha descansar no 4º período, que era de onde eu tinha saído com a sensação de estar nos braços daqueles que me acolhem. Então toda vez que eu ficava assim, muito angustiada com o que tinha ocorrido em outros horários, era à noite que eu vinha para relaxar.”(Bia)*

De todos os momentos em que foi possível observar esse sentimento de pertencer a um grupo, nenhum deles ficou mais cristalino do que essa fala de Bia.

Ela aponta a dificuldade do aluno e do professor, mesmo tendo sido coordenadora pedagógica por algum tempo. Voltava para o grupo de onde tinha saído, e onde muito provavelmente encontrava compreensão das dificuldades e angústias pelas quais passava. Ela se enxergava neles, e o grupo se via nela.

Uma outra fala denuncia esse sentimento:

*“aqui acontece isso. No nosso período não tem muito problema porque o grupo é unido, e a gente consegue tudo o que quer mesmo. A Bia teve mais afinidade, quando foi c.p. aqui porque ela é colega da gente, sempre trabalhou conosco, foi realmente uma ótima c.p. mesmo substituindo, foi muito bacana.”(Julia)*

A referência mais acentuada do trabalho bem feito repousa no fato de Bia ter sido colega e membro do próprio grupo. Sua competência, seus saberes, sua experiência, suas habilidades não estavam em jogo. No entanto, todo o apoio obtido não foi suficiente para que Bia pensasse na possibilidade de ser coordenadora pedagógica novamente.

#### 4.5. Uma síntese possível

Para a elaboração da síntese é necessário retomar a questão proposta nesta pesquisa:

“Quais as visões que coordenadores pedagógicos e professores têm da coordenação pedagógica e como são afetados nas e pelas interações coordenador / professor na escola municipal de ensino fundamental de São Paulo?”

Antes de responder objetivamente a essas questões, retomarei sinteticamente alguns pontos da análise feita.

1- Características pessoais - os professores apontaram algumas características pessoais ou “jeito de ser” que um coordenador deve ter para fazer um bom trabalho. Ao que parece, elas funcionam como um cartão de visita, um bom pontapé inicial de uma relação produtiva de trabalho. Essa impressão fica reforçada quando professores apontam para a característica negativa como “por exemplo” a timidez. De fato, um coordenador extremamente tímido, teria muitas dificuldades em uma atividade em que se está em permanente exposição. No entanto, a timidez ou outra característica pessoal pode ser um obstáculo superável, talvez com o apoio do grupo, nas relações que se estabelecerem dentro dele. Essa possibilidade de mudança é real como apontaram os coordenadores que explicitaram a necessidade de mudanças pessoais para que dessem conta das demandas exigidas pelo cargo e pelo grupo. Portanto mudar, é possível e necessário.

2- Distanciamento e ausência - o coordenador ausente incomoda o professor, da mesma forma que a ausência do professor incomoda o coordenador. O

distanciamento é entendido como ausência física ou de proposta que não contribui com o crescimento do grupo. Ser um coordenador burocrático, também é uma forma de estar distante do grupo.

3 – Cumplicidade e articulação - os professores entendem que o coordenador deve ser um cúmplice do professor no trabalho e o articulador do projeto pedagógico mesmo acreditando que essa tarefa é quase impossível de ser realizada pelo coordenador.

4 - Autonomia / controle e autonomia / solidão - são dilemas colocados aos coordenadores e professores respectivamente. No primeiro caso, o coordenador deseja a autonomia de seu grupo, no entanto esbarra na questão do controle excessivo do grupo. No segundo temos a autonomia de grupo conquistada, ao que parece pelo distanciamento do coordenador em relação ao seu grupo

5 – Interações e afetividades - Coordenadores e professores são sempre afetados pela interação entre eles. Apontaram estados de bem-estar e mal-estar que aconteceram do coordenador para o grupo, e do grupo para o coordenador. Dessas interações decorrem as aprendizagens para uma prática de coordenação mais intencional e aprimorada.

6 – Alunos - o aluno surgiu apenas no último encontro, nas falas dos participantes. Os coordenadores manifestaram sua preocupação em atender e conhecer os alunos da escola como uma das suas atribuições, tarefa essa que para



os professores se coloca como impossível em função do número de alunos. Segundo os professores só é possível atender os “casos mais graves”

Outros aspectos marcaram apenas o grupo de professores ou de coordenadores.

7 - Sentido de pertença – o fato de pertencer a um grupo ficou fortemente marcado nos depoimentos dos professores, surgiu em todos os encontros realizados. Eles insistem que apenas o entrosamento do grupo é suficiente para realizar um bom trabalho. Na visão deles, se contarem com a presença, apoio e proposta de um coordenador, ótimo, caso contrário vão continuar seu caminho, mesmo observando um esgotamento de suas propostas de trabalho.

8 – Ingratidão do cargo de coordenador - ponto de certeza dos professores: ser coordenador pedagógico é um cargo ingrato, pois é muito difícil trabalhar com professores. Quem já exerceu o cargo, não quer voltar e os outros não têm pretensão de ser.

9 - Experiência profissional - A experiência entendida em duas direções. A que favoreceu as aprendizagens para desempenho do cargo na interação com os grupos de professores e a experiência acumulada que servirá de apoio para o exercício de outros cargos, como o de diretor ou supervisor.

As visões que coordenadores e professores têm sobre a função da coordenação, em alguns momentos se assemelham, em muitos outros se diversificam.

Assemelham-se quando apontam que para exercer o cargo de coordenador é necessário ter determinadas características pessoais / profissionais. Na ausência delas, cabe ao coordenador buscá-las. As semelhanças terminam aqui.

Para os professores, a função de coordenação é uma tarefa de difícil realização, pois professores são difíceis de lidar e muitas vezes, estão descontentes. É um cargo ingrato, por motivos que não foram revelados e a articulação a escola como um todo é quase impossível.

A atividade de coordenação tem para eles, influência da direção escolar e da administração municipal, pois a primeira tolhe as possibilidades de autonomia de sua ação e a segunda ocupa seu tempo com solicitações burocráticas.

Quanto à interação, são afetados por ela, identificam esse movimento tanto no plano individual como no coletivo, de forma positiva e também negativa. Ao que parece, o coordenador não tem um papel conquistado no grupo, pois segundo os depoimentos, o trabalho flui com coordenador ou sem ele.

Para os coordenadores a ação de coordenar é fonte de muita angústia, tensão e gasto de energia, mas ao mesmo tempo, de muita aprendizagem. Entendem seu papel dentro de grupo, os movimentos que esse grupo realiza e como são afetados por eles. Ao que parece, os efeitos que essa interação produz em seu fazer, são mais evidentes. Buscam na experiência adquirida, as respostas para os problemas que enfrentam. Demonstram prazer na função que exercem.

\*

\*       \*

Não foi observado nas falas dos coordenadores dúvidas sobre quais seriam suas atribuições ou que papel lhes é atribuído dentro de uma escola ou fora dela. Ao que parece conseguem organizar a rotina de trabalho sem perder de vista o

seu campo de atuação, sem deixar envolver-se pelo atropelo de outras tarefas que não lhes compete. O discurso muito comum de alguns coordenadores que apontam que não é possível trabalhar somente o pedagógico, aqui não se configurou.

Trabalhando o mesmo coletivo na escola, coordenadores e professores não pertencem ao mesmo grupo, não compartilham das mesmas tensões, não sofrem as mesmas pressões. Professores e coordenadores precisam estar empenhados na tarefa de constituir um grupo, um coletivo. Bem verdade que o êxito dessa tarefa recai na competência do coordenador, do seu conhecimento não só do campo da pedagogia, mas também de como essa trama de relações se constrói.

Coordenadores aprendem a coordenar, coordenando?. Nem sempre. Anos de vivência no cargo, não garantem o aprimoramento da prática.

É necessária a intersecção entre os saberes teóricos e pedagógicos que fundamentam o ofício de ensinar, os saberes decorrentes das diversas áreas do conhecimento, os saberes derivados do exercício da própria coordenação e da interlocução com outros coordenadores e profissionais e os saberes das relações interpessoais. Como pano de fundo, o difícil, porém necessário exercício da reflexão.

É uma questão de sobrevivência da identidade profissional. O coordenador (não estou excluindo os demais educadores da necessidade de continuar sua formação) necessita buscar seu aperfeiçoamento enquanto estiver coordenando, sob o risco de se tornar um “profissional sem função definida” cuja presença ou ausência não é percebida na vida da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações que nem de longe me parecem finais, mas sim, provisórias, porque representam um momento de minha constituição como pesquisadora, gostaria de apontar algumas reflexões que foram sendo elaboradas no caminhar da pesquisa, e que me afetaram de forma provocativa:

1 - nos vários contatos mantidos com os grupos de discussão, não houve em nenhum momento verbalizações sobre o projeto pedagógico. A minha experiência pessoal já havia constatado, e as falas confirmaram que projeto parece algo muito distante do que se faz na escola, ou ainda é visto como algo que o coordenador escreve para entregar a alguém.

Será que não surgiu na discussão porque não foi perguntado? Será que ele não existe? Ou será que os professores e coordenadores não se sentem co-responsáveis por ele?

É possível que o projeto esteja tão frágil que não tenha força suficiente para ser notado, sentido ou percebido? O fio condutor que deveria alinhar as propostas, os micro-projetos, as modalidades, as decisões parece não existir.

2 - a formação contínua dos educadores é necessária. Formação para todos, em nosso caso específico, para os coordenadores e professores. Alguns formatos de formação contínua já foram colocados em prática na Rede. Penso ser saudável a formação alternada, com momentos na própria escola, e alguns momentos fora dela. O que me parece imprescindível é a existência de políticas públicas que propiciem momentos de formação e de acompanhamento aos profissionais dos vários escalões.

No caso específico do coordenador pedagógico a necessidade de entender as interações humanas como conteúdo de trabalho, é imprescindível, o que não significa negar a importância do conhecimento de outras naturezas. O coordenador precisa compreender as questões que envolvem os processos de ensinar e aprender, procedimentos metodológicos, organização de conteúdos etc... mas precisa saber também lidar com as interações humanas que, como foi apontado pode dificultar ou neutralizar, bem como alavancar toda ação proposta. É a concepção de pessoa integral proposta por Wallon que não se deve perder de vista. O coordenador afeta e é afetado pelas interações que ocorrem na escola, essencialmente humanas, realizadas por sujeitos históricos, dotados de vontade e razão. Portanto, relações interpessoais não é um conteúdo que deve ser encarado como natural e irrelevante, mas deve ser intencional, planejado.

3 - nada do que foi colocado fará sentido se não conseguirmos fazer com que o aluno aprenda mais e melhor, se não conseguirmos cumprir a nossa parte (educadores e pesquisadores) para fazer da escola o espaço da “aprendizagem e da ensinagem” de todos. Os resultados, nesse sentido, devem aparecer para reafirmar o acerto ou não das nossas opções.

Para finalizar, algumas dúvidas se acumularam no caminho desse fechamento:

- quais respostas seriam dadas se os sujeitos fossem recém ingressos nos cargos?

- qual seria o movimento do grupo se a discussão fosse feita com os coordenadores pedagógicos e seus professores?

- a questão de gênero ou a modalidade de ensino seriam fatores intervenientes?

Estas questões também me afetaram, e podem ser objeto de estudos futuros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY, M. A. de et al. *Para compreender a ciência numa perspectiva histórica*. São Paulo: Educ, 1999.

ANDREUCCI, S.B.S. *O coordenador pedagógico na rede oficial de ensino - relatos de uma experiência de alfabetização*, São Paulo. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ARANHA, M.L.de A, MARTINS, M.H.P. *Filosofando Introdução à filosofia*, São Paulo: Moderna, 1990.

BORGES, N. *A fusão dos cargos: Orientador Educacional e Assistente Pedagógico*, Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 1999.

BRUNO, E.B.G. de et al. *O coordenador pedagógico e a formação docente*, São Paulo: Loyola, 1998.

CESCA, L. *Relações inter-pessoais coordenador pedagógico e professores- suas implicações na formação continuada*. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003

CHRISTOV, L.S. *Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de consciência na escola estadual*. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001

DANTAS, P. S. *Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FRANCO, M. L. P.B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.

FUSARI, J. C. *A identidade do coordenador pedagógico*. Universidade de São Paulo Tese (doutorado) 1997

GALVÃO, I. *Henri Wallon – uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*, Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cenas do cotidiano escolar - conflito sim violência não*. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_, *Expressividade e emoção segundo perspectiva de Wallon*. In: Arantes, V.A. (org) *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus, 2003 p.71-88.

GANDIN, D, GANDIN, L.A. *Temas para um projeto político-pedagógico*, Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCIA, M. *A formação continuada de professores no H.T.P.C: alternativas entre concepções instrumental e crítica*. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

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

GUIMARÃES, A. A de et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*, São Paulo: Loyola, 1998.

LARROSA, J, *Pedagogia profana - danças, piruetas e mascaradas*, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_, *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, janeiro/abril. 2002

LA TAILLE, Y de et al. Piaget, Vygostsky, Wallon: *teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa - uma introdução*, São Paulo: Educ, 2003.

MAHONEY, A.A, Almeida, L.R. (orgs). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

\_\_\_\_\_. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.

MOREIRA, R. A.A.M. *O sentido de formar na interdisciplinaridade*. São Paulo: Memnon, 2005.

MOROZ, M, GIANFALDONI, M.H.T.A. *O processo de pesquisa: iniciação*, Brasília: Plano, 2002.

NETO, A.G GARCIA, E.G. *Brado Retumbante* São Paulo: Olho D'Água, 1997.

PLACCO, V.M.N.de S., ALMEIDA, L.R. (org), *O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar*. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_, *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: 2002.

SAMPAIO, M.M.F Marin, A.J. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. Revista de Ciência da Educação, nº 89, p.1203- 1225, set/dez. 2004.



SEVERINO, A.J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D' Água, 2002.  
SZYMANSKI, H. de et al (org). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber livro, 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_, Lessard , C. *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, M.M.da S. *Mudança e sentimentos: o coordenador e os sentimentos dos professores*. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2002.

WALLON, H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vega, 1979.

\_\_\_\_\_. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

**ANEXO I**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo na Prefeitura: \_\_\_\_\_ tempo no cargo: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Participa de formação, treinamentos, capacitações ou cursos?

( ) sim

Quais os mais recentes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( ) não

Qual o motivo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Em quantas escolas você já trabalhou? \_\_\_\_\_

Com quantos coordenadores pedagógicos você já trabalhou? \_\_\_\_\_

**ANEXO 2**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ tempo na prefeitura: \_\_\_\_\_ tempo no cargo: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Participa de formação, capacitações, treinamentos ou cursos?

 sim

Quais os mais recentes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ não

Motivo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quantas escolas você já coordenou? \_\_\_\_\_

## ANEXO 3

### Recorte das falas de coordenadores e professores

1- preocupava-se com o lado pedagógico, com o aluno. A coordenadora sabia elogiar na medida certa;

2-quando o c.p. é parceiro é muito importante, quando ele é distante...

3-o nosso relacionamento (professor e c.p.) foi melhor porque ela é professora também, sentia nossas necessidades, angustias, vivia isso no dia a dia dela;

4-só aquele c.p. que ouve, não adianta nada;

5-percebemos que a pessoa está ali, junto de você;

6-às vezes, nem precisa estar fisicamente. Sendo um bom articulador, levando o grupo para o lado afetivo conseguimos que todos trabalhem sem a presença, agora, aquele que está presente fisicamente e taca livro e leitura, e leitura, não é isso o que o grupo quer;

7-o c.p. atendia a gente prontamente, você pedia pra ele descer na sala e ele largava tudo o que estava fazendo e ia na hora;

8-o c.p. ou tem cumplicidade com os professores, ou o trabalho dele não vai fluir;

9-se você pretende trabalhar com professor, tem que estar entrosado, compreender as angustias que o grupo passa e tentar buscar, juntos, as soluções;

10-os c.p. com quem trabalhei, contribuíram para o profissional que sou hoje;

11-a c.p. pegava no meu pé, via todo o meu planejamento, era bem profissional, eu gosta assim, bem profissional;

12-outros c.p. passaram por mim, não fez diferença porque tento não me influenciar negativamente, via como não deveria ser como coordenador;

13-uns c.p. dão liberdade, passam segurança pra gente, tornam-se amigos porque tem uma personalidade forte, bem marcante;

14-alguns c.p. me afetaram, na sua maioria, com muita ternura, calma, bom senso, me elogiando, me ouvindo, me apoiando, colaborando sempre, falando bem do meu trabalho;

15-tem coordenador quadrado;

16-distante é o burocrático, só vem com documento e papel para preencher e diz que é pra hoje;

17-professor tem uma autonomia indiscutível, ele pode fazer algo em determinado momento e desfazer no momento seguinte. O c.p. ou tem cumplicidade ou o trabalho não vai;

18-muitos contribuíram para o meu crescimento, com as críticas, mas também com apoio;

19-nós queremos ser reconhecidas, mas não queremos mostrar. Queremos que a c.p. veja sem precisar mostrar;

20-acho que no começo até temos necessidade de reconhecimento, mas depois de 20 anos... a gente não tem mais necessidade disso...

21-tudo o que chega para eles ( c.p.) é para ontem e isso atrapalha muito;

22-nunca gostaria de ser nem c.p. nem supervisora;

23-o grupo também era entrosado, não era só a coordenação;

24-o coordenador está perdendo sua área de atuação;

25-era uma coisa que jamais quero ser na minha vida pois, se lidar com aluno é complicado, com professor, pra mim, é mais ainda;

26-o coordenador pode até articular o grupo e fazer todo mundo concordar, mas chega na resolução, aí, cada um visualiza do seu jeito. Eu acho que é um cargo ingrato;

27-já é difícil articular um grupo pequeno, agora , articular a escola toda é impossível;

28-eles (alunos) nem sabem quem é a coordenadora da escola, confundem com a direção, acham tudo administrativo;

29-só funciona a relação coordenado/professor quando existe parceria, não só cobrança;

30-estou desmotivada porque não tive apoio nenhum por causa de uma coordenadora;

31-ela se apresentou ao grupo como uma pessoa que só cobra, só traz trabalhos que precisam ser entregues daqui a dois dias;

32-o grupo tinha um monte de idéias, mas a coordenação tinha que lavar para a direção;

33-o c.p. tem que se interessar e ir à sala saber o que está acontecendo também;

34-tem professor que falta demais e acaba prejudicando o coletivo;

35-como professora, ver o trabalho do c.p. é uma função até confortável;

36-o professor nível I, solicita mais para mostrar que o aluno era fraquinho e conseguiu avançar, o nível II expõe as produções dos alunos;

37-para mim, ser coordenador pedagógico é algo incrível;

38-aprendi muito com minha parceira (c.p.), aprendi quando era hora de ouvir;

39-sentia uma necessidade de mudança pessoal para dar conta de trabalhar com professores;

40-precisei de mudanças pessoais, porque estava ficando doente, angustiada;

41-era uma coordenadora “Caxias”, muito exigente, queria concluir sempre o trabalho. Levei uma prensa do grupo que queria mais flexibilidade. Com esses “toques”, fui aprender a ser uma coordenadora que eles(professores) precisavam;

42-eu me responsabilizo por coisas que não são necessariamente minhas;

43-eu estou na escola a 5 anos e ainda fico nervosa, tensa, ansiosa, sem comer antes da reunião pedagógica. Na JEI tenho certa tranqüilidade desde que tenha a programação;

44-tenho necessidade de sistematizar meu trabalho, registrar meu plano pois senão vira uma bagunça comigo mesma;

45-a ausência de professor me incomoda;

46-talvez a minha postura, meu jeito de ser iniba as pessoas de me dizerem aquilo que preciso ouvir;

47-sou muito catalizadora, às vezes acho que tenho que fazer tudo e não simplesmente no apoio;

48-aprendi a desenvolver a tolerância, era muito ansiosa;

49-meu olhar já dizia algo, falo muito pelo olhar;

50-gosto de pensar em quem vai estar no grupo, quando o grupo é após o turno sei quem vai estar, e preparo uma ação ou fala para cada um;

51-a gente acaba sendo especialista em tudo;

52-nosso papel é tentar quebrar o mito em torno do cargo e da pessoa para fazer um movimento de aproximação, trabalhar com a afetividade;

53-montei um esquema com eles para que não precise ficar o tempo todo presente. Estava sufocando-os;

54-parece que a direção tem muito ciúme ou medo que o pedagógico vá muito bem e que tenha algum tipo de contestação em termo de comparação.

55-no grupo, são poucas as vezes as broncas. Não falo mais para o grupo, o que não é do grupo;

56-quando uma pessoa percebe que você não se interessa por ela, acabou. Tem que ter alegria de estar junto com o outro;

57-um grupo que eu tenho mais empatia lógico, flui melhor;

58-tem um grupo que precisa chegar e dizer o que é para fazer, parece ditadura mas, agora a escola precisa de quem dirija, não tem como;

59-o mais complicado é o jogo de cintura, não é nem quantos livros você lê, nem quantas teses você defendeu, não estou desqualificando, mas chega uma hora que o que está valendo é você e o meio;

60-é uma questão de manejo de grupo;

61-minha parceira (c.p.) tinha humildade, aprendi muito com ela a ter a minha, no sentido de perceber quando é hora de ouvir;

62-era tudo muito planejado;



63-os c.p. estão muito próximos dos professores, mas a direção não está;

64-faz parte ouvir as pessoas para rever e (re)arranjar aquilo que estou planejando,

fazer esse caminho em sentido inverso, para mim, é mais difícil;

65-quem tem que agir é o grupo (professor e c.p.);

66-os professores ficam sempre esperando, não tomam decisões sozinhos. Ficam

sempre aguardando que o c.p. diga para onde devem ir;

67-você trabalha junto e o grupo se movimenta, mas você espera que eles

aprendam a se movimentar na sua ausência também, e isso não acontece;

68-a vida inteira os professores, vão esperar um coordenador que dialogue com

eles;

69- o dia inteiro o c.p., está sendo testada;

70-não íamos para o grupo sem preparar. Tínhamos um ritual muito grande, que

continha muito das nossas inseguranças;

71-o professor do nível 1 é menos contestador, o nível II reage de forma diferente,

até afetivamente é diferente;

72-existe um pouco essa barreira por causa do nome do cargo: coordenador. É um

murinho que poucos costumam pular.

## ANEXO 4

### GRUPO DE DISCUSSÃO: GRUPO DE PROFESSORES APENAS

Pesquisadora: Esse é o primeiro retorno sobre os dados coletados. Da nossa primeira conversa, até esse encontro de hoje, aconteceu a qualificação e na banca estavam presentes a prof<sup>a</sup>. Marli André, o prof. Fusari e a minha orientadora a prof<sup>a</sup>. Laurinda. Acharam os dados muito interessantes e me propuseram o encontro dos dois grupos para uma devolutiva. O que vocês têm nas mãos são recortes das “falas” dos dois grupos. Eu gostaria que vocês lessem o material na íntegra, em silêncio.

Raul - peguei a minha fala, achei a fala da Isa, quer ver na primeira pagina: às vezes, nem é preciso estar fisicamente, sendo um bom articulador.... essa é da Isa. A minha é essa aqui oh! O segundo tópico...

Isa - é isso aí mesmo, está presente de corpo presente, o que adianta...

Silêncio no grupo enquanto liam o material com atenção.

Isa - olha isso aqui é pesado: a ausência do professor me incomoda. Que tipo de ausência? Tem que saber colocar, às vezes leva um texto como da panela de pressão...

Silêncio novamente no grupo, atentos ao material.

Pesquisadora: do que vocês leram, o que causou estranhamento, o que vocês discordaram, o que bateu com a fala de vocês, o que é muito diferente?

Raul - essa tabulação é só da nossa escola?

Pesquisadora: do grupo de vocês. Acho necessário um esclarecimento de como se formou o grupo dos coordenadores. O grupo era formado por cinco coordenadoras que, já tinham passado pelo ensino fundamental e tinham muito tempo de coordenação.

Sonia - então não são coordenadoras daqui desta escola?

Raul - ah, por isso que não estava batendo...

Pesquisadora: não seria possível. Não trabalhei nem com os professores delas, nem com as coordenadoras de vocês.

Nena: está bem claro o que foi dito aqui, algumas falas a gente até lembra que o professor falou.

Rui - aqui o que fica claro é, o quanto é difícil o relacionamento profissional. Vou falar das coordenadoras, um pouco mais conservadoras, que querem levar a ferro e fogo o trabalho e não tem um jogo de cintura para saber lidar com subalterno que, no caso, somos nós os professores, que estamos diretamente ligados ao coordenador. Você vê aqui as angustias delas, as c.p. e a autocrítica que elas fazem delas mesmas, como a ditadora, estava ansiosa e é difícil pois minha esposa é coordenadora de uma escola que está passando por uma fase de reestruturação, é uma escola que vem com vícios já anos e anos e vícios assim, que não são bons, por exemplo: assinar o ponto e ir embora, fugir de j.e.i...

Pesquisadora: fugir de j.e.i. é cruel...

Rui - fugir de j.e.i. literalmente, some vai embora pra casa. E o problema grave de ponto, que o cara assina o ponto e vai embora, só volta no fim da tarde. Então, agora que está se acertando muita coisa lá, meio neuroticamente, o grupo está assim, meio esquisito em relação a ela. Não tanto à ela, mais por causa da direção e, ela como coordenadora tenta conciliar isso. Ela fala para a direção: tudo bem, você está com um monte de ferro, mas também não pode perder o grupo. Ao mesmo tempo em que ela quer que arrume, ela tem que tentar não perder o grupo porque, essa é a finalidade de quem dirige alguma coisa, de quem é um líder. Hoje em dia é démodé aquele que dirige ser tão duro porque, todo mundo fica descontente e o trabalho não flui.

Isa - às vezes, ele está no cargo de líder, mas ele não é líder.

Pesquisadora: e como é que fica o projeto da escola? Não podemos perder de vista o porque estamos aqui, nós professores, coordenadores. Como é que ficam, todos os alunos?

Silêncio no grupo

Pesquisadora: vamos imaginar um grupo que tem um c.p. que articula e um grupo que está a fim de fazer e isso vai ter reflexo interessante em cima da aprendizagem do aluno. O que será que acontece quando eu não tenho essas condições?

Nena - a gente vê por exemplo, quando não ocorre isso aí, é pichação na escola, é aluno desmotivado, é professor desmotivado, tudo mundo sai no prejuízo. Aqui, em 97, tínhamos essa escola pichada. Gente, as pichações pegavam de cima em baixo. Quando entrou aquelas c.ps. que fizeram aquele trabalho excelente, o que aconteceu? A escola, até hoje, não foi mais pichada, houve alguma pichação o ano passado, mas foi mínima, então todo mundo perde quando não há esta articulação.

Raul - quando o grupo é articulado.... Aqui no noturno, já fizemos trabalho de última hora que, quem via, pensaria que foram meses de preparação, que dizer, o grupo estava entrosado, não aparecia nem a figura do coordenador e o trabalho saiu. Agora, quando não há entrosamento do grupo, não sai. Pode até sair, mas precariamente.

Pesquisadora: das falas dos coordenadores, vocês tinham a percepção da angustia delas, vocês imaginavam isso?

Rui - aqui, é uma escola interessante, porque como tem uma base formada de muitos anos, sempre os mesmos profissionais que são, profissionais e amigos e quem entra, por sorte da gente, se entrosa rapidinho, cria uma harmonia, e a coisa flui.

Agora, é diferente de uma escola onde a energia é ruim, sai uma tranqueira, entra uma pior, então, de acordo com o ser humano que está, a coisa flui e de acordo com outro ser humano é complicado, o trabalho tem que ser muito mais elaborado.

Nena - Rui, você lembra a 4 anos atrás, entrou um grupo de titulares no período das 11 horas e eles não articulavam com ninguém.

Nós percebíamos, no semblante da coordenadora, a decepção que era. Eles não conseguiam conduzir a coisa de forma legal porque, nunca estavam de acordo com nada, falavam até palavrões quando a coordenadora ia dar um recado.

Os outros grupos eram, uma realidade totalmente diferente, acho que os grupos que a gente sente uma energia muito forte são: o da noite e o da manhã. Eu não sei o que ocorre....

Bia - são os que menos mexem... Os professores do primeiro e quarto período não mudam, já o segundo e o terceiro período tem uma troca imensa de professores, o terceiro período mudou praticamente inteiro, do ano passado pra cá.

Raul - eu trabalhei numa escola, que eu não vou citar o nome, porque eu precisava, mas eu ia descontente, não encontrava acolhida, não tinha calor humano. Ia, dava minha aula, meia dúzia de gente se conversava, eu não ficava na sala dos professores, não tinha nem clima. Então meu trabalho poderia ser bem melhor mas... eu ia só cumprir minha tarefa mesmo.

Pesquisadora: vocês tinham a percepção de que alguns coordenadores passavam por essas angústias e frustrações?

Nena - eu sempre achei que havia porque eu sou professora, mas eu acho que professor está sempre descontente. Tem uma proposta e as pessoas não aceitam, quer a inovação de alguma coisa e não é aceito, então eu acho que eles ficam angustiados.

Isa - mas aí, não é só o professor. O diretor e o coordenador também não aceitam.

Nena - é que ela perguntou especificamente do coordenador. O coordenador tem uma certa angústia, sim.

Julia - o coordenador tem muita angústia, principalmente quando o grupo é coeso. Nós somos muito unidos, então, se o coordenador nos barrar, ele também passa a ser barrado, é complicado.

Pesquisadora - o trabalho maior seria de um coordenador em um grupo como o de vocês que estão juntos a muito tempo, ele teria um caminho muito maior até chegar a vocês?

A questão não foi respondida.

Sonia - surpreendeu no sentido que, quando elas estão presentes, elas não passam essa imagem que elas falam aqui. Achei da parte delas, humilde, até fiquei feliz porque elas se preocupam com nós, seres humanos...

Mara - mas não demonstram...

Sonia - eu não tenho essa vaidade de ser a querida da coordenadora, pra mim isso é imaturidade.

Eu acho que, enquanto os professores trabalharem com a necessidade de serem reconhecidos, de serem os melhores, não é por aí. Eu acho que ela tinha que ser ela mesma. Tem pessoas que não procuram deitar e pensar: como é que eu sou. Eu fiquei maravilhada com essas respostas porque agora, estou acreditando mais na coordenadora.

Bia - quando um coordenador novo chega num grupo coeso é, mais ou menos, o que o professor enfrenta quando vai substituir um professor numa turma. A turma gosta do outro professor, vai ser obrigado a receber um outro, o professor novo tem que conquistar o grupo, tem que mostrar que tem capacidade, que pode conduzir, tem que provar um monte de coisas pra só então o grupo, aceitá-lo.

Isso é o que um professor enfrenta quando vai pegar uma turma nova que, já tinha um carinho especial pelo outro professor.

Se o grupo de professores também tinha um carinho especial pelo coordenador anterior, o que vai assumir em seguida, também terá dificuldades.

Numa outra escola em que trabalhei, a coordenadora era muito querida pelo grupo de professores e se removeu, eu fiquei sabendo que, a pessoa que foi substituí-la, estava com dificuldades. A próxima coitada, vai enfrentar um grupo feroz porque não queriam perder aquilo que tinham.

Pesquisadora - existe o grupo de professores, uma coordenadora, mas o grupo não tem sintonia e o trabalho precisa ser feito. O que fazemos?

Nena - a gente tem autonomia para ir em frente, o grupo vai com ou sem coordenadora.

Bia - é como o Raul falou, já saiu trabalhos aqui que, os coordenadores não estavam nem envolvidos, com ou sem coordenador...

Pesquisadora: a qualidade do trabalho é a mesma se tiver um grupo com uma relação complicada com a coordenação e um grupo que está entrosado?

Vocês estão falando que, com coordenação ou sem, o trabalho sai. Se eu tiver uma coordenação atuante e junto com vocês, a qualidade do trabalho é diferente?

Isa - teve um trabalho aqui na escola que o coordenador estava achando que não estava nada pronto. De repente, um período articulou com o outro e o trabalho apareceu, sem se saber que estava existindo, entendeu?

Tem uns aqui que, separam um grupo do outro e não tem a visão da escola como um todo, então o professor também não vai ter. Isso está forte aqui, (se referindo ao material escrito) a visão do coordenador separando o grupo. O despreparo, as palavras incorretas como "jogo de cintura". Já levei uma bronca na faculdade porque falei "jogo de cintura", o professor falou: o educador que não sabe usar a

flexibilidade? Então é um despreparo. Como tem despreparo para professor de educação de jovens e adultos, tem despreparo para coordenador, por isso é que não precisa ter o coordenador que a escola vai, como às vezes, não precisa ter direção. Às vezes o coordenador tem o cargo de chefia, de líder, mas ele não é um líder. Às vezes é o grupo que está levando. É isso que devia fazer nessa parte de, mestrado e doutorado, teses e mais teses, para começar aparecer essas coisas. Aqui tem uma fala que está perigosa, porque ele querendo ou não, ele está ligado à direção: “parece que a direção tem ciúme ou medo que o pedagógico vá muito bem...” Então ele separa na escola, é separado? Acontecem em momentos diferentes, mas tudo é uma coisa só e aqui, ele separou o pedagógico que vai muito bem...

Nena - sabe o que eu penso? A direção das escolas, que eu tenho passado, está, muito distante do pedagógico.

Isa - se ela tem essa idéia que a direção tem ciúme, então ela também não chega na direção com firmeza, porque se você tem certeza do que está dizendo, você fala até com o Secretário da Educação. Às vezes, a pessoa não está vendo isso, entendeu?

Rui - ela expressou talvez, o que ela sente na escola na hora.

Isa - ela parece que não está tendo firmeza no cargo. O coordenador fala da direção que não conhece a sala, e o coordenador que nunca vai à sala de aula? Fica numa salinha fechadinha... não precisa, gente. E o projeto? O dia que acontecer, que ninguém fizer nada, deixar estourar no final do ano numa escola, não vai acontecer isso, mas... se acontecesse, teria muito coordenador pedagógico que oh!!(faz um gesto demonstrando uma pessoa enforcada)

Nena - já teve escola do Estado que os alunos iam para a 5 série sem saber ler e escrever. O que aconteceu? Foi acabar na Delegacia de Ensino, vieram as Supervisoras, para tomar as providências.

Isa - agora eu pergunto para você, qual é o papel de supervisor? Antes que aconteça, o supervisor também faz o papel dele? Ou só chega na diretoria e....Eu falo dos coordenadores também. O diretor estar por dentro dos problemas do professor e coordenador, mas ele não olha o lado dele e deixa passar muita coisa.

Julia - mas o coordenador também tem a parte errada, ele não faz o serviço dele, é um omissor. Então vai falar que é a escola, a família... não. É o professor o coordenador, o diretor, o supervisor e assim vai....

Isa - o dia que tirarem os coordenadores... Tem coordenador na escola e não está adiantando nada, tira coordenador.

Pesquisadora: vocês perceberam pela leitura, como que o grupo do professores afeta o coordenador, deu para perceber também, como coordenador afeta os professores?

Julia - afeta e é afetado.

Raul - as c.p. falam: “eles esquecem que nós não deixamos de ser professoras”, não passam essa imagem para a gente, muitas coordenadoras parecem que nunca passaram por uma sala de aula, a impressão que dá é que, nunca foram professoras, parece que vivem num mundo totalmente a parte da realidade.

Pesquisadora: o que dá essa impressão para você?

Raul - as colocações em reuniões pedagógicas...

Pesquisadora: você lembra de alguma?

Nena - eu lembro de uma. Nós fomos fazer um curso, e o que a gente escutou? Que a gente ia matar a aula.

Isa - aí é que está, a pessoa foi professora, fica na coordenação, vai para a direção, volta para a coordenação, pula de um lado e de outro, mas não tem a visão, acha que está matando aula mesmo.

Raul - os trabalhos diferenciados que nós queríamos fazer, era `visto como matação de aula, hoje não acontece mais isso...

Isa - às vezes, você chega e diz: nós queremos fazer isso uma vez por mês... ah!! é muito, sair da sala de aula, das quatro paredes, da lousa e do giz, é para matar a aula.

Mara - aqui acontece também. No ano passado, tive vários problemas com projetos não realizados por ausência de coordenadores. À tarde, nunca tinha. Nós ficávamos sozinhas...

Nena - tinha maior liberdade...

Mara - não, não tinha.

Raul - não faltou a articulação do grupo?

Mara - tinham pessoas com muita resistência.

Raul - eu acho que se não houvesse resistência, sairia, com ou sem.

Pesquisadora: qual seria o papel do coordenador numa situação de resistência?

Nena - o que a gente sente é que, o coordenador parece que não tem voz ativa, porque você pede uma coisa, que depende da direção, acho que nunca consegue essa independência, autonomia.

Isa - o problema é muito papel que vem para ser feito por eles. Tudo pra ontem e não dão conta, tem que ter mais preparo para, delegar algumas coisas. Eu tive uma coordenadora que não ficava na j.e.i.

Pesquisadora: nenhuma j.e.i.?

Isa - participava sim, mas não precisava. Ela tinha muito material, ajudava na secretaria, mas nós, tínhamos um livro que se você pegasse, sabia tudo o que acontecia e a nossa preocupação era de deixar tudo em ordem ali.

Nena - e a presença do coordenador nessas discussões?

Isa – não, não é questão de gostar.

Nena - você disse que esse coordenador nem ia, mas eu acho importante a presença.

Isa - ele passava o que era importante e não ficava em cima. Ele estava presente mais do que nunca. É aquilo que eu falo do “corpo presente” e ninguém entende, às vezes, o coordenador está todo dia ali, com o grupo, mas a escola continua a mesma.

Rui - se o coordenador influencia o trabalho do grupo? Acho que se o coordenador for uma pessoa positiva e souber se integrar ao grupo, vai ajudar sim, claro, a união faz a força.

Pesquisadora - a qualidade do trabalho com o aluno, tem uma boa chance de ser melhor?

Rui e Raul – claro!!!

Isa - mas acho que o grupo, além de tudo, tem que estar aberto para o coordenador também.

Pesquisadora - Agradeço a participação de vocês e gostaria de fazer um convite para se encontrarem com as coordenadoras pedagógicas, na escola em que trabalham. Gostaria que vocês se sentissem à vontade para aceitar o convite ou não.

Raul – porque você não traz as coordenadoras aqui na nossa escola?

Pesquisadora – pensei na minha escola pela questão do espaço e do uso de possíveis equipamentos, para não ser um transtorno para essa escola.

Nena – não tem o menor problema, traga o grupo aqui.

Pesquisadora – vocês têm certeza disso?

Grupo – claro que sim.



## ANEXO 5

### GRUPO DE DISCUSSÃO: COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES JUNTOS

Pesquisadora: Pensar a relação desse dois segmentos importantes dentro do “fazer” de uma escola, é o que me impulsionou a fazer essa pesquisa. Vocês não são somente, os meus sujeitos de pesquisa, mas são co-responsáveis pela produção de conhecimento que vai ser gerido desses encontros. Estão implicados nessa produção. O grupo de professores fez referências aos coordenadores que já tiveram e, para as coordenadoras, a solicitação foi a mesma: pensem nos grupos de professores que vocês têm ou já tiveram e digam que sensações eles trazem. Na verdade, as coordenadoras não estão falando de vocês, professores, e os professores não estão falando de vocês, coordenadoras. Para provocar a discussão, selecionei alguns pares de “falas” que serão fixados na parede. Vou entregar novamente a síntese dos encontros anteriores com as falas numeradas para facilitar a localização, caso vocês queiram comentar outras idéias. As fotos que estão sendo tiradas, servirão para ilustrar o trabalho escrito, porém as imagens serão trabalhadas para preservar a identidade de vocês.

Rui – depois do que nós falamos das c.p. é melhor preservar a identidade mesmo (risos)

Pesquisadora – a partir dessas falas, o que o grupo tem a dizer sobre isso? Está aberta a discussão.

Rui: é só fala do professor aqui?

Grupo – não, é de todo mundo.

Pesquisadora – elas deixaram de ser de cada um de vocês e passaram a ser de todos nós.

Isa – todos os professores estão aqui. Todas as C.P. também estão?

Pesquisadora: sim, exceto uma C.P. que não pode deixar a escola hoje pois estava sozinha.

Isa: de que escola vocês são?

Uma a uma das C.P. foram identificando suas escolas

Momento de silêncio no grupo

Raul – nós discutimos muito aqui, a parceria de professor com coordenador, o coordenador deve ser parceiro do professor porque a gente sente muita falta dessa parceria, às vezes, o coordenador age como fiscalizador, ele tem que tomar cuidado para não ser só fiscalizador porque ela colocou ali (se referindo ao quadro 1) que ela acha que tem que dar conta de tudo e muitas vezes ela pode cair em algo que não vai de encontro às reais necessidades do grupo, as reais necessidades da escola, acaba ficando descontente o professor, a C.P. acaba virando aquele conflito.

Rita – eu acho uma fala complicadora, porque, quando você fala que tem que dar conta: “eu tenho que fazer tudo”, isso pra mim soa tão ... porque o C.P. que se apropria de uma fala assim que, tem que fazer tudo, na verdade não está fazendo nada. O quando a gente descobre ao longo dos anos com vários.... porque você tem que passar por todos os papéis. Eu entendo assim, para eu chegar a ser C.P. eu tinha que ser professora primeiro, então dei aula 18 anos, acho que para eu ser diretora eu tenho que primeiro ser C.P. para depois, ser diretora e quando você consegue no seu cargo fazer o que é pertinente ao seu cargo, você se apropria da função do C.P. aí, dá para você fazer. E não é fazer o “tudo”, se você conseguir dar conta do que é do coordenador, já está de muito bom tamanho.

Eva – eu preciso falar uma coisa, essa fala é minha. Eu me identifiquei com ela, eu falei no dia. Vou até estar justificando. Isso é uma coisa da minha personalidade, não no sentido que o Raul colocou eu tenho aquele estresse de estar acompanhando tudo porque eu acho que eu tenho aquela responsabilidade com o grupo, eu coloquei nesse sentido de catalizar. Porque eu quero acompanhar tudo, porque eu acho que tenho que garantir aquela parceria, mas ao mesmo tempo, eu sei que não posso dar conta de tudo, na verdade a minha aprendizagem enquanto C.P. está sendo esta: acreditar que o grupo vai, sem que eu esteja.

Na verdade a idéia é de que eu tenho que fazer, com o grupo e não pelo grupo. Isso é um aprendizado meu, a idéia paternalista que faz parte da nossa formação de que, C.P. tem que estar ali ,de corpo presente. Tem dia que eu faço 12, 14 horas de trabalho porque acho que eu tenho que estar ali, nem que seja para o grupo ver que estou ali fazendo parte do movimento. Então, quando tem um evento na escola, eu entro às 8 da manhã e saio às 23 horas e é um aprendizado que eu não tive pra mim de, achar que eu posso não estar e que vai rolar de uma forma tão tranqüila quanto.

Pesquisadora – é necessário lembrar que as falas estão fora do contexto, com o intuito de provocar vocês, certo?

Isa – “tem que fazer tudo e não ficar só no apoio”, nós que falamos isso. Não tem nem que fazer tudo, nem ficar no apoio, ele é o articulador, então tem que trabalhar também e colaborar também, porque se for olhar, o professor tem toda a parte da pedagógica e a vida funcional dele para cuidar. Tem uma fala minha aqui também, eu acho que escola funciona com professor e aluno depois cresceu, teve que ter alguém tomando conta, diretor. Ele não dá conta de tudo, puseram outro cargo, coordenador pedagógico, que às vezes confunde. Também coloquei que, às vezes, o coordenador tem um cargo e uma função de líder, mas ele não tem a postura de líder, ele não consegue liderar um grupo, mesmo estando presente e às vezes, tem alguns que não estão presentes, só tão de corpo presente, que é pior ainda. Vocês como professoras sentiram isso, acho que com direção, com tudo.

Teoria que o povo faz (nesta hora, olha para a pesquisadora). Teoria é bonito, vamos ver na hora.

Pesquisadora – agora, nós fazemos a teoria.

Isa – mas a teoria é fácil, o difícil é colocar em prática, colocar professor falando, coordenador pedagógico que já foi professor, isso é fácil, agora, sala de aula é difícil. O professor do E.J.A. não pode ser tratado como o do regular. Vamos fazer o planejamento, todo ano é a mesma coisa, mas ninguém traz um trabalho diferente, vai dar trabalho fazer o grupo mexer com aquilo. Então é um despreparo? É um despreparo, talvez o professor do E.J.A., não tenha o preparo para isso. O coordenador, às vezes, também não tem.

Pesquisadora – vamos colocar mais uma pimenta nessa conversa.

Isa – não corta a conversa.

Pesquisadora – é que nós precisamos interagir um pouco mais. Vamos dar uma olhada no quadro número 5.

Marta – eu li as falas de vocês, eu estou à 8 anos na Emef, a minha formação é na educação infantil. Fui para a Emef, por conta da carreira única, e acabei ficando. Gostei, me identifico com os professores e lendo as falas de vocês, a gente se identifica, especialmente essa: “os C.P. com quem trabalhei, contribuíram para o profissional que eu sou hoje”. O que importa, realmente e o que faz a escola funcionar é o professor e o aluno, o C.P. e o Diretor são coadjuvantes, eles podem fazer diferença ou não e, se fizerem diferença, com certeza, vai ser bom para todo mundo mas, é importante que a gente tenha essa sensibilidade de conseguir enxergar o que o professor está sentindo.

Eu achei bacana a fala de vocês, porque elas só reforçaram algumas percepções que eu já tive, nesse período de trabalho com professores de Emef.

Essa fala que o C.P. contribuiu para o profissional que sou hoje, eu acho bárbara, porque a gente quer ajudar e contribuir. Por outro lado a outra fala é uma provocação mesmo, a gente não pode só esperar pelo outro.

Na nossa escola, numa reunião, nós discutimos a questão da liderança porque na verdade nossa história com a liderança é a hierárquica, e, às vezes, a gente espera dessas pessoas(diretor, c.p.) mais do que elas são capazes de oferecer. Quando eu comecei no cargo, na Cidade Tiradentes com a Rita, eu nunca tinha pisado numa Emef e a primeira coisa que a gente teve que fazer foi um conselho de classe. Nós chegamos para os professores e falamos: nós entendemos de Prefeitura, de algumas leis, mas de Emef, não sabemos nada, então vamos ter que aprender com vocês, vamos trocar com o que vocês sabem.

É importante para nós, ouvir de vocês o que vocês sentem, é importante esse diálogo. Se o C.P. está lá isolado, não está se colocando é porque a gente se apavora. Eu confesso: professor de Emef me assusta até hoje.

Risos no grupo

Isa – qualquer coisa eu chego na C.P. e já falo.

Marta – isso é importante, essa troca faz promover o crescimento dos dois lados.

Vera – existe uma questão que é a comparação entre: catalização e o apoio e as contribuições no campo profissional com a desmotivação.

O que é catalização e o que é dar apoio. Para nós, catalização é quando você não dá condições para que se “voe”, inclusive para fora da escola, e que apoio é esse? Para mim, apoio é quando se organizam situações, onde o professor tenha condições de estar saindo para outros espaços e percebendo que pode trazer contribuições para ampliar o pensar escolar.

Então as maiores contribuições que a gente passou para os professores é que eles saiam desse muro escolar, percebam que existem outros pensares e que traga esse pensar junto com a sua opinião, que não fique fechado.

Nós temos professores que freqüentam grupos de educação fora de escola e que são elementos de grande avanço dentro dela, tanto para ele, individualmente, quanto para o coletivo da escola.

Hoje tem professores nossos que freqüentam curso na USP porque, organizamos situações para que eles saíam e tragam outros espaços para a escola. Nós ficamos muito fechados. Acho que a principal função da gente, enquanto coordenador, enquanto articulador, é está organizando esse espaço para que esse cara saia, volte e perceba o que é a escola. Como a gente se fecha lá dentro!!

Isa – agora na outra ponta, tem coordenador que não deixa o professor... A aula, para ele é sala de aula, vai fazer alguma coisa no pátio...não, é aula.

Vera – mas o saber escolar é muito restrito.

Isa – mas então eu volto no que eu disse. O que falta é preparo para o coordenador? Alguma coisa está errada.

Eva – infelizmente na Emef nós estamos cristalizados na concepção de ensino. É lousa, giz e quadro negro. Quando a Vera fala de ampliar, é deixar circular, arejar.

Vera – porque o saber está muito fechado. Falta muito isso na escola, se têm visões diferenciadas, as reflexões acontecem sobre estas várias visões. Lá na escola não dá para ficar só dentro, não. Não dá para o coordenador ficar fechado, porque os conflitos são tão complicados, tão pequenos também.

Rita – eu acho que quando se criou o cargo, historicamente, a função não estava tão definida e a gente até brinca dizendo que somos o recheio do sanduíche. Tem horas que acho que eu sou o picles do mais azedo, aquele que ninguém quer, tira e joga fora. Tinha hora-atividade, então o coordenador tinha uma função, depois veio a j.e.i. ,agora diz que o coordenador tem que ser o par avançado, tem horas que eu me sinto o curupira, com os pés para trás.

Você passa no concurso mas, existem algumas competências que o concurso não avalia, nós temos colegas na rede que não conseguem assumir um grupo de j.e.i. e se trancam no armário e não tem esse enfrentamento, porque é um enfrentamento diário, cada grupo é um enfrentamento: primeiro turno é de um jeito, o segundo é de outro, o terceiro é de outro e cada escola é de um jeito.

Na escola que estou agora, ficou desgovernada por anos, então o que era óbvio para mim, não era para elas. Então, diferente do que elas colocam que o professor

já caminha sozinho. Existem leituras básicas que as minhas professoras não tiveram, não foi oferecido à elas, não foi oportunizado. Aquilo que você, Vera, falou de dar condições para que o grupo ande, lá estamos começando a organizar os registros individuais. E não é porque elas não sabem, quando nós conversamos e discutimos, elas sabem sim e muito agora, o exercício do registro da prática ficou perdido.

Cada dia, dentro dessa escola, você tem que descobrir uma competência sua que, se você não tem, tem que buscar. Por isso essa fala que o C.P. tem que ser o par avançado me incomoda muito, não sei porque avançado. Acho que, se nós conseguirmos andar junto com o corpo docente, já vai ter muito lucro. Eu, particularmente, não tenho a pretensão de avançar ninguém em nada principalmente, dentro da escola. Ou vamos todo muito junto, ou... O diretor tem função definida, o professor tem função definida e a gente fica meio, nadando com os professores, com os alunos, com a comunidade.

Isa – e a visão fica fragmentada. Teve uma fala de C.P. que não vê a escola como um todo. Para o professor fica pior ainda.

A idéia do professor presente ou ausente. Presente é aquele que assinou o ponto, está dentro da escola? Presente, ou corpo presente. Não adianta ficar o dia inteiro dentro da escola! Por esses anos todos conseguir crescer profissionalmente, ou não, com alguns C.P. Dá uma passada, sabe o que está acontecendo na escola, não aparece só quando tem o final, vai ter alguma coisa e nossa!!! Como ficou bonito. Não acompanhou?

A função não é só ficar procurando texto, procurando livro, levando livro para o professor, às vezes, o livro é lindo, pega um pedacinho do meio, não conhece nem o livro inteiro, você pergunta outras partes do livro... não sabe, mas levou um capítulo lá que está bonito. Tem coisas melhores, a sala de leitura da escola, tem livros que nunca ninguém abriu.

Marta – eu trabalhei em escolas com ótimos coordenadores e diretores e, escolas onde não tinha diretor presente e nem coordenador que atuava. A gente se omite muito e estamos muito amarrados na hierarquia, obedece muito. Você, Isa, fez uma colocação que tem coordenador que amarra o processo e a gente sabe que existe, o cara acha que sala de aula é aula, se o professor quer fazer uma coisa diferente ele está matando aula. Isso na nossa escola não acontece, porque os professores “viajam” como eles querem, da forma que eles acham melhor fazer, e a gente incentiva para que isso aconteça. Mas acho que isso faz parte de cada um de nós, comprar essa briga. Cada um de nós não deixar essas coisas continuar acontecendo à revelia, de uma maneira que a gente não gosta que aconteça. Às vezes, a gente se acomoda um pouco e deixa de falar o que pensa e deixa de brigar por aquilo que a gente acredita porque, o sistema é muito cruel ele, vai te desgastando.

Isa – mas se você fica fechada para sempre, acontece o que está acontecendo, nós não conseguimos fazer a nossa parte, o C.P. não consegue fazer a parte dele, o diretor não consegue, o supervisor vem na escola e fica só na direção um pouquinho, assina o livro e vai embora então, também não está desempenhando a função dele. Qual é a função do professor? Ensinar a ler e escrever? Faz tempo que isso não acontece. Qual a função do coordenador? É ficar dentro da j.e.i.?

Raul – o que você falou do coordenador? (Perguntou para a Rita)

Rita – ser o par avançado

Raul – nós tivemos a Bia, que foi C.P. nossa e é professora. Essa parceria foi importante porque a Bia pegou a época da linha dura, ela foi esse par para nós, na época dela foi que se abriu a escola para os passeios, teatro e eventos, então ela foi a articuladora, numa época de transição e foi importante para nós, fortalecendo o grupo. Mas ela precisou do nosso apoio também, ela foi atrás, foi buscar, mas nós estávamos ali. Contava com o apoio da gente. Deu uma cara nova para a escola, o convívio com os alunos até mudou, a convivência com a gente fora da sala mudou, o aluno conheceu a gente de uma outra forma, não aquela da mesa, giz, apagador.

Vera – eu acho que o par avançado não está na questão de hierarquia de cargo ou função, de qualquer forma o coordenador tem que ser um par avançado para dar condições de caminhar junto com a escola, nem só com professores mas, com alunos, direção.

Acho que essa capacidade, essa desenvoltura o coordenador tem que ter sim. Ele tem que ter mais informações, mais espaços onde ele frequenta ou estuda para que ele possa caminhar e fazer a escola avançar. Se todo mundo for igual, não existe avanço, como uma classe homogênea é difícil. São visões diferentes, e o C.P. tem que aproveitar essas visões diferentes e saber articular esse coletivo, para que a escola caminhe.

Em 2003, fui para a educação infantil e encontrei uma escola muito conservadora em termos de organização e até, na pintura do prédio de uma só cor e a gente vê agora a escola e percebe quanto ela caminhou, até pelas cores que tem agora. E os professores têm um outro registro, eu trouxe coisas que não estavam ali presentes, para serem discutidas e não para serem colocadas. E nessa discussão as coisas vão aparecendo, assim como eu também tive reflexão dos professores sobre aquilo que eu estava trazendo e reformulei uma série de coisas. Eu acredito sim, que o coordenador deve sim, ser o par avançado nesse sentido, para conseguir uma articulação melhor da escola.

Rita – o que me incomoda muito na Prefeitura são alguns termos. Para algumas escolas, e algumas pessoas, par avançado, soa com esse sentido que a Vera colocou e quando você vai para um grupo que o par avançado para eles é outra coisa? Eu tenho um diário de bordo onde faço registro de falas, para saber o que eles sabem, o que eles têm e, de onde vou partir. A hierarquia é uma coisa que pesa muito, eu tenho muita preocupação com determinados termos. Concordo com o que se falou, mas também com essa questão, chegou mais uma para mandar e ainda efetiva?

Pesquisadora – de uma maneira geral, as colocações de vocês giraram em torno de grupos que se entrosam e as vantagens que se tem com isso sejam professores ou coordenadores. Vamos pensar num grupo de professores e C.P. cuja articulação está passando bem longe, as coisas não estão fluidas, mas os alunos estão esperando, eu tenho um projeto de escola, e tenho alunos a tratar. Como esse grupo pensa essa situação?

Marta – em cima disso que você está falando, eu queria voltar numa fala do Raul, se referindo à Bia que conseguiu envolver o grupo. Isso é uma preocupação como educadora que, independente do cargo, somos todos educadores.

Não dá para deixar essa união, essa afinidade constituída se quebrar, por conta de uma pessoa que não está fazendo aquilo que deveria fazer, pois os concursos não medem a capacidade de ninguém e tem bons e maus profissionais em todos os setores da escola. Então cabe à nós, em virtude desse aluno que está lá gritando pelo nosso apoio, acabar com as barreiras e se unir, independente de quem está por traz, porque o diretor e o coordenador se tornam muito fracos quando a gente se une.

Eu tenho vivência como professora que não tinha nem diretor nem coordenador, e chegamos a fazer uma festa. Nos unimos e fizemos a festa junina para os alunos. Foi na educação infantil, claro que não tem o movimento da Emef, mas é possível fazer na Emef também. Eu acho que temos que brigar pelo nosso espaço de educador.

Julia – aqui acontece isso. No nosso período não tem muito problema porque o grupo é muito unido, e a gente consegue tudo o que a gente quer mesmo. A Bia teve mais afinidade, quando foi C.P. aqui porque ela é colega da gente, sempre trabalhou conosco, foi realmente uma ótima C.P. mesmo substituindo, foi muito bacana.

Marta – e o que vocês aprenderam não pode ser perdido. O movimento que foi criado, que a Bia ajudou a construir junto, não pode ser perdido, senão o que valeu a Bia ajudar e depois que ela saiu acabou tudo.

Julia – não foi perdido mesmo que a gente está nessa sala, nós somos um grupo mesmo avançado!

Risos no grupo todo.

Julia – goste ou não, se nós acharmos que é interessante para o aluno, a gente está lutando por isso.

Marta – esse é o caminho, o aluno é o centro da educação.

Julia – nós perguntamos para a Bia se ela quer ser C.P. novamente, ela fala que não.

Pesquisadora – quer comentar um pouco sobre isso, Bia?

Rui – às vezes, ela ficava nervosa com a gente...

Julia – ela foi organizada em tudo, não era efetiva, foi de uma organização total e plena, em todos os sentidos.

Nena – uma coisa que eu achei legal na Bia é que ela teve autonomia. Tinha um aluno da oitava série e ela pôs na minha sala para eu voltar com a alfabetização com o rapaz, eu acho a autonomia importante.

Julia – a Bia se preocupou com um aluno, o que eu não vejo muito nos coordenadores. Eles se preocupam com a papelada, então é o burocrático e eu acho que a função do coordenador não é essa, existe o burocrático, mas e o aluno?

Eva – agora eu quero pôr uma questão de estrutura da Rede. Não sei precisar o ano, a gente teve o orientador educacional e o coordenador pedagógico. Eu só puxei esta questão porque nesse período, eu trabalhei numa escola que, até hoje, tem e em algumas escolas particulares também. Na Rede, nós temos o avanço de ter o coordenador pedagógico que desempenha a função do orientador educacional. Mesmo que a gente não queira, tem que ter o olhar para o aluno porque também tem que desenvolver esse papel que, antigamente, estava fragmentado para o orientador educacional. O aluno bate na porta do C.P. ele vai atrás do C.P., sim.

Isa – é o aluno que o professor põe para fora da sala toda hora, o aluno problema. Não dá para conhecer todos os alunos, nos quatro turnos. Você é de Emei? (perguntando para Eva)

Eva – não sou de Emef, eu não cubro os quatro turnos mas, tem a outra C.P. Conhecer todos os alunos é impossível.

Isa – só consegue atender os alunos mais graves.

Rita – um dos caminhos que eu percebi na escola, e que precisava ser trabalhado, era que os professores tivessem um olhar diferenciado para os alunos. Nós temos crianças abaixo da linha da pobreza. O nosso olhar tem que ser diferenciado, para poder trabalhar o pedagógico também não é só o indisciplinado. Superamos os rótulos. Antes eu perguntava: quem é tal aluno? É aquele gordinho, aquele meio bichinha e a gente dizia: não tem nome?

Pesquisadora – a Sonia vai falar e depois vou dar a comanda final.

Sonia – isso que você falou, dizem que depois de trinta anos não aprende, mas aprende. Eu vim de escolas cheias de regras e achava até bonito. Quando eu cheguei aqui eu também ia manter todas as regras. Aí comecei a perceber, sempre aprendi olhando olho no olho. Comecei a ver o “tratar” dos professores desta escola. Gente, eles trabalham só com amor, isso eu também aprendi. Só vai para a diretoria no último extremo. Eu conversava com as pessoas que me diziam: eu gosto de trabalhar aqui, eles precisam da gente.

Os coordenadores daqui não ficam em cima da gente, eles reconhecem esse trabalho.

O que ela falou do amor, é isso mesmo. As escolas estão achando que precisam de regras, regras. Os alunos recebem no primeiro dia de aula o papel de regras, eles não gostam de ouvir aquilo.

Pesquisadora – nesses dois minutos finais, gostaria que o grupo de professores desse uma dica ou dicas para o grupo de coordenadoras e vice-versa, para tornar essa relação mais frutífera?

Sonia – a compreensão e o amor tanto dos professores como dos coordenadores. Eu vejo que tem professor que quer brincar com os coordenadores até para ir



embora, porque eu já percebi isso, fica provocando tudo o que a pessoa fala. A coordenadora não tem bola de cristal para falar só aquilo que o professor quer ouvir. Acredito que os coordenadores querem fazer o melhor para os professores e os alunos, às vezes por algum motivo, não fazem.

Nena – quando eu não concordo com alguma coisa, eu vou exponho para a C.P.meu ponto de vista. Acho que nós, professores, não podemos ficar angustiados. Chega e fala porque, o diálogo ainda é a melhor forma da boa convivência.

Eva – eu partiria de uma que é sempre lembrarmos do nosso foco, e o foco é o aluno. E outra é que, todos estamos aprendendo o tempo todo. Eu como coordenadora estou aprendendo e construindo meu coordenar, lá com meu grupo e eles também estão aprendendo comigo, é mão dupla, o tempo todo.

Se eu tenho implicação com o grupo, o grupo também tem comigo, eu estou ensinando e aprendendo, o básico para mim é isso: não perder o foco nunca e ter a implicação com o foco e com o grupo.

Vera – a coisa mais gostosa que existe em qualquer relação,tanto na do C.P. com os professores, com a direção, quanto dos professores com os alunos é essa coisa de, gostar da pessoa. Sempre tem algo que a gente vai buscar para a gente gostar da pessoa quando não a conhece, quando está distante. A coisa mais gostosa na escola é ver o professor se tornar autônomo na profissão é vê-lo construindo com os alunos, fazendo a mesma coisa que a gente, vê o espelho da gente, na questão da relação humana. Então o investimento é na relação humana, sem essa relação, não acontece.

Bia – isso é verdade, quando eu fui coordenadora, os dias eram difíceis, é difícil para o professor e o aluno, todo mundo tem suas angustias. Quando eu tinha um dia muito difícil eu vinha descansar no quarto período, que era de onde eu tinha saído com a sensação de estar nos braços daqueles que me acolhem. Então toda vez que eu ficava assim, muito angustiada com o que tinha ocorrido em outros horários, era à noite que eu vinha para relaxar.

Vera – eu sinto muito na sala dos professores, apesar da minha sala ser a sala deles também, quando estou cansada. Sentar com eles, é muito bom, como é muito bom também ficar com os alunos. A gente recupera as energias. Estando perto de quem a gente gosta, melhor ainda.

Isa - para qualquer segmento da educação, Paulo Freire falava assim: (vou citar Paulo freire) o educador – educa / dor. Tem aquele que educa a dor e aquele que educa com a dor. Então o coordenador pedagógico tem que educar a dor e não com a dor, isso não é para vocês.(se referindo ao grupo de coordenadoras).

Rita – eu queria que vocês acreditassem de que, a gente gosta do que faz. Nós estamos neste cargo porque nós gostamos. Eu particularmente levanto de manhã com prazer, para ir para a escola.

Agradeço a participação de todos a disponibilidade e a generosidade de participarem desse nosso último encontro.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)