

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

KELY-ANEE DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**SABERES/FAZERES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: NARRATIVAS DA
FORMAÇÃO E DA PRÁTICA GESTORA EM ESCOLAS DE TERESINA-PI**

TERESINA – PI

2021

KELY-ANEE DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**SABERES/FAZERES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: NARRATIVAS DA
FORMAÇÃO E DA PRÁTICA GESTORA EM ESCOLAS DE TERESINA-PI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Curso de Doutorado em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e práticas da docência

Orientadora: Professora Doutora Neide Cavalcante Guedes

TERESINA – PI

2021

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

N244n Nascimento, Kely-Anee de Oliveira
Saberes/fazeres do coordenador pedagógico: narrativas da
formação e da prática gestora em escolas de Teresina - PI /
Kely-Anee de Oliveira Nascimento. – 2021.
175 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2021.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Neide Cavalcante Guedes.

1. Formação Profissional. 2. Prática Gestora. 3. Saberes.
4. Fazeres. 5. Coordenador Pedagógico. I. Título.

CDD: 370.71

KELY-ANEE DE OLIVEIRA NASCIMENTO

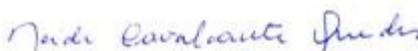
**SABERES/FAZERES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: NARRATIVAS DA
FORMAÇÃO E DA PRÁTICA GESTORA EM ESCOLAS DE TERESINA-PI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Curso de Doutorado em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas da docência

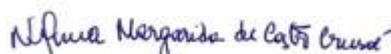
Orientadora: Professora Doutora Neide Cavalcante Guedes

Aprovada em: 16 de fevereiro de 2021.


Prof. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Orientadora (UFPI)


Prof. Dra. Antônia Edna Brito
Titular Interna (UFPI)


Prof. Dra. Josania Portela Lima Carvalhêdo
Titular Interna (UFPI)


Nilma Margarida de Castro Crusóe
Titular Externa (UESB)


Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares
Titular Externa (UFOPA)

DEDICATÓRIA

À minha filha, **Helena**, que veio ao mundo para me apresentar o verdadeiro significado do Amor e por ser a minha principal motivação para concluir essa etapa de minha vida.

À minha família (meu pai Luís, minha mãe Zélia, irmã Suzy e esposo Geilson), por serem meu alicerce e me apoiarem sempre ao longo desta caminhada.

E, sobretudo, a Deus, por me permitir chegar até aqui, com vida e saúde, principalmente, após um ano desafiador! Gratidão.

AGRADECIMENTOS

“Meu Filho, Você pode não me conhecer, mas Eu sei tudo sobre você. (Salmo 139:1). Eu sei quando você se senta e quando se levanta. (Salmo 139:2). Eu conheço bem todos os seus caminhos. (Salmo 139:3). Meu plano para o seu futuro tem sido sempre cheio de esperança. (Jeremias 29:11). Se deleite em mim e Eu darei a você os desejos do seu coração. (Salmo 37:4). Pois fui Eu quem colocou esses desejos em você. (Filipenses 2:13)”.

Cursar o Doutorado, ser, um dia, professora Doutora, foi um desejo que coloquei em meu coração desde 2009, quando iniciei a caminhada no curso de Licenciatura em Pedagogia na UFPI. Deus conhece nossos planos. Nós buscamos concretizá-los, mas é Ele quem realiza. Então, primeiramente, eu agradeço a Ele! Por chegar até aqui com VIDA! Por ter a minha família ao meu lado, compartilhando esse momento com VIDA! Por isso sou grata! A meus pais, irmã, esposo e à minha VIDA, HELENA. Obrigada, Senhor.

Pai, Mãe. Meu lar. Obrigada pela DEDICAÇÃO. Vocês proporcionaram a mim e à Suzy a maior herança que se pode deixar para um filho: a educação. Isso vai além de custear financeiramente os estudos, que, de forma tão suada, à custa de noites, dias, semanas longe de casa, não é, meu pai? Viagens, acidentes, dormidas em pensões, hotéis - os mais baratos - , comida fria, longe de casa. Pai, seu Luizinho/Luizão, obrigada! Sei que o trabalho foi árduo, cansativo e, muitas vezes, perigoso nas estradas entre Piauí, Ceará e Maranhão. Sei que não foi/é fácil. Mãe, dona Zélia, a rainha do lar, obrigada pelo zelo com a família, o cuidado com a casa, o amor pela família, por acompanhar meus estudos e priorizá-los sempre. Sem a sua ajuda, principalmente agora com a Helena, talvez o dia de hoje tivesse sido mais difícil. Obrigada por sempre estarem ao meu lado, me ajudando. Suzy, minha irmã, obrigada pela ajuda nesse tempo também e por ser exemplo de dedicação e foco. Hoje, somos muito mais unidas, afinal, somos sangue do mesmo sangue. Obrigada! Vocês são a minha base e já sou grata por isso. Obrigada por tudo. Amo vocês. Gratidão, Deus.

Ao meu esposo Geilson, que tanto me apoia e incentiva nos estudos e trabalho. Que se esforça por nossa família e pelo maior presente das nossas vidas, HELENA. É por ela, tudo para ela, por nós enquanto família. Para que tenha orgulho da mãe e veja que os sonhos podem ser realizados se tivermos esforço e dedicação. O amor está na família e agradeço a Deus por estarmos juntos, construindo a nossa base. Eu amo vocês. Gratidão, Deus. Gratidão também a minha cunhada Ana Clara e minha sogra Marina, por ajudarem a cuidar da nossa neném, o que me possibilitou estudar e concluir esse trabalho. Gratidão Deus.

Às minhas amigas Larisse, Jéssica, Ágatha, Francisca Cunha, Ana Cláudia. Obrigada pela preocupação e apoio em todos os momentos em que precisei, por não me abandonarem e sempre terem uma palavra de incentivo. Especialmente, à Thamyres, (*in memoriam*), que foi anjo de Deus aqui na terra, e que tenho certeza que vibra no céu por mais essa conquista em minha vida, gratidão, Deus, por ter tido a oportunidade de viver uma parte da vida com você.

À equipe da Escola Padre Arrupe e a Rede Jesuíta de Educação (RJE), meu primeiro lugar, ambiente de trabalho, por todo aprendizado na coordenação pedagógica e por me darem a oportunidade de iniciar meus estudos doutorais. Em especial, à equipe de gestores maravilhosa: Irmão Raimundo Barros, Dona Dalva, Irmão Jorge, Danieli, Irmão Epifânio e Padre Vicente Zorzo. E aos professores queridos. Trabalhar com vocês foi sensacional! Obrigada, também, à Renatinha e à equipe top da nutrição. Ijaíza, Wyraciel, Luís Fernando, Joana, Maria Da Luz. Obrigada! Aprendi muito com vocês e estarão sempre em meu coração.

À 9ª turma de Doutorado em Educação, em especial Ágata e Márcia, pelas aprendizagens e, às vezes, algumas queixas compartilhadas (risos). Não poderia, também, deixar de agradecer a você, Adriana, minha companheira de estudos no doutorado e de desabafos e reflexões. Sem você, amiga, tenho certeza de que a caminhada teria sido mais árdua. Minha eterna gratidão também por acompanhar todo o processo de estudo e escrita. Gratidão, Deus.

Aos amigos e professores da UESPI em especial Rosa, Lorena e Lucivando por dividirem comigo o sonho de estar na docência em uma Universidade pública.

À minha orientadora, professora Doutora Neide Cavalcante Guedes, que compartilha meu crescimento intelectual desde a graduação, mestrado e, agora, doutorado. Obrigada pela paciência, professora, e por nunca ter desistido. Gratidão, Deus.

Aos membros do NUFAGEC, por construirmos saberes desde 2013. Gratidão, Deus.

As coordenadoras que aceitaram participar da pesquisa, pelas conversas e aprendizagens compartilhadas.

Aos professores da banca de defesa: Nilma, Lilia, Antônia Edna e Josânia, pelas valiosas contribuições que me auxiliaram bastante na conclusão do texto, que é uma construção coletiva. Gratidão, Deus.

Por todos os caminhos que me fizeram chegar até aqui. Obrigada. Gratidão.

Deus é bom o tempo todo.

NASCIMENTO, Kely-Anee de Oliveira. **Saberes/fazer**es do coordenador pedagógico: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina – PI. 175 f. 2021. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de investigação a formação profissional e a prática gestora de coordenadores pedagógicos e parte da seguinte questão problema: qual o aporte da formação profissional e da prática gestora para a reconstrução dos saberes-fazer

es pelos coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Teresina-PI? O objetivo geral consiste em compreender como os saberes-fazer

es da gestão pedagógica são reconstruídos pelos coordenadores pedagógicos com base nos aportes da formação profissional e da prática. A partir disso, defendo a tese de que os saberes-fazer

es da formação profissional e da prática gestora são reconstruídos na gestão pedagógica pelos coordenadores pedagógicos no cotidiano de atuação. A pesquisa está organizada nas categorias Formação Profissional e Prática Gestora, sendo as narrativas fundamentadas em Garcia (1999), Macedo (2000, 2010), que tratam sobre formação; Domingues (2014), Saviani (2012), Libâneo (2010), Pimenta (2011), que discutem a formação do pedagogo e, de forma específica, a formação do coordenador pedagógico; e os referenciais de Placco e Almeida (2015), Libâneo (2004, 2010), Lück (2009), que analisam a prática do coordenador pedagógico, e outros. Trabalhamos com a perspectiva da Etnometodologia, como teoria do social, o cotidiano das escolas e os etnométodos produzidos nesse contexto, considerando os conceitos-chave prática, indicialidade e noção de membro. Para a produção e análise dos dados, trouxemos a observação participante associada ao diário de campo e o dispositivo da entrevista narrativa, sendo a análise de dados fundamentada nas orientações da análise de entrevistas narrativas segundo Jovchelovith e Bauer (2002). Os resultados apontam que os saberes-fazer

es das coordenadoras pedagógicas são construídos, inicialmente, nos cursos de Pedagogia, e reconstruídos na prática em associação à teoria aprendida na formação inicial e formação continuada. Os saberes que operacionalizam no cotidiano estão relacionados aos saberes da prática docente e prática gestora, afinal suas atribuições estão direcionadas a formação em serviço dos professores e organização do trabalho pedagógico na escola. Portanto, a tese ratifica que os saberes-fazer

es dos coordenadores pedagógicos são originários da formação profissional e da prática gestora, sendo reconstruídos no cotidiano da gestão pedagógica.

Palavras-chave: Formação Profissional. Prática Gestora. Saberes. Fazer

es. Coordenador Pedagógico.

NASCIMENTO, Kely-Anee de Oliveira. **Know-how of pedagogical coordinator:** narratives of training and management practice in schools in Teresina – PI. 175 f. 2021. Thesis (Doctorate in Education). Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, Teresina, 2021.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the professional qualification and management practice of pedagogical coordinators based on the following question: what is the contribution of professional qualification and management practice for the reconstruction of the knowledges and doings by the pedagogical coordinators from the municipal schools of Teresina-PI? The general objective is to understand how the pedagogical management know-how is reconstructed by the pedagogical coordinators based on the contributions of professional training and practice. Thus, I defend the thesis that the knowledges and doings of professional qualification and managerial practice are reconstructed in pedagogical management by pedagogical coordinators in the daily practice. The research is organized in the categories: Professional Qualification and Management Practice, with the narratives based on Garcia (1999), Macedo (2000, 2010), who deal with training; Domingues (2014), Saviani (2012), Libâneo (2010), Pimenta (2011), who discuss the training of the pedagogue and, in a specific way, the training of the pedagogical coordinator; and Placco and Almeida (2015), Libâneo (2004, 2010), Lück (2009), who analyze the practice of the pedagogical coordinator, and others. This study used the perspective of Ethnomethodology, as a theory of the social, the daily life of schools and the ethnomethods produced in this context, considering the key concepts of practice, index and notion of member. The production and analysis of the data was carried out based on the participant observation associated with the field diary and the narrative interview device, which was analyzed according to the guidelines of Jovchelovith and Bauer (2002). The results show that the knowledges and doings of the pedagogical coordinators is built, initially, in the Pedagogy courses, and reconstructed in practice in association with the theory learned in the initial and continuing education. The knowledge they deal in their daily lives is related to the knowledge of teaching and managerial practice since all their duties are directed to in-service training of teachers and organization of pedagogical work at school. Therefore, the thesis confirms that the knowledges and doings of pedagogical coordinators originates from professional qualification and management practice, which is reconstructed in the pedagogical management routine.

Keywords: Professional Qualification. Management Practice. Knowledge. Doings. Pedagogical Coordinator

NASCIMENTO, Kely-Anee de Oliveira. **Saberes/haceres del coordinador pedagógico: narrativas de La formación y de La práctica general em escuelas de Teresina-PI.** 175 f. 2021. Tesis. Doctorado em Educação Programa de Posgrado em Educação Universidad Federal de Piauí, Teresina, 2021.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objeto de investigación la formación profesional y práctica gerencial de los coordinadores pedagógicos y parte de la siguiente pregunta problema: ¿cuál es el aporte de la formación profesional y práctica gerencial para la reconstrucción del saber hacer por parte de los coordinadores pedagógicos de las escuelas municipales de Teresina -PI? El objetivo general es entender cómo el saber hacer de la gestión pedagógica es reconstruido por los coordinadores pedagógicos a partir de los aportes de la formación y la práctica profesional. De ahí, definiendo la tesis de que el saber hacer de la formación profesional y la práctica gerencial se reconstruyen en la gestión pedagógica por los coordinadores pedagógicos en la práctica diaria. La investigación se organiza en las categorías de Formación Profesional y Práctica Gerencial, con narrativas basadas en García (1999), Macedo (2000, 2010), que abordan la formación; Domingues (2014), Saviani (2012), Libâneo (2010), Pimenta (2011), quienes discuten la formación del pedagogo y, de manera específica, la formación del coordinador pedagógico; y las referencias de Placco y Almeida (2015), Libâneo (2004, 2010), Lück (2009), que analizan la práctica del coordinador pedagógico, entre otros. Trabajamos con la perspectiva de la Etnometodología, como teoría de lo social, la vida cotidiana de las escuelas y los etnométodos producidos en este contexto, considerando los conceptos clave de práctica, índice y noción de miembro. Para la producción y análisis de los datos, se trajo la observación participante asociada con el diario de campo y el dispositivo de entrevista narrativa, siendo el análisis de datos basado en las pautas del análisis de entrevistas narrativas según Jovchelovith y Bauer (2002). Los resultados muestran que el saber hacer de los coordinadores pedagógicos se construye, inicialmente, en los cursos de Pedagogía, y se reconstruye en la práctica en asociación con la teoría aprendida en la educación inicial y continua. El conocimiento que hacen operativo en su vida diaria se relaciona con el conocimiento de la práctica docente y gerencial, al fin y al cabo todas sus funciones se dirigen a la formación en servicio de los docentes y la organización del trabajo pedagógico en la escuela. Por tanto, la tesis confirma que el saber hacer de los coordinadores pedagógicos proviene de la formación profesional y la práctica de la gestión, siendo reconstruido en la rutina de la gestión pedagógica.

Palabras clave: Formación Profesional. Práctica Gerencial. Saberes. Haceres. Coordinador Pedagógico.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Características dos conceitos-chave da Etnometodologia (COULON, 1995a)..... | 42 |
| Quadro 2: Perfil profissional das coordenadoras pedagógicas..... | 55 |
| Quadro 3: Entrevista Narrativa. Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97). | 69 |
| Quadro 4: Ações realizadas pelos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Teresina – PI..... | 135 |
| Quadro 5: Práticas realizadas pelas coordenadoras pedagógicas no cotidiano das escolas observadas nos dias de pesquisa..... | 136 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EaG - Education at a Glance
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EUA – Estados Unidos da América
- FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES – Instituição de Educação Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – USAID – Ministério da Educação e United States Agency for International Development
- NUFAGEC - Núcleo de Pesquisa em Formação, Gestão, Avaliação e Currículo
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
- PET – Programa de Educação Tutorial
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCP – Professor Coordenador Pedagógico
- PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- PSIU – Programa Seriado de Ingresso na Universidade
- REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SAETHE – Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
- SEMEC – Secretaria Municipal de Educação
- SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTINERÂNCIA INTRODUTÓRIA: IMPLICAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO..... | 16 |
| 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 33 |
| 2.1 A Etnometodologia e sua base precursora | 34 |
| 2.1.1 A teoria da ação de Parsons..... | 34 |
| 2.1.2 A fenomenologia social de Schütz..... | 35 |
| 2.1.3 O Interacionismo Simbólico..... | 38 |
| 2.2 A Etnometodologia como teoria do social | 40 |
| 2.2.1 Prática/Realização | 44 |
| 2.2.2 Indicialidade | 45 |
| 2.2.3 Noção de Membro e o processo de implicação no contexto empírico | 47 |
| 2.3 Campo empírico da pesquisa..... | 51 |
| 2.4 Interlocutoras da pesquisa | 53 |
| 2.5 Instrumentos para a produção e análise dos dados..... | 57 |
| 2.5.1 Olhar para o cotidiano e a implicação no campo empírico | 57 |
| 2.5.2 Observação Participante..... | 59 |
| 2.5.3 Diário de Campo | 62 |
| 2.5.4 Entrevista Narrativa: produção e análise dos dados | 66 |
| 3 OS SABERES-FAZERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS | 82 |
| 3.1 O curso de Pedagogia e a formação inicial do coordenador pedagógico | 83 |
| 3.2 A relação teoria e prática no processo de reconstrução de saberes do coordenador pedagógico | 94 |
| 3.3 Contribuições da formação inicial para a ressignificação dos saberes do coordenador pedagógico | 110 |
| 3.4 Contribuições da formação continuada e a reconstrução dos saberes da formação profissional na gestão pedagógica | 118 |
| 4 A PRÁTICA DOS COORDENADORES NO COTIDIANO DA GESTÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES-FAZERES | 132 |
| 4.1 A prática gestora de coordenadores pedagógicos: o que diz a legislação | 133 |
| 4.2 Práticas cotidianas do coordenador pedagógico: rotina agitada..... | 137 |
| 4.3 Práticas docentes e gestoras na ação cotidiana do coordenador pedagógico. | 146 |
| 5 (IN) CONCLUSÕES FINAIS | 160 |
| REFERÊNCIAS | 168 |

1 INTINERÂNCIA INTRODUTÓRIA: IMPLICAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

“Quem é você?” Não era exatamente um início de conversa dos mais animadores, Alice respondeu meio encabulada: “A senhora me desculpe, mas no momento eu não tenho muita certeza. Quer dizer, eu sei quem eu era quando acordei hoje de manhã, mas já mudei uma porção de vezes desde que isso aconteceu”. “O que quer dizer com isso?” Perguntou a Lagarta, severa. “Explique-se”. “Receio que não possa *me* explicar, Dona Lagarta, porque é justamente aí que está o problema. Posso explicar uma porção de coisas. Mas não posso explicar a mim mesma. Porque não estou sendo eu mesma, entende?” (CARROLL, 2002, p.45-46).

Início¹ esta seção com um trecho, como epígrafe, do diálogo entre a menina Alice e a Lagarta, da obra “Alice no País das Maravilhas”. O intuito é fazer uma analogia aos motivos que me levaram a pesquisar, como objeto de estudo desta tese, a formação profissional e a prática gestora de coordenadores pedagógicos e desvelar a minha trajetória como estudante, profissional e pesquisadora implicada nessa temática.

Na passagem, a Lagarta pergunta a Alice: “Quem é você?”. Confusa, a menina duvida de sua identidade. Não sabe como se explicar, haja vista ter vivenciado tantas experiências e transformações incomuns no País das Maravilhas. Alice, então, afirma que, diante de todas as coisas, só não pode explicar a si própria, pois já havia mudado tantas vezes a ponto de não saber explicar quem realmente era.

Quando encontrei esse livro, em meio aos meus materiais acadêmicos, e o reli, o referido fragmento me chamou atenção e não pude deixar de fazer uma analogia entre as vivências de Alice no País das Maravilhas às minhas experiências como pesquisadora e coordenadora pedagógica, apesar daquele ser um enredo de fantasia.

Sob a ótica dessa metáfora, ao analisar a minha realidade enquanto estudante, pesquisadora e profissional implicada na área da gestão escolar, percebo que, ao longo dessa formação, os caminhos que percorri foram me transformando e pude modificar e ressignificar meus saberes. Nessa perspectiva, a escolha deste objeto de estudo está diretamente vinculada à minha implicação como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), às pesquisas em gestão escolar desenvolvidas nesse período, às

¹ Utilizo nesta parte da Introdução a primeira pessoa do singular por se tratar de texto onde trago as minhas experiências e motivações para a escolha da temática dessa pesquisa.

vivências nos estágios curricular e extracurricular nas escolas da rede municipal de ensino de Teresina-PI e, principalmente, à experiência como coordenadora pedagógica.

Diante disso, percebo que o ato de pesquisar consiste numa aventura intelectual e existencial, pois, considerando os escritos de Mills (2009), o artesão/pesquisador entrelaça vida e trabalho como um *continuum*, autorizando-me a falar sobre esse assunto ao descrever sobre minha trajetória profissional no campo da gestão e capacitando-me para ser autora desta produção, processo conquistado ao longo desses anos de estudo, pesquisas e práticas, por estar implicada com a temática.

Sobre esse processo de implicação enquanto seres subjetivos pesquisando ambientes constituídos também por outras pessoas subjetivas, me questiono sobre a possibilidade de sairmos ilesos da pesquisa de campo, do jogo de intesubjetividade produzido nas interações face a face. Pesquisas de campo exigem interação entre pesquisador e pesquisado, tema recorrente e, de certa forma, polêmico no universo científico pelo caráter da subjetividade que atravessa as pesquisas envolvendo pessoas. Nesse sentido, para o presente estudo, considero meus elementos de implicação, afinal, ao escolher o objeto de investigação, tomei como referência a minha trajetória acadêmica e profissional. Logo, estar implicada significou o uso de atitudes diante das escolas e das coordenadoras, que recaiu sob meu interesse no tema.

Lourau (1993) e Macedo (2010) afirmam que estar implicado diz respeito ao engajamento, seja pessoal ou coletivo, direcionado à interação face a face, no qual o pesquisador reage às atividades e no campo de investigação é afetado por ele e também o afeta. Nessa pesquisa, estou implicada com a temática por estudar, há alguns anos, coordenação pedagógica, ter atuado nessa função e utilizar no campo instrumentos de produção de dados que me permitiram vivenciar o cotidiano da coordenação pedagógica e mergulhar na realidade do campo empírico.

O interesse em pesquisar sobre a formação profissional e prática gestora de coordenadores pedagógicos surgiu bem antes da minha experiência como coordenadora. Durante a formação inicial, tive a oportunidade de trabalhar como estagiária de horário pedagógico nas salas de aula das professoras titulares nos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC). Em algumas turmas, ministrava reforço de Língua Portuguesa e de Matemática, em outras, Ciências, História e Geografia. Além dessas orientações, fui acompanhada pelas coordenadoras pedagógicas na elaboração das atividades de classe e no desenvolvimento de estratégias de gestão da sala de aula.

A partir dessas e outras orientações sobre elaboração de planejamentos e gestão da sala de aula, com o tempo, passei a observar, com olhar curioso, as práticas das coordenadoras. Chamou-me a atenção, principalmente, o cotidiano da gestão, o envolvimento com os professores, o acompanhamento que as coordenadoras faziam na elaboração dos planos de aula e operacionalização deles, os *feedbacks*, a interação com os pais, o acompanhamento no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, além das orientações dos projetos didáticos e a organização das reuniões pedagógicas.

Vivenciar e fazer parte do cotidiano das coordenadoras foi o ponto de partida para o processo de encantamento e interesse em pesquisar as atividades diárias, o corriqueiro, “lugar rico e fecundo em questões sociais” (MACEDO, 2000, p. 62). Esses são elementos fundamentais aos pesquisadores que utilizam a Etnometodologia como teoria do social, perspectiva que embasa esse estudo e que será tratado no momento oportuno.

Recordo-me de participar, durante o estágio extracurricular, de uma reunião com a coordenação e a equipe docente da escola. Naquela oportunidade, foi feita a leitura e discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e a coordenadora que organizou a reunião de maneira estratégica pediu que em grupos fizéssemos a leitura prévia do PPP e, em seguida, apontássemos os aspectos considerados por nós relevantes em relação aos conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem.

A atitude dela em estimular a nossa fala, fazer questionamentos e escutar o que cada grupo tinha a considerar chamou minha atenção e que, somado a outras experiências que tive nessa escola, bem como a participação como membro nas discussões do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC), da UFPI, despertou o interesse em atuar como coordenadora pedagógica após a conclusão da graduação.

Nessa direção destaco, ainda, os estudos, experiências e passagens proporcionadas pelos estágios e Trabalho de Conclusão Curso (TCC) que me guiaram ao campo da gestão escolar. Fiz escolhas. Construí e ainda construo meu caminho e sigo estabelecendo preferências de investigação com o olhar para a gestão da escola, como afirma Mills (2009, p. 22): “o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira, quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício, para realizar suas próprias potencialidades (...)”. Isso significa que utilizei as minhas experiências de vida pessoal e profissional em meu trabalho intelectual, relacionado-a e interpretando-a constantemente.

Os resultados da monografia intitulada “A prática do pedagogo² da Rede Municipal de Ensino de Teresina” trouxeram questionamentos mais profundos no sentido de pensar, agora, a figura do diretor escolar como ator social que desenvolve práticas pedagógicas, visando à ação integrada entre os setores da instituição. Diante disso, em nível de Mestrado em Educação, cursado na UFPI, desenvolvi a pesquisa “Os saberes e fazeres da prática do gestor: desafios para a construção da gestão democrática na escola pública”. Nessa investigação, os resultados e considerações finais obtidos e a experiência como coordenadora pedagógica direcionou meu interesse novamente no coordenador pedagógico, sobretudo a formação profissional e a prática cotidiana desse ator social, já que estava vivenciando, na prática, os desafios de estar na coordenação de uma escola.

Sobre essa experiência profissional, recordo que, ao iniciar o trabalho como coordenadora, as atribuições e a realidade do cotidiano escolar causaram grande choque. Um espaço entre aquilo que imaginava sobre a prática do coordenador e o que ela realmente é. Passei a conhecer o ambiente escolar integralmente, pois estava na escola (como profissional, e não mais estudante) das sete horas às dezoito horas, as pessoas que compõe esse universo, a complexa inter-relação com a direção, os professores, os alunos, os pais e demais funcionários, ou seja, tive que entender a cultura escolar e as relações de poder que estão imbricadas nessas relações e os desafios que emergem desse contexto.

Foi, então, que passei a relacionar as práticas que estava vivenciando à minha formação na Pedagogia, a realidade do cotidiano, o movimento que somente é percebido quando estamos no dia a dia, implicados no processo, afinal, a prática da coordenação atravessa um ato interacional com todos os atores sociais que compõem a escola a partir de tempos e espaços, ocupando lugar central nas relações pedagógicas, tecida nesse entrelaçamento, movida por afetos, pensamentos e ações. É como reitera Mills (2009, p. 62-63), o pesquisador “Assim como leva para seu lazer a capacidade e os problemas de seu trabalho, também traz de volta para o trabalho aquelas sensibilidades que não atingiria em períodos de tensão elevada, constante, necessários para o trabalho consistente”. Esse movimento me levou a refletir sobre minha formação profissional e os saberes aprendidos na graduação e na pós-graduação.

Durante as atividades corriqueiras, tive, como profissional, que forjar procedimentos para uma ação assertiva e tomar decisões para coordenar o pedagógico da escola, reconstruindo os saberes provenientes da formação inicial e das práticas experienciadas até

² O coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Teresina é chamado de Pedagogo, e consiste em um cargo ocupado através de aprovação em concurso público de provas e títulos.

aquele momento. Sobre essas experiências dos coordenadores pedagógicos, Domingues (2014, p. 52) aponta alguns aspectos que podem surgir nesse processo de iniciação profissional, tais como “(...) a insegurança, o medo e o processo de ser coordenador; o choque com a realidade complexa da escola; o processo de aprender as normas, os valores e as condutas – a cultura da escola”. Vivenciar aquela função, para mim, era novidade, uma vez que ainda não estava totalmente integrada ao grupo, não me via como membro pertencente àquele lugar e ainda não havia me apropriado dos termos indiciais, o que trouxe, nas primeiras semanas, uma sensação de estranhamento, possível de perceber no relato abaixo, escrito em minha agenda na primeira semana de trabalho:

*A primeira semana foi complicada. Apesar da diretora e do outro coordenador serem acolhedores e me deixarem à vontade para ir aprendendo o cotidiano da escola, ainda **sinto muitas dificuldades. São muitas atribuições: a secretária me pede uma coisa; os professores vêm mostrar planejamentos, trazer tarefas, falar sobre os alunos que estão faltando; os pais precisam falar alguma coisa...** Nessa primeira semana, **foquei bastante no Projeto Pedagógico da Escola. Observei o modelo de plano de aula das professoras e vi que era parecido com o plano de aula da outra escola. Fiquei na minha sala lendo esses documentos, pois eu queria entender a realidade da escola, o contexto em que ela estava inserida, a cultura escolar em que eu estava envolvida.***

O coordenador na escola faz parte da equipe da gestão escolar, responsável por gerir o pedagógico no que se refere ao ensino e aprendizagem, sendo que a sua prática está diretamente relacionada à formação em serviço dos professores e a garantia da aprendizagem dos alunos. Gerir o pedagógico é dialogar com os atores sociais que fazem parte da organização escolar e ser responsável pela dinâmica de trabalho desses indivíduos, e, no início, em virtude da quantidade de atribuições, me senti perdida, senti dificuldades em operacionalizar o pedagógico, sem saber a quem atender no momento em que era solicitada.

As sensações que vivenciei durante os primeiros meses na escola revelam o que Domingues (2014) aponta sobre o período de iniciação profissional do coordenador pedagógico, este como terreno fértil para a autoformação, momento em que busquei relacionar os saberes aprendidos na formação inicial e as aprendizagens que estava construindo na função³.

³ Aqui, trato como função, pois estava coordenadora pedagógica em uma instituição filantrópica e nela o coordenador pedagógico exerce uma função, e não um cargo, que aqui compreendo como sendo um lugar ocupado por um servidor público aprovado em concurso público e que realiza, exclusivamente, as funções atribuídas ao cargo.

Neste sentido, para iniciar o meu processo de implicação na escola, analisei o PPP, fiz um diagnóstico sobre a formação dos professores para conhecer o tempo de experiência na profissão e de certa forma me aproximar de suas realidades pessoais e profissionais humanizando nossa relação, realizei reuniões com os pais e/responsáveis para me apresentar como coordenadora e dialogarmos sobre o ano letivo, tirei dúvidas acerca da dinâmica institucional com a diretora e o outro coordenador e, em alguns momentos, estudei questões sobre o trabalho do coordenador como gestor do pedagógico em sua relação com a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Nesse processo de implicação vivido no contexto escolar junto aos atores sociais ali presentes, fui conhecendo como funcionava a dinâmica da escola, as rotinas de entrada e saída dos alunos, o trabalho de cada setor. Diante dessa nova realidade, me vi aprendendo a ressignificar os saberes aprendidos na formação inicial, ler novos textos sobre coordenação, fazer anotações e, inclusive, cogitar ingressar em uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, pois tinha a sensação de que deveria aprender mais para organizar as inúmeras atribuições que realizava na escola e melhorar a minha prática.

Em frente a tantos desafios cotidianos que atravessavam a minha prática, uma questão específica me chamava a atenção: as constantes interrupções que sofria no decorrer da prática. Sobre essa questão, Oliveira (2004) afirma que a precarização nas relações de emprego e trabalho presentes em pesquisas acerca da gestão escolar apontam que reformas educacionais implicam na reestruturação da atividade pedagógica. A falta de pessoal e de organização do fluxo de atribuições na escola interfere na prática do coordenador, que, por responder pelas questões pedagógicas, assume outras responsabilidades, inclusive tarefas que poderiam ser delegadas, como fazer cópias e digitar atividades. Com isso, fui compreendendo e aprendendo os espaços e as tarefas que o coordenador deveria desempenhar.

Nesse entrelaçamento, fui me fazendo coordenadora. Refazendo alguns saberes e reconstruindo outros, pois a transformação pessoal e profissional acontece de forma gradual a partir das mudanças ocorridas ao longo da vida, sobretudo das experiências, que é tudo que nos acontece e deixa marcas significativas. A fim de reconstruir novos saberes sobre coordenação pedagógica, fui me implicando cada vez mais com essa temática até escrever um projeto de pesquisa em nível de doutorado sobre a formação profissional, prática gestora e a reconstrução dos saberes-fazer dos coordenadores pedagógicos.

Sob essa ótica, acompanhei o cotidiano, essencialmente, prático (COULON, 1995a) de duas coordenadoras pedagógicas que atuam na rede pública municipal de Teresina - PI e busquei responder a seguinte **questão**: qual o aporte da formação profissional e da prática

gestora para a reconstrução dos saberes-fazerem pelos coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Teresina – PI?

Considerando que é no cotidiano que os saberes-fazerem dos coordenadores são reconstruídos, encaminho as seguintes questões norteadoras: como se formam os coordenadores pedagógicos para atuar na gestão escolar? Que saberes são reconstruídos na formação profissional de coordenadores pedagógicos? Quais práticas são operacionalizadas pelos coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar? Trato, como objeto de estudo, a formação profissional e a prática gestora de coordenadores pedagógicos. O pressuposto é que os saberes-fazerem de coordenadores pedagógicos são reconstruídos ao longo da prática gestora, sendo consubstanciados pela formação profissional, constituindo-se em saberes da prática docente e gestora.

Perante à questão problema e às questões norteadoras, trago como objetivo **geral**: compreender como os saberes-fazerem da gestão pedagógica são reconstruídos pelos coordenadores pedagógicos com base nos aportes da formação profissional e da prática. E, de forma **específica**, os objetivos: descrever, a partir das narrativas sobre formação profissional, os saberes-fazerem reconstruídos pelos coordenadores pedagógicos; entender os saberes-fazerem da prática operacionalizados pelos coordenadores no cotidiano de atuação; e compreender como a formação profissional e a prática gestora contribuem para a reconstrução dos saberes-fazerem dos coordenadores pedagógicos.

Defendo a **tese** de que os saberes-fazerem da prática pedagógica, oriundos da formação profissional e da prática gestora, são reconstruídos pelos coordenadores pedagógicos no cotidiano de atuação.

Vale ressaltar que a reconstrução de saberes-fazerem do coordenador pedagógico não está relacionada a um conjunto de saberes prontos, como leis a serem aplicadas numa prática, mas ocorrem numa confluência de situações que envolvem as relações entre pares, gestores, professores, alunos, família, no cotidiano das práticas escolares. Logo, nessa pesquisa, evidencio duas categorias temáticas: Formação profissional e Prática Gestora.

Os coordenadores pedagógicos são professores que exercem a função de coordenadores nas escolas, função esta que faz parte da gestão escolar e que, em alguns contextos, pode ser nomeada como um cargo⁴. A gestão escolar consiste em uma área da pedagogia, no qual os profissionais que atuam nela têm como objetivo gerir as atividades de

⁴ Na prefeitura municipal de Teresina – PI, o coordenador pedagógico é conhecido como Pedagogo, que segundo edital do concurso público é destinado a profissionais formados no curso de Licenciatura em Pedagogia. Nessa pesquisa não é nosso intuito entrarmos na discussão sobre a diferença entre cargo e função.

planejamento, organização, mediação, direção, orientação e avaliação dos processos necessários à operacionalização das atividades educativas na escola, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

De forma ampla, os gestores escolares são, de acordo com Lück (2009), profissionais que exercem suas práticas, englobando as atividades de direção escolar, supervisão, orientação educacional, coordenação pedagógica, e serviços de secretaria da escola. Além disso, cabe aos gestores atuarem de forma colaborativa incitando a participação dos professores, outros colaboradores da instituição e da comunidade para a efetivação do princípio da gestão democrática, garantindo a coletividade e a qualidade do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o coordenador pedagógico é compreendido como profissional que atua na gestão exercendo atividades pedagógicas com ênfase aos processos didáticos, ensino dos professores e aprendizagem dos alunos.

A formação profissional de coordenadores pedagógicos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9.394/1996, artigo 64, pode acontecer no curso de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, dando abertura a outros profissionais graduados atuarem como coordenadores pedagógicos. Nesta pesquisa, nos ateremos à formação obtida, inicialmente, no curso de Licenciatura em Pedagogia, se estendendo ao longo da formação continuada ofertada pelas escolas e/ou pelas motivações particulares de cada coordenador. Aliado aos saberes construídos nos cursos de formação profissional, temos a prática gestora, que consiste em um valioso momento de realização das teorias aprendidas na formação e espaço para a reconstrução de saberes, pois é na atuação profissional que o coordenador vivencia as rotinas e faz uso de seus conhecimentos, podendo ratificar, experienciar os saberes construídos e retificar outros necessários ao seu cotidiano, permitindo-o que se faça coordenador.

A formação inicial se caracteriza por múltiplas perspectivas que estão relacionadas à função social, ao desenvolvimento pessoal e ofertadas pela própria instituição que, de maneira geral, referem-se ao processo inicial de construção dos saberes, saber-fazer ou saber-ser, e isso inclui a construção de competências, habilidades e atitudes num contexto social e intencional (GARCIA, 1999).

Para compreendermos o desenvolvimento da formação do coordenador, foi necessário analisar a trajetória e surgimento desde a criação do curso de Pedagogia, em 1939, que, de acordo com Brissolli da Silva (2011), atravessa a concepção de como eram considerados, técnicos em educação, posteriormente, especialistas em educação, podendo escolher uma das habilitações como orientação, administração, supervisão e inspeção escolar.

Com a promulgação da LDB tem-se a ampliação dos debates acerca da formação do pedagogo e a separação explícita entre formar o docente e o especialista em educação. Nesse sentido, a formação dos profissionais para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional passou a ser feita no curso de Pedagogia ou em pós-graduação.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (DCN) (BRASIL, 2006), temos a definição da formação do pedagogo para atuar nos processos de ensino, organização e gestão de sistemas e unidades escolares, garantindo, contudo, a base formativa para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, acredito que a formação inicial do coordenador deva acontecer, preferencialmente, no curso de Pedagogia, pois é nessa graduação que se apropria da base teórica e prática dos conhecimentos pedagógicos e, atrelado às experiências pessoais e profissionais, contribuem para a construção e reconstrução dos saberes-fazeres da gestão.

A formação continuada também consiste em um momento importante e necessário para a reconstrução de saberes, afinal, nenhuma formação inicial prepara integralmente o egresso para o exercício prático de sua profissão, pois a questão da profissionalidade é algo construído, inacabado, posto que somos seres em constante processo de aprendizagem. Neste sentido, a formação continuada é primordial para aprimorar saberes e construir outros em consonância com a prática profissional.

Diante desse contexto, corroboro com a perspectiva de Libâneo (2004), quando afirma que a formação continuada é fundamental para a aprendizagem permanente e desenvolvimento pessoal, cultural e profissional do pedagogo, se configurando como um prolongamento da formação inicial, tendo em vista o aperfeiçoamento teórico e prático no contexto de atuação das coordenadoras.

Ao me referir à formação continuada, falo sobre os treinamentos em serviço ofertados pela Secretaria de Educação, cursos realizados pelas coordenadoras - orientados ou não pelos órgãos superiores dentro da jornada de trabalho - , atividades de extensão buscadas livremente de acordo com as necessidades particulares das coordenadoras a partir de suas realidades cotidianas nas escolas, se configurando em horário de estudos. É importante frisar o caráter reflexivo que a formação continuada deve fomentar, afinal, se consiste em etapa de reconstrução de saberes em serviço, deve estimular o debate, a troca de experiências, a busca por soluções para os problemas enfrentados no cotidiano da prática gestora.

Nessa pesquisa, direciono o estudo para a formação profissional de coordenadores pedagógicos e os saberes-fazeres reconstruídos nesse processo, pois acredito que a formação

inicial é uma etapa importante para apreender os conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao fazer pedagógico, sendo necessário ampliar as discussões também para a formação continuada, pois o curso de Pedagogia é bastante amplo e contempla, em um só currículo, a atuação do pedagogo em múltiplos espaços.

Em relação à prática gestora, me refiro às funções, atividades realizadas pelas coordenadoras no dia a dia da gestão pedagógica. A principal atribuição do coordenador pedagógico está relacionada à formação dos professores em serviço, o que implica a ação de “planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 221). Esse profissional acompanha os processos de elaboração e operacionalização dos planejamentos dos professores, orienta a gestão da sala de aula, principalmente na relação deste com o aluno e as metodologias de ensino que utilizam para que garantam possibilidades de aprendizagem. No contexto da gestão escolar, é visto como líder da ação pedagógica e responsável pela mediação do currículo, pois comanda a rede de colaboração para o planejamento, estruturação, acompanhamento e avaliação das atividades educativas no âmbito escolar.

De acordo com Placco (2012), a função articuladora dos processos educativos, formadora dos professores e transformadora das questões pedagógicas, é o principal papel atribuído ao trabalho do coordenador, afinal, ele precisa mediar o coletivo e as suas ações, tendo em vista a qualidade no ensino e a aprendizagem dos educandos. Neste sentido, falar sobre saberes-fazer de coordenadores pedagógicos é relacionar teoria e prática, formação e prática que acontece no curso de Pedagogia, nos espaços continuados de formação e no exercício da atividade escolar.

Para essa investigação, optei pela Etnometodologia, teoria do social estudada pelos membros do NUFAGEC/UFPI, núcleo de pesquisa do qual faço parte e teoria que utilizo em minhas investigações desde o mestrado. A Etnometodologia caracteriza-se pela ciência dos etnométodos (COULON, 1995a), os procedimentos que os atores sociais utilizam em suas atividades cotidianas e que dão sentido a elas.

Esse conceito indica as atividades habituais dos indivíduos investigados com foco nos detalhes, na apreensão dos acontecimentos que atravessam o fazer cotidiano das coordenadoras pedagógicas, um campo rico, fértil, de relações que produz sentido e onde tecem o modo de fazer a coordenação, criando seus fazeres. Neste sentido, devo ressaltar sobre a importância do conceito de cotidiano nesse estudo, tão caro aos pesquisadores que utilizam a Etnometodologia em seus estudos.

A sociologia da vida cotidiana⁵ ganha destaque nas pesquisas qualitativas a partir do século XX ao enfatizar os acontecimentos do dia a dia das pessoas comuns e a produção de conhecimento. Considerando uma perspectiva metodológica, o estudo do cotidiano é concebido como tempo e espaço fisicamente demarcados, parte da vida do indivíduo que se repete. (MACEDO, 2000).

O cotidiano escolar se caracteriza como uma rede de subjetividades a partir da cultura da escola, nesse sentido, as práticas pedagógicas desse contexto estão organizadas tendo em vista o bom funcionamento institucional e a divisão do tempo e espaços. Quando utilizado em pesquisas sociais, permite ao pesquisador perceber os acontecimentos do campo de investigação para além dos quadros teóricos. Na perspectiva da Etnometodologia, é enxergar, nas rotinas consideradas banais e comuns para alguns cientistas, a riqueza do fazer prático, neste caso, das coordenadoras, os detalhes que atravessam suas práticas, a apreensão dos sentidos e características que possuem relevância para elas.

Neste sentido, compreendo o cotidiano como sendo tudo aquilo que é habitual para mim (nós), que faz parte do dia a dia, que é comum, corriqueiro, tempo e espaço onde as coordenadoras pedagógicas constroem os modos de agir e interagem com os demais atores sociais das escolas. A partir dessa perspectiva torna-se pertinente partir do cotidiano das coordenadoras pedagógicas para compreender os saberes-fazeres que elas possuem, como fazem uso desses saberes-fazeres na prática e como os reconstróem, valorizando, nesse último processo, os etnométodos que utilizam no fazer pedagógico e que sustentam a prática gestora.

Segundo Oliveira (2017, p. 148), o cotidiano do coordenador pedagógico é considerado como “o conjunto de atividades que ele planeja e executa dentro do percurso de exercício de seu trabalho na escola” e, por mais organizadas e planejadas possam estar essas atividades, conflitos sempre atravessaram esse cotidiano. Observando as ações corriqueiras das coordenadoras nas escolas, percebi que elas seguem uma dinâmica de trabalho a partir de uma rotina que as escolas possuem, que incluem entrada e saída de alunos, horário entre as aulas, recreio, reuniões, atendimento aos professores, pais e outras demandas vindas da Secretaria de Educação.

Apesar da existência dessas rotinas, as ações desenvolvidas pelas coordenadoras nunca são idênticas. Dia após dia elas planejam suas práticas, porém, em alguns momentos, surgem demandas que as levam a realizar outras atividades, afinal, o terreno na escola é um campo

⁵ Porém não é a nossa intenção ampliar a discussão do cotidiano num viés sociológico.

onde diariamente acontecem novos fatos, portanto, impossível que o planejamento do coordenador se desenvolva prontamente.

Para exemplificar um dia comum do coordenador pedagógico, trago a rotina de uma das interlocutoras, observada durante vários dias de pesquisa. De certa forma, as atividades empregadas na rotina seguiam a seguintes ações: chegar à instituição; organizar os materiais e a agenda na sala da coordenação; conversar com os professores e demais profissionais da escola; acompanhar a entrada dos alunos; desenvolver atividades planejadas na agenda ao longo do dia (ou resolver questões não planejadas), que podiam ser assistir às aulas dos professores, orientação individual com os professores sobre as aulas, atendimento a pais e/ou responsáveis, reunião com a direção, preenchimento de relatórios, planejamento da formação, e outros; e, no final do dia, acompanhar a saída dos alunos.

Por estar participando das práticas das coordenadoras, concebo o estudo do cotidiano como elemento chave da pesquisa, afinal, partir desse lugar possibilita escavar as nuances, desnudar os aspectos específicos do trabalho das interlocutoras, fato que não seria facilmente percebido por pesquisadores que utilizam dispositivos de pesquisa que os levam a ida ao campo poucas vezes durante um curto período sem que haja um mergulho no dia a dia das atividades do objeto de investigação, fato esse realizado por pesquisadores etnometodológicos.

Como uma lente de aumento, vivenciar o cotidiano das coordenadoras consiste num esforço de estar junto a elas nas mais reais situações que atravessam a rotina da gestão escolar para vivenciar a realidade, as experiências que perpassam o dia a dia. É compreender os aspectos mais íntimos e que são repletos de significados, pois caracterizam o fazer da gestão pedagógica. É, como afirma Pais (2003), revelar a vida social, a rotina de todos os dias, e que está diretamente relacionada à base teórica da Etnometodologia.

Por ser uma forma de estudar a prática das coordenadoras de maneira específica, o estudo do cotidiano requer tempo e exige o uso de estratégias de implicação, sendo necessária a apreensão de conceitos-chave para possibilitar esse processo de imersão. Estes cinco conceitos (indicialidade, prática, reflexividade, *accountability* e noção de membro) são próprios da Etnometodologia, tomado de empréstimo de outras áreas, como a linguística e a fenomenologia. Nesse estudo, utilizei os conceitos-chave indicialidade, prática e noção de membro. (COULON, 1995a).

A indicialidade caracteriza-se como possibilidade de compreensão das linguagens das interlocutoras, isto é, o lugar de fala, os termos que elas utilizam em seus cotidianos que são facilmente compreendidos pelos indivíduos que fazem parte da escola. Aprender esses

termos foi essencial, afinal, precisei dialogar com as interlocutoras e entender os significados da linguagem natural e as expressões utilizadas por elas em situações corriqueiras, como o uso dos termos Nível de leitura, Instituto Ayrton Senna, Fundação Leman, Programa Formar, Se Liga, IDEB, proferidos constantemente pelas coordenadoras em nossos diálogos.

Outro conceito importante é o de prática, que consiste nas ações cotidianas das coordenadoras, isto é, suas realizações contínuas, rotineiras e que traduzem o fazer pedagógico, revelando o *modus operandi* dos atores sociais envolvidos. E a noção de membro, que corresponde à implicação como pesquisadora e participante no contexto das escolas mediante o acesso e compreensão da linguagem natural e das práticas. Considero-me membro quando domino naturalmente os modos de agir do grupo, quando o ambiente se torna familiar e a minha presença é notada pelos demais atores sociais daquele campo. Considero-me membro quando compartilho, de forma amigável, expressiva e significativa, as rotinas, os métodos e atividades junto às minhas interlocutoras, e somente pude me considerar membro depois de um tempo, aproximadamente dois/três meses de implicação nas escolas, quando senti que já havia apreendido alguns termos, quando minha presença e ausência era notada e quando as coordenadoras conversavam de forma mais aberta sobre suas práticas.

Para produção e análise dos dados, utilizei a observação participante associada ao uso do diário de campo, o dispositivo da entrevista narrativa e a análise de dados derivada da própria forma de interpretar as entrevistas narrativas conforme Jovchelovith e Bauer (2002). As interlocutoras da pesquisa são 02 (duas) coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas da Rede Pública Municipal de Teresina – PI identificadas pelos codinomes Ana e Maria. Trabalhei com duas coordenadoras em virtude do formato da pesquisa, afinal, vivenciar o cotidiano, observar as práticas e estar junto às coordenadoras demandou tempo, o que implica um longo processo, que foi realizado semanalmente durante dois dias em cada escola.

Caracterizando, brevemente, os procedimentos utilizados, em relação à observação participante, compreendo que observar é uma ação humana e, quando utilizada em pesquisas qualitativas, leva o pesquisador a mergulhar no cotidiano do objeto de estudo e negociar com os atores sociais a sua entrada para que, conforme o tempo, possa se implicar e ser visto como um membro. Neste sentido, observar de forma participativa me levou a estabelecer uma relação próxima com as coordenadoras para que pudesse observar suas práticas e as mesmas sentirem segurança para revelar informações necessárias à investigação. Isso fez com que elas, ao longo da pesquisa, se tornassem colaboradoras do estudo.

Por isso é necessário ter um olhar centrado ao utilizar a observação durante a pesquisa, saber ouvir, ver, vivenciar o cotidiano com as interlocutoras, considerar as interações verbais

e, sobretudo, os elementos não-verbais, como gerenciam o cotidiano, as interações que estabelecem, saber perguntar e desenvolver uma rotina de pesquisa, cuidando para ter um diário a fim de registrar os acontecimentos relevantes para a pesquisa. (VIANNA, 2003).

Os registros das observações e as impressões da pesquisa foram escritos no diário de campo, documento pessoal do pesquisador que expressa os detalhes das observações, bem como os comportamentos, as atitudes, palavras, expressões das interlocutoras e o ambiente das escolas. Considero o diário como um confidente, um amigo que guarda os sentimentos do pesquisador e que “escuta pacientemente” as opiniões e ideias, os fatos observados e vivenciados pelo pesquisador sobre o objeto de estudo.

O diário de campo é um instrumento de produção de dados indispensável para pesquisadores que utilizam a observação participante, visto que é nele que o pesquisador irá anotar suas impressões em relação à pesquisa, as observações dos fatos concretos sobre o fenômeno de investigação, escrever comentários pessoais e registrar os acontecimentos para que, posteriormente, essas informações contribuam para a reflexão e análise dos dados, possibilitando uma descrição densa sobre os fatos vivenciados no campo (FALKEMBACH, 1987).

De acordo com Geertz (2012), a descrição densa permite ao pesquisador registrar, da forma mais fidedigna possível, as observações do campo e as práticas dos interlocutores do estudo, o que facilita o processo de interpretação, descrição das pessoas, lugares e acontecimentos. Comecei a escrita do diário antes da entrada no campo, anotando as justificativas para a realização da pesquisa e as minhas expectativas em relação ao estudo, como trago um pequeno trecho, escrito no começo de 2017, ano que ingressei no curso de doutorado em educação:

“Espero que, com essa pesquisa, eu compreenda melhor o fazer do coordenador pedagógico e os saberes construídos no cotidiano. Eu gosto de estar na coordenação e acredito que vivenciar de perto a experiência, o trabalho de outras coordenadoras, vai me ajudar a ter um novo olhar para a gestão e, assim, contribuir com essa área, com a formação de novos coordenadores pedagógicos e aqueles que já estão atuando”.

Após alguns meses de observação participante, marquei a data para realizar a entrevista narrativa. Como dispositivo de produção e análise de dados (MOURA e NACARATO, 2017), a entrevista narrativa se aproxima das abordagens (auto) biográficas e desfaz a linearidade estabelecida por entrevistas estruturadas e semiestruturadas justamente por valorizar a voz do narrador, suas histórias, trajetórias pessoais e profissionais. Pesquisadores que utilizam a entrevista narrativa apreciam a rememoração das histórias, onde

o autor do relato tem o poder de contar, tecer, selecionar o que fez sentido, aquilo que está em sua memória, como enxerga o mundo e as relações sociais.

O uso da entrevista narrativa permitiu às coordenadoras pensarem, refletirem sobre as experiências que viveram na formação profissional e expusessem em suas falas as crenças, valores, aprendizagens construídas nesse itinerário, enxergando-se como autoras de suas próprias formações, agente na construção de saberes. Elas rememoraram suas formações no curso de Pedagogia e em outros espaços de formação continuada, expressaram suas ideias acerca do processo, as vivências da prática gestora, revelando os fazeres e os etnométodos empregados em cada ação.

Neste sentido, o presente estudo torna-se relevante na medida em que apresenta, de forma clara, uma discussão sobre os saberes-fazeres de coordenadores pedagógicos a partir das narrativas sobre a formação profissional e a prática gestora, haja vista que a literatura produzida na área da educação pouco aborda a questão dos saberes na perspectiva do pedagogo como gestor escolar atuante na coordenação.

Fomenta, também, uma reflexão sobre como o curso de Pedagogia está formando o pedagogo para atuar na gestão, discutindo, além dos componentes curriculares, a relação teoria e prática inerente ao processo formativo do coordenador e a relação entre escolas e instituições de ensino superior. Além disso, trago os saberes-fazeres dos coordenadores pedagógicos exercidos na prática, revelando a questão da precariedade na constituição da identidade do coordenador a partir das múltiplas atribuições que exerce no cotidiano escolar, levando-o, muitas vezes, a deixar, em segundo plano, a sua principal atribuição: formar professores em serviço.

A organização do *corpus*, elaboradas conforme a perspectiva teórica e metodológica do estudo definidas, *a priori*, foram as categorias temáticas Formação Profissional e Prática Gestora. E as categorias empíricas definidas, *a posteriori*, apreendidas após a leitura e análise das entrevistas narrativas foram:

- **Formação Profissional:** A relação teoria e prática no processo de reconstrução de saberes do coordenador pedagógico; Contribuições da formação inicial para a ressignificação dos saberes do coordenador pedagógico; e Contribuições da formação continuada e a reconstrução dos saberes da formação profissional na gestão pedagógica.
- **Prática Gestora:** Práticas cotidianas do coordenador pedagógico: rotina agitada; e Práticas docentes e gestora na ação cotidiana do coordenador pedagógico.

Para contribuir com as análises, temos os estudos de Garcia (1999), Saviani (2012), Libâneo (2004, 2010) Silva (2011), Teixeira (2014), Domingues (2014), Franco (2017), Pimenta (2011, 2012), Placco e Almeida (2015), Lück (2009) e outras.

Para subsidiar o referencial teórico-metodológico considerando a Etnometodologia temos Garfinkel (2018) e Coulon (1995); relacionado aos procedimentos de construção dos dados, como a observação participante e o diário de campo, Angrosino (2009), Vianna (2003), Malinowski (1978), Falkemback (1987) e o dispositivo da entrevista narrativa com sua respectiva forma de análise a partir de Jovchelovitch e Bauer (2002).

O texto está estruturado em cinco seções: na primeira seção, **Intinerância introdutória: implicações com o objeto de estudo**, apresento a temática da pesquisa, a questão problema, o objeto de investigação, pressuposto, objetivos geral e específicos, tese, destacando brevemente as implicações com a temática. Trago, brevemente, os referenciais teórico-metodológicos utilizados, que serão aprofundados na segunda seção, a relevância do estudo e o desenho das seções da pesquisa.

Na segunda seção, **Caminhos metodológicos da pesquisa**, evidencio a forma como utilizei os procedimentos teórico-metodológicos para o alcance dos objetivos e resolução da questão problema, a saber, a perspectiva da Etnometodologia, definindo-a e apresentando os conceitos-chave utilizados – prática, indicialidade e noção de membro. Caracterizo os procedimentos e o dispositivo de pesquisa e a forma como foram realizados no cotidiano das práticas das coordenadoras nas escolas. Por fim, apresento o perfil das coordenadoras pedagógicas, assim como o campo empírico.

Na terceira seção, **Os saberes-fazer da Formação Profissional de Coordenadores pedagógicos**, descrevo as narrativas sobre formação profissional das coordenadoras pedagógicas, destacando a trajetória formativa do pedagogo no curso; as categorias empíricas, relação teoria e prática no processo de reconstrução de saberes do coordenador pedagógico; contribuições da formação inicial para a ressignificação dos saberes do coordenador pedagógico; e contribuições da formação continuada e a reconstrução dos saberes da formação profissional na gestão pedagógica.

Na quarta seção, **A Prática dos Coordenadores no cotidiano da gestão pedagógica e a construção dos saberes-fazer**, apresento os saberes-fazer operacionalizados na prática cotidiana das interlocutoras, buscando compreender como a formação profissional e a prática gestora contribuem para a reconstrução dos saberes-fazer da coordenação pedagógica, evidenciando as categorias empíricas, práticas cotidianas do coordenador

pedagógico e a rotina agitada; e práticas docentes e gestora na ação cotidiana do coordenador pedagógico.

E nas **(In) Conclusões**, evidencio o alcance dos objetivos, resposta da questão problema e ratifico a tese proposta, apontando para a necessidade de ampliarmos as discussões, primeiro, sobre a formação inicial do coordenador pedagógico, a importância de associar a reconstrução de saberes à formação continuada como processos que devem estar aliados à prática cotidiana, dando ênfase à importância dos órgãos municipais de educação promoverem espaços amplos, reflexivos e críticos sobre o papel do coordenador na escola para que este não se sinta como um faz tudo, mas que concentre a prática na sua principal atribuição: atuar como formador de professores em serviço.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Cheguei na escola tranquila, mas eu sou desconhecida, e também ainda não me apropriei das rotinas da instituição, de alguns termos comuns aos professores da prefeitura, do nome dos funcionários ou do cotidiano de Ana. Me senti, ainda, de canto, observando, me apropriando do espaço. Tudo ainda é muito novo, mas como pretendo ajudar Ana em algumas tarefas da coordenação, sei que, daqui a um tempo, poderei dizer que já me sinto implicada nas rotinas da escola. Por enquanto, faço perguntas, observo a prática de quem trabalha aqui, principalmente a prática de Ana.

Nesta seção, apresento os caminhos metodológicos trilhados para responder à questão-problema e atingir os objetivos propostos no início da investigação. Início a seção com um trecho retirado do meu diário de campo, assim que fiz a primeira visita na escola que Ana, uma das interlocutoras trabalha. Esse trecho revela minha percepção no início da investigação e como o processo de implicação e apropriação dos termos indiciais, o pertencimento como membro do grupo para compreensão das práticas, requer tempo e o uso de estratégias adequadas a essa implicação.

Até aquele momento, anterior ao início da pesquisa nas escolas, eu era uma pessoa totalmente desconhecida para o grupo que ali trabalhava, e quando um indivíduo entra em um novo grupo tende a recuar um pouco, observar, fazer perguntas, ou, até mesmo, aproximar-se de um dos membros, buscando extrair o máximo de informações possíveis para que, aos poucos, possa se apropriar da linguagem, costumes, rotinas e ritmos, como fiz durante as quatro primeiras semanas de pesquisa. Recordo que observava as práticas dos professores e da coordenadora mas também me preocupava em ajudar com alguma atividade. Fazia perguntas para entender alguns termos que utilizavam, tais como: teste de nível de leitura, Instituto Aryton Senna, Fundação Leman.

Nessa perspectiva, a escolha teórico-metodológica foi fundamental, pois, para me afiliar aquele grupo, tive que lançar mão de estratégias, em especial as técnicas da observação participante, uma das estratégias de investigação etnometodológica, bem como as categorias empíricas utilizadas pelo grupo para dar sentido às ações (MINAYO, 2014).

Desse modo, inserindo-me na realidade cotidiana das coordenadoras pedagógicas⁶, evidencio a Etnometodologia como teoria do social, os etnométodos utilizados por elas nas práticas da gestão e os conceitos-chave de prática, indicialidade e noção de membro, que possibilitaram o processo de implicação. Apresento, também, os instrumentos de produção dos dados – observação participante, diário de campo e o dispositivo da entrevista narrativa na análise das narrativas sobre Formação profissional e Prática gestora.

2.1 A ETNOMETODOLOGIA E SUA BASE PRECURSORA

A Etnometodologia consiste numa corrente da Sociologia americana que surgiu nos anos 1960, por Harold Garfinkel, após a publicação da obra *Studies in Ethnomethodology* (1967). Considerada uma teoria do social, os pesquisadores que a utilizam investigam os etnométodos, procedimentos utilizados pelos atores sociais em suas atividades corriqueiras e que dão sentido às suas realizações práticas.

Nessa pesquisa, a Etnometodologia fundamenta a compreensão a partir do cotidiano das coordenadoras pedagógicas e os etnométodos que empregam para realizar suas ações de todos os dias no contexto das escolas e, nesse processo, como ressignificam seus saberes-fazeres da prática gestora, valorizando as situações comuns e o modo como põem em prática os saberes construídos na formação profissional.

De acordo com Minayo (2014, p. 143), é a partir da filosofia compreensiva que surgem diversas abordagens, dentre as quais a “fenomenologia sociológica, a etnometodologia, o interacionismo simbólico, as histórias de vida e os estudos de caso”. A tradição fenomenológica abre diálogo com a Etnometodologia, de Garfinkel, que teve como precursores os estudos de Talcott Parsons e Alfred Schütz, bem como as influências do Interacionismo Simbólico. Vamos analisá-los para poder entender suas influências junto à Etnometodologia.

2.1.1 A teoria da ação de Parsons

De acordo com Coulon (1995a), Parsons, sociólogo americano do século XX, modificou a Sociologia europeia com a elaboração da teoria da ação, inspirado em Durkheim,

⁶ Por serem as interlocutoras do sexo feminino, será evidenciado, durante a escrita, o termo coordenadoras pedagógicas.

Weber, Pareto e outros. Para Parsons, “[...] as motivações dos atores sociais são integradas em modelos normativos que regulam as condutas e as apreciações recíprocas” (COULON, 1995, p. 10), ou seja, os atores sociais, enquanto indivíduos particulares, estão inseridos na sociedade que apresenta normas e condutas que orientam seus modos de vida e a organização social.

Segundo a teoria de Parsons, estamos condicionados a obedecer e nos conformar com as regras sociais interiorizadas ao longo do nosso desenvolvimento e interações que estabelecemos com o meio, que acabam por regular os comportamentos e condutas sociais.

Em contrapartida, a Etnometodologia percebe a relação do indivíduo com o meio não como a apropriação de regras deste para aquele, mas como uma produção de mecanismos de interpretação que só poderão ocorrer quando o sujeito se apropria do sistema de símbolos. Daí a prerrogativa de Coulon (1995) de que com o surgimento da Etnometodologia veio de uma perspectiva de paradigma normativo ao paradigma interpretativo, ou seja, as práticas sociais não seriam compreendidas por um modelo fechado e determinista, mas interpretadas a partir dos papéis que os atores sociais exercem, suas subjetividades e interações.

Contudo, não podemos afirmar que Garfinkel fora discípulo de Parsons. A principal divergência entre o pensamento de Parsons e Garfinkel está na ideia da racionalidade científica, que, para Parsons, é o que orienta a conduta humana. Já Garfinkel acreditava que a racionalidade prática e o senso comum são reconstruídos a partir da interpretação dos atores sociais. Assim, não podemos compreender a ação social dos indivíduos por meio de uma lógica determinista, normativa e padronizada, pois Garfinkel afirma que as pessoas compartilham métodos/etnométodos entre si, os membros de um grupo, e que essas ações são constitutivas e criam as situações que vivenciam, portanto, estão em constante processo de modificação.

2.1.2 A fenomenologia social de Schütz

Em relação à Alfred Schütz, este iniciou seus trabalhos na Universidade de Viena e publicou sua primeira obra no ano de 1932, fundando a Fenomenologia Social, com o intuito de analisar como os atores sociais fazem uso dos símbolos para interpretar a realidade social e dar sentido às realizações práticas.

Schütz ampliou as investigações acerca da fenomenologia para a vida social e as práticas empíricas dos atores sociais. Para ele, as atitudes das pessoas são naturais e rotineiras considerando o mundo que compartilham entre si. Segundo Amado, Crusoé e Vaz-Rebelo

(2014, p. 82-83), “[...] o objetivo essencial da fenomenologia social é determinar o que significam determinadas experiências vividas pelas pessoas e por quem as rodeia, a partir da descrição feita por elas mesmas”, portanto, está relacionada à ideia de fenômenos sociais e suas relações com a vida, como a compreendemos, entendemos, criamos teorias, e na perspectiva etnometodológica – os etnométodos utilizados para dar sentido às ações da vida cotidiana.

Nesse sentido, para compreender as narrativas das coordenadoras pedagógicas sobre os saberes/fazer, a formação e prática gestora, foi necessário mergulhar em suas rotinas, no trabalho cotidiano e descrever as práticas operacionalizadas, assim como compreender a forma como realizam as atividades de todos os dias, escutá-las acerca das experiências vivenciadas e os conhecimentos construídos. Portanto,

A fenomenologia da *vida cotidiana* trabalha com o fato de que as pessoas se situam na vida com suas angústias e preocupações, em intersubjetividade com seus semelhantes (companheiros, predecessores, sucessores e contemporâneos) e isso constitui a existência social, por isso, o espaço e o tempo privilegiados nessa teoria são a vida presente e a relação face a face (MINAYO, 2014, p. 144).

O pesquisador só compreende as ações dos indivíduos do grupo ou pessoa investigada quando se coloca em situação familiar a esse sujeito, na relação face a face, valorizando as interações cotidianas desses atores sociais, a linguagem natural do grupo social, assim como as características que estão ocultas nas linguagens. Mergulhar pela primeira vez nas escolas, campo de investigação desse estudo, foi um desafio, pois tive que me apropriar de estratégias, como oferecer ajuda para conhecer a rotina das coordenadoras, e me inserir nas práticas cotidianas de forma natural, dialogando rotineiramente com elas e buscando entender as práticas que elas utilizam nas ações de todos os dias e que davam sentido as suas práticas.

A vida social é, portanto, o cotidiano, produzido pelos atores sociais, e a forma como conseguem atribuir um sentido prático às suas realizações e construir a realidade social, nesse caso, o mundo social, de Schütz, refere-se à vida cotidiana, que é vivida pelos atores sociais comuns e que se constitui em um mundo intersubjetivo, de atividades corriqueiras.

Esse mundo da vida cotidiana, para Schütz, é revestido de intersubjetividade, no qual o ator social está em constante relação com outras pessoas e estas com os objetos, que têm influência sobre nós assim como nós agimos sobre eles. Nesse sentido, a vida cotidiana acontece nessa ação e a partir das interações. Logo, os princípios que norteiam a interpretação do meio social estão relacionados à intersubjetividade dos atores e às relações sociais que são

construídas com os demais indivíduos, o que torna possível apreender as falas, as revelações do campo.

De acordo com Schutz, os indivíduos sempre estarão ligados por uma experiência biográfica que revela a forma como a pessoa se encontra situada no mundo e que confere a particularidade e a sedimentação dessas experiências, possibilitando a interpretação das situações que vivencia (MINAYO, 2014). As pessoas podem passar por uma mesma experiência, contudo, o conhecimento produzido será diferente conforme suas biografias, pois a maior parte dos nossos conhecimentos são provenientes desse mundo que nos é herdado. Vem da nossa família, escola, amigos, grupos sociais e, a partir disso, criamos a nossa realidade. Aquilo que é relevante para o indivíduo também está relacionado a esses conhecimentos e trajetórias, como, por exemplo, as escolhas das coordenadoras em cursar Pedagogia e os saberes/fazeres construídos nessa formação e as práticas na gestão da escola, que certamente são resultado das experiências que vivenciaram e que ainda vivenciam nas práticas cotidianas.

Assim, é necessário fazer com que os cotidianos das práticas das coordenadoras sejam compreendidos considerando uma *epoché*, ou seja, “colocar entre parênteses”, não indo a campo com julgamentos pré-concebidos, mas olhar de forma desinteressada, supressão de juízos relacionados às práticas do coordenador, para, depois, proceder a análise e apreender os significados do contexto escolar.

Apesar de Schutz não se preocupar tanto em perceber uma forma de descrição densa às particularidades da vida social, enfatiza que a realidade dos indivíduos não é homogênea, mas repleta de percepções distintas, afinal, o cotidiano consiste numa realidade cultural, uma percepção micro e macro, considerando a consciência que nos é comum enquanto sujeitos imersos em uma cultura, porém, ao mesmo tempo, existem as particularidades que nos torna distintos uns dos outros.

Portanto, existe um mundo macro que antecede o nascimento das pessoas, que nos é apresentado e interpretado a partir dos valores, questões éticas que desenvolvemos enquanto sujeitos particulares, conforme as experiências que tivemos no mundo que baseiam o nosso conhecimento, por isso experimentamos, de forma diferente, aspectos que podem ser comuns num dado grupo. Como afirmam Berger e Luckmann (2013), a realidade da vida cotidiana é objetivada, apresenta uma ordem designada antes e a linguagem ganha significado na medida em que apreendemos o ambiente. Logo, a cultura não é vivida, muito menos sentida por todos da mesma forma.

Destaco que a Etnometodologia não consiste numa derivação da fenomenologia social de Schutz, mas o que ela fez foi se apropriar de elementos presentes nessa fenomenologia para desenvolver os seus. O ponto crucial de aproximação entre eles está na valorização da realidade considerada como construção social, sendo necessária a interpretação do senso comum e as atividades práticas dos indivíduos. Neste sentido, Minayo (2014) destaca três categorias para compreender a realidade social: o que é vivido e experimentado no cotidiano; a epistemologia que estuda esse mundo vivido; e o método científico para realizar a investigação.

O cotidiano, então, são essas tipificações, construções da pessoa, a exemplo das informações primárias observadas no campo, que já são interpretadas pelos atores sociais ali presentes, logo, as produções aqui apresentadas são produzidas e desveladas em segunda mão, distintas do senso comum “(a) pela consistência lógica, isto é, pela possibilidade de descrever o vivido, buscando trazê-lo para a ordem das significações; (b) pela possibilidade de interpretação; e (c) pela sua adequação à realidade social” (SCHUTZ, 1982 apud MINAYO, 2014, p. 145).

Neste sentido, a compreensão dos saberes-fazeres das coordenadoras supera a interpretação objetiva da realidade e o senso comum, pois, ao mergulhar no cotidiano e realizar a descrição dos detalhes da prática, estamos interpretando uma realidade, atribuindo significados e dialogando com teorias que sustentam o fazer cotidiano, um saber coerente de caráter crítico.

A realidade da vida cotidiana, nesse sentido, é aquela interpretada pelas coordenadoras pedagógicas e dotada de sentido para elas, a forma como experimentam suas ações e apreendem a vida a sua volta, que está “[...] organizada em torno do ‘aqui’ e do ‘agora’ do meu presente. Este ‘aqui e agora’ é o foco de minha atenção à realidade da vida cotidiana” (BERGER E LUCKMANN, 2013, p. 38). Portanto, nosso olhar esteve direcionado a esse “aqui” e “agora” das interlocutoras, em seus lugares de atuação e construção de saberes.

2.1.3 O Interacionismo Simbólico

De acordo com Coulon (1995), o Interacionismo Simbólico surge na Escola de Chicago, escola de pensamento da sociologia urbana, na década de 1920, voltada para pesquisas empíricas, que teve como precursores Robert Park, Ernest Burgess e William Thomas. Tal corrente de pensamento ampliou o uso das pesquisas qualitativas em campo para estudar a realidade social.

A partir do estudo do social e das relações que os indivíduos estabelecem entre si e o meio, no Interacionismo Simbólico, os atores sociais são autores de seus cotidianos, atribuindo sentido aos objetos, ressignificando-os por meio de símbolos e construindo o mundo social.

Tal corrente reforça que são as interpretações sociais dos atores que consistem o objeto de estudo e investigação da Sociologia, rejeitando as pesquisas quantitativas e o excesso de rigor das pesquisas sociais, que, com seus dados numéricos, estatísticos e tabelados, distanciam o pesquisador do estudo do fenômeno social.

Para Macedo (2000), temos a valorização do detalhe, a densidade das descrições devido à proximidade que estabelecemos com o campo, que revela a riqueza e os detalhes do objeto de estudo. As pesquisas com base no Interacionismo Simbólico levam em conta o olhar dos atores sociais, os sentidos, significados que atribuem as situações que estão implicados e que constituem o mundo social. Interessam-se pelos detalhes da construção cotidiana, os sentidos nas interações, considerando as atividades do agora.

Neste sentido, o comportamento dos atores sociais envolve as interações que são conduzidas através de gestos e se transformam em símbolos facilmente interpretados pelos membros do grupo, que, após se tornarem comuns, transformam-se em símbolos significantes. Logo, é nessa troca - interações e compreensão dos símbolos - que é construída certa situação, ou seja, a definição da situação.

Diante disso e com base nas pressuposições de Blumer (apud Macedo, 2010), as premissas básicas do Interacionismo Simbólico refere-se ao fato de que: 1. As pessoas agem em relação às coisas de acordo com os sentidos que tais coisas têm para si; 2. O sentido surge a partir das interações sociais que estabelecemos uns com os outros; e 3. Tais sentidos são modificados conforme os interpretamos.

Nesse sentido, compreendemos que o olhar das coordenadoras importa, suas vozes, o processo de constituir-se na função, o cotidiano e os etnométodos empregados nesse processo, os saberes colocados em prática, os desafios e interações construídas com os outros atores sociais que contribuem para a operacionalização do seu trabalho. Assim, o Interacionismo Simbólico olha a vida como um processo interpretativo e, para definir as situações que vivencia, o homem planeja, realiza suas ações e a relação com os outros, cria e produz significados nesse processo, apreende o meio através dos símbolos e interações sociais.

Amado, Crusoe e Vaz-Rabelo (2014, p. 85) afirmam que:

A vida dos grupos é, pois, determinada por incessantes redefinições e interpretações da situação. As interações sociais são ‘ações conjuntas’

(joint actions) que se elaboram no tempo mediante a conjugação dos atos dos diferentes atores.

Logo, não são as regras que determinam as ações de um grupo social, mas sim a vida grupal que legitima tais regras e normas e as pessoas agem e definem suas situações de acordo com os momentos que atravessam em cada situação, nesse sentido, as coordenadoras pedagógicas operacionalizam seus fazeres a partir das situações que vivenciam no cotidiano, por meio do qual realizam suas interações e interpretam outras ações. Agora que esclarecemos a base para a construção teórica da Etnometodologia, vamos compreendê-la na perspectiva da teoria do social.

2.2 A ETNOMETODOLOGIA COMO TEORIA DO SOCIAL

A Etnometodologia consiste em uma teoria do social no qual os pesquisadores buscam compreender os etnométodos utilizados pelos atores sociais em suas ações corriqueiras, procedimentos esses criados no contexto da ação. Logo, ao utilizar a Etnometodologia, busco compreender o cotidiano das práticas das coordenadoras pedagógicas e os procedimentos utilizados por elas para dar sentido às atividades corriqueiras e, nesse meio, os saberes-fazeres reconstruídos a partir da formação profissional e da prática gestora.

A origem da Etnometodologia ocasionou uma reviravolta na sociologia americana da época e trouxe uma nova perspectiva de refletir e interpretar os fatos sociais e as ações desenvolvidas pelo ser humano, ou seja, os métodos que utilizam para dar sentido às suas ações habituais, o que supera o pressuposto da sociologia erudita de que o ator social é um idiota cultural ao agir conforme modelos sociais preconcebidos e legitimados.

A Etnometodologia se origina em torno da concepção de Garfinkel de que o ator social não é um idiota cultural, mas um sociólogo prático, que apreende o mundo que está inserido e usa estratégias situadas contextualmente para organizar a sua existência e dar sentido às ações cotidianas. O primeiro trabalho de Garfinkel, um artigo publicado em 1949 sobre homicídios inter e intra-raciais, apresenta a forma como as condenações eram deliberadas pelos jurados leigos. De acordo com Coulon (1995a, p. 51):

Os jurados utilizavam, portanto etnométodos, isto é, uma lógica do senso comum que ‘têm dentro de si mesmos’, que é ‘encarnada’ e que não é uma lógica jurídica especializada tomada de empréstimo não se sabe de onde para as necessidades da causa.

A inquietação do autor estava no fato dos jurados serem dotados de algumas técnicas de julgamento (concepções encarnadas, próprias de cada indivíduo) sem possuírem conhecimento especializado em relação à capacidade de examinar um crime. Utilizavam procedimentos do senso comum, o sentido de justiça de cada um deles em relação ao que seria verdadeiro ou falso, provável ou improvável.

O termo *etno* significa as formas que um sujeito atribui sentido a algo, e como Garfinkel estava estudando os etnométodos utilizados pelos jurados (métodos para julgar os réus), desenvolveu a Etnometodologia – o estudo dos métodos do senso comum empregados pelos atores sociais para dar sentido às realizações práticas cotidianas, consistindo no raciocínio sociológico prático (COULON, 1995b).

Neste sentido, a Etnometodologia tenta compreender, e não explicar, os fatos e fenômenos sociais, como os atores sociais enxergam e descrevem as situações que vivem para realizar as atividades de todos os dias e organizar a sua existência. É, conforme Minayo (2014), a descrição minuciosa dos objetos que estuda, uma pesquisa situada no espaço que esses indivíduos atuam, tornando possível perceber os aspectos que atravessam as ações corriqueiras por meio da descrição profunda, densa, detalhada dos aspectos do campo “que fala” e dos atores sociais ali presentes, diferenciando-se das pesquisas antropológicas por não ter a intenção de realizar uma análise cultural.

A partir do final dos anos 1960, se inicia um processo de ruptura com o estrutural-funcionalismo de Parsons, até, então, dominante entre os sociólogos, e a Etnometodologia passa a se difundir nos departamentos da Sociologia, organizações nacionais e internacionais, sobretudo com o desenvolvimento de estudos da fenomenologia.

Em seu livro *Studies in Ethnomethodology*, Garfinkel faz uma crítica à posição de Durkheim. Enquanto este afirma que a Sociologia estuda os fatos sociais enquanto realidades objetivas, Garfinkel vai esclarecer que “devem-se considerar os fatos sociais como realizações práticas” (COULON, 1995a, p. 24). Para o autor, os fatos sociais não devem ser ponderados como acontecimentos isolados ou estáveis, mas como resultante dos movimentos e ações dos indivíduos que fazem uso de saberes em seus comportamentos. Analisar a realidade, a origem desses conhecimentos, consiste na tarefa primordial da Sociologia.

As inovações propostas pela Etnometodologia estão relacionadas a um rompimento com estudos e pesquisas até, então, realizados pela Sociologia tradicional, traduzindo-se por uma nova visão de pensamento e trabalho intelectual. Uma investigação que estuda o homem do senso comum, que opera no cotidiano e pertence a uma cultura, vive e compartilha saberes.

Nesse sentido, as pesquisas etnometodológicas buscam a compreensão e interpretação das práticas artesanais construídas pelos atores sociais em seus ambientes, prática essa de primeira mão.

Nesse sentido, nos preocupamos em compreender o cotidiano das atividades práticas das coordenadoras pedagógicas no contexto comum, as escolas, os etnométodos contruídos para dar sentido as ações, tomar decisões, comunicar-se e ressignificar os saberes construídos na formação profissional. Desse modo, o esforço foi realizado no sentido de escutar, observar, capturar as situações vivenciadas no cotidiano pelas coordenadoras, as expressões utilizadas por elas, as ações criadas nas rotinas. Para auxiliar nesse processo compreensivo, a Etnometodologia forjou para si um vocabulário próprio, mas que toma de empréstimo de outras áreas seus termos, tais como: a indicialidade, da linguística; a reflexividade, da fenomenologia; a noção de membro, de Parsons (COULON, 1995a); e o conceito de prática e accountability. Nesse estudo, utilizei os conceitos de prática, indicialidade e noção de membro, caracterizados brevemente no quadro abaixo:

Quadro 1 Características dos conceitos-chave da Etnometodologia (COULON, 1995a)

| CONCEITO-CHAVE | CARACTERÍSTICAS |
|---------------------------|---|
| Prática/Realização | A Etnometodologia consiste no estudo das atividades práticas, as circunstâncias de todos os dias dos atores sociais, o raciocínio sociológico prático. Enquanto prática reflexiva, os pesquisadores que utilizam a Etnometodologia em seus estudos tendo em vista esse conceito-chave buscam compreender as práticas sociais e os métodos utilizados pelos indivíduos, os comportamentos, crenças, as realizações dos membros, evidenciando o modo de fazer. |
| Indicialidade | Termo adaptado da linguística. Ao utilizar a indicialidade nas pesquisas etnometodológicas, o pesquisador tem como intenção compreender as palavras, os termos expressos pelo ator social objeto de estudo, ou atores sociais de um grupo, a maneira como se expressam, comunicam e produzem significados por meio da linguagem natural. Trata-se da linguagem comum, de todos os dias, identificada através dos termos indiciais, expressões particulares que são entendidas apenas por quem pertence ao |

| | |
|------------------------|---|
| | grupo. |
| Reflexividade | Quando afirmamos que os atores sociais têm práticas reflexivas, isso quer dizer que refletem sobre suas ações. Considerando a Etnometodologia, a reflexividade consiste no fato dos atores sociais não refletirem sobre suas ações, isto é, não param para observar de forma atenta aquilo que fazem ou como realizam as atividades. Contudo, relatam os fatos que acontecem em seu meio, tornando-os compreensíveis. |
| Accountability | Consiste na maneira como os atores sociais descrevem e compreendem as atividades cotidianas. Através da descrição do contexto em que vivem, os atores sociais podem apreender o meio a sua volta. Logo, afirmar que os espaços de pesquisa é accountable, significa afirmar que são passíveis de descrição, analisáveis, evidenciando, nesse contexto, as ações práticas dos atores sociais. |
| Noção de Membro | Pertencer a um grupo a ponto de ser considerado membro, na visão etnometodológica, vai além do pertencimento, mas sim o domínio da linguagem natural. Pois, a partir do momento que compreendemos o lugar de fala dos atores sociais do ambiente de pesquisa, consigo entender os ditos, mas, sobretudo, os não ditos, entendemos as expressões e gestos, podemos afirmar que pertencemos àquele espaço. Neste sentido, a noção de membro relaciona-se ao processo de filiação, estar junto, viver junto e ser identificado como um membro pelos demais integrantes do grupo. |

Após esta breve descrição para situar o leitor nas principais características dos conceitos-chaves da Etnometodologia, gostaria de apresentar, de forma mais detalhada e relacionada à pesquisa nas escolas, os conceitos-chave que utilizei nessa pesquisa – prática/realização, indicialidade e noção de membro, considerando seus aspectos no decorrer do estudo. Reitero a importância de enxergá-los de maneira relacionada, pois, assim, são

trabalhados nas pesquisas etnometodológicas. A fim de exemplificação, trago, no início das subseções, alguns trechos retirados do diário de campo e que apresentam os elementos característicos de cada conceito-chave.

2.2.1 Prática/Realização

“Ana estava organizando os planejamentos que havia recebido dos professores. Ela me disse que todos os meses no planejamento pedagógico os professores se organizam para o mês seguinte. Estamos em maio, então esse mês ela recebeu os planos de junho. Após o fim do prazo de recebimento ela se organiza para olhar cada plano e dar os retornos para os professores. Pediu a minha ajuda para fazer o levantamento e organizar os planos recebidos por professor e turma. Em seguida foi analisando um a um. Dando atenção aos elementos presentes nos planos, e fazendo observações no computador mesmo. Geralmente ela me disse que esse processo demora em torno de três dias no máximo. Depois encaminha os planos para os professores que têm uma semana para devolver corrigidos”. (Trecho retirado do Diário de Campo).

O conceito de prática/realização está relacionado às tarefas e circunstâncias práticas dos indivíduos que pertencem a um grupo social. Enquanto sujeitos inseridos numa sociedade a partir de um contexto particular, cada pessoa assume posturas e atitudes que dão sentido às situações que vivenciam. Este conceito consiste nas atividades e comportamentos dos atores sociais na prática.

A Sociologia tradicional ignora o saber proveniente do senso comum, as experiências práticas dos atores sociais, que, para ela, são considerados como “idiotas culturais”. Todavia, onde a Sociologia tradicional vê irracionalidade ou saberes sem base científica, a Etnometodologia enxerga um processo de organização social repleto de significados e valor para os sujeitos, isto é, “os etnometodólogos têm a pretensão de estar mais perto das realidades concretas da vida social que os outros sociólogos”. (COULON, 1995a, p. 30). Assim, está próximo aos fatos sociais, enquanto realizações dos membros em conjunto, que são criados por eles e dão sentido as suas ações.

Ao utilizar o conceito-chave “prática/realização”, quis compreender as atividades práticas das coordenadoras pedagógicas, suas ações corriqueiras, concretas, o modo como procedem às atividades da prática gestora no curso de suas tarefas do dia a dia, a exemplo da prática de organizar, analisar e avaliar os planos de aula dos professores escritos no trecho

retirado do diário de campo acima, tarefa esta que consiste em uma das atribuições do coordenador pedagógico.

Uma das tarefas do coordenador pedagógico no processo de formação do docente em serviço é orientar e mediar a prática em sala de aula. Para isso, uma das funções essenciais é acompanhar a elaboração dos planos de aula, corrigi-los e orientar os professores, caso haja necessidades de mudança na proposta de planejamento. Ao longo das observações pude perceber que a coordenadora está em constante interação com os professores e, com os planos em mãos, acompanha as atividades que estão realizando em sala de aula diariamente. Neste sentido, a prática de acompanhar o trabalho docente por meio da avaliação e acompanhamento do planejamento consiste em uma ação corriqueira de ambas as coordenadoras pedagógicas, bem como outras atribuições, como acompanhar a entrada e saída dos alunos, participar de reuniões com a direção e com a supervisão educacional da Secretaria de Educação, acompanhar as avaliações, fazer testes de leitura e escrita junto com os professores, elaborar o planejamento pedagógico, fazer reuniões com pais e/ou responsáveis, acolher e mediar os projetos da comunidade operacionalizados nas escolas e outras ações mais corriqueiras como auxiliar serviços de secretaria, merenda escolar, atribuições que, apesar de não serem da coordenação pedagógica, percebi que consistem em práticas que fazem parte do cotidiano das interlocutoras, o que representa, na voz delas, um problema, um desvio de função, que será discutido mais a frente.

Compreender tais práticas exigiu observação participante, diálogo constante no decorrer das pesquisas e atenção para a realidade de trabalho das coordenadoras. Este conceito fundamental desencadeia, necessariamente, o uso dos outros dois, a indicialidade e a noção de membro.

2.2.2 Indicialidade

*“A coordenadora estava com um livro, uns textos para os alunos do primeiro ano lerem. Ela tem a organização dessas atividades e faz esse acompanhamento com o auxílio da gestão. Depois que a criança fez a leitura do texto em um minuto, tempo esse que a coordenadora cronometra no celular, ela avalia quantas palavras a criança leu nesse tempo e analisa conforme **as expectativas de leitura, o nível de leitura** o número de palavras que eles conseguem ler em um minuto. A coordenadora faz esse processo junto com outra pessoa da gestão, principalmente no primeiro ano pois depois elas vão inserir no sistema da*

secretaria e há todo um feedback de como está o rendimento do aluno na leitura”. (Retirado do Diário de Campo).

A linguagem é fundamental para a construção da vida em sociedade. Nos comunicamos com familiares, colegas, trocamos e pedimos informações, expressamos opiniões, realizamos pedidos em mercados, restaurantes, descrevemos fatos e narramos histórias. As expressões da linguagem ordinária, do dia a dia, comum para nós, são indiciais, isto é, se ligam a uma expressão, palavra e situação. Em relação ao uso do termo indicialidade, Garfinkel (2018, p. 101) afirma que “[...] a investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana”. As coordenadoras pedagógicas, em suas ações cotidianas, utilizam termos específicos e dialogam com direção, professores, alunos, pais e outros colaboradores de forma natural, utilizando expressões comuns a eles e que, para mim, a princípio, alguns deles eram desconhecidos, como o significado dos testes de leitura, Instituto Alfa e Beto, dentre outros.

A indicialidade é um termo adaptado da linguística que consiste nas definições que se unem a uma palavra e situação, que ganham significado a partir do contexto no qual estão inseridas e geram expressões que identificam o grupo social. Assim, cada membro apreende a linguagem própria do contexto natural a que pertence, entendida pelos atores sociais, constituída por gestos, ações e expressões da vida ordinária. “A linguagem é essencial para que a realidade seja do jeito que é, pois na vida cotidiana os indivíduos que se comunicam, concordam, discordam, justificam-se, negam ou recriam razões de existir”. (MINAYO, 2014, p. 148-9).

Para a Etnometodologia, a linguagem é essencial para a compreensão dos grupos sociais. Não a linguagem rebuscada, mas a comum, do cotidiano, compreendida e interpretada pelos atores sociais que convivem em ambientes semelhantes, próprios do contexto e que não são facilmente identificadas pelos indivíduos que não fazem parte dessa realidade, como o exemplo que apresentamos do teste de leitura que a coordenadora Maria aplicou com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A pessoa que não conhece as práticas pedagógicas realizadas pelos professores e coordenadores da rede municipal de ensino de Teresina não compreenderia o significado do teste de leitura e, principalmente, do termo “expectativas de leitura”. Somente quando se está implicado e se passa um tempo junto ao grupo é possível apreender as práticas cotidianas e os termos indiciais que emergem de tais ações, por exemplo, “expectativas de leitura”, aqui, consiste em um termo que revela os níveis de leitura da criança, que vai do nível “Não lê” ao

nível nove, onde espera-se que a criança leia oitenta e uma palavras ou mais por minuto a partir do segundo ano do Ensino Fundamental. Essa prática faz parte das atividades do Programa Alfa e Beto, um programa de alfabetização que utiliza o método fônico no processo de alfabetização, fazendo com que a criança compreenda que uma palavra é formada por letras e que cada letra possui um valor sonoro e que existe uma relação entre sons e letras, fonemas e grafemas.

Entender o significado desses termos somente foi possível devido a pesquisa ser realizada a partir da prática das coordenadoras, no qual pude capturar as expressões carregadas de subjetividade, dialogando com as interlocutoras e me apropriando da linguagem natural. Desse modo, tive de capturar os termos e os significados das expressões indiciais por estar na condição de membro. Nesse caso, essas expressões passam a ser observáveis e relatáveis quando compreendo seus significados a partir das circunstâncias práticas vivenciadas nas rotinas e conversas informais.

Para compreender essa linguagem, foi necessária uma aproximação com o cotidiano de trabalho e mergulho nas rotinas das coordenadoras, a implicação no contexto empírico para entender e interpretar a organização do trabalho pedagógico na escola e do trabalho das coordenadoras, o que exigiu o uso de outro conceito-chave: a noção de membro.

2.2.3 Noção de Membro e o processo de implicação no contexto empírico

*“Me sinto bem mais familiarizada com o ambiente. Chego na escola e **já sou recebida pelo nome** (eles me chamam de professora Kely), conheço os funcionários, e chego como se fosse trabalhar. Na verdade é um trabalho **rs, treino meu olhar para enxergar assim.** Acompanhar o dia a dia da Maria dessa forma é muito tranquilo. Para quem faz pesquisa observando as práticas, **sentir que faz parte do grupo é essencial**, até para que não te olhem de outra forma, como se fosse uma pessoa estranha. E esse sentimento de pertença só veio mesmo depois de um tempo aqui”. (Retirado do Diário de Campo).*

Estar nas escolas semanalmente, para mim, se configurou em uma forma de trabalho. Do processo de entrada nas escolas ao sentimento de pertença ao grupo como membro não foi um processo rápido. Demandou tempo. Apesar de conhecer as coordenadoras, eu não sabia quem eram os demais funcionários, o campo e as rotinas eram desconhecidos e todo começo parece, às vezes, causar certo estranhamento, fato que me fez ficar um mês observando as práticas das coordenadoras de forma mais silenciosa.

Nesse sentido, a noção de membro nas escolas foi empreendida ao longo do desenvolvimento do estudo, que aconteceu uma vez por semana em cada escola. Como dito em outras passagens, sempre me coloquei a disposição das coordenadoras para colaborar no que fosse necessário. Adotar essa estratégia de aproximação permitiu que fosse adquirindo a confiança das coordenadoras e dos demais funcionários das escolas.

Neste sentido, ser considerado como membro de um grupo significa estar vinculado às linguagens, regras, normas e rotinas do contexto social. É partilhar de ideias comuns, compreender os gestos, símbolos e interpretar as ações de outros membros. De acordo com Coulon (1995a, p. 48), um membro é:

[...] uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe “naturalmente” a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar.

Para tornar-se membro e, sobretudo, sentir-se membro, requer tempo do pesquisador no ambiente de investigação para que possa apreender detalhadamente as peculiaridades das relações sociais ali presentes. É partilhar os sinais, a linguagem natural, comum do grupo que se vive junto, porém, não a língua característica, ou seja, o idioma, mas o significado e termos indiciais que existem em cada palavra e que torna possível compreender os fenômenos do cotidiano. Por isso, pesquisadores etnometodólogos compreendem as atividades cotidianas dos membros do grupo que estão inseridos como rotinas práticas, passíveis de serem explicadas, relatadas e interpretadas.

A noção de membro é um conceito-chave fundamental para nós que fazemos uso da Etnometodologia, a exemplo o trecho que citei do diário de campo, que revela o sentimento de pertencimento ao grupo a partir do reconhecimento do meu nome, o que remete à fala de Mills (2009, p. 60) quando afirma que “o que é realmente necessário para o trabalho-como-artesanato, contudo, é que o vínculo entre o produto e o produtor seja psicologicamente possível [...]”. Ser identificada pelo nome me deixou bastante satisfeita, afinal, por meio desse fato e dos comportamentos dos funcionários, senti maior aproximação deles e seus cotidianos, fazendo com que, ao longo do tempo, ir às escolas realizar o estudo passou a ser uma atividade comum, visto por mim como um trabalho.

A intenção era vivenciar integralmente, junto às coordenadoras pedagógicas, o contexto de trabalho nas escolas. Para isso, tive que me esforçar para ser útil, pois, como

reitera Angrosino (2009, p. 50), “[...] A reciprocidade vai longe no sentido de estabelecer e manter uma relação”, ou seja, tive de combinar com as coordenadoras que as auxiliaria no que fosse necessário em relação às atividades da coordenação, proposta recebida de bom grado.

Neste sentido, o processo de implicação e iniciação à condição de membro nas escolas teve início no primeiro dia de visita às coordenadoras, quando socializei a proposta de pesquisa. Neste dia, me coloquei a disposição das coordenadoras para auxiliá-las no que fosse necessário nas atividades rotineiras da coordenação, sem, contudo, interferir em suas práticas. Abaixo, apresento os relatos retirados do diário de campo referente às visitas às escolas para apresentação do projeto de pesquisa. Aproveito para apresentar as interlocutoras e seus campos de trabalho: Ana, coordenadora pedagógica da Escola Dirceu Arcoverde, e Maria, coordenadora da Escola Parque Sul⁷.

Teresina, 22 de outubro de 2018.

Hoje foi dia de conversar com Ana, a coordenadora pedagógica da Escola Dirceu Arcoverde. Por telefone havíamos combinado que minha visita aconteceria no turno da tarde. Eu não conhecia a Escola, mas também não foi difícil encontrá-la. Na parte externa pude observar um prédio grande. A entrada do portão principal fica numa rua de pedra, e ao entrar por ele não pude deixar de notar um belo jardim, com algumas frases e desenhos na parede do pátio externo. Caminhei em direção a outro portão e avistei um senhor, era o porteiro. Perguntei pela coordenadora Ana e onde poderia encontrá-la. De forma atenciosa e cortês, esse senhor me encaminhou para a sala dos professores no segundo andar.

Logo que localizei a sala avistei Ana sentada fazendo algumas anotações num caderno. Não nos víamos há bastante tempo e foi um ótimo reencontro. Apresentei o plano de estudos da pesquisa, com título, objetivos e a metodologia, revelando principalmente as minhas motivações para a realização da investigação e o porquê de tê-la escolhido para ser uma das interlocutoras.

*Expliquei que não gostaria de ser vista como pesquisadora, mas como uma **estudante de gestão escolar curiosa em compreender suas práticas**. Afirmei que sua identidade seria preservada e que a minha presença não iria interferir na rotina de trabalho da Escola. Após o aceite, definimos o dia da semana que eu iria acompanhar as suas práticas. Foi um momento bastante tranquilo, e acredito que por já nos conhecermos o processo de implicação será mais fácil. (Retirado do Diário de Campo).*

⁷ Nomes fictícios das coordenadoras e Escolas de atuação, que, em tempo oportuno, serão mais bem detalhadas.

Do processo de implicação e apreensão da linguagem natural até o sentimento de pertencimento ao grupo como membro levou tempo. Apesar de conhecer a coordenadora, a Escola Dirceu Arcoverde possui muitos colaboradores e recordo que, em certos momentos, ficava sozinha, me sentia isolada, observando a dinâmica da Escola, até às primeiras idas à Escola, sentimento que durou pouco mais de quatro semanas. Depois de um mês, as rotinas foram se tornando familiares, principalmente as atividades realizadas por Ana. As conversas informais que obtinha com a coordenadora e demais funcionários ajudaram no processo de implicação e apreensão do espaço escolar.

A oferta de auxílio na coordenação foi o fator determinante para minha implicação e deixei isso claro quando expressei meu desejo de não ser vista como estudante de pós-graduação/doutorado, mas sim uma pedagoga interessada em compreender as práticas da interlocutora. Dessa forma, me tornar membro foi condição imprescindível para compreender como as coordenadoras produzem seus etnométodos no cotidiano, as estratégias utilizadas de forma corriqueira, traduzindo-se nos modos de iniciar o trabalho, na elaboração das atividades na agenda, mediante o cuidado em observar se todos os professores estavam na escola, se os projetos e planos estavam nas mãos dos docentes.

Quanto ao relato de visita a Escola Parque Sul, temos:

Teresina, 13 de maio de 2019.

Hoje foi dia de ir até à Escola Parque Sul, que está localizada na zona sul da cidade. Não pude deixar de notar a semelhança na estrutura física com a Escola Dirceu Arcoverde. O portão gradeado azul, a estrutura física, o pátio central coberto, um pequeno palco. À esquerda, a secretaria, sala da direção, professores, coordenação e banheiros dos funcionários.

Fui recebida pelo porteiro que me encaminhou até à sala da coordenação pedagógica. Maria já estava me esperando, pois havíamos combinado a visita há dois dias. A coordenadora me recebeu super bem, afirmou que já estava ciente do meu interesse e pediu que explicasse sobre os objetivos da pesquisa. Da mesma forma que fiz com Ana, apresentei o plano de estudos dando ênfase à metodologia, relevância da pesquisa e o papel que iria desempenhar nos dias que estivesse na Escola, oferecendo minha ajuda e garantindo o anonimato da mesma. Maria foi muito atenciosa e aceitou, de imediato, ser interlocutora do

estudo. Sai de lá bem aliviada, pois, agora, já poderia avançar na pesquisa. (Retirado do Diário de Campo).

O processo de implicação na Escola Parque Sul aconteceu rápido, mesmo não conhecendo a coordenadora. Acredito que alguns fatores foram suscetíveis a isso, sobretudo a estrutura física e quantidade de funcionários, que na Escola Parque Sul é menor se comparada com a Escola Dirceu Arcoverde, o que facilitou conhecer os funcionários e seus cotidianos em menos tempo. E, também, por já estar vivenciando a rotina de Ana, passei a conviver com Maria de forma mais leve, sem a tensão que senti quando comecei a realizar a pesquisa.

Maria sempre foi muito solícita e me deixava a vontade para fazer perguntas e andar pela Escola para conhecer as dependências da instituição e conversar com outros professores. Recordo que, antes de finalizar o primeiro mês de pesquisa, os atores sociais da Escola já eram familiares e a dinâmica cotidiana da instituição já havia sido internalizada de forma natural, o que me fez lembrar a fala de Coulon (1995a, p. 48) quando manifesta que “[...] uma vez ligados à coletividade, os membros não têm necessidade de se interrogar sobre o que fazem”. Nesse caso, meu objetivo como membro era perceber o cotidiano das coordenadoras, entender os etnométodos e, conseqüentemente, os saberes que elas utilizavam em suas ações cotidianas e o aporte da formação profissional nas práticas de gestão. Nas próximas subseções, apresento as características das Escolas e as interlocutoras do estudo.

2.3 CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como campo empírico duas escolas públicas do município de Teresina. A razão pela qual utilizamos duas escolas está relacionada aos procedimentos adotados no processo de produção dos dados, que “[...] na prática, e quando vão para uma pesquisa de campo, os etnometodólogos – como não produziram uma tecnologia original – se veem obrigados a usar instrumentos de pesquisa. Tomam esses instrumentos emprestados da etnografia”. (COULON, 1995a, p. 85), sobretudo, a observação participante, que demanda tempo do pesquisador estar implicado no ambiente de investigação.

Este procedimento utilizado em pesquisas qualitativas possui raízes na etnografia tradicional, abordagem utilizada pela primeira vez pelo antropólogo Malinowski (1978), em 1920, e desenvolvida na Escola de Chicago. Tal abordagem possibilita que o pesquisador

mergulhe no campo e vivencie o contexto sociocultural do ambiente observado a fim de compreender as práticas humanas do grupo que está implicado, tornado-se parte dele.

A observação participante, por exigir uma descrição densa e escuta sensível (BARBIER, 1998), deve-se ter muito cuidado com as palavras proferidas e, sobretudo, aquelas escutadas, o que pressupõe várias escutas e olhar atento que permitiu me aproximar “não do acontecimento de falar, mas do que foi dito” (Geertz, 1989, p.14, cit. por Crusoé, 2009). Leva o pesquisador a vivenciar o cotidiano, aproximar-se dos interlocutores e suas respectivas práticas, o que demanda tempo para implicar-se. Por isso, optamos em investigar o cotidiano prático de duas coordenadoras e seus campos empíricos de atuação, pois a pesquisa acontecia uma vez por semana em cada instituição, totalizando dois dias de trabalho de campo por semana.

Desse modo, a pesquisa iniciou em outubro de 2018 com Ana e maio de 2019 com Maria, finalizando em dezembro de 2019. O primeiro contato com as coordenadoras ocorreu através de ligação telefônica para agendarmos a visita às escolas para apresentar a proposta de pesquisa. Após essas visitas e com o aceite das coordenadoras, solicitei, junto à SEMEC, a autorização para realização do estudo.

Os três primeiros meses de pesquisa foram destinados à observação do cotidiano de atuação das coordenadoras. Nesse tempo, conforme ia me apropriando dos espaços e conhecendo os ritmos de trabalho de cada uma delas, fui me implicando, entendendo os horários e a dinâmica de trabalho dos demais funcionários. Para preservar a identidade das Escolas e coordenadoras, utilizei codinomes que descrevo, a seguir, nos aspectos de estrutura física e pedagógica.

A Escola Dirceu Arcoverde fica localizada na zona sudeste de Teresina e recebe alunos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao todo são 40 turmas, totalizando 1.128 alunos. Em relação à equipe gestora, a escola conta com dois diretores, o titular e o adjunto, e duas coordenadoras pedagógicas.

Quanto à infraestrutura, a escola possui 27 salas de aula, quadra de esportes coberta, secretaria, auditório, sala da diretoria, cozinha, refeitório, pátio coberto, sala dos professores, sala de leitura, banheiros para alunos e funcionários, acesso à internet banda larga. Em relação ao aspecto pedagógico, mais especificamente sobre a nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola atingiu 6,0, referente ao ano de 2017.

A Escola Parque Sul, localizada na zona sul da cidade, recebe alunos do Ensino Fundamental e possui uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com necessidades educacionais especiais não só da Escola mas também de

instituições vizinhas. Ao todo são 39 turmas com um total de 978 alunos. A equipe gestora é formada por uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas.

Quanto à infraestrutura, a escola possui: 16 salas de aula, sala de recursos multifuncionais para o AEE, cozinha, sala de direção, quadra de esportes coberta, sala de secretaria, sala de professores, refeitório, pátio coberto, banheiros para alunos e funcionários, acesso à internet banda larga, estacionamento. Sobre o aspecto pedagógico, em especial o IDEB, a escola atingiu a nota 6.0 na avaliação de 2017. No próximo subtópico, apresento as coordenadoras pedagógicas.

2.4 INTERLOCUTORAS DA PESQUISA

As interlocutoras da pesquisa são duas coordenadoras pedagógicas identificadas pelos codinomes Ana e Maria, que atuam na rede pública municipal de ensino de Teresina. O critério de escolha das coordenadoras e, conseqüentemente, das escolas, a princípio, partiu da ideia de investigar os saberes-fazeres da gestão pedagógica de coordenadores em início de carreira em uma instituição da rede pública municipal e em outra da rede privada.

Contudo, tive dificuldades para encontrar um coordenador iniciante na rede municipal de ensino, pois o último concurso fora realizado em 2010, e a contar pelo período de atuação do coordenador, este teria mais de três anos⁸ de experiência. Mesmo com essa informação, continuei com a proposta de pesquisar o coordenador pedagógico em início de carreira, pois era isso que estava vivenciando em minha prática profissional, modificando apenas o tempo na função⁹ e o uso da expressão coordenador iniciante. Foi quando contatei as coordenadoras Ana e Dani, profissionais que já conhecia o trabalho, fator esse relevante para facilitar o acesso ao campo.

O trabalho de observação das práticas das coordenadoras na escola pública (contexto de atuação de Ana) e privada (contexto de atuação de Dani) iniciou em outubro de 2018. No primeiro encontro, apresentei o projeto de pesquisa e os documentos exigidos pelo Comitê de Ética, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o documento de Confidencialidade, que garantem o anonimato das interlocutoras. Em março de 2019, realizei

⁸ Me baseei no ciclo de vida profissional dos professores segundo Hubermann, que afirma ser os 2-3 primeiros anos de ensino, os significativos em relação a entrada na carreira.

⁹ Resolvemos abordar ainda segundo Huberman as fases de estabilização e diversificação ou questionamentos, que retratam os 4 – 6 anos e 7 – 25 anos na profissão.

a entrevista narrativa. Os resultados das análises das narrativas trouxeram outras inquietações que redirecionaram o estudo para mais um período de observação participante nas escolas.

Em abril de 2019, ao entrar em contato com as interlocutoras para continuar as observações, tive dois entraves. Por questões de saúde, Ana, a coordenadora pedagógica da escola pública, entrou de licença médica e, por mudanças na configuração administrativa da escola privada, a continuidade da pesquisa nessa instituição tornou-se inviável. Sobre essas dificuldades, Angrosino (2009, p. 33) alerta acerca dos problemas que poderão surgir no decorrer do estudo de quem realiza observação participante:

[...] o observador participante não pode esperar ter controle de todos os elementos da pesquisa; ela ou ele depende da boa vontade da comunidade (às vezes em um sentido bem literal, se é uma comunidade onde os recursos básicos de sobrevivência são escassos) e deve fazer um acordo tácito de “ir com a maré”, mesmo que isso não funcione dentro de um roteiro de pesquisa cuidadosamente preparado.

Tinha montado um cronograma de pesquisa organizando o tempo de observação, permanência nas escolas e realização da entrevista narrativa. Contudo, como bem afirma Angrosino (2009), planejamos nossas ações, porém não temos o controle dos acontecimentos, afinal, pesquisamos pessoas e, agora, estava com um problema, sobretudo no que diz respeito à pesquisa já iniciada com a coordenadora da escola privada. Para solucionar essa questão, em acordo com a orientadora, resolvemos dar continuidade à pesquisa com a coordenadora da escola pública e buscar outra interlocutora também de escola pública para recomeçar a pesquisa a partir da observação participante.

Os caminhos que levaram até Maria lembram o que Flick (2009) fala sobre os problemas em acessar o campo de estudo e que os pesquisadores, em alguns momentos, buscam auxílio de “pessoas-chave” para apresentar os possíveis contatos para eles. Nesse caso, uma colega de pesquisa e professora da rede municipal de ensino falou de Maria e sua possível disponibilidade no tocante à participação no estudo e que poderia facilitar meu contato conversando com ela sobre a pesquisa e meu interesse na investigação. Logo que a contatei, inicialmente por telefone, ela já havia sido informada do estudo e disse que aceitaria me receber na escola para conversarmos.

No dia 13 de maio de 2019 aconteceu o primeiro contato. Maria me recebeu na sala dos professores, apresentei a proposta da pesquisa e os documentos referentes ao Comitê de Ética e, assim como fiz com Ana, estabelecemos o acordo em relação ao dia da semana que aconteceriam as observações. Coloquei-me a disposição para ajudá-la no que fosse necessário

e esclareci que a pesquisa não traria prejuízo moral e que seus nomes permaneceriam em anonimato.

Neste sentido, compreender o cotidiano das práticas das coordenadoras na gestão escolar corresponde a um mergulho em suas rotinas, em atividade de interação constante, e isso somente foi possível por meio dos conceitos-chave de prática, indicialidade e noção de membro, característicos da Etnometodologia, pois só posso descrever com propriedade as rotinas das coordenadoras se estiver com elas e junto a elas na relação face a face e na forma como atribuem sentido às suas ações, os saberes que utilizam nas ações corriqueiras, com os professores, direção, alunos, pais e/ou responsáveis e demais funcionários. Portanto, as coordenadoras são pedagogas que atuam da Educação Básica e têm as suas práticas atravessadas por todo o pedagógico. Abaixo, trago o perfil profissional das coordenadoras respondido por meio da ficha de identificação que foi entregue antes de realizar a entrevista narrativa.

Quadro 2 Quadro 2: Perfil profissional das coordenadoras pedagógicas.

| |
|---|
| <p>Perfil da interlocutora Ana</p> <p>Coordenadora Pedagógica da Escola Dirceu Arcoverde</p> |
| <p>Ana é formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2009) e atua como coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Teresina desde a realização do último concurso, em 2010, portanto, atua como coordenadora há dez anos. Antes de assumir o cargo como pedagoga da rede municipal de ensino, Ana foi aprovada para exercer o cargo de professora. Na ocasião do concurso, um candidato poderia se inscrever nas duas opções de cargos (como denominava o edital n. 01 de 2010): Professor classe C e Pedagogo classe C. Primeiramente, foi chamada para atuar como professora, meses depois, foi convocada para assumir como Pedagoga, fato esse fez com que pedisse exoneração da docência. A interlocutora, antes de assumir a coordenação da Escola Dirceu Arcoverde, que está há anos, foi pedagoga em outra escola de Educação Básica, solicitando remoção para uma instituição mais próxima a sua residência. Ana também é especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar.</p> |
| <p>Perfil da interlocutora Maria</p> <p>Coordenadora Pedagógica da Escola Parque Sul</p> |
| |

Maria é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia e atua no cargo desde 2008. É especialista em Supervisão Escolar, Educação de Jovens e Adultos e Psicopedagogia. Antes de assumir a coordenação pedagógica, foi professora de polivalência da rede privada, atuou como coordenadora pedagógica também na rede privada de ensino e foi supervisora pedagógica do projeto Se Liga (Instituto Airton Sena) da rede municipal de ensino. Em 2003, assumiu como professora da prefeitura municipal de Teresina e, desde 2008, como pedagoga.

A partir da análise do perfil das coordenadoras, percebemos que ambas são formadas no curso de Pedagogia da UFPI e que estão há mais de dez anos na função. Segundo as características desenvolvidas por Huberman (1999) em relação ao ciclo de vida dos professores, podemos posicionar a fase de Ana e Maria na diversificação ou questionamentos (7-25 anos). Contudo, é preciso cautela ao analisar as características dessas fases com as práticas e saberes construídos pelas coordenadoras pedagógicas, pois, segundo Brito (2011), a pesquisa de Huberman foi desenvolvida considerando a realidade francesa, sendo, portanto, necessário partir da realidade do ciclo de vida profissional dos docentes brasileiros.

Neste sentido, de acordo com esta fase de desenvolvimento, o coordenador encontra-se num estágio de desenvolvimento essencialmente prático. Os saberes já estão consolidados e o mesmo diversifica constantemente a sua prática, buscando novos conhecimentos e com os saberes que já possui resolvem os problemas que surgem. Essa fase leva, também, o coordenador a questionar a sua formação, os conhecimentos que tem, a sua função, a realidade que vivencia no dia a dia da prática, fato esse que percebi na própria ressignificação de saberes que as coordenadoras realizam ao refletir sobre suas ações, desenvolvendo uma maneira particular de operacionalizar os saberes a partir dos etnométodos que utilizam no cotidiano da prática gestora.

Com relação à produção dos dados, trago, na próxima subseção, a observação participante e a entrevista narrativa e, para registro das observações realizadas por mim ao longo do estudo, o diário de campo, que é concebido como recurso essencial aos pesquisadores que utilizam a observação.

2.5 INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O conhecimento produzido pelo pesquisador no âmbito da pesquisa científica deve ter uma base teórica e metodológica para que possa analisar, interpretar e sintetizar os dados construídos durante a efetivação do estudo. E a lógica dessa produção científica é que a problematização gerada no início do trabalho de pesquisa atravessa todo o estudo de acordo com a metodologia escolhida.

A metodologia da pesquisa deve descrever os instrumentos adotados para a análise dos dados a partir do ponto de vista empírico, considerando que tais instrumentos são os meios de produção desses dados, que, no caso desse estudo, é a observação participante e o dispositivo da entrevista narrativa, tendo o diário de campo como recurso para registro das observações e impressões pessoais como pesquisadora implicada no cotidiano da prática das coordenadoras.

Nesse sentido, a produção dos dados teve início com as observações das práticas das coordenadoras nas escolas e, posteriormente, a realização da entrevista narrativa. Antes de apresentá-los, gostaria de reiterar como os conceitos de cotidiano e implicação estão associados a esses procedimentos e a compreensão de seus significados mostra-se como imprescindível para a realização do estudo.

2.5.1 Olhar para o cotidiano e a implicação no campo empírico

Tratar do cotidiano como lugar comum para a ressignificação dos saberes das coordenadoras pedagógicas, na prática, significa evidenciar os modos de fazer, a produção desses saberes, privilegiando o mundo da vida particular, o aqui e o agora, que põem em evidência a formação e os aspectos subjetivos de cada interlocutora em suas ações corriqueiras.

Gostaria de enfatizar que não vou me referir ao cotidiano numa perspectiva sociológica, mas apresentar as principais características e a relevância de partirmos desse lugar comum às coordenadoras para compreender como operacionalizam os saberes-fazeres da prática gestora e, nesse processo, ressignificam os conhecimentos construídos na formação profissional. Logo, a atenção esteve nos detalhes das ações rotineiras, os fatos observados e como as coordenadoras constroem os sentidos, o modo de agir, conforme as perspectivas sobre cotidiano presentes nos estudos de Schutz (1979), Macedo (2000), Pais (2003) e Berger e Luckmann (2013).

De acordo com Schutz (1979), o cotidiano refere-se à realidade incontestável do indivíduo, suas vivências, aquilo que caracteriza o seu mundo social e a interpretação que faz dele. Na perspectiva de Schutz (1979), compreendo o cotidiano como elemento-chave para compreender a prática das coordenadoras, os modos como expressam os saberes, a relação que estabelecem com os pares nas situações face a face. Esta compreensão se instaura na formação profissional onde as coordenadoras construíram saberes da função e, de acordo com as experiências em outros espaços, ressignificam esses saberes somados às significações produzidas no cotidiano.

Segundo Macedo (2000), o cotidiano e suas ações consistem em passagens do tempo e espaço fisicamente demarcados, possíveis de serem interpretados, tratando-se da vida que se repete, atividade constante. Falar sobre cotidiano dá a ideia de rotina, práticas, ações comuns realizadas diariamente, normalmente por uma pessoa ou grupo de pessoas. De acordo com Pais (2003), o que se passa no cotidiano é rotina relacionada ao presente, o que acontece todos os dias, os caminhos que as pessoas costumam realizar no dia a dia. Aqui, gostaria de destacar que compreendo o cotidiano como lugar de ressignificação de saberes-fazer, onde as ações nunca serão as mesmas, apesar de, no dia a dia, realizarmos certas atividades que nos levem a práticas semelhantes, porém nunca iguais. Nessa perspectiva, observei o cotidiano das coordenadoras pedagógicas e a forma como operacionalizam os saberes-fazer a partir das situações que lhes são colocadas e conforme as experiências e formação profissional.

Observando as práticas das coordenadoras é possível perceber que, mesmo existindo uma rotina, atividades planejadas previamente por elas, o cotidiano nunca é o mesmo. Sempre haverá situações que vão exigir a construção e, sobretudo, a reconstrução de saberes. E o que procuro na pesquisa é compreender os saberes que atravessam esse cotidiano, que estão presentes nas práticas da vida ordinária. Logo, a compreensão da vida cotidiana parte da realidade intrínseca, interpretada pelas coordenadoras a partir dos fenômenos particulares que surgem nela.

Nesse sentido, olhar para suas atividades diárias é perceber os modos de agir, os conhecimentos que põe em prática, realidade essa que, segundo Pais (2003, p. 13), “não é facilmente acessível ao investigador, pronta a entregar-se ao primeiro sinal de galanteio”. Por isso a necessidade de implicação no ambiente das escolas, pois, se quisermos interpretar essa vida cotidiana, é necessário considerar o caráter intrínseco, a realidade subjetiva, daí a importância da minha implicação nas escolas. É como afirmam Berger e Luckmann (2013, p. 36)

O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles.

Diante disso, destaco que a pesquisa visa apresentar as principais características do cotidiano das coordenadoras pedagógicas, mostrando os saberes que operacionalizam e que reconstróem nesse cotidiano, os processos e significações ao longo da formação e a forma como constroem o mundo intersubjetivo. Para isso, a compreensão da linguagem comum – indicialidade – alicerça a vida cotidiana, partilhada com os outros – noção de membro, que ocorre nas situações face a face vivido no presente – prática/realização.

Sobre o processo de implicação, nesse estudo, evidencia-se o percurso de entrada no cotidiano prático das coordenadoras, ou seja, meu engajamento pessoal como pesquisadora a fim de me tornar membro para compreender os saberes-fazeres operacionalizados por elas no cotidiano da prática gestora. Logo, implicar-se depende de condições concretas, do uso de estratégias para o engajamento. Como dito em outro momento, para facilitar o mergulho nas práticas cotidianas, coloquei-me à disposição para auxiliar as coordenadoras nas atividades das escolas.

Nesse sentido, a discussão acerca do meu engajamento atravessa as análises construídas a partir da observação participante e entrevista narrativa, que, no decorrer dessa discussão, evidencio os aspectos dos saberes-fazeres constituídos pelas coordenadoras na prática gestora. Após caracterizarmos a relevância do cotidiano e do processo de implicação no campo, descrevo como aconteceu a observação participante.

2.5.2 Observação Participante

A observação participante consiste em um instrumento de produção de dados fundamental para o processo inicial de mergulho no campo, apreensão do cotidiano das coordenadoras, implicação como pesquisadora e compreensão dos saberes-fazeres operacionalizados pelas interlocutoras na prática. O início da observação participante ocorreu desde a entrada no campo para apresentação da proposta de pesquisa e transcorreu com as idas às escolas até o último dia de pesquisa.

A respeito dos primeiros registros desse tipo de estudo, no início do século XX, as metodologias de pesquisa de campo ganharam força, sobretudo com os primeiros cientistas sociais, a exemplo de Malinowski (1978), que explorou aquilo que seria a carne e o sangue do

grupo social pesquisado, indo até eles, superando o que Stocking (1983) chamou de antropologia de varanda, fazendo referência a estudiosos que não saíam de seus gabinetes para realizar suas pesquisas.

Com o uso da observação e, sobretudo a participante, os pesquisadores não apenas se dirigem até o campo para observar, entrevistar os indivíduos, mas para conviver com eles e experimentar suas rotinas, espaços e ambientes de convivência.

Uma das finalidades desse instrumento de produção de dados no campo empírico é compreender, de forma detalha, o cotidiano, os hábitos e comportamentos dos indivíduos de certa cultura, e isso exige um olhar atento, cuidadoso aos fatos sociais do contexto que se está inserido. Por isso a observação participante pede ao pesquisador um olhar curioso a partir da compreensão do contexto que o grupo ou indivíduo objeto de estudo está inserido, afinal, considerar esse contexto significa analisar o conjunto de elementos que compõe uma cultura, partindo do universo local, construídos pela intersubjetividade desses atores sociais, o estudo do real, do concreto, das reações mantidas pelos indivíduos.

Angrosino (2009, p. 56) considera a observação como “o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador” e, por estar classificada em diversos tipos, nesta pesquisa, optei pela observação participante.

Aos pesquisadores que fazem uso da observação participante não cabe apenas olhar para o campo e seus interlocutores. É preciso estar atendo aos detalhes dos eventos e filtrar os acontecimentos que atravessam a cotidianidade dessas pessoas. Neste caso, o pesquisador “[...] se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (MARCONI E LAKATOS, 2010, p.177).

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), existem duas formas de realizar a observação participante: a natural, quando o pesquisador já pertence ao grupo, e a artificial, quando utiliza estratégias de imersão para tornar-se parte integrante do grupo. Neste sentido, uma das principais características desse estudo está relacionada ao pesquisador “mergulhar de cabeça no campo” (FLICK, 2009) para que possa observar os interlocutores numa perspectiva enquanto membro, realizar a escuta sensível e apreender os detalhes, os aspectos mais íntimos do cotidiano das coordenadoras, para desvelar os sentidos da prática diária e os etnométodos utilizados pelas interlocutoras na prática, tendo como fundamento os saberes construídos na formação profissional. Segundo Barbier (1998, p. 94), escutar de forma sensível é apreender o universo “afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e

os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos”. Trata-se de uma prática necessária aos pesquisadores que utilizam a observação participante, afinal, essa prática vai além do simples ato de observar os acontecimentos do campo, porém leva o pesquisador a capturar os sentidos, requer sensibilidade, atenção, estar atento aos sentimentos expressos em palavras e, sobretudo, os gestos, como o exemplo de Geertz (2012), ao recorrer as piscadelas para explicar que a contração das pálpebras pode ser um tique nervoso ou um ato voluntário ao relacionar o gesto ao contexto do indivíduo.

Portanto, observar de forma participativa implica enxergar as diferentes situações que permeiam o contexto no qual o pesquisador está imerso, tornando-se relevante considerar que, na observação participante, o pesquisador tem interesse no grupo ou interlocutor do estudo, nas situações que este vivencia, como constrói suas práticas, como desenvolve suas atividades, o que requer uma organização sistemática daquilo que se pretende observar. Com essa compreensão, ao elaborar das fases da observação participante dessa pesquisa, foram elencados os seguintes pontos de atenção:

- A descrição do ambiente das escolas da pesquisa;
- A descrição do cotidiano das atividades práticas das coordenadoras.

No processo de observação participante nas escolas, estive atenta para, em todos os momentos, estabelecer relações e interagir com os funcionários, observando os acontecimentos para, posteriormente, descrever os elementos no diário de campo, estando atenta às interpretações pré-concebidas e, ao mesmo tempo, participando, de forma ativa, do cotidiano das interlocutores, o que implica o cuidado ao anotar a cronologia dos eventos, as interações, conversas e comportamentos e exige certa “camaradagem”, “solidariedade”, a efetivação de laços, como aponta Geertz (2012), a fim de conquistar a confiança das coordenadoras.

Durante as observações, sempre me coloquei à disposição para ajudá-las no desenvolvimento de suas atividades. Nesse envolvimento, aproveitava as oportunidades para fazer questionamentos, tirar dúvidas e tomar pequenas notas, apenas como lembrete em forma de tópicos, para que, ao final do dia, fora do ambiente das escolas, escrevesse os acontecimentos de maneira detalhada. Essa conduta lembra o cuidado que devemos ter para evitar o chamado efeito de *halo* (VIANNA, 2003), isto é, permitir que as impressões intervenham no julgamento e elementos da pesquisa.

Na Escola Dirceu Arcoverde, as observações começaram em outubro de 2018 e foram até julho de 2019, período que Ana entrou de licença médica e, posteriormente, licença maternidade. Já na Escola Parque Sul, as observações iniciaram em maio de 2019 e foram até

dezembro do referido ano. Nas primeiras anotações, registrei as rotinas das coordenadoras, as impressões dos ambientes, situações habituais e particularidades de cada instituição, que foram escritos no diário de campo e no qual trago pequenos trechos ao longo da tese.

Nesse sentido, fazer observação participante é estar atento aos sentidos e construir, ao longo da pesquisa, uma descrição densa no esforço de compreender as práticas, tecer relações entre os atores sociais das escolas, me descobrindo como autora por meio da descrição das linguagens, dos fazeres, hábitos e valores de cada instituição. É, segundo Crusoé e Santos (2020, p. 14), a partir da fenomenologia da vida cotidiana que os indivíduos se situam a partir de suas necessidades, angústias “[...] em intersubjetividade com seus semelhantes e isso constitui a existência social e, dessa forma, o espaço e o tempo são a vida presente e a relação face a face”.

Em direção à construção da observação participante, Angrosino (2009) afirma que esse procedimento implica no convívio com os sujeitos da pesquisa, um processo longo, por isso trabalhamos com duas interlocutoras, e também leva o pesquisador a utilizar um diário para registro dos fatos observados, no qual anotei as minhas impressões em relação à pesquisa e aos aspectos do cotidiano, as práticas das coordenadoras e as relações estabelecidas por elas com os demais funcionários das escolas.

2.5.3 Diário de Campo

Sobre o diário de campo, Mills (2009) afirma que é necessário ao pesquisador/artesão intelectual possuir um diário a fim de produzir um arquivo contendo suas impressões sobre o campo de investigação e o objeto de pesquisa para facilitar a relembração dos fatos, ordens e acontecimentos referentes ao estudo, contribuindo para a escrita do trabalho intelectual.

No diário, pode ser escrito as interpretações do pesquisador sobre as impressões dele em relação ao campo e aos atores do campo, aspectos de sua curiosidade, fatos que possam servir de interesse, posteriormente, na redação do texto e outros elementos que o pesquisador considerar necessário. Trata-se de um documento pessoal de descrição, representação e registro dos fatos da forma como o pesquisador os vê, nesse sentido, escreve com suas palavras a forma como compreende as ações que presencia, as falas que foram ditas e guardadas em sua lembrança conforme os acontecimentos manifestados no campo empírico. Neste sentido, o diário de campo consiste em um:

[...] documento pessoal-profissional no qual o estudante [profissional] fundamenta o conhecimento teórico-prático, relacionando com a realidade vivenciada no cotidiano profissional, através do relato de suas experiências e sua participação na vida social” (LEWGOY E SCAVONI, 2000, p.63).

No diário, foram registradas as impressões em relação às escolas e as rotinas de trabalho das coordenadoras. Dentre os registros escritos, destaco a descrição do espaço físico das escolas, as práticas (rotina) das coordenadoras, relatos no dia a dia da pesquisa e reflexões sobre essas práticas.

Pesquisadores etnometodólogos consideram o diário de campo um instrumento fundamental quando se deseja compreender os fenômenos do objeto de investigação, isso porque nele temos o registro pessoal, que retrata, ao mesmo tempo, com riqueza de detalhes, os caminhos vivenciados ao longo do estudo.

Segundo Triviños (1987), as anotações de campo podem ser classificadas em dois tipos: as anotações de natureza descritiva e as anotações de natureza reflexiva. Em relação às de natureza descritiva, estas têm como característica descrever os comportamentos, atitudes, práticas, palavras dos atores sociais, do campo de observação. Sobre as anotações de natureza reflexiva o autor destaca que o pesquisador anota e reflete sobre aquilo que viu no campo, levando a outras indagações, ideias e reflexões. No diário desta pesquisa, além de descrever o ambiente e as práticas das coordenadoras, realizei pequenas reflexões e questionamentos a partir das ações presenciadas, atitude esta que auxiliou, posteriormente, nas análises dos dados.

As anotações eram feitas sempre ao final das observações nas escolas, mas em outro local, para que não houvesse nenhum tipo de constrangimento de minha parte em relação às coordenadoras. Para não esquecer pequenos detalhes ou a ordem cronológica dos acontecimentos, anotava em tópicos os fatos observados no bloco de notas do aparelho celular. Certamente, sem esse recurso, os detalhes das observações presenciadas seriam facilmente esquecidos se não fossem registradas a seu tempo. Para exemplificar a forma como escrevi as observações no diário, trago alguns trechos desse material, aqui, referente ao segundo dia de pesquisa nas Escolas.

29 de outubro de 2018.

Hoje foi o segundo dia de pesquisa na Escola Dirceu Arcoverde. Assim que cheguei na escola e perguntei ao porteiro onde eu poderia encontrar Ana. Ele me informou que a

*coordenadora tinha acabado de chegar e estava na sala da direção. Me direcionei até lá. Nesse dia ela ficou cerca de uma hora em **reunião com a diretora**, decidindo questões do **planejamento do mês de novembro e quais seriam as pautas, para preparar os professores e alunos para o final do ano**. Tive que esperar uma hora até o final dessa reunião. Enquanto esperava a reunião acabar, dei uma volta pela escola. Estava tudo silencioso, os alunos em sala de aula, os zeladores limpando o pátio interno, o porteiro acomodado na sua cadeira e as meninas da secretaria trabalhando. Depois que Ana saiu da sala da diretora, ela me chamou para ir até a sala dos professores. Disse que **iríamos organizar o planejamento**. E, assim, fizemos. Sentamos uma de frente para a outra na grande mesa dos professores e eu a ajudei a organizar as pautas **do planejamento e a entrega dos modelos de plano de aula para os professores**. Começando pela formação de grupos de estudo para leitura e debate do texto “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, de Antonio Nóvoa (2017). **Ela gosta de organizar os planejamentos nesse formato, estudo e debate inicial de algum texto**. Chegou até a afirmar “essa é a parte que mais gosto no planejamento”, porque **escuto a voz dos professores**, os problemas que eles enfrentam em sala de aula. O que eles estão achando. **Eu aproveito e anoto as queixas que surgem**. Conversamos sobre como seria o dia do planejamento, que seria numa sexta-feira. Ela me perguntou se eu poderia ajudá-la nesse dia, **afirmei que sim**”.*

Nesse registro do diário de campo, destaco, em negrito, algumas práticas inerentes à ação do coordenador observadas nesse dia: reunião com a direção, organização do planejamento pedagógico e elaboração de modelos de plano de aula para os professores. O que chamou a atenção foi o modelo de formação utilizado por ela mensalmente nos planejamentos: a leitura e debate de textos pedagógicos.

Para Ana, os planejamentos pedagógicos mensais se configuram em momentos de formação docente. Ela aproveita a oportunidade em que estão todos os professores reunidos para escutá-los em suas queixas acerca do trabalho docente, mas, sobretudo, as dificuldades que enfrentam em relação à aprendizagem dos alunos. Em um dos planejamentos observados, notei que Ana escuta a voz dos professores e anota as inquietações.

As reuniões pedagógicas são momentos de encontro entre os docentes e destes com a coordenação. É a oportunidade que os professores têm para dialogar com os pares, confrontar os dilemas vivenciados no cotidiano da prática e o coordenador, por meio da escuta, compreender e colocar-se no lugar dos docentes para auxiliá-los em suas dificuldades. É o espaço que ambos têm para debater entre si os desafios da prática pedagógica e buscar, no coletivo, as soluções para as questões que surgem.

No dia desse relato, Ana afirmou que, ao ingressar nessa escola, não havia o momento de discussão e leitura de textos com os professores, prática comum na outra escola que coordenava. Então, passou a se articular com a coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental e definir mensalmente materiais para fomentar a discussão com a equipe docente. Em um momento, ela afirmou: “eu noto que eles gostam, porque depois sempre falam que foi bom”. A iniciativa de permitir que os professores escolham o tema de discussão da formação se configura em uma estratégia positiva para incentivar a participação dos professores nos debates das reuniões. Agora, em relação à visita à Escola Parque Sul, temos:

20 de maio de 2019.

*Cheguei à Escola Parque Sul às 7h30min. Ao passar pela portaria, me dirigi à entrada da sala dos professores, vi Maria sentada na sala da coordenação em frente ao computador **digitando um comunicado**. Era sobre o plantão escolar que aconteceria dali a duas semanas. Ela me falou que o plantão era um dos momentos mais importantes do trabalho do coordenador, pois a presença dos pais era indispensável. Depois que Maria finalizou os comunicados, **foi organizar para cortar e entregar à secretaria para a distribuição nas salas**. Dentre essas práticas que a coordenadora faz na escola, estamos sempre conversando e aproveito para tirar minhas dúvidas. Depois que ela finalizou essa atividade, chegou uma mãe para falar com ela, pedir algumas tarefas da filha que estava doente. **Maria organizou o material na sala da professora, pois não tinha outra pessoa na escola que fizesse**, e, após entregar esse material, ela me chamou para organizar uns textos de leitura. E se queixou que **a ausência de funcionários para ajudá-la atrapalha**, pois ela perde tempo fazendo atividades que poderiam ser feitas por outra pessoa.*

Dentre as práticas observadas nesse dia de pesquisa, podemos notar que a ausência de profissionais para atuar em outros setores acaba sobrecarregando Maria. Elaborar comunicados, cortá-los e distribuí-los nas salas de aula, por mais que o conteúdo seja relacionado ao pedagógico, não consiste em uma atribuição do coordenador. Seria uma tarefa possível de ser delegada e feita, inclusive, por outro funcionário, como a secretária da escola, profissional da digitação, permitindo que a coordenadora dedicasse o seu tempo às questões relacionadas à formação dos professores.

Esse aspecto, de certa forma, evidencia a desvalorização do trabalho do coordenador pedagógico, que deixa de assumir, como prioridade, a formação dos professores para atender as emergências que surgem no cotidiano escolar. Como as atividades realizadas pelos

diretores escolares já se encontram bem definidas, tais como: responsabilizar-se pelo funcionamento pleno da escola, e isso inclui atender a todos os setores; aplicar os fundamentos, diretrizes e princípios da legislação educacional; organização da atividade educativa, sobretudo as questões burocráticas; e os coordenadores se responsabilizam pela gestão do pedagógico e, sendo todas as atividades que acontecem no espaço escolar pedagógicas, de certa forma, espera-se que o coordenador resolva todas as questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem.

Na verdade, o que falta nesse processo é clareza em relação às atribuições do coordenador pedagógico e o papel que cabe a ele representar na escola. Sem essas atribuições bem definidas e, principalmente, sem a organização das funções de cada setor, o problema de indefinição das práticas, o sentimento de ser um faz tudo na escola permanecerá. É necessário fomentar debates, discussões entre os coordenadores, gestores e órgãos da administração educacional superior acerca do papel do coordenador no espaço da escola e o estabelecimento de fluxos de trabalho.

Após um período de aproximadamente três meses de observação participante em cada instituição, senti a necessidade de realizar a entrevista narrativa, que trato no subtópico a seguir.

2.5.4 Entrevista Narrativa: produção e análise dos dados

O uso da entrevista narrativa em pesquisas etnometodológicas é viável, pois, como a Etnometodologia busca compreender os etnométodos utilizados pelos atores sociais no cotidiano de suas atividades práticas, para entender tais métodos é necessário nos aproximarmos das histórias de vida a partir das narrativas das coordenadoras sobre suas trajetórias profissionais. Ao realizar as entrevistas narrativas, pudemos desvelar, no campo de análise, os percursos formativos e de construção dos saberes/fazeres das coordenadoras, da formação inicial à prática nas escolas e, assim, compreendermos suas ações e os etnométodos utilizados por elas no cotidiano.

Narrar significa contar algo, expor numa ordem e sequência de ideias fatos, acontecimentos concretos ou imaginários, sejam eles na forma escrita ou oral. A narração de fatos e fenômenos pelo homem faz parte da vida humana, pois, através das interações sociais, estamos a todo o momento relatando acontecimentos e, portanto, se constitui numa construção pessoal e temporal, onde o narrador descreve cenários em contextos, possibilitando a relembração através da retomada de suas memórias e experiências, uma forma elementar de

comunicação humana, constituindo-se em uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

De acordo com Clandinin e Connelly (2011), as pessoas vivem histórias e, no ato de contá-las, expressam suas biografias e nelas se reafirmam, sendo capazes também de refletir sobre as mesmas. Dessa forma, não podemos padronizar as histórias dos indivíduos, visto que estes são únicos e singulares no universo, assim como a produção de seus saberes, pois narração representa um significado especial.

No formato de narração, reconstroem-se vivências, lembranças que representam os recortes do interlocutor. As situações pelas quais passou são revividas em sua memória, a experiência, momentos significativos, conflitos, alegrias, tensões, aspectos que deixam uma marca pessoal e representativa, podendo ser positivas ou negativas, pois tudo que vemos, escutamos, sentimos e experienciamos gera forte impacto emocional.

Quando utilizada em pesquisas, a entrevista narrativa consiste num valioso dispositivo na medida em que permite a flexibilidade das informações, o pensar e refletir sobre a experiência vivida, as crenças e valores aprendidos, os comportamentos adquiridos tomando para si, caso seja o objetivo da narrativa, ponderar sobre os acontecimentos que atravessaram suas vidas, levando a pessoa a enxergar-se como autor de sua história, agente na construção de seus saberes.

Para o presente estudo, fizemos uso desse dispositivo para analisar as narrativas das coordenadoras pedagógicas a partir dos referenciais de **Fritz Schütze**, que teve seu método difundido por Jovchelovitch e Bauer (2002) no capítulo Entrevista Narrativa.

Nas narrativas, as coordenadoras relataram suas trajetórias do ingresso no curso de Pedagogia às experiências formativas no cotidiano da gestão pedagógica. Logo, compreendemos que narrar sobre trajetórias - aqui entendidas como as biografias e elementos significativos para a compreensão das subjetividades e ações realizadas pelas coordenadoras pedagógicas – é considerar as interlocutoras como autoras de suas vidas e que as escolhas pessoais/profissionais que fizeram possibilitaram a consolidação dos saberes que possuem, hoje, dotadas de relevância e sentido para elas.

O uso das narrativas constitui-se num valioso dispositivo de pesquisa, pois permite a fala livre, reconhecendo o interlocutor como “narrador-personagem-escritor de histórias” (SOUSA E CABRAL, 2015). Na entrevista narrativa, é possível escutar a perspectiva do narrador, porquê fez algo, como fez, de que forma e com qual intenção.

A entrevista narrativa destaca Weller (2009) e tem como objetivo entender os contextos de construção da biografia do indivíduo, as trajetórias e transformações que

atravessam sua vivência, uma narrativa que segue uma sequência cronológica dos eventos e a criação de enredos que expressam os acontecimentos com início, meio e fim. Um estudo em profundidade dos principais aspectos relacionados às histórias de vida do entrevistado a partir do contexto que se pretende investigar.

Na mesma linha de compreensão, Benjamin (1994, p. 205) esclarece que a narrativa consiste em uma forma artesanal de comunicação que não está interessada na descrição simples da fala, como se escreve um relatório, mas “[...] ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Mergulhar a coisa na vida do narrador significa compreender, em profundidade, o lugar de fala, os elementos que trazem forte sentido pessoal ao articular passado e presente instigados pela rememoração. Ao escutar as vozes das coordenadoras, entendi o que, para elas, foi significativo a partir do contexto e das histórias que vivenciaram, pois, em cada fala, revelam o que há de importante na reconstrução dos tempos, ações, no ato de desembrulhar as lembranças particulares, emoções e afetos, pois, segundo Schütze (2007, p. 8), há “[...] profunda relação entre o desenvolvimento da identidade de um indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida”, seja a experiência boa ou ruim que marcou e trouxe aprendizagens, podendo narrar de forma crítica e, até mesmo, refletir sobre tais acontecimentos.

A organização e sequência dos fatos narrados, sendo um fenômeno biográfico, tem em Fritz Schütze, sociólogo alemão que nos anos de 1970 contribuiu de maneira significativa para o estudo da sociologia interpretativa através do desenvolvimento da Entrevista Narrativa como método de geração e análise dos dados, tendo como principal característica o fato do entrevistado narrar algo sem que haja a interrupção do entrevistador. Na narrativa, o entrevistador pede que o entrevistado conte algo relacionado à sua história de vida e, a partir disso, faz as perguntas relacionadas ao objeto de investigação.

Weller e Zardo (2013) afirmam que Schütz estabeleceu as bases de uma fenomenologia social direcionada para a compreensão da vida cotidiana e, conseqüentemente, sua interpretação contribuiu, sobremaneira, para o entendimento das realidades sociais através dos estudos das narrativas. A compreensão do mundo do senso comum, a intersubjetividade dos indivíduos, a posição de cada ator social de acordo com suas biografias, a forma como interagem e interpretam o mundo a sua volta, o que é subjetivo para o ator social é único e particular, originando-se de uma situação biográfica.

Logo, as interpretações das falas nas narrativas expressam o trabalho do coordenador pedagógico como é visto pelas interlocutoras através do filtro das suas experiências e conhecimentos construídos nesse caminho. A partir do que foi vivenciado, as coordenadoras enxergam suas práticas, o que torna válido seus saberes. Para Weller e Zardo (2013), é um tipo de interpretação que está diretamente relacionada à subjetividade do ator social, o que corresponde aos elementos de sua situação biográfica e contexto de vida/formação.

A entrevista narrativa inicia com uma pergunta que incentiva o narrador a relatar fatos biográficos, sua trajetória de vida, que seja de interesse do pesquisador e relacionada ao objeto de investigação. Na segunda etapa, elenca-se os pontos relacionados à primeira questão, explorando a narrativa e fragmentos que foram expostos, solicitando, inclusive, esclarecimentos do narrador. E, na terceira e última etapa, temos a descrição dos percursos e pontos que se repetem, perguntas como “por quê” são realizadas a fim de compreender os contextos de desenvolvimento das biografias dos narradores.

Para o desenvolvimento da entrevista narrativa e, conseqüentemente, as análises com as coordenadoras, seguimos as recomendações de Jovchelovitch e Bauer (2002), no qual se solicita que o entrevistado narre algum fato, uma história relacionada ao objeto da pesquisa, destacando os acontecimentos em ordem cronológica dos fatos. Temos uma situação inicial que desencadeia a história. Nesse enredo, o narrador vai desvelando os acontecimentos mais relevantes, apresentando, de forma coerente, a ordem dos eventos e desenvolvimento dos fatos seguindo as fases elencadas no quadro abaixo, que se encontra no capítulo Entrevista Narrativa, de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

Quadro 3 Quadro 3: Entrevista Narrativa. Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

| FASES | REGRAS |
|----------------------|--|
| Preparação | Exploração do campo Formulação de questões exmanentes |
| 1. Iniciação | Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais |
| 2. Narração Central | Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda") |
| 3. Fase de perguntas | Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por que?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes |

| | |
|--------------------|--|
| 4. Fala conclusiva | Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por que?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista |
|--------------------|--|

A fase de preparação, a exploração do campo, aconteceu durante o período de observação participante anterior à entrevista. Utilizamos o diário de campo como suporte para a escrita das impressões sobre as escolas e as práticas das coordenadoras. Depois desse período, elaboramos as questões exmanentes, que se refere às perguntas de nosso interesse, com base no problema de investigação e objetivos. Passado o período de três meses de observações, marcamos a data das entrevistas que aconteceram, respectivamente, nos meses de janeiro de 2019, com a coordenadora Ana, e maio de 2019, com a coordenadora Maria, passando para a próxima etapa.

Na fase de iniciação, para incentivar o começo da narrativa, trouxe a questão gerativa da entrevista que, segundo os autores, pode relacionar-se à história de vida do interlocutor, permitindo que ele fale sobre sua história ou algo mais específico. Para esta fase, fiz as seguintes solicitações: *“Gostaria que você narrasse a sua história a partir do ingresso no curso de Pedagogia e quais foram as suas motivações para escolher esse curso”*. Após os relatos das coordenadoras, pedi: *“Fale sobre a sua formação no curso de Pedagogia e se o mesmo contribuiu para a construção dos saberes da gestão escolar”*; e *“Relate a sua rotina na Escola. Como desenvolve as práticas de coordenação do início ao final do dia e que saberes pedagógicos utiliza”*.

Durante a narrativa central, terceira fase, conforme as coordenadoras iam fazendo seus relatos, tive o cuidado de não interromper as falas, dando oportunidade para que elas discorressem, de forma livre e autônoma, sobre os acontecimentos que considerassem marcantes na trajetória formativa e nas práticas da coordenação.

No desenrolar das narrativas, esperei os sinais de finalização denominado “coda”. Em alguns momentos de coda fiz perguntas utilizando elementos de continuação das narrativas, como as expressões: o que aconteceu depois? Como foi? Nessa etapa, tive o cuidado de respeitar a individualidade e estimular a fala com essas perguntas, pois, em alguns momentos, as coordenadoras não desenvolviam o esquema da narrativa. Por isso a importância do entrevistador estimular com perguntas, seguindo a próxima fase.

Na fase de perguntas, é importante que o entrevistador não dê opiniões sobre as narrativas dos interlocutores, muito menos que utilize perguntas do tipo “por que”. Nesta fase, é interessante observamos a passagem das perguntas exmanentes para imanentes. Segundo

Jovchelovitch e Bauer (2002), as perguntas exmanentes mencionam questões da pesquisa relacionadas aos estudos sobre o referencial teórico e interesse do pesquisador sobre o tema de investigação. Tais questões são transformadas em questões imanentes, que se tratam dos temas revelados pelo narrador e que podem estar ou não relacionadas às questões exmanentes. A transição das perguntas exmanentes para as perguntas imanentes ocorriam no decorrer da entrevista narrativa a partir das respostas das coordenadoras.

No momento em que as coordenadoras deram a entender que concluíram suas narrativas, intervi com perguntas como “tem algo a mais que você gostaria de contar?”, “é tudo que você tem a dizer?” “sobre isso gostaria de falar algo a mais?”. Tive que ter certeza se as coordenadoras finalizaram suas narrativas antes de iniciar esses questionamentos.

Por fim, na fala conclusiva, finalizei a gravação e agradei a disponibilidade das coordenadoras. Nessa fase, Jovchelovitch e Bauer (2002) orientam que o entrevistado continue atento às falas, afinal, diálogos informais podem ser uma rica fonte de informações sobre acontecimentos relacionados a questão central da entrevista. Essa é uma oportunidade para produzir dados importantes que não foram ditos na narrativa e interpretar a fala das interlocutoras a partir de um contexto de produção de uma linguagem informal, longe da estrutura da entrevista.

A análise dos dados é uma das fases mais importantes da pesquisa, afinal, é necessário produzir os dados, os resultados da investigação, o que exige atenção e empenho do pesquisador para compreender e interpretar os dados produzidos até o momento. Considerando o exposto para análise da entrevista narrativa, utilizamos a orientação da análise temática de Schütz *apud* Jovchelovitch e Bauer (2002), que afirmam que, para analisar as narrativas, é necessário organizar os dados nas seguintes etapas:

1. Transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal.
2. Divisão do texto em material indexado (expressam referência concreta a ‘quem fez o quê, quando, onde e por quê’) e proposições não-indexadas (que vão além do conhecimento e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada ‘sabedoria de vida’ dentre outros aspectos).
3. Uso de todos os componentes indexados para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, denominada de ‘trajetórias’.
4. As dimensões não-indexados são investigativas como ‘análise do conhecimento’ (opiniões, conceitos e teorias gerais, reflexões e divisões entre o comum e o incomum, que permitem reconstruir teorias operativas sobre o objeto de estudo).
5. Agrupamento e comparação das ‘trajetórias’ individuais.
6. Trajetórias individuais colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas permitindo a identificação de trajetórias coletivas.

Apesar de apresentarem essas seis etapas, os autores evidenciam somente três etapas para as análises das narrativas, a saber: 1. Transcrição; 2. Análise temática; 3. Análise estrutural. Foram essas etapas que adotei ao analisar as narrativas de Ana e Maria.

Primeiro, deve-se realizar a transcrição detalhada do conteúdo verbal. Apesar de ser um exercício cansativo, pois é preciso ter atenção, parar a gravação para escrever as falas, retornar quando não compreender bem o que foi dito, trata-se de um momento extremamente importante para a análise dos dados, pois, através da transcrição, o pesquisador familiariza-se com as respostas dos interlocutores, associa os ditos e já começa a relacionar as falas às leituras, portanto, “[...] a transcrição, [...] é útil para se ter uma boa apresentação do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002, p. 106).

Após a transcrição, na íntegra, das falas das coordenadoras na etapa da análise temática, fiz a redução dos textos transcritos na primeira etapa, organizando o material em três colunas: a primeira com a transcrição da fala das coordenadoras, da forma como foi dito; a segunda coluna, a primeira redução considerando as categorias temáticas definidas (Formação Profissional e Prática Gestora); a terceira, que apresenta as frases reduzidas em relação à questão da entrevista.

Na etapa da análise estruturalista, após esse processo e considerando os destaques das frases reduzidas que aparecem na pesquisa em negrito, desenvolvi o sistema de categorias empíricas para, então, realizar a análise, os eventos ordenados, as modalidades específicas das narrativas, sendo organizados em sequências possíveis de serem comparadas.

Sobre esses aspectos de semelhanças e organização das ideias das coordenadoras, busquei elementos relacionados às categorias Formação Profissional e Prática Gestora, que originaram, então, as categorias empíricas:

- **Formação Profissional:**

- A relação teoria e prática no processo de reconstrução de saberes do coordenador pedagógico;
- Contribuições da formação inicial para a ressignificação dos saberes do coordenador pedagógico;
- Contribuições da formação continuada e a reconstrução dos saberes da formação profissional na gestão pedagógica.

- **Prática Gestora:**

- Práticas cotidianas do coordenador pedagógico: rotina agitada;

- Práticas docentes e gestora na ação cotidiana do coordenador pedagógico.

Nesse processo, analisei os acontecimentos de forma ordenada, relendo os textos destacados, evidenciando os trechos que revelam as particularidades e experiências das coordenadoras em relação às categorias, fazendo o agrupamento das trajetórias individuais e associando ao referencial teórico. Os exemplos na próxima subseção trazem trechos do diário de campo no dia que realizei as entrevistas e, em seguida, trago as narrativas que revelam as motivações das coordenadoras para o ingresso do curso de Pedagogia. Fiz essa pergunta para compreender as trajetórias das coordenadoras no curso de Pedagogia, afinal, os caminhos que levaram Ana e Maria até o curso revelam as particularidades e as trajetórias de uma construção profissional individual e que contribuiu certamente para o fazer da coordenação pedagógica.

2.6 Narrativas que motivaram a escolha pelo Curso de Pedagogia

Teresina, 29 de janeiro de 2019.

Hoje é dia de entrevistar a coordenadora Ana. Cheguei cedo na Escola e, quando a vi, ela já estava organizando seus materiais na sala dos professores. Pediu que aguardasse um pouco. Sentei-me em uma cadeira de plástico no cantinho da sala até o momento que ela me chamou para ir até outra sala, no andar de baixo, próximo ao segundo portão de entrada que dá acesso ao pátio interno da escola. Ela sentou em uma cadeira atrás de uma mesa e fez um sinal para que eu me sentasse também. Iniciamos a conversa com um estímulo narrativo “Gostaria que você narrasse a sua história a partir do ingresso no curso de Pedagogia. Quais foram as suas motivações para escolher esse curso”. Abaixo, temos a narrativa da coordenadora:

*“Na época, eu não sabia o curso que eu queria. Na verdade, **o curso que eu realmente quis fazer era Direito, mas era um curso muito caro, e quando fui fazer o vestibular na Universidade Federal do Piauí, que era na época o PSIU (Programa Seriado de Ingresso na Universidade), quando fui somar meus pontos do primeiro e segundo ano, eu vi que se eu optasse pelo Direito não teria chances... Então, eu vi que eu poderia ter chances de passar na Universidade Federal no curso de Pedagogia. Eu entrei no curso sem ter noção do que era o curso de pedagogia, pra onde eu vou, o que tenho que fazer. Eu sabia que a finalidade***

do curso era lecionar, mas totalmente, assim, alguém de saber o que era realmente o curso de Pedagogia”.

As nossas escolhas são motivadas a partir de um contexto de relações, que faz sentido para mim enquanto indivíduo, considerando fatores sociais, econômicos, culturais, nível de escolarização, educação familiar, influência de outras pessoas, experiências anteriores, dentre outros aspectos, pois somos seres subjetivos e, de certa forma, agimos de acordo com a conjuntura social e as nossas perspectivas baseadas em nosso entendimento de vida e desejos.

Como afirmam Saraiva e Ferenc (2010), todas as nossas escolhas são pensadas a partir dos valores, saberes, práticas que vivenciamos conforme o contexto sociocultural que estamos inseridos e que partem de necessidades individuais. O perfil socioeconômico familiar e a facilidade de acesso ao ensino superior em virtude da baixa concorrência da Licenciatura em Pedagogia foram os fatores que levaram Ana a escolher o curso. Segundo Aranha e Souza (2013), a associação baixa concorrência e procura por cursos de licenciatura referem-se ao valor do diploma do licenciado devido às questões salariais da formação docente, que revela o desprestígio do profissional no mercado de trabalho.

Sobre essa questão, estudos de Gatti e Barreto (2009) apontam que os cursos de Licenciatura, se comparado aos de Bacharelado, apresentam baixa concorrência e uma das razões pode ser a herança cultural da desvalorização da carreira docente. Contudo, é preciso cautela ao fazer esse tipo de afirmação, pois a concorrência nem sempre revela a desvalorização de certa profissão, afinal, a escolha por esse ou aquele curso depende de variáveis relacionada às histórias e necessidades de cada indivíduo, suas aptidões, o interesse em ingressar no mercado de trabalho, questões salariais, habilidades, influências de familiares e, claro, a concorrência, que pode variar de ano a ano.

A pesquisa de Aranha e Souza (2013) também trazem alguns dados sobre as escolhas pelos cursos de licenciatura, apresentando a relação candidato por vaga nos 14 vestibulares da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) entre 2000-2013. No ano 2000, dos 17 cursos mais concorridos, seis eram de formação de professores, e nos vestibulares de 2012 e 2013 não houve um curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos.

Ainda sobre essa questão, Adachi (2009), ao pesquisar sobre o perfil de estudantes evadidos na UFMG, afirma que os jovens com menor poder aquisitivo e baixo capital econômico e cultural tendem a optar por cursos menos concorridos, como foi o caso de Ana, que desejava cursar Direito, contudo sua família estava sem condições de custear dois vestibulares, na UFPI e na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E como ela já estava realizando o vestibular na UFPI, em virtude do PSIU, a interlocutora continuou os exames na

referida Universidade, tendo que optar por um curso de menor concorrência e que, segundo sua visão, fosse fácil para obter a aprovação diante da pontuação obtida no PSIU. O receio de o estudante escolher um curso concorrido pode levá-lo a outro de menor concorrência e, neste caso, os cursos de licenciatura ainda carregam o estereótipo de serem menos concorridos em virtude da desvalorização profissional.

Sentimentos de frustração e a própria sensação de despreparo do candidato também podem ser fatores que influenciam os estudantes na escolha dos cursos de graduação. A opção de Ana revela isso e o fator quantitativo mostra o peso dos resultados da avaliação na escolha do curso pelo estudante, que, por não ter pontuação suficiente para ser aprovada na primeira opção em cursos de bacharelado, a interlocutora escolheu um curso com menor concorrência na época pela necessidade de ingressar na graduação.

Outros fatores tornam claro o baixo valor do diploma do licenciado, sobretudo o professor da Educação Básica em relação ao salário e prestígio desse profissional. Segundo pesquisa publicada no site do INEP, em setembro de 2020, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou a publicação *Education at a Glance (EaG) 2019*, que apresenta as estatísticas educacionais de alguns países, incluindo o Brasil. Em relação ao item salários dos professores, o Brasil está abaixo da média da OCDE, com piso salarial equivalente a 14.775 dólares se comparado a média de 34.540 dólares da OCDE.

Esse dado revela o desprestígio e a desvalorização da carreira docente, logo num país onde, desde a década de 1980, se discute o processo de democratização do acesso à escola pública e gratuita, o que não concorre ao propósito, principalmente, quando vamos analisar os casos relacionados a pagamento de salários e condições mínimas de qualidade para o ensino dos professores e aprendizagem dos alunos.

É preciso refletir sobre o ideal pedagógico propagado nas universidades que discutem a valorização do profissional da educação com a ausência de políticas efetivas que valorizem a realidade e as necessidades desses educadores. É necessário dialogarmos sobre a precariedade na formação desses profissionais, a ausência de recursos, o excesso de trabalho que leva à exaustão e sensação de mal-estar diante do próprio trabalho, bem como cursos de formação aligeirados e com carga horária reduzida que contribuem para a formação profissional, como no caso do curso de Licenciatura em Pedagogia, que forma o pedagogo para atuar na docência, na gestão escolar e em espaços não escolares, contribuindo para um inchaço no currículo e o despreparo do profissional para atuar nesses espaços, questão evidenciada na fala das interlocutoras e que será analisada mais a frente.

Em relação ao dia da entrevista narrativa com Maria, temos o seguinte relato escrito no diário de campo:

Teresina, 23 de maio de 2019.

Hoje realizei a entrevista com Maria. A coordenadora já estava na escola quando cheguei. Na sala da coordenação pedagógica. Diferente de como foi com Ana, nesse dia, observei primeiro as atividades dela para, quase no final do expediente, fazermos a entrevista. Nesse dia, a escola estava bem tranquila, sem muito movimento. Os professores em suas salas e ela estava organizando uns materiais para realizar as avaliações de leitura dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive ajudei nessa organização. Assim que ela finalizou, disse que poderíamos iniciar a entrevista. Nos direcionamos para uma salinha menor, junto à sala dos professores. Ali ficava a diretora, que no momento não estava na escola. Expliquei para ela como iria acontecer a entrevista, que ela teria liberdade para falar livremente e que eu não a interromperia. Pedi a autorização para iniciar a gravação reforçando que seu nome seria mantido no anonimato. Após o consentimento, que também foi registrado no TCLE (assim como foi com Ana), dei início à entrevista. Sobre os fatores que motivaram a escolha de Maria pelo curso de Pedagogia, temos o seu relato:

*“Para falar a verdade, eu não sabia, de fato, o que era o curso de Pedagogia. Eu acho que naquela época, em 1994, acho que ligada à **motivação de querer entrar na Universidade, todo mundo queria entrar na Universidade.** De repente eu fiz, eu passei. Eu também conversei bastante com algumas colegas e sempre teve aquela conversa: “Ah porque você não faz pedagógico? **Tu tem jeito de professora**”. Acho que foi mais ou menos isso. **Minha família toda também vem do magistério, minhas tias eram.** Então, assim, quando cheguei, **senti aquele choque de Universidade, principalmente nos fundamentos, o ritmo da Universidade, porque a gente demora a amadurecer. Eu cheguei a trancar um período** porque ainda não tinha entendido o curso. Eu acho que não era madura para o curso, para a expectativa que eu tinha. Mas, **com o passar do tempo, eu volto. Foi só um período e voltei mais fortalecida, sabendo o que é o curso, com o que eu poderia atuar**”.*

Maria escolheu cursar Pedagogia motivada por três fatores: possibilidade de emprego, influência de amigas e existência de familiares na carreira docente. Sobre o desejo de ingressar na Universidade, que está atrelado à possibilidade de emprego, este é reflexo das transformações na sociedade da informação que, no final do século XX e início do século XXI, passou a exigir mão de obra qualificada, o uso das novas tecnologias, produtividade,

capital humano, criatividade, inovação, desenvolvimento cognitivo, formação permanente, além da redefinição do paradigma institucional e pedagógico (SANTOS, 2010).

Ingressar na educação superior nesse período significava uma possibilidade de emprego, ascensão social, econômica, política e cultural, sobretudo para as minorias, que, do ponto de vista sociológico, diz respeito a uma parcela da população que se encontra excluída do processo de socialização, tida como marginalizada, e, neste caso, temos a população de baixa renda, que representa grande parte das minorias sociais em países capitalistas.

Com a expansão das universidades públicas, a pessoa que alcançava o patamar de estudante do ensino superior poderia sonhar com um futuro profissional melhor, uma vaga no mercado de trabalho, a construção da carreira, bem como o prestígio social diante de um país com histórico de desigualdades.

Falar sobre juventudes no século XX é tratar de um assunto que está relacionado aos processos de ampliação dos direitos à escolarização, acesso à educação superior, possibilidades de inserção no mercado de trabalho, mobilidade social, econômica e desigualdade social, sem, contudo, homogeneizá-los.

A intenção não é ampliar o debate sociológico em relação ao lugar das juventudes na contemporaneidade, mas apontar que no final do século XX e início do atual século tem-se refletido sobre as trajetórias desse grupo e as escolhas profissionais desde o Ensino Médio até o vestibular, processo que inicia ao longo da trajetória educativa da pessoa com as influências na infância, insinuadas nas brincadeiras de médico, de professor, cabeleireiro, etc., e nas rodas de conversa entre familiares, como o caso da coordenadora Maria.

O mercado de trabalho tem exigido elevados níveis de qualificação profissional e ter o Ensino Médio completo parece ser a exigência mínima. Hoje, no século XXI, ter ensino superior completo é uma das condições básicas de formação e ingresso em muitas profissões, logo, a possibilidade de construir conhecimentos e crescer pessoal/profissionalmente a partir dessa formação ganha destaque e transforma-se em base de preparação na Educação Básica.

Apesar desse não ser o tema central do nosso estudo, não podemos deixar de mencionar os programas que possibilitaram a expansão das vagas na educação superior. Coulon (2017) afirma que o tema acerca do ingresso na educação superior no século XXI ganhou proporções nas discussões nas áreas da Sociologia e Educação, sobretudo a partir da sistematização de políticas públicas, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2008, que se caracterizou por: adoção de cotas étnicas e raciais, cotas para jovens egressos do Ensino Médio em escolas públicas; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); expansão do Sistema de Seleção Unificada (SISU); ampliação de

novos *campi* que ofertam a educação superior em municípios do interior dos estados. E, para o setor privado, políticas de financiamento estudantil, como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Tais políticas, além de ampliar o acesso de milhares de estudantes à educação superior, modificaram o perfil dos estudantes universitários brasileiros.

Para o autor, a questão, hoje, não está mais no acesso, mas sim na permanência desse estudante na vida do ensino superior e a construção do sucesso formativo, afirmando que “os estudantes que não conseguem se afiliar a seu novo universo fracassam, o sucesso universitário passa pela aprendizagem de um verdadeiro ‘ofício de estudante’” (COULON, 2017, p. 1242). Questões a serem enfrentadas pelos estudantes universitários: a aprendizagem dos saberes inerentes à atuação profissional, competências culturais e profissionais inerentes, agora, não mais ao Ensino Médio, mas a uma formação profissional, competências intelectuais.

Hoje se tem difundido, de forma popular, que a passagem do Ensino Médio para a educação superior é algo contínuo, ou seja, deve acontecer de forma natural. Trata-se, portanto, de uma busca por acolher esse estudante para o novo ofício, conjunto de fenômenos que deve apreender essa nova realidade, valorizando o bem-estar psicológico e alocando recursos econômicos para investir numa boa qualificação profissional, ou seja, deve aprender a ser estudante. Como podemos perceber na narrativa de Maria, esta teve que aprender o ofício de ser estudante da educação superior.

O novo estudante deve, em particular, descobrir as rotinas, as evidências, as regras, os novos códigos da universidade. Por exemplo, o trabalho intelectual que não é explicitamente solicitado pelos professores e que é, contudo, indispensável ao sucesso. Mostrei em meus trabalhos que se os estudantes não conseguem se afiliar a esse novo mundo se encontram rapidamente em situação de fracasso. É necessário que aprendam seu ofício de estudante (COULON, 2017, p. 1243).

Maria passou um período afastada da Universidade e retornou para afiliar-se à instituição. Sobre esse afastamento de Maria, é importante frisarmos que o estudante, ao ingressar na educação superior, deve estar consciente de que um novo ciclo formativo se inicia. Um ciclo de responsabilidade e seriedade, afinal, está em processo de construção da sua profissionalidade e é necessário que seja orientado para a dinâmica diferente no ensino superior em relação à educação básica.

Sobre essa situação vivida pela interlocutora, recordamos a fala de Coulon (2017) quando se refere ao tempo de estranheza que os estudantes vivenciam em relação ao que é novo na Universidade, o ritmo das aulas, as pessoas, as exigências, a didática dos professores; seguido, então, do tempo de aprendizagem, período esse de retorno de Maria à Universidade por sentir mais segurança em relação à formação profissional até chegar ao tempo de filiação, quando já adaptada com as aulas, horários, experiências em estágios, pode vivenciar o significado de ser estudante da Pedagogia. Tornar-se afiliada, então, significa ter um novo estatuto social diante do ambiente que está inserido. Significa que a pessoa apreendeu a linguagem, a prática, os códigos – os termos indiciais, tornou-se membro, e seus significados inerentes à formação profissional do curso que é estudante.

Para isso, Coulon aponta que esses estudantes precisam aprender o ofício de estudante (2017), vivenciar a universidade, aprender os saberes necessários à atuação profissional, e isso acontece quando ele está implicado no cotidiano da sua formação, quando se responsabiliza por ela, torna-se membro do grupo de seu curso, entende os termos, conhece e compartilha a linguagem natural do grupo que se engaja. Termos como monitoria, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET), fazem parte da realidade do curso de Pedagogia da UFPI e de outros cursos de graduação, contudo, somente são compreendidos em relação à importância para a formação quando o estudante se dispõe a saber e conhecer como esses programas funcionam e isso acontece quando se torna afiliado.

Maria vivenciou as fases citadas por Coulon (2017) no que diz respeito ao ingresso dos estudantes na educação superior, a fase da estranheza, onde não acostumada ao ritmo das aulas, a entrada e saída de professores, as exigências da formação superior; e a fase da aprendizagem, quando ela retorna à universidade.

Não podemos deixar de mencionar, também, a narrativa de Maria quando menciona a fala de amigas, afirmando que ela “tinha jeito de professora”. Elemento esse que marcou a memória da interlocutora e que revela os traços histórico-culturais relacionados à feminização do magistério, afinal, nos séculos XIX e XX, as mulheres que tinham certa inclinação para o magistério devido à sua formação familiar voltada para o lar e a maternidade, por isso eram vistas como naturais educadoras, logo, a função docente adequada aos padrões femininos da época.

Sobre essa questão também poderíamos falar que a entrada das mulheres no magistério é compreendida nessa época a partir das relações de gênero e classe, afinal, este foi um dos primeiros ofícios de poucas mulheres brancas da classe média que tinham a oportunidade de

estudar, por mais elementar que fosse o nível de instrução. Professoras que lecionavam em escolas que não tinham nenhum tipo de vínculo com o Estado, ganhando destaque aos poucos durante o Império até a instalação das Escolas Normais para formar essas professoras, isto no ano de 1830.

Dados sobre o crescimento feminino nas salas de aula das Escolas Normais são apontados por Vianna (2013) quando afirma que, no século XX, estas instituições passam a formar mais professoras que professores do sexo masculino, indicando, no censo de 1920, que 72,5% dos professores da rede pública no Brasil eram do sexo feminino, característica essa que se mantém no início do século XXI.

A ideia aqui não é aprofundarmos em questões históricas relacionadas à condição da mulher na profissão docente e no mercado de trabalho, mas evidenciar que o discurso de feminilização do magistério até hoje atravessa o imaginário de algumas pessoas, e isso é resultado de uma característica histórica que acompanhou a expansão do ensino primário no Brasil e o lugar das mulheres no mercado de trabalho nessa área, onde, segundo Vianna (2013), os baixos salários, somado ao controle do Estado, precarização do trabalho e formação afastava os homens da profissão.

Com base nisso, até hoje, se formos analisar os cursos de formação de professores, sobretudo os de Pedagogia, que formam educadores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, temos turmas com mais de 50% do sexo feminino e a relação entre as expressões, mesmo que estereotipadas, nos permite analisar que há uma feminilização do magistério até mesmo quando há a presença de professores do sexo masculino atuando na Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica, como referenciam Rosemberg e Saporoli (1996, p. 4), ali encontramos mulheres “[...] mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da vida reprodutiva: cuidar e educar crianças pequenas”.

A influência familiar é outra opção que se destaca nas pesquisas sobre motivações para a escolha profissional pelo curso de Pedagogia e revelada por Maria, que fora instigada por suas tias professoras. Segundo Saraiva e Ferenc (2010), a decisão por uma escolha profissional é muito importante na vida de qualquer pessoa e está relacionada ao contexto social que esse indivíduo vive, às pessoas com quem convive, seu círculo de amizades, aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

A convivência com familiares que exercem a profissão, bem como as opiniões sobre qual carreira seguir acabam sendo determinantes para a escolha do curso atrelada, também, a questões familiares, podendo proporcionar uma decisão madura e coerente.

Em pesquisa desenvolvida por Esteves e Rodrigues (1993), os autores afirmam que as necessidades formativas dos indivíduos podem ser originárias de alguns quadros de vida, incluindo a privada e familiar, o que marca a ideia de poder e controle que alguns membros têm nas decisões sobre a educação e a formação profissional dos filhos e parentes. Outros fatores que podem influenciar na escolha do curso, mas que não estão diretamente relacionados à fala das interlocutoras, são: a identificação com a área da educação, a docência como segunda fonte de renda e as experiências com educação.

Sobre a identificação com a área da educação, o candidato escolhe o curso por sentir-se motivado, gostar da área e considerá-la atrativa e interessante. Geralmente, quem se identifica afirma possuir o “dom” para lecionar, ou que tem “vocação” para ser professor.

Outro fator refere-se à possibilidade de ter o ensino como segunda fonte de renda, geralmente atrelada à procura de bacharéis por uma formação docente para lecionar em cursos da Educação Superior. E, por fim, temos aqueles profissionais que exercem algum tipo de função em escolas e outras instituições de educação, mas que não tem formação específica na área e optam pelo curso por desejarem o aperfeiçoamento profissional ou vislumbrarem outros cargos.

Neste sentido, as motivações das interlocutoras pela Pedagogia estão relacionadas à história pessoal e familiar, questões socioeconômicas, evidenciando as experiências e a subjetividade nessas escolhas. Porém compreendemos que as inspirações para a entrada no curso são apenas impulsionadores para o início de uma trajetória de construção de saberes da Pedagogia. E que é ao longo da formação inicial associada à formação continuada e prática profissional que o coordenador vai ressignificando seus saberes e construindo outros. Nas próximas seções, vamos entender como foi esse processo na voz das interlocutoras da pesquisa.

3 OS SABERES-FAZERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Meus saberes, eu fui aprendendo na prática, fui construindo cada conhecimento com as vivências, articulando a essas formações que tive ao longo da minha trajetória, das minhas experiências como profissional. É uma junção, na verdade. A formação continuada foi muito importante. (Retirado da entrevista narrativa com a coordenadora pedagógica Maria).

Debates sobre a formação do pedagogo tem se intensificado nas últimas décadas a partir das mudanças ocasionadas no contexto educacional, que, no começo do século XXI, passou a exigir profissionais qualificados para atender às demandas sociais da globalização, uso das tecnologias, tendo em vista a sociedade da informação. A formação profissional consiste em uma etapa da formação humana que visa à construção de saberes-fazer para o exercício de uma profissão, sendo a formação inicial a base para a construção desses conhecimentos e a formação continuada o prolongamento de tal construção a partir das necessidades que surgem no contexto de trabalho.

A formação do pedagogo que atua tanto na docência quanto na gestão e em espaços não escolares acontece nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e as investigações sobre o processo formativo do coordenador pedagógico ainda consiste em uma temática pouco investigada se comparado à literatura existente sobre a formação de professores, como apontam as pesquisas de Nóvoa (1991, 1999), Garcia (1999), Schön (2000), Liberali (2008), Lessard e Tardif (2007), Tardif (2002) e outros.

Nesse sentido, o objetivo da presente seção é descrever, a partir das narrativas sobre formação profissional, os saberes-fazer reconstruídos pelos coordenadores pedagógicos. Gostaria de enfatizar que falo sobre reconstrução, pois os saberes-fazer das coordenadoras pedagógicas da pesquisa foram construídos nos cursos de formação inicial – a Licenciatura em Pedagogia – e, conforme as experiências que essas profissionais foram adquirindo no contexto das escolas, passam a reconstruí-los no cotidiano e de acordo com a formação continuada, como aponta Maria no trecho retirado da entrevista narrativa e que inicia esta seção.

Portanto, estar na coordenação pedagógica implica ter um conjunto de saberes-fazer oriundos da formação inicial e estes ressignificados, a partir das experiências e de outras vivências da prática, aprimorados também ao longo da formação continuada. Sendo assim, trato nesta seção a empiria, evidenciada pelas narrativas das coordenadoras emergindo as

categorias empíricas: A relação teoria e prática no processo de reconstrução de saberes do coordenador pedagógico; Contribuições da formação inicial para a ressignificação dos saberes do coordenador pedagógico; e Contribuições da formação continuada e a reconstrução dos saberes da formação profissional na gestão pedagógica.

Contudo, antes de apresentar os resultados de tais narrativas, acho necessário refletirmos sobre o processo de construção da função de coordenador pedagógico no curso de Pedagogia, que muito revela a ligação com a docência, questão essa que nasce em 1939 com o esquema 3+1 e até hoje está presente (com outra linguagem) nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCN). Compreender essa trajetória histórica possibilita entendermos as bases da formação do pedagogo e, no caso dessa pesquisa, a formação profissional do coordenador pedagógico.

3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A formação pode ser compreendida como atividade para algo, uma função social de transmissão de saberes, saber-fazer, saber-ser. Consiste em um processo de desenvolvimento humano, interno e externo, a partir das experiências que são vivenciadas pelos indivíduos. García (1999) se refere à formação profissional de professores, que diz respeito à preparação da pessoa para o exercício de funções laborais. O coordenador é um professor que assume a função na coordenação pedagógica da escola, por isso me apropriei da compreensão presente em Garcia (1999) sobre formação de professores para tratar da formação desse profissional que, em sua gênese formativa, é um professor assumindo a função de coordenador. De acordo com esse pesquisador, a formação é:

[...] uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (GARCIA, 1999, p. 19).

Compreendo que toda formação envolve o ato de aprender, processo de criação, produção e desenvolvimento humano, remetendo à construção e reconstrução de saberes. As

experiências que vivenciamos ao longo da vida contribuem para a formação, são permanentes e fazem parte do processo de constituição da nossa personalidade, por isso não podemos conceber esse processo como simples treino, mas considerá-lo como inerente ao desenvolvimento humano de maneira integral.

Como sendo uma atividade humana processual e contínua, a formação é algo inacabado, ou seja, não tem fim. Por ser um processo inconcluso, isto significa que, como seres humanos, precisamos estar sempre em formação, o que exige investimento pessoal, criativo, livre e particular no âmbito de nossas histórias a partir do momento que refletimos sobre nossos saberes. A partir desse entendimento, corroboro com Nóvoa (1999, p. 25) quando afirma que:

[...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

Não basta o coordenador pedagógico ter uma formação inicial e um currículo extenso, recheado por cursos, projetos, titulações e experiências profissionais se não tiver construído a reflexão crítica em cima dessas vivências. O desenvolvimento do processo formativo implica pensar as experiências pelas quais se passa, avaliando as histórias e vivências como contribuições para o desenvolvimento humano e, diante disso, estar em permanente reconstrução de saberes.

Na formação profissional, o pedagogo desenvolve as competências necessárias para exercer a profissão, construindo saberes da prática pedagógica que irão possibilitar intervenções em ambientes educativos com intencionalidade pedagógica e essa formação inicial acontece no curso de Licenciatura em Pedagogia. Para entendermos como os saberes-fazer desse profissional foram sendo reconstruídos ao longo do tempo, é necessário partirmos do processo histórico-social do curso de Pedagogia, sua constituição como profissão e o desenvolvimento das funções como gestor escolar.

De acordo com Teixeira (2014), o desenvolvimento da função de coordenador pedagógico vai ao encontro da linha evolutiva das funções de inspetor de ensino à supervisor, e deste a coordenador, processo de desenvolvimento social, cultural e políticas educacionais criadas em cada época.

Antes mesmo da existência de ambientes formais de educação – escolas –, a ação de fiscalizar existia no contexto da educação jesuíta no início das missões empreendidas no

Brasil, onde, aos poucos, o sistema educacional foi se constituindo e necessitando de um profissional que fizesse a mediação entre os órgãos que normatizam e administram essas instituições e as próprias escolas. Foi com o Plano Geral dos Jesuítas (1570) e a partir da descrição das funções do Prefeito Geral de Estudos que nascia a função do reitor, que tinha como ações: organizar as aulas, os conteúdos a serem trabalhados e acompanhar como estava sendo realizada a prática dos professores.

Com a expulsão dos Jesuítas e o início do governo do Marques de Pombal (1750), houve a implantação das chamadas aulas régias, que consistiam em aulas avulsas, continuando com a coordenação do Diretor Geral de Estudos, denominado, agora, Comissário. Nesse novo formato de fiscalização, os próprios professores supervisionavam a aprendizagem dos alunos. Com a organização de um Sistema Nacional de Educação, aos poucos, temos a criação de órgãos centrais para a formulação de normas pedagógicas e a organização administrativa das escolas.

Segundo Teixeira (2014), com a reforma da instrução pública paulista no final do século XIX, foram criados o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e Inspetores de Distrito. Verifica-se o prevailecimento das questões burocráticas e administrativas em relação às pedagógicas. Temos, nesse primeiro momento, a evolução das características do que seriam as funções do atual coordenador pedagógico, que de Prefeito Geral de Estudos no século XVI assumiu a função de Comissário entre os séculos XVIII e XIX.

Com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, temos, na década de 1930, a sistematização dos chamados profissionais da educação e os técnicos em escolarização. A partir daí, percebe-se o início da característica marcante que se apresenta até hoje nos cursos de Pedagogia, o viés generalista, como afirma Saviani (2012, p. 28):

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

Nesse sentido, o marco histórico do surgimento do curso de Pedagogia está no Decreto Lei n. 1.190/1939, que regula, de forma definitiva, a Faculdade Nacional de Filosofia, que se encontrava organizada nas seções de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescido a Didática como seção especial.

Todos estes cursos estavam estruturados no esquema 3 + 1, nas modalidades bacharelado, com duração de três anos, e a licenciatura. O diploma de licenciado era obtido quando o aluno cursava didática, com duração de um ano, onde o bacharel se encarregaria de atuar nas funções técnicas do ensino e o licenciado no campo da instrução para o ensino secundário.

O curso de Pedagogia, em três anos, formava o técnico em educação, mas as funções deste profissional estavam indefinidas. O aluno poderia obter o título de licenciado com mais um ano de estudos e, devido a precariedade do limitado campo de atuação para o bacharel, acabava encontrando na regência da sala de aula uma possibilidade de trabalho. Com a indefinição dos espaços de trabalho do técnico em educação e a expansão na formação de professores, o curso de pedagogia passa, aos poucos, a assumir a característica de formação para a docência.

De acordo com Domingues (2014), no século XX, o Estatuto dos Funcionários Públicos, em 1941, prevê cargos para direção, inspeção e delegado escolar, podendo concorrer professores com mais de três anos de magistério para o cargo de direção e os diretores entre si, através dos títulos, poderiam concorrer ao cargo de inspeção, que tinha como uma das atribuições a de formar professores em serviço na tentativa de suprir alguma falha na formação inicial destes, tratando-se, portanto, de uma função precursora da atual coordenação pedagógica. Aqui, se percebe a docência como base formativa para exercer os cargos técnicos.

O surgimento dos técnicos em educação se desenvolve no desenrolar do Movimento da Escola Nova (1932), considerando, então, que, desde a sua criação, já existia a cisão entre o administrativo e o pedagógico. De acordo com Domingues (2014), foi com os debates e transformações ocorridos na década de 1950 e o chamado Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAE) que surge a supervisão junto a outras habilitações.

O PABAE foi resultado de um acordo assinado entre Brasil e Estados Unidos da América (EUA), que ficou conhecido como Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development (MEC-USAID) por volta da década de 1960, que a supervisão escolar começou a se difundir nas escolas a fim de garantir estabilidade política e econômica e impedir a difusão do comunismo. Temos um contexto social e político controlador que permite a consolidação de um profissional tecnicista racionalista, burocrático, centralizador, como afirma Teixeira (2014, p. 57):

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

A organização administrativa da escola sempre esteve presente no currículo do curso de Pedagogia desde a sua criação, em geral, na disciplina de Administração Escolar, o que já enfatiza uma necessidade de formação tanto do professor quanto do administrador escolar. Esta disciplina estava presente no currículo no segundo e terceiro ano e no curso de Didática. Tratava-se de um currículo fechado, com a finalidade de formar o “técnico em educação” (SAVIANI, 2012) que, ao cursar a última seção, estaria habilitado a lecionar. Contudo, o problema da indefinição em relação a que profissional o curso formava ainda perdurava até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/1961.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, temos a permanência do bacharelado na formação do pedagogo (Parecer CFE 292/62) até que Valnir Chagas propõe, com o Parecer 252/69 do CFE, a extinção da diferença entre bacharel e licenciado em Pedagogia. Para ele não havia razões para tal distinção. O curso de Pedagogia, agora, iria formar licenciados, contemplando no currículo uma base comum e outra diversificada.

O esquema 3+1 deixa de existir com o Parecer CFE 251/1962 e, agora, se tem uma nova proposta para o curso, pois as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas de maneira concomitante aos daquelas concebidas para a formação do bacharel. Mesmo assim, a questão da indefinição em relação à identidade do pedagogo permanece. As marcas dessa trajetória apenas evidenciariam que o pedagogo seria um técnico em educação que poderia atuar lecionando as matérias pedagógicas do curso Normal, que tinha como intuito formar professores para atuar no ensino primário. Essa organização perdura até 1968 com a reforma universitária.

De acordo com Pinto (2017, p. 166), a indefinição do perfil profissional do pedagogo, assim como o campo de atuação, perdurou até meados do final dos anos 60 e início dos anos 70 a partir da Lei da Reforma Universitária (lei n. 5.540/68) e do Parecer n. 252/69 do Conselho Federal de Educação, que regulamenta o curso de Pedagogia e, posteriormente, da Lei n. 5.692/71 que reorganiza o ensino brasileiro e introduz “(...) um núcleo de formação básica e uma parte diversificada em habilitações específicas para a formação de alguns

profissionais não docentes da área do magistério, que passam a ser chamados de especialistas da educação” (BRASIL, 1969).

Tal Parecer “reafirmou a ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu*” (LIBÂNEO, 2010, p. 46), que resultou numa ausência de clareza quanto à formação do especialista devido à quantidade de habilitações existentes, o que contribuiu para a deteriorização do curso por indefinição do campo de trabalho. Em relação à esta nova **Resolução CFE n. 2/69** e à formação do especialista em educação, podemos observar, no artigo 1, que:

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (SAVIANI, 2012, p. 40).

Com esta Resolução, o curso de Pedagogia formava professores e especialistas em educação, sendo que a formação destes últimos acontecia por meio das habilitações. Segundo o autor, o significado do técnico em educação (termo comum) coincidia com o termo pedagogo generalista, permanecendo uma clara separação entre administrativo e pedagógico. Nesse tempo, as escolas foram se organizando e criando espaços para que esses profissionais atuassem, contudo, resultando em práticas meramente tecnicistas e racionais, o que fragmenta a concepção de que há a formação para a docência e aquela direcionada aos especialistas em educação, sustentando, mais uma vez, a indefinição na formação do pedagogo.

De acordo com Teixeira (2014), o cargo de coordenação pedagógica surge a partir destas habilitações, sendo um movimento que vai da inspeção à supervisão escolar, constituindo-se um pouco do fazer de cada uma delas, sobretudo do antigo inspetor escolar, que tinha como atribuição fiscalizar tarefas escolares.

O caráter de fiscalização no âmbito da administração das escolas torna-se evidente na Reforma Francisco Campos (1931), quando determina as competências ao inspetor dos estabelecimentos de ensino, sendo estas limitadas ao controle de disciplinas, revisão de provas e supervisão do serviço das mesmas, não havendo uma preocupação com o processo de acompanhamento da organização pedagógica junto aos professores.

Esta forma de organização do trabalho pedagógico na escola vai de encontro aos princípios da Pedagogia Tecnicista, em vigor nas décadas de 1960 e 1970, no qual o elemento principal está, segundo Behrens (2005), no planejamento, organização e controle dos meios que assegurem a produtividade do processo educativo, tarefas que ficam sob responsabilidade

dos especialistas, aqui, os administradores, inspetores, supervisores e orientadores educacionais.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, artigo 33, a formação dos especialistas da educação passa a acontecer em curso superior de graduação plena ou curta ou de pós-graduação. Não menciona o curso de pedagogia, mas qualquer licenciatura ou pós-graduação poderia preparar esses especialistas dando ênfase também à formação docente como requisito para essa formação. Com essa lei, percebe-se que não existia uma reflexão sobre a gestão escolar como trabalho pedagógico, afinal, qualquer licenciado poderia assumir as funções de gestores, o que contribui para manter a indefinição em relação à identidade do coordenador pedagógico.

Neste sentido, críticas sobre a inadequação curricular, indefinição na formação do pedagogo, atravessam a história do curso e vão até a visão tecnicista e a vasta abrangência na formação desse profissional como docente para o ensino normal e os especialistas em educação. Todo esse movimento evidencia a fragmentação da formação do pedagogo na perspectiva da docência e dos profissionais que exerceriam as atividades de gestão do trabalho pedagógico, não contribuindo para firmar uma identidade profissional, provocando uma pulverização nas funções, proposta essa ampliada com as habilitações.

Dentre as habilitações em administração, inspeção e orientação educacional, o supervisor é quem assume um trabalho de fiscalização dos sistemas de ensino, que, de acordo com Teixeira (2014, p. 53), junto com a função de inspetor se tornaram elo para a criação do cargo de coordenação pedagógica:

Ou seja, quando se torna mais interessante a orientação pedagógica do que a fiscalização para detecção de falhas e aplicação de punições é que o inspetor se torna supervisor; e é quando esse profissional passa a estar inserido no ambiente escolar que ele recebe o nome de coordenador pedagógico.

As ações que se manifestavam de forma controladora, pautadas na vigilância, atribuindo um poder coercitivo à ação do inspetor ganham novo sentido quando as práticas de supervisão buscam superar o modelo de organização pedagógica vigente na pedagogia tecnicista, no qual o trabalho tinha por base a fiscalização das tarefas didático pedagógicas das escolas, além do controle dos conteúdos do currículo a serem lecionados pelos professores.

A prática técnico-racional concebia o supervisor escolar como mero executor de tarefas que deveria se apropriar de conhecimentos e habilidades que fossem necessários à operacionalização do trabalho junto a diretores e professores, prevalecendo uma relação

hierárquica vertical e de subordinação. Com o paradigma holístico e a visão sistêmica dos processos de ensino e aprendizagem, temos um novo olhar para o trabalho das ações pedagógicas no contexto escolar, que vão da visão fiscalizadora e autoritária à prática mediadora, orientadora e transformadora.

As habilitações foram extintas na década de 1980. Neste mesmo período, debates na área da educação e sobre a formação do pedagogo se intensificaram, sobretudo acerca da organização de um currículo voltado para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, indo contra a ideia de fragmentação do trabalho pedagógico.

Temos transformações no contexto da formação de docentes e especialistas, discussões, estudos e diversos movimentos envolvendo uma mobilização nacional liderada pela ANFOPE, caracterizando a Pedagogia como um curso com o objetivo de formar professores, atribuindo um olhar amplo às funções de planejamento, administração e supervisão dos sistemas de ensino, escolas e espaços não escolares.

Segundo o autor, é no contexto da década de 1980 que as discussões a respeito da formação do pedagogo e a constituição de sua identidade passaram a se intensificar. Mas, ao mesmo tempo em que se fala em formação de docentes e especialistas em educação, o curso amplia o leque com a diversidade de disciplinas, levando a uma formação generalista, não formando bem nem o professor, nem o especialista.

A partir da intensa movimentação social e política em relação aos profissionais da educação e, em especial, ao supervisor escolar, resultaram nos Encontros Nacionais de Supervisores Escolares (ENSEs). O antigo olhar do supervisor como profissional autoritário, fiscal do trabalho do professor, com conteúdos e metodologias engessadas, foi cedendo lugar a um profissional criativo, inovador, que pudesse desenvolver na escola um trabalho organizado, coletivo e autônomo, tendo em vista as discussões sobre escola democrática a partir da década de 1980, prova disso é a promulgação da Lei 9.394/1996, Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs).

A partir do surgimento do professor coordenador pedagógico em alguns estados, Alves (2007, p. 113) faz menção às diversas nomenclaturas dadas a este profissional, tais como: “coordenador pedagógico, coordenador pedagógico-educacional, professor coordenador, professor coordenador pedagógico”. De acordo com Teixeira (2014), a partir dos anos 1990, surge, no estado de São Paulo, a figura do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) diante do contexto de gestão democrática do trabalho pedagógico, levando à ampliação do olhar da

função deste profissional, que deveria articular as práticas pedagógicas no contexto da escola, assim como as didáticas operacionalizadas pelo professor.

Caberia a esse PCP promover a articulação das ações pedagógicas realizadas na escola e a orientação do trabalho do professor, aproximando este de metodologias inovadoras, trazendo a família e a comunidade para participar das atividades desenvolvidas na escola e olhando com mais atenção para as questões referentes à aprendizagem dos alunos.

A partir desse referencial nacional no estado de São Paulo, podemos perceber que, a partir da década de 1990, começa, de fato, a ficar evidente nas pesquisas em educação a figura do coordenador pedagógico como profissional fundamental para as questões formativas em relação aos docentes. Nesse sentido, o coordenador pedagógico se torna uma figura indispensável na escola, pois cabe a ele desenvolver práticas educativas direcionadas ao planejamento, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola, confiando a equipe a constituir redes de trabalho colaborativo e articular a formação continuada dos docentes.

A redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/1996, no artigo 64, aponta como deve ser a formação desses profissionais:

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

O artigo da LDB deixa claro que para exercer as funções dos profissionais responsáveis pela gestão educacional na escola, a formação pode acontecer de duas formas: nos cursos de graduação em pedagogia ou em pós-graduação, o que amplia a dificuldade em definir uma identidade à formação do pedagogo, deixando as instituições livres para desenhar seus currículos, levando a uma formação generalista e difusa, o que não dissolve a questão da identidade profissional do pedagogo. Após a promulgação da LDB, o Parecer CNE CP n. 05/05 reafirma que a formação dos gestores educacionais deveria acontecer em cursos de pós-graduação e o Parecer CNE CP n. 03/06 integraliza a docência as atividades relacionadas à gestão da educação.

Consubstanciada na Resolução CNE, nº1 de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia evidenciam que a formação profissional do pedagogo tem como base a docência, como escrito no artigo 2:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

As DCN's do curso de Pedagogia não permitem a abertura clara para a formação dos profissionais da educação – administrador, supervisor, inspetor, orientador educacional – nomeados na LDB de 1996, deixando aberta a possibilidade de esses profissionais serem formados ou na Pedagogia ou em curso de Pós-graduação, permanecendo a indefinição do perfil desses profissionais. E estamos, quatorze anos depois, com os mesmos dilemas e encontrando em diversas escolas profissionais de áreas distintas, assumindo as funções de diretor e coordenador pedagógico.

Quando o profissional é formado no curso de Pedagogia, a sua identidade está ancorada na docência, daí alguns estudiosos denominarem o coordenador de professor coordenador pedagógico, remetendo à ideia de que, antes de estar na coordenação, esse profissional é professor. Mas por que defendo a ideia de que, para exercer as funções na gestão escolar, o coordenador precisa ser formado em pedagogia?

O Pedagogo está habilitado a exercer a docência garantindo a formação no âmbito da gestão escolar. Sobre esse aspecto, Libâneo (2010) faz referência ao pedagogo *lato sensu* e ao pedagogo *stricto sensu*. Os pedagogos *lato sensu* são professores que se ocupam das atividades de ensino e os demais profissionais que estão ligados diretamente às práticas educativas. Já os pedagogos *stricto sensu* são os denominados especialistas, isto é, aqueles que se dedicam à pesquisa, formação profissional de gestão, coordenação pedagógica e atuam em diversos campos educativos, desta forma:

são pedagogos *lato sensu* os professores de todos os níveis de ensino e os demais profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa (...). “pedagogos *stricto sensu* são aqueles especialistas que, sem registrar sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividade de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições (LIBÂNEO, 2010, p. 37).

Nesta perspectiva, o coordenador é um pedagogo *stricto sensu*, pois lida com questões referente ao contexto, organização, fatos, situações relacionadas à prática educativa e aos

vários espaços da vida social que refletem na escola, não exercendo a função de docente, mas construindo saberes necessários à formação do professor e coordenando atividades didático-pedagógicas, atuando entre as teorias pedagógicas, metodologias, conteúdos, avaliação, currículo, implicações sociais, culturais e psicológicas.

O profissional também assume a responsabilidade de ser líder democrático dos processos pedagógicos ao promover atuação efetiva e participativa de toda a equipe pedagógica, equilibrando os interesses dos diretores e professores, atendendo às necessidades a favor de um ideal educacional comum, promovendo um ambiente formativo às aprendizagens e relações interpessoais harmônicas, incentivando a formação continuada, partilhando experiências e promovendo a integração junto à comunidade.

Nesse sentido, conforme Libâneo (2004), a coordenação pedagógica faz parte da gestão escolar, compreendendo gestão como sendo a atividade com a qual os atores sociais mobilizam meios e procedimentos para que suas metas e objetivos possam ser atingidos e esse processo envolve a organização e o gerenciamento de tarefas técnicas e administrativas, logo, se torna sinônimo de administração. O coordenador atua no setor pedagógico e junto com o diretor – outra função atributo da gestão, responsável por centralizar e canalizar as ações dos demais funcionários rumo aos objetivos da instituição, organizando, planejando, dirigindo, controlando e avaliando as práticas pedagógicas como um todo – compõe a equipe da gestão escolar.

O coordenador pedagógico realiza a organização do trabalho educativo na escola no que se refere à operacionalização das atividades pedagógicas, sobretudo a formação dos professores, logo, o seu papel na escola está atrelado, principalmente, ao trabalho docente e discente ao oferecer suporte pedagógico para que os professores possam trabalhar e garantir a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o mais apropriado seria que os coordenadores fossem formados em pedagogia, pois esta é uma área que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica.

Após a análise histórica do curso de Pedagogia e o surgimento da função do coordenador pedagógico, vimos que há questões identitárias indefinidas e, de forma recente, este profissional ganha visibilidade na organização do trabalho pedagógico. Na próxima subseção, trago a análise das narrativas segundo a primeira categoria empírica revelada: a relação teoria e prática no processo de reconstrução de saberes do coordenador pedagógico

3.2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO DE SABERES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A formação profissional de coordenadores pedagógicos acontece no curso de Pedagogia, ciência da teoria e prática da educação que fornece as bases de conhecimento dos fundamentos da educação, metodologias de ensino, concepções e desenvolvimento da aprendizagem humana, planejamento educacional, currículo, avaliação institucional e da aprendizagem, dentre outros conhecimentos pedagógicos inerentes à atuação do coordenador no contexto escolar.

A legislação assegura que esse profissional seja formado em nível de pós-graduação, não especificando qual. As DCN's do curso de Pedagogia apontam que a base de formação dos pedagogos é a docência, logo, antes de ser considerado como coordenador pedagógico, este profissional é um professor – de acordo com as Diretrizes, ou pode ser um profissional formado em outra área – como aponta a LDB. Logo, o coordenador é um professor que assume a função – a de coordenador pedagógico. Nesse sentido, a discussão sobre a formação profissional das interlocutoras nos direciona à construção dos saberes-fazeres a partir da formação inicial, estendendo-se na formação continuada.

Em suas narrativas, as interlocutoras revelam que os saberes-fazeres da coordenação pedagógica foram construídos a partir das experiências práticas ao assumir o cargo na rede municipal de ensino de Teresina. Sobre esses saberes, elas se referem à experiência que tiveram na graduação ao exercer atividades na docência, e não em gestão. Dito isso, a primeira questão da entrevista narrativa foi: *“Fale sobre a sua formação no curso de Pedagogia e se o mesmo contribuiu para a construção dos saberes da gestão escolar”*.

Maria afirma que a identificação com o curso ocorreu após certo tempo de implicação nas escolas por meio dos estágios que vivenciou e que oportunizaram o contato com as metodologias de ensino e aprendizagem que estava aprendendo na formação inicial, ou seja, as vivências no contexto real da prática, como revela: *“Assim, então, voltei pro curso de Pedagogia porque eu quis continuar, mas, no começo, houve todo um choque com a dinâmica da Universidade. E foi aos poucos que eu fui sabendo mesmo isso. Com as vivências que eu ia tendo no curso, as aprendizagens. Em outro tempo, eu já arranjei estágio em uma escolinha particular e fui conhecendo o curso, principalmente quando chegou no final, nos estágios obrigatórios, nas últimas metodologias. Aí, sim, eu comecei a me identificar mais com o curso. Quando eu tava realmente na sala, quando eu estava sendo realmente*

observada pelas professoras, então foi aí que eu pensei realmente: “é a minha praia, é isso que eu quero fazer”.

A coordenadora enfatiza que, inicialmente, ao ingressar no curso, não se sentiu atraída pela Pedagogia e que a apropriação do universo acadêmico demorou certo tempo para ser internalizado e que, até esse momento, a mesma vivenciou um tempo de estranheza que a fez trancar o curso por um período e retornar, posteriormente, com mais certeza sobre o que realmente queria. Sobre essa atitude podemos compreender que a construção da identidade profissional se forma no início da carreira, no ato de aceitação, integração, resistência, dificuldades e superação dos desafios que o estudante encontra no início de sua formação.

Segundo Pacheco e Flores (1999), é a consciência que o profissional adquire por não ter todo o conhecimento de sua prática que o leva ao estado de choque, como sentiu Maria, emergindo, assim, sentimentos de estranheza, insegurança, incerteza e descrença sobre sua formação. As primeiras experiências e o choque com a realidade cotidiana na escola podem levar o profissional a refletir sobre sua formação inicial, a exemplo da interlocutora, que foi se reconhecendo e construindo os saberes iniciais ao longo das experiências que vivenciou no curso a partir do desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas nos estágios extracurriculares. A respeito desse momento, a coordenadora enfatiza a importância do estágio extracurricular em uma escola privada, do contato com a prática como fase marcante para a compreensão do fazer pedagógico da docência e a identificação com o curso, processo complementado pelos estágios obrigatórios nos últimos períodos.

Evidencia-se que o estágio complementa a discussão teórica desenvolvida em sala de aula da formação superior visando aperfeiçoar a capacidade de análise, compreensão, discussão e desempenho crítico do aluno, principalmente quando buscar, a partir dos desafios que enfrenta na escola, respostas às inquietações vivenciadas, ou seja, confronta a teoria e prática. Sobre a experiência de Maria no estágio extracurricular da escola particular, este se tornou uma boa oportunidade para que coordenadora adquirisse experiências para o exercício profissional e identificar-se com o curso, assim como o estágio curricular. Portanto, os saberes iniciais da coordenadora foram construídos a partir das experiências (não exclusivamente), que, segundo Tardif (2002), emergem das vivências que o profissional passa, sente, experimenta e tudo o que nos acontece a todo instante, sendo ressignificados conforme a realidade de cada indivíduo, o que faz sentido para cada um.

Nesse caso, Pimenta e Lima (2010, p. 35) afirmam que “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação” e Maria foi aprendendo a operacionalizar os saberes da prática pedagógica nos estágios. Sobre esse

elemento, a coordenadora deixa claro que aconteceu através de observações e alguns momentos de regência na sala de aula e, nessa perspectiva, é preciso ter cuidado para não reduzir a ação em sala de aula a mera observação de modelos prontos sem que haja uma compreensão crítica e reflexiva sobre tal prática, afinal, o estágio consiste em uma etapa da formação profissional fundamental para o desenvolvimento do aluno na compreensão do universo de trabalho unindo teoria e prática. E isso somente é possível quando escola e universidade estão juntas com o aluno nas vivências dos estágios e os professores, à luz das teorias, fomentam essa reflexão crítica e debates promovendo a inter-relação entre a teoria e a prática. Logo, os estágios consistem em fases da vida acadêmica que devem oportunizar a construção teórica de conhecimentos com fundamentação prática por meio do diálogo e intervenção da realidade escolar, pois, como afirmam Pimenta e Lima (2010, p. 111):

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la.

É essencial que as propostas pedagógicas dos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia tenham, como um de seus princípios, a promoção de parcerias entre escolas e universidade para que possam se tornar espaços de aprendizagem e reflexão sobre a prática pedagógica. E quando falo em parceria, me refiro às escolas credenciadas, com projetos didáticos concretos, com professores (tanto das escolas quanto das universidades), como coordenadores e avaliadores desses projetos e atuantes nesses cenários de produção do conhecimento. Estamos falando de um modelo de educação e é necessário formar profissionais para atender a essas necessidades que têm início na formação inicial. Os alunos da graduação só poderão sentir o universo da formação profissional e compreender as práticas e conflitos existentes nas escolas quando estiverem nelas, pensando, articulando estratégias e refletindo teoricamente sobre esse lugar de prática. Por isso, Maria só se identificou com o curso após ter passado pela experiência de estar na escola quando afirma que **“é a minha praia, é isso que eu quero fazer”** depois que vivenciou as experiências dos estágios.

Da mesma forma que Maria, Ana aponta a experiência em sala de aula como fase importante para a identificação com o curso e a construção das primeiras aprendizagens e revela a sua trajetória de implicação como coordenadora da rede pública municipal de ensino quando destaca: **“Eu passei. Ótimo, passei e quando eu comecei o curso eu fui gostando, fui me reconhecendo e então vi que eu tinha muita habilidade em sala de aula. Quando eu**

estava no curso eu também estagiei, três anos pela prefeitura, e em uma escola particular. Eu fui me descobrindo no curso de pedagogia primeiro em sala de aula, porque na época o concurso da prefeitura fiz pra professor e pedagogo, e eu entrei primeiro como professora, aí logo depois fui chamada como pedagoga. Então eu pedi exoneração do cargo de professora e assumi como coordenadora”.

Percebe-se no discurso da coordenadora, também, o destaque ao estágio extracurricular na docência como oportunidade para a construção de saberes iniciais da formação. Ao longo da formação inicial no curso de Pedagogia, Ana passou por diversas experiências em estágios na docência, seja em escolas públicas e em escolas privadas. Para a coordenadora, esses momentos da trajetória acadêmica foram importantes para adquirir experiências e aprender sobre a prática docente. Revela que foram esses espaços que contribuíram para a identificação com o curso, pois vimos que Pedagogia não era a sua primeira opção de curso no vestibular e que ingressou no curso por uma necessidade de iniciar a formação superior.

Com isso, afirmo a importância de cursos de licenciatura oportunizarem em suas propostas pedagógicas o contato do estudante com espaços práticos de atuação desde os primeiros períodos. Nessa oportunidade, professores e alunos poderão discutir os campos de atuação do pedagogo a partir das experiências dos estudantes nesses campos e fomentar reflexões e debates acerca dessa formação e as práticas exercidas pelo pedagogo. Fica evidente o papel do professor formador como principal articulador e incentivador das práticas e reflexões teóricas junto ao aluno, principalmente quando vivencia a prática com ele nos estágios, como aponta Brito (2011, p. 2)

Neste sentido, o estágio exige o exercício da reflexão, pois o encontro com as situações de ensino é marcado por dúvidas, ansiedades e por tensões, o que indica a importância do apoio da escola e dos professores experientes nas aprendizagens e constituição da professoralidade dos futuros professores. Realçamos, então, que as ações dos professores experientes devem perspectivar a colaboração através do apoio e da orientação nas diferentes experiências vivenciadas no estágio supervisionado.

A relação entre professor e aluno é primordial para o desenvolvimento das aprendizagens pelos estudantes durante o estágio, afinal, o aluno necessita de acompanhamento, orientação e ser avaliado para que possa construir novos conhecimentos, relacionar teoria e prática com a ajuda do professor experiente. Porém, assim como a fala de Maria, no discurso de Ana, a coordenadora não menciona o estágio em gestão escolar, mas

ambas relatam suas experiências e a construção dos saberes da formação inicial direcionado à prática docente, não em gestão.

Sobre os estágios curriculares em gestão escolar, considerando as pesquisas de Franco (2017) sobre o currículo dos cursos de Pedagogia no Brasil e a formação de gestores escolares, o estudo aponta que em todas as ementas analisadas na pesquisa, o estágio curricular em gestão escolar está presente nos últimos períodos dos cursos e que são operacionalizados pelos estudantes em um formato de observação e produção de relatórios sobre a prática dos gestores escolares, e não esses alunos assumindo a prática como estagiários em gestão, exercendo as funções, seja como diretor ou coordenador pedagógico. Em relação aos estágios extracurriculares em gestão, esses são praticamente inexistentes, tanto nas escolas particulares, que quando realizam seleção para estagiários, na maioria das vezes é para funções técnicas e operacionais, como assistente ou auxiliar de coordenação, e nas escolas públicas, mais especificamente a rede municipal de ensino de Teresina, que não existem vagas de estágio para gestão escolar.

Assim como o estágio em docência, o de gestão escolar é de suma importância para a formação profissional do futuro coordenador pedagógico, pois é quando o graduando poderá aprender na prática e vivenciar as funções do gestor e desenvolver as habilidades e competências que são particulares a esses profissionais, tais como: o conhecimento de gestão, liderança, empatia, iniciativa e outras características necessárias a um gestor.

A partir dessas discussões, evidencio a necessidade das propostas pedagógicas dos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia considerarem, nas ementas das disciplinas de gestão escolar, possibilidades para que o aluno, nos primeiros períodos, conheça os espaços e a prática de atuação do coordenador pedagógico, e que esse debate não se resuma aos últimos períodos ou componentes curriculares, em que o aluno vai para a escola como um mero expectador, observando as práticas desses coordenadores, sem que haja uma reflexão crítica e, ao final, produza um simples relatório. Sobre essas questões das disciplinas de gestão serem trabalhadas nos últimos períodos do curso, Franco (2017, p. 114) afirma:

Existe uma ideia equivocada de que os conteúdos da gestão escolar são mais complexos do que os da docência ou da própria atuação do pedagogo, e que, em decorrência disso, devem ser apresentados, ao final do curso, o que está em desacordo com o pressuposto de que todos os conteúdos formativos são dotados de seu sentido prático, acadêmico, científico, intelectual e técnico e, dessa forma, devem articular-se.

No estudo realizado por Franco (2017), o que se percebe é que os primeiros períodos do curso são dedicados ao ensino das disciplinas que compõe o conjunto de fundamentos da educação – psicologia, filosofia, sociologia, epistemologia – seguido das disciplinas de currículo, avaliação, organização do trabalho pedagógico, as metodologias e componentes curriculares específicos, como educação especial, educação infantil, educação de jovens e adultos, estágios supervisionados e, nesse meio, as disciplinas no campo da gestão. Sobre essa distribuição das disciplinas e áreas de atuação do pedagógico, posso inferir, a partir dos estudos sobre a formação de gestores escolares, que poucos são os componentes curriculares que trabalham em suas ementas os espaços de atuação e os papéis dos gestores, isso se comparamos as disciplinas que visam formar os professores. E que, a maioria dos debates para reformulação de ementas das disciplinas da Pedagogia, direcionam a discussão para a formação do professor.

O que coloco em questão não são as disciplinas, mas a importância dos formadores e currículos organizarem suas práticas de maneira integrada, apresentando aos futuros coordenadores as múltiplas possibilidades de atuação do pedagogo, nesse sentido, o discurso de Ana evidencia a importância do estágio como momento para a elaboração e reelaboração dos saberes da pedagogia que, em confronto com as situações práticas, oportunizam essa reconstrução num processo de troca de saberes e identificação com o curso. Neste caso, durante os estágios em gestão escolar, o docente universitário, segundo Prado (2012, p. 42), deve

[...] aprofundar gradativamente no Estágio Curricular Supervisionado em Gestão os conteúdos desejados (não o simples discurso das habilidades e competências), pautando-se na premissa de que é fundamental ao futuro pedagogo o domínio de um sólido conhecimento, não na forma de “estoque” armazenado, mas na forma de “domínio prático-conceitual”, que o torne capaz de levar seus alunos e interlocutores a serem agentes de sua própria formação, aproveitando ao máximo a riqueza dos espaços de conhecimento e participação propiciados por uma concepção democrática de gestão, pelas diversas linguagens (multimídia, internet, livros etc.).

Segundo a autora, os professores de estágio da Universidade precisam ensinar os alunos a articular as experiências no campo da prática aos estudos da teoria discutida em sala de aula. É no momento do estágio e da presença do estagiário no dia a dia da escola que este entra em contato com a sua futura profissão e nos debates com os professores formadores pode construir a sua profissionalidade. Portanto, o estágio é o momento de reflexão das questões relacionadas ao espaço da escola e somente faz sentido quando há essa troca, o

diálogo entre escola e universidade. Nesse sentido, reforço a importância de, nos debates sobre reformulação das propostas pedagógicas e ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia, evidenciem a formação teórica e prática também do futuro gestor, não apenas do professor.

Continuando a discussão sobre a relação teoria e prática na formação das coordenadoras, Maria relata: “[...] *A minha identidade foi se formar mesmo foi quando eu entrei, quando eu cheguei na escola, quando eu vi aquela prática. Foi então que eu vi que aquela teoria, aqueles textos que li, aliás eu vi que a Universidade andava longe da prática, é muita teoria e pouca prática*”.

O discurso de dissociação teoria e prática nesse trecho da fala de Maria tem nos levado a questionar como os cursos de Pedagogia estão formando os pedagogos para atuar nos espaços da gestão da escola a ponto do egresso disseminar tal discurso após a conclusão do curso. É um caso a se refletir, pois existe o “mito metodológico” de que é preciso teorizar para depois ensinar a como fazer, sendo que, na maioria das vezes, o “como fazer” não está associado à teoria.

A prática do coordenador pedagógico exige que este utilize saberes, tendo em vista as atribuições que são de sua responsabilidade. Trata-se de saberes não apenas relacionados à gestão escolar, mas, sobretudo, da prática docente, afinal, a sua principal atribuição está relacionada à formação em serviço desses educadores. Com isso, ao longo de suas atividades profissionais, o coordenador precisa operacionalizar, na prática, os conhecimentos teóricos aprendidos na formação inicial.

Nesse caso, a formação dos coordenadores deve atravessar conhecimentos sobre a prática pedagógica, garantindo a construção de saberes docentes e da gestão e a formação do pedagogo acontece nessa direção, apesar de analisarmos, nas pesquisas de Franco (2017) e no discurso das coordenadoras, a pouca ênfase dada a formação do gestor em relação à formação do professor, fato esse relacionado à concepção de que a base da formação pedagógica é a docência.

Nesse cenário, destacamos a importância da relação teoria e prática e dos estágios para a construção desses saberes. Ambas as coordenadoras relatam em suas narrativas que se identificaram com o curso após a vivência nos espaços escolares por meio dos estágios extracurriculares. Contudo, evidenciaram que esses estágios foram em docência, e não em gestão escolar. Elas não mencionaram as contribuições do estágio em gestão, contudo, é necessário enfatizarmos a sua importância, sobretudo que as propostas pedagógicas dos

curso de Pedagogia evidenciem esse momento de formação teórica e prática para a atuação do futuro gestor.

Nesse trecho de sua narrativa, *“Foi então que eu vi que aquela teoria, aqueles textos que li, aliás eu vi que a Universidade andava longe da prática, é muita teoria e pouca prática”*, Maria não evidencia a relação teoria e prática, ao contrário, aponta o distanciamento daquela em relação a esta e esse discurso vem sendo propagado, como vimos, desde a origem do curso de formação de professores devido aos modelos tradicionais de ensino que privilegiavam a teoria. Piconez (1991) afirma que esse distanciamento deve-se, sobretudo, ao fato de que nos currículos dos cursos de formação de professores a teoria vem no início da formação e a prática no final, havendo a necessidade de estabelecer relação entre eles desde os primeiros períodos.

É preciso olhar para a relação teoria e prática, afinal, ao teorizarmos a prática e dialogarmos de forma reflexiva, podemos transformar a formação inicial e compreender o sentido de ambos esses processos, reforçando a indissociabilidade. Sobre as vivências que a coordenadora teve na prática e a forma como a mesma foi se apropriando dos saberes da pedagogia, percebemos que o discurso de dissociação entre a teoria e prática revela que os saberes pedagógicos só se tornaram significativos a partir do momento que a interlocutora pôde confrontar os saberes pedagógicos na prática. Portanto, ao longo da formação inicial, a coordenadora foi vivenciando o exercício do magistério nos estágios, tendo a oportunidade de pensar a sua formação e os desafios que enfrentou no cotidiano de atuação, concluindo que a teoria pouco está relacionada à prática.

Afirmar que a teoria é algo distante da prática é desconsiderar os estudos e pesquisas desenvolvidos referentes aos fundamentos da educação. Acredito que se trata mais de uma ausência de reflexão sobre como a teoria se manifesta na prática do que a crença de que não há uma relação, pois, de acordo com Pimenta e Lima (2010, p. 43):

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

A partir dessa compreensão, aponto a relação teoria e prática como processo indissociável, que envolve as relações entre o saber, saber ser e o saber fazer, no qual os coordenadores pedagógicos constroem e reconstróem as suas práticas. A teoria vai oferecer os

conteúdos necessários à reflexão crítica sobre a prática e nesse meio o coordenador, tendo se apropriado dos saberes inerentes à prática pedagógica referente à docência e à gestão escolar, aprende a fazer-se coordenador, articulando a teoria ao seu cotidiano, vivenciando os desafios da prática diária e mobilizando saberes necessários à sua atuação. É nesse processo que incide a unidade teoria e prática.

Um dos autores que discute a visão dicotômica existente entre teoria e prática é Canário (2001), ao afirmar que essa concepção incide sobre os currículos de formação de professores que acabam sendo constituídos mais por disciplinas teóricas que práticas. Defendo que as experiências com a prática devem acontecer ao longo do curso e não apenas nos últimos períodos, fomentando estudos e reflexões para uma formação crítica. Portanto, não é que a teoria está dissociada da prática, mas os estudantes e egressos precisam entender que a teoria não consiste em uma receita de bolo, onde será aplicada na prática e os resultados serão como o esperado. Lidamos com pessoas, atores sociais com realidades distintas, logo, cada indivíduo em seu contexto reage de uma forma e a teoria auxilia a compreender tais processos.

Nesse primeiro momento da fala de Maria, parece que ela não atribui nenhuma relação entre teoria e prática, contudo, ao continuar sua narrativa, a interlocutora completa mencionando o processo de adaptação e ressignificação desses saberes teóricos na prática quando diz *“Mas depois a gente vai se adaptando e eu fui percebendo que tinha que ser daquele jeito, seguir daquela forma. A gente vai fazendo as mudanças, as adequações de tudo aquilo que a gente viu na formação na nossa rotina.”* O fazer profissional de cada indivíduo é prático, leva à ação, e é nesse caminho que a coordenadora foi construindo seus saberes a partir do processo de adaptação com as rotinas, o cotidiano de estar na coordenação pedagógica e a reconstrução dos saberes da formação inicial, levando a compreensão de Tardif (2002, p. 257) quando afirma que a prática:

[...] é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

De acordo com o autor, não se trata de afirmar que os saberes construídos na universidade não têm relação com o fazer nas escolas, mas sustentar a ideia de que o profissional, quando está na prática, faz uma espécie de seleção, filtra as aprendizagens mais relevantes, aquelas que, de fato, foram compreendidas e que podem auxiliá-los no trabalho

pedagógico. Diante de tantos conhecimentos pedagógicos somado às experiências vivenciadas por cada coordenadora, elas foram edificando, selecionando aqueles que, para elas, são necessários e que podem ser utilizados em situações específicas.

Nesse sentido, os saberes-fazer das coordenadoras pedagógicas são operacionalizados de acordo com as suas necessidades práticas, o que vale lembrar que esse contexto envolve o trabalho com professores, relações interpessoais com estes e os demais colaboradores, construção de habilidades de gestão e liderança da equipe pedagógica, operacionalização de saberes diante das inúmeras situações emergenciais que surgem no decorrer da prática diária do coordenador, que devem vir acompanhados da reflexão crítica.

A esse respeito Giesta (2005) afirma que a reflexão garante e impulsiona a formação e desenvolvimento profissional, sendo necessário que os coordenadores pedagógicos reflitam sobre essa teoria na prática, afinal, os saberes são reconstruídos nesse processo de reflexão e interação construídos no cotidiano escolar. Reforçar a ideia de que teoria e prática são processos distintos desvaloriza a formação intelectual, gera comodismo com a situação, não incita um movimento crítico e promove a permanência de valores, comportamentos e ideias que insistem nesse discurso de fragmentação teoria/prática.

Apesar de termos analisado a importância e a relação entre teoria e prática, no discurso das coordenadoras, em certos momentos, o distanciamento dessa relação se torna evidente e se apresentam, quando narram, os sentimentos que viveram logo no início do exercício das práticas na coordenação pedagógica. Acredito que tal discurso de fragmentação teoria/prática se faz quando as coordenadoras comparam as formações iniciais ao cotidiano da prática, pois nesse cotidiano elas vivenciam diversas situações e muitas delas, talvez, não foram discutidas na sala de aula das universidades e, por não saber como lidar com essas situações, o coordenador pedagógico acha mais “fácil” culpar a formação inicial deficiente, como expressa Ana: *“Quando assumi, fui logo pra primeira escola que trabalhei como coordenadora. Lá, eu pensei: o que é que vai fazer o coordenador pedagógico na prática? Porque quando eu entrei eu tinha a visão do coordenador. Eu já sabia mais ou menos como era a prática não por conta de estágio, porque na graduação não tive estágio na gestão, fiz algumas observações, mas estágio, como é o de professores, na gestão não tive. Então, eu tive coordenadores muito bons que me ajudaram quando eu era professora. Mas a realidade é outra de uma escola particular pra quando a gente chega na prefeitura. Agora as coisas estão bem melhores, mas há nove anos atrás não era tão assim. Lembro que eu cheguei lá, eu pensei: meu Deus, e aí? Como é agora? O que é que eu vou fazer aqui? Então, como eu comecei a trabalhar sem experiência de coordenação, a outra coordenadora já tinha muita*

experiência na rede, então, foi me ajudando com relação a isso. A diretora na época também maravilhosa, uma profissional competente, então, elas sempre me direcionaram com relação a isso, então, foi mesmo na prática que fui desenvolvendo mesmo o papel e as funções do coordenador pedagógico, porque na teoria é uma coisa, na prática é outra, mas a gente tenta fazer o melhor né?”

Ana tinha ideia de como era a prática do coordenador por ter vivenciado experiências como professora e nessa trajetória conhecer a dinâmica da gestão nessas instituições e por ter sido orientada por outros coordenadores, o que, de certa forma e considerando os estudos realizados na formação inicial, contribuíram para que a mesma adquirisse uma compreensão das práticas realizadas por esse profissional. Todavia, percebemos em sua fala que essa aprendizagem aconteceu não em ocasião dos estágios supervisionados e destaca que não vivenciou na graduação o estágio em gestão da forma como experienciou o estágio na docência. Esse fato e outros aqui já colocados, como a pouca ênfase teórica e, principalmente, prática dada às disciplinas de gestão escolar no curso de Pedagogia, contribuíram para o sentimento de confusão, de não saber exatamente que práticas realizar no contexto da gestão escolar e também sabemos que todo exercício profissional efetivo, de certa forma, carrega um pouco mais de responsabilidade e gera mais expectativas à pessoa se compararmos ao exercício de trabalho do profissional como estagiário, como a interlocutora expressa na narrativa *“Como é agora? O que é que eu vou fazer aqui?”*. A coordenadora afirma que foi com as experiências iniciais e o auxílio das outras coordenadoras da escola que pôde aprender as práticas da gestão pedagógica.

O depoimento de Ana destaca o período inicial no cargo de coordenadora pedagógica como confuso e angustiante para o profissional que não possui experiência, reforçando a importância do mesmo conhecer bem as suas funções a serem desempenhadas na prática. Ter ciência do seu papel na escola contribui para a reconstrução dos saberes, afinal, o coordenador pode estudar a sua realidade e pensar os saberes pedagógicos necessários às atividades que deve desempenhar.

Pedir ajuda de coordenadores mais experientes – como fez Ana – também consiste em uma saída para amenizar esses conflitos que atravessam as práticas do coordenador que está iniciando na função, pois, assim como a prática profissional do professor, o coordenador assume novas demandas e isso exige saberes sobre gestão pedagógica e habilidades inerentes ao cargo.

O depoimento da coordenadora revela a fase inicial no cargo como desafiadora, principalmente quando o iniciante se depara com uma equipe docente com anos de

experiência e com resistência a mudanças. Somente com a integração do coordenador na equipe, através de avaliações diagnósticas e estreitamento do relacionamento interpessoal, bem como o auxílio de outros gestores, é que essa aparente resistência pode, aos poucos, ir cedendo lugar às primeiras práticas, como aponta Domingues (2012, p. 54):

É sabido que todo início, num novo espaço de trabalho educacional, requer uma dedicação maior dos profissionais, quer ingressantes, quer veteranos, pois a atividade educativa tem exigências que estão associadas a uma cultura local, a um lugar específico e às relações interpessoais nesse contexto. Isso impõe como requisito da profissionalidade uma atitude adaptativa.

Segundo a autora, analisar o ambiente educacional, a cultura local e os profissionais que atuam na escola é essencial para apreender a cultura organizacional da instituição e aproximar-se das práticas pedagógicas realizadas pelos professores e de suas rotinas. É necessário para a integração do coordenador na equipe que a gestão promova momentos de adaptação e que o coordenador entenda que ingressando em uma nova função necessita apreender o contexto escolar, conhecer suas atividades e envolver a equipe para o trabalho coletivo, afinal, quando chega à escola, ele encontra inúmeros desafios e professores com perfis de trabalho distintos, sendo importante que todos dialoguem para o mesmo propósito: a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, é como afirma Crusoé (2014), o coordenador pedagógico, como formador, precisa assumir a responsabilidade de ser um profissional, intelectual reflexivo, pesquisador da sua prática e construtor de conhecimento, e desenvolver tais competências consiste em outro desafio, havendo a necessidade de refletir sobre a formação e realizar constantemente um diálogo entre educação básica e formação.

A coordenadora enfatiza em seu discurso que o desenvolvimento da prática na coordenação foi acontecendo com o tempo, com as experiências e, em certos trechos, acaba reproduzindo o discurso de dissociação teoria e prática quando enfatiza “*porque na teoria é uma coisa, na prática é outra*”. Sobre esse ponto, questionei o porquê desse termo ainda ser proferido, seja por estudantes ou profissionais, e, nesse caso, a dissociação em se tratando do campo da gestão escolar.

A lógica parte do conceito de educação, sendo um processo relacionado às crianças, e o termo “peda” vem do grego *paidós*, que significa criança. Segundo Libâneo (2011, p. 66) “[...] ensino dirige-se a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, faz-se um curso de Pedagogia, isto é, um curso que forma

professores para ensinar crianças”. Ao realizar uma reflexão sobre a história do curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia afirmam que este se destina a formação de professores. Na história de surgimento do curso, este formava os bacharéis, os técnicos em educação e licenciados, inaugurando o modelo 3+1. Com o Parecer nº 251/1962 o curso de Pedagogia passou a formar os professores que atuavam no Curso Normal e os profissionais não docentes, ou seja, os especialistas em educação. O Parecer nº 252 de 1969 estabeleceu que o curso de Pedagogia formaria professores para o ensino normal e especialistas em educação – administração, supervisão, inspeção e orientação educacional, sendo possível também esse profissional atuar na docência nas séries iniciais.

Nessa época críticas ao tecnicismo na formação do pedagogo começaram a fazer parte dos debates em relação a formação de educadores, a fragmentação da formação desse profissional, o viés teórico dissociado da prática, e entre docente e especialista. Segundo Libâneo e Pimenta (2011, p. 23-24) tal divisão gerou os seguintes problemas:

[...] (a) o caráter tecnicista do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações.

O caminho para o discurso da dissociação teoria e prática surge no contexto das várias reformulações que o curso de Pedagogia passou ao longo do tempo e que o constituiu em uma formação técnica, resultando em um currículo fragmentado e as tarefas nas escolas, formação aligeirada, bem como a separação entre a formação pedagógica para a docência e os estudos das habilitações. Ao longo das décadas, esses resultados contribuíram para a desvalorização da formação pedagógica, o esvaziamento da teoria e a descaracterização da formação do profissional. Segundo os autores, esse discurso levou a redução dos cursos de licenciatura à docência dando menor ênfase a formação dos pedagogos não docentes refletido até os dias atuais, ponto que chama a atenção nas falas das coordenadoras.

Há, na verdade, um equívoco lógico-conceitual. A Pedagogia é uma ciência teórica e prática da ação educativa e essa acontece em vários espaços e contextos socioculturais. Nesse sentido, existem meios formais, informais e não formais de educação em todo o mundo, logo não podemos generalizar o trabalho pedagógico reduzindo-o à função docente, pois “[...] se

todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO E PIMENTA, 2011, p. 33).

Pedagógico é a docência, gestão e atuação do profissional pedagogo em todos os espaços onde sejam necessárias práticas educativas, portanto reduzir a pedagogia à docência é negar a ampla possibilidades de formação e os campos de atuação do pedagogo, que vai muito além da sala de aula, pois a prática pedagógica não se resume às ações realizadas em sala de aula. O Pedagogo pode atuar nas escolas – como docente, gestor (diretor, coordenador, supervisor, orientador educacional) – em projetos educativos nos movimentos sociais, empresas, espaços de saúde, jornais e mídias, sindicatos, espaços sociais, etc., logo não podemos reduzir a formação de educadores apenas ao aspecto da docência. Tal discussão é para evidenciar a importância da formação de pedagogos que não atuam como professores e que precisam de espaços teóricos e práticos mais efetivos e que garantam, sobretudo, a prática e a reflexão sobre essa prática nos currículos da formação inicial.

A educação é um fenômeno social, sobre práticas educativas, teoria e prática da educação, conjunto de processos, estruturas, desenvolvimento humano e de grupos para ação no meio social e formação da pessoa, assim a docência subordina-se à pedagogia e, portanto, “[...] o trabalho docente é trabalho pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO, 2011, p. 73). A prática docente é um desdobramento da pedagogia sendo um suporte dela e não o contrário e isso nos leva também à reflexão de que não podemos falar em pedagogia como um simples curso, mas um campo científico.

O estudo de Franco (2017) teve a intenção de investigar as medidas atuais dos cursos de Pedagogia e as condições que esses oferecem para a formação de gestores escolares. Ele pesquisou 33 instituições públicas e 97 privadas em todo o Brasil com cursos com duração de três anos e meio a quatro anos e meio, sendo 14 cursos da região norte, 19 cursos na região nordeste, 13 cursos na região centro-oeste, 28 cursos na região sul e 61 cursos na região sudeste. A respeito do estágio nesses cursos, o autor conclui:

[...] na grande maioria dos cursos, as atividades formativas estão vinculadas ao foco que se destina enfaticamente à formação do docente para o Ensino Fundamental, e mais abreviadamente para a Educação Infantil, ratificando o viés formativo priorizado pelos cursos nesse processo de profissionalização inicial. Assim sendo, permanece, no âmbito da gestão, uma condição lacônica, fazendo com que os conteúdos relacionados a esse campo de atuação sejam abordados de maneira periférica (FRANCO, 2017, p. 112).

A visão de como se apresentam os estágios nos cursos de pedagogia no Brasil provoca questionamentos em relação às estruturas das matrizes curriculares e o sentido da preparação do pedagogo para atuar em outros espaços que não sejam a sala de aula, além da indagação sobre a formação desse profissional para atuar em funções de gestão escolar — o que, a partir das falas das interlocutoras, acontece de forma superficial. E isso se dá devido ao caráter generalista da formação do pedagogo que acarreta um currículo inchado, correndo-se o risco de não preparar bem nem um nem outro profissional, como aponta Domingues (2014, p. 31):

Essa formação generalista lhes nega a condição de produtores de conhecimento e tende a produzir um afastamento da reflexão teórica, cujo sentido prático escapa aos futuros profissionais, o que lhes dificulta encontrar uma relação entre conhecimentos tratados na primeira formação e a prática cotidiana.

Nesse caso, os coordenadores em período inicial de prática precisam estabelecer uma ligação com os conhecimentos construídos na formação e as experiências que viveram, possibilitadas pelos estágios ou outras experiências formativas, concorrendo para a resignificação dos saberes. O depoimento de Ana revela claramente que o momento inicial na função é cheio de desafios e isso gera sentimentos de dúvidas, inseguranças e pressão para que faça e obtenha bons resultados. Para amenizar esses sentimentos, Ana conta que teve ajuda de outra coordenadora que estava a mais tempo na escola. Sobre esse aspecto, afirmamos que a integração do novo coordenador à equipe escolar contribui para diminuir a sensação de solidão, insegurança e ansiedade. A ajuda de profissionais mais experientes auxilia na condução do processo, apresenta os caminhos e a rotina da escola, como também auxilia esse coordenador recém chegado a organizar suas atividades para que aos poucos conquiste o seu espaço e desenvolva a sua prática. Sobre o contato com outros profissionais, Domingues (2014, p. 56) afirma:

A forma de acolhimento dos coordenadores assume, nesta perspectiva, um papel importante, pois introduz o profissional na realidade educativa facilitando-lhe o acesso às informações, ao material e às pessoas e revela a disposição da equipe com o trabalho educativo.

Ana revela a importância do acolhimento da outra coordenadora e diretora para a sua inserção no ambiente de trabalho, o que certamente amenizou suas inseguranças. É função dos gestores escolares que estão há mais tempo na escola planejar atividades para acolher/receber o novo profissional, para que possa compreender a dinâmica do trabalho pedagógico na

instituição, como funcionam as rotinas, quem são os alunos e os professores e, principalmente, conhecer o PPP da escola.

Nesse sentido, compreendemos, a partir das narrativas e conforme as observações das práticas das coordenadoras, que, apesar de verbalizarem o discurso da fragmentação teoria e prática na formação inicial, Ana e Maria buscam, em suas ações cotidianas, estudar e dialogar com os professores nos momentos de formação, fundamentando teoricamente suas falas. Além disso, os saberes da experiência construídos durante os estágios docentes e outras vivências profissionais foram importantes para a construção e a reconstrução dos saberes da gestão pedagógica, conhecimentos produzidos diariamente nas escolas.

Me recordo que em um dos dias de observação participante na escola na qual Ana trabalha ela utilizou um texto de Paulo Freire para iniciar a discussão sobre prática docente na reunião coletiva com os professores e parafraseou algumas vezes trechos do livro *Pedagogia da autonomia* para discutir sobre o trabalho dos professores na escola. Guardei a palavra “curiosidade epistemológica” e, ao final do dia de trabalho na escola, pedi à coordenadora a referência do material. Em casa pesquisei o referido trecho, que assim diz:

[...] aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”, sem o qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 2014, p. 26-27).

Após a leitura desse trecho de Freire, a coordenadora levou os professores a refletirem sobre a importância de eles também buscarem o conhecimento da mesma forma que incentivam seus alunos a estudarem. Ademais, inferiu que o processo de aprendizagem deve ser constante na prática docente, sendo necessária a formação continuada, a manutenção da procura pelo saber de forma incessante e curiosa simplesmente pelo desejo de aprender algo novo, o que, necessariamente, influenciará suas atividades de ensino.

Em outro momento da pesquisa, na Escola Parque Sul, Maria também demonstrou, em seu cotidiano, que utiliza a teoria nas atividades práticas com os professores, uma vez que enviou para o grupo de *whatsapp* da escola sugestões de leituras para discussão no dia da formação pedagógica. Outrossim, também pediu que eu enviasse para seu e-mail alguns artigos e livros sobre gestão escolar. Todos esses exemplos que acabei de citar demonstram que ambas as coordenadoras fazem uso da teoria em suas atividades práticas e que a

“fragmentação” exposta no discurso refere-se à formação inicial e à carência de momentos práticos em relação à gestão escolar.

Logo, não podemos compreender a teoria como mera aplicação na prática, embora seja necessário o coordenador pedagógico valorizar os conhecimentos construídos na formação profissional, pois estão relacionados à realidade do trabalho na escola e os estágios em gestão escolar precisam ser repensados, pois é através da relação Escola e Universidade que podem ser planejadas atividades para receber o estagiário no contexto escolar, revelando o caráter formativo que deve ter esse momento para a apreensão de saberes relacionados à organização do trabalho pedagógico na escola.

Diante do exposto, na próxima subseção apresentamos a segunda categoria empírica referente à formação profissional das coordenadoras: as contribuições da formação inicial e continuada para a ressignificação dos saberes do coordenador pedagógico.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A formação inicial é uma etapa de iniciação e preparação do profissional para exercer as funções da futura profissão. É nessa etapa que o aluno constrói os saberes necessários ao exercício das atividades laborais, além de participar, em seu processo formativo, de atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Garcia (1999) afirma que a formação inicial docente consiste no espaço para a qualificação profissional, devendo ser realizada de maneira crítica e reflexiva com o intuito de levar os estudantes a envolverem-se em seus processos de formação. Desse modo, discutir a respeito da formação de coordenadores pedagógicos é necessário, pois, como reiterarei, existem muitas pesquisas referentes à formação do pedagogo que atua como professor, sendo necessário ampliarmos as discussões na perspectiva do gestor escolar.

Diante disso, o interesse agora é refletir, a partir do ponto de vista da fala das coordenadoras da pesquisa, sobre as contribuições da formação inicial e continuada para a ressignificação dos saberes da coordenação pedagógica, a preparação, a inserção no cargo e a construção de outros saberes.

Conforme pesquisa realizada pela Fundação Vitor Civita no ano de 2010 e citada por Serpa e Lopes (2011), os coordenadores pedagógicos têm como formação o curso de Pedagogia e ou outras Licenciaturas. Eles afirmam que suas formações iniciais não trouxeram

saberes suficientes para a segurança em relação ao exercício da função, destacando, sobretudo, a dissociação entre formação teórica, prática e ausência de atividades de pesquisa.

Os saberes construídos nessa formação estão relacionados aos saberes da prática pedagógica que se refere às atividades que são realizadas na escola e que vão desde o planejamento à sistematização do processo de aprendizagem, de maneira que os alunos aprendam. O coordenador em sua prática pedagógica age intencionalmente para atender às questões relacionadas à formação dos professores, garantindo as reflexões e a intervenção na sua atuação, sendo necessárias condições adequadas de trabalho não somente para o professor, mas também para o coordenador pedagógico que, segundo Oliveira e Nunes (2019), necessita de investimento para sua capacitação.

Portanto, quando falamos em prática pedagógica vai além da atividade didática realizada pelo professor, pois pressupõe circunstâncias de formação, organização do trabalho escolar e relacionamento com os alunos, pais e comunidade. E é no curso de Pedagogia que o coordenador pedagógico deve aprender os saberes iniciais da prática pedagógica para atuar na gestão escolar.

Ao narrarem sobre as contribuições da formação inicial no curso de Pedagogia para a construção dos saberes-fazeres da coordenação pedagógica ambas declaram certa contribuição, porém com argumentos distintos. Ana atribui valor e cita alguns componentes curriculares importantes em sua formação; Maria, em certo momento manifesta que os saberes teóricos da pedagogia não contribuíram para a construção dos saberes da gestão escolar.

Quanto à formação continuada¹⁰, as coordenadoras enfatizaram a sua relevância para o exercício prático do cargo, pois consideram que a formação inicial não dá conta de formar o pedagogo para atuar na gestão da escola, e afirmam que foi no dia a dia que encontraram maneiras de ressignificar as aprendizagens construídas na formação inicial, as quais, aliadas à formação continuada, trouxeram melhorias ao trabalho.

As afirmações das interlocutoras revelam o que Oliveira e Nunes (2019) apontam sobre a necessidade de atualização profissional constante que os coordenadores pedagógicos devem se submeter, afinal na escola suas atribuições estão diretamente relacionadas à formação dos professores, o que os leva, necessariamente, a repensarem em primeiro lugar seus processos continuados de formação, pois o coordenador assume a figura de mediador da ação pedagógica na escola.

¹⁰ As Coordenadoras deram ênfase à formação continuada no processo de construção dos saberes-fazeres da gestão, logo iremos discutir em detalhes no próximo subtópico como outra categoria empírica.

Sobre essas narrativas temos primeiramente a fala de Ana: *“O curso ajuda porque é a Pedagogia. As Metodologias me ajudaram muito mesmo, a questão da Avaliação, o Currículo, ajudaram bastante, a Psicologia. A Didática foi uma disciplina importante, e eu tenho muito carinho pela Didática, afinal ensinar é a nossa atividade aqui na escola, então ela é fundamental e ter ele com propriedade na prática da coordenação fez uma diferença muito grande no meu trabalho. Então a Pedagogia me ajuda sim, os conhecimentos que construí foram importantes pra minha prática hoje, na área da coordenação pedagógica”*.

Na fala de Ana percebemos a valorização dos componentes curriculares cursados em sua formação inicial como importantes para construção dos saberes da coordenação pedagógica e o destaque das disciplinas de Metodologia (da Ciência, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e outras), Avaliação Institucional e da Aprendizagem, Currículo, Psicologia da Educação e Didática como fundamentais para a construção dos conhecimentos pedagógicos.

Analisando esses e outros componentes curriculares necessários à formação do Pedagogo a partir das DCN do Curso, cada um deles possui sua importância para a formação desse profissional e — dependendo da Proposta Pedagógica do curso e da dinâmica de trabalho do professor formador — deve abrir diálogo para a formação do pedagogo em espaços escolares e não escolares.

Não podemos generalizar se um curso de Pedagogia forma ou não o estudante para exercer a coordenação pedagógica, pois cada currículo possui suas especificidades, seus componentes curriculares, suas ementas, seus conteúdos e a metodologia utilizada pelo professor formador, que tende a planejar a sua disciplina a partir da ementa, porém acrescentando saberes experienciais de sua própria formação. Em um dos dias de observação participante, Ana afirmou que a disciplina de Psicologia da Educação (que no ementário é essencialmente teórica) consistiu na primeira oportunidade de contato com a prática nas escolas, quando em grupo foi observar a prática dos professores da rede pública de Teresina, na perspectiva da teoria da epistemologia genética de Jean Piaget.

O coordenador pedagógico é um professor que assume a função na gestão escolar, portanto é inerente a esse profissional a apropriação e a operacionalização de práticas pedagógicas, o que exige, necessariamente, o conhecimento dos Fundamentos da educação, da Didática, dos Sistemas educacionais, do Currículo, das Metodologias, das Tecnologias, das Modalidades da educação escolar e da Pedagogia em espaços não escolares e etc.

De maneira geral, as disciplinas que compõe o curso de Pedagogia concorrem para a formação do Pedagogo e, no caso, o futuro gestor escolar, cabendo ao professor formador propor conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem para que os alunos, além da visão para a formação docente, construam saberes na perspectiva da gestão escolar.

O conjunto de disciplinas que compõe os Fundamentos da Educação – Sociologia, Psicologia, Filosofia, História – abre o diálogo para as teorias e os conceitos, o estudo da educação como fato social, o processo de desenvolvimento humano e a aprendizagem, natureza filosófica, método e conteúdo em educação e as origens da educação no mundo e no contexto brasileiro. São necessárias, pois, à compreensão do coordenador pedagógico, uma vez que a prática gestora consiste em uma prática educativa e pedagógica e essas disciplinas apresentam a base da reflexão teórica da educação e da pedagogia, indispensáveis para que esse futuro profissional possa refletir sobre a organização do trabalho na escola, pois, como espaço social, é dever dos coordenadores dialogar constantemente com a comunidade, pais/responsáveis, alunos e professores. Temos também nesse meio os Fundamentos Epistemológicos que ampliam o debate sobre as bases do pensamento educativo e pedagógico, principalmente no que se refere à evolução da Pedagogia, discussão importante e que merece destacar a figura dos gestores escolares.

Em relação a Didática, teoria do ensino e a aprendizagem, nessa disciplina o pedagogo aprende a planejar a aula, a gerir e a relacionar-se com os alunos, bem como algumas formas de avaliar a aprendizagem. E cabe ao coordenador entender a Didática, afinal sua função é orientar o professor no planejamento, na operacionalização e na avaliação de sua prática de ensino e aprendizagem do aluno. Pinto (2017) afirma que, dentre as teorias que complementam a Pedagogia, tais como Psicologia, Sociologia, História, Biologia, Antropologia, Neurologia e outras, a Didática contribui de forma significativa para a construção dos saberes pedagógicos, que, segundo Pimenta e Lima (2010, p. 151):

Enquanto área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades - , estabelecendo-se os nexos entre eles.

A função do coordenador pedagógico no cotidiano escolar é mediar a ação dos professores em sala de aula e isso consiste em avaliar os planejamentos de aula, acompanhar o desenvolvimento delas e promover *feedbacks* e analisar como estão realizando a avaliação da

aprendizagem. Tudo isso exige o conhecimento da Didática, por isso Ana enfatiza essa disciplina como fundamental na construção de seus saberes-fazeres como coordenadora e foi possível percebermos a importância desse componente curricular aliado aos demais citados, pois a todo momento, nas interações com os professores, a coordenadora estava mediando alguma atividade relacionada ao ensino, dando o retorno de planos de aula, acompanhando a operacionalização das aulas, o nível de aprendizagem dos alunos, a correção dos planos, a elaboração de projetos didáticos e as outras práticas que exigem as competências e as habilidades dessas disciplinas.

O objeto de estudo da Didática está nas questões relacionadas aos contextos em que se efetivam o trabalho de ensino e aprendizagem na sala de aula, as situações diversas de culturas escolares, os sistemas e as sociedades, o planejamento e o trabalho docente. Essa talvez seja uma das disciplinas mais importantes do curso, pois possibilita a compreensão dos contextos educativos, as relações ensino e aprendizagem que envolvem outras disciplinas, o planejamento e a avaliação de planos de aula e projetos didáticos, bem como o relacionamento entre professor e aluno. Para atuar na coordenação pedagógica é primordial que esse coordenador entenda a Didática, afinal ele vai mediar a prática do professor e isso leva, necessariamente, ao delineamento da ação educativa desse profissional.

Em relação às disciplinas conhecidas como Metodologias, são os fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino dos componentes curriculares que o pedagogo pode lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia, História, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Educação Física. Com olhar direcionado à prática do coordenador pedagógico, ele forma, orienta e intermedeia a ação de professores polivalentes e de áreas das disciplinas específicas como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes, Inglês, Espanhol e outras. Isso releva que a sua formação deve estar relacionada às teorias da educação, ao planejamento de aula, aos projetos didáticos, às metodologias de ensino, às questões sobre aprendizagem, à gestão da sala de aula e ao relacionamento interpessoal. Não que o coordenador deva conhecer todos os conteúdos específicos de tais disciplinas, mas precisa entender a didática, as metodologias, para orientar as práticas dos docentes que as ministram.

Outras disciplinas citadas por Ana – Avaliação e Currículo – tratam sobre fundamentos teórico-metodológicos do currículo, os paradigmas da avaliação institucional e da aprendizagem, instrumentos de avaliação, planos, programas e os projetos educacionais e estão diretamente envolvidas com a organização do trabalho pedagógico.

Podemos inferir que os saberes-fazer da coordenação pedagógica são construídos na articulação entre a teoria e a prática dos componentes curriculares estudados na formação inicial, isso, porque o coordenador é responsável pela formação do professor e precisa se apropriar dos saberes da prática pedagógica e operacionalizá-los no contexto da gestão da escola.

Apesar de enfatizarmos a importância da relação teoria e prática, vimos que Maria e Ana apresentam discursos divergentes. Maria, no início da sua fala, desconsidera os saberes teóricos da formação inicial, todavia valoriza a prática, a ressignificação dessas teorias conforme as vivências no cotidiano da coordenação, o que, se formos analisar, não consiste em uma total desarticulação teoria e prática. Ana, por outro lado, valoriza os componentes curriculares cursados, inclusive faz associação com a sua prática na gestão pedagógica, contribuindo para uma produção de saberes da docência e da gestão escolar.

Nas narrativas das interlocutoras percebi também que ambas estão cientes da fragilidade do curso na formação do gestor escolar. Sobre essa questão, Maria destaca que a formação continuada é que trouxe a ressignificação dos saberes, pois pode relacioná-los à sua prática. E expõe de forma bastante crítica que o curso de Pedagogia não contribuiu no que diz respeito aos saberes da gestão, “não ajudou”, como reitera: ***“A especialização em supervisão me ajudou a fortalecer a prática. Mas nada mais fortalece qualquer profissional que o dia a dia porque tem a dinâmica, tem que está preparado para as várias situações no dia a dia. Do jeito que você sai da Universidade, é como uma colega consumava dizer, a gente só sai com 10% de conhecimento prático, porque você vai conhecer mesmo no dia a dia, na sua prática, com seu colega com seu aluno, aí que você vai aprender. Conhecer o que você fez, o que aprendeu mesmo. Foi assim que me senti. O choque de realidade também, de professor pra pedagogo também senti. Porque eu achei a princípio que seria uma coisa muito fácil, passar de professor para pedagogo e não é. Às vezes eu digo assim: eu sinto saudades da minha sala de aula... (risos) E é verdade porque é uma infinidade de coisas que você tem que assumir, conhecer, dar conta, conhecer a sala de fulano, de a, b, c, tem que conhecer tudo e você é único profissional. E eu senti isso muito forte, foi um choque. Eu até pensei em pedir pra voltar a ser professor, mas foi que uma pessoa amiga disse, “você tem que continuar, tem que continuar, você tem perfil pra ser isso, siga seu caminho”. Foi isso que fiz mas foi difícil no começo... agora que me acalmei mais. Agora o curso não me ajudou com a gestão não. Não. Eu até outro dia estava vendo se tinha alguma coisa de gestão (no currículo), mas não tem, não tem de jeito nenhum na minha grade. Mas um curso riquíssimo, muito rico na docência”***.

A narrativa de Maria revela a importância da formação continuada para a melhoria do trabalho do coordenador, pois, como ela afirma, “[...] *é uma infinidade de coisas que você tem que assumir, conhecer, dar conta, conhecer a sala de fulano, de a, b, c, tem que conhecer tudo e você é único profissional*”, e isso supõe conhecimento, formação, entender quais as atribuições do coordenador na escola, reconhecer as dificuldades, os desafios e, nesse meio, questionar a sua formação para superar esses desafios. E quem deve oferecer essa formação continuada?

Segundo Mota e Rodrigues (2019), durante várias décadas, os órgãos governamentais estiveram à frente da formação continuada, que era repassada às secretarias de educação, durante a qual os supervisores educacionais se encarregavam de formar os profissionais da educação das escolas. Atualmente, instituições universitárias contribuem para esse processo, realizando ações de formação continuada. De acordo com os autores: “Grande parte das escolas planeja e executa ações de formação continuada, muitas vezes, independente do órgão de educação possuir o seu plano de formação continuada, realizando na própria escola com o planejamento construído pelos professores” (MOTA E RODRIGUES, 2019, p. 350). Como no caso da Escola Parque Sul, que, além de receber a formação da SEMEC, elabora no contexto da própria instituição a sua formação, no caso, sob responsabilidade do coordenador pedagógico. Nesse sentido, a formação continuada deve ser ofertada tanto pelos órgãos superiores de educação quanto pelo interesse e a necessidade pessoal do próprio coordenador, a partir dos desafios enfrentados na escola.

De forma institucionalizada, a legislação brasileira garante a formação continuada, presente na LDB, §1º do art.62. Nessa perspectiva, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial e continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996). Esse artigo coaduna com o art. 67 que versa sobre a valorização dos profissionais da educação em se tratando da garantia do aperfeiçoamento e capacitação profissional, reforçando no art. 80 que cabe ao Poder Público o incentivo ao desenvolvimento e à veiculação de programas de ensino e de educação continuada e no parágrafo 3º declara que as normas de produção, controle e avaliação dos programas de educação e formação a distância, bem como a sua implementação, são de responsabilidade de cada sistema de ensino. Tais determinações estão integradas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Para a coordenadora a formação continuada em supervisão contribuiu mais para a construção de saberes da gestão do que para o curso de formação inicial e o exercício da prática foi um dos maiores impulsionadores para a construção desses saberes, pois, segundo a

interlocutora, “[...] *nada mais fortalece qualquer profissional que o dia a dia porque tem a dinâmica*”, e a dinâmica de trabalho do coordenador pedagógico é diferente do professor (afinal, são funções distintas). Maria acreditava que seria “fácil” assumir a função, porém na prática, a partir dos desafios do cotidiano do estar coordenadora, de enfrentar a rotina e as responsabilidades inerentes ao profissional que está a frente do pedagógico, ela percebeu que o trabalho da coordenação é bem mais complexo do que imaginava, levando-a, inclusive, a questionar se daria conta do trabalho, o que a fez cogitar a possibilidade de retomar o cargo como professora.

Diante disso, acredito que é necessário estar retomando sempre o discurso de relação teoria e prática, pois na prática cotidiana apreendemos o ser coordenador e a teoria auxilia a potencializar os conhecimentos, visto que, como afirma Freire (2014), a prática muito ensina, mas somente ela não basta. É preciso buscar outros conhecimentos, novos, ir além, conhecer outras possibilidades que ainda não sabemos.

Nesse sentido, considero a formação continuada como possibilidade de construir novos conhecimentos diante dos desafios que o coordenador enfrenta em seu cotidiano. Apenas com a busca por novos saberes, enxergando a teoria nas expressões práticas, é que o coordenador poderá se apoderar do seu fazer, assumir a ação na prática e sistematizar os conhecimentos. Contudo, a coordenadora continua a afirmação de que, durante a formação inicial, o curso de Pedagogia não trouxe contribuições para a construção dos saberes da gestão. Sobre essa carência da formação de gestores no curso, Andrade, Costa e Santos (2017, p. 136) também afirmam:

[...] o curso de Pedagogia não contempla em seu currículo a formação necessária para o exercício da função do coordenador pedagógico; consequentemente, a sua prática é prejudicada e, de fato, o profissional por vezes atua na escola sem saber quais são as suas atribuições, pois não tem acesso a uma formação que dê subsídios para o exercício da função.

Apesar de os currículos dos cursos direcionarem a formação do pedagogo mais para as atividades de docência em relação às tarefas de gestão escolar, acredito que essa visão é um olhar particular e depende da forma como tais componentes foram trabalhados na formação da coordenadora e como ela se apropriou de tais conhecimentos na prática da gestão.

Outra questão são as experiências curriculares em gestão escolar que a coordenadora vivenciou quando cursou Pedagogia. Não basta apenas que o estudante observe a ação de coordenadores para aprender e se apropriar dos conhecimentos teórico e prático da ação desse profissional. É necessário vivenciar junto a esses gestores o dia a dia, os desafios, e de forma interativa e dialógica discutir soluções, propor estratégias e construir as bases do

conhecimento da prática gestora. Os estágios curriculares ou extracurriculares devem possibilitar essa aprendizagem, pois a prática não consiste na mera aplicação da teoria: é preciso refletir e estar ciente do movimento, da dinamicidade que é vivenciar o chão da escola com seres humanos e subjetivos, que pensam e agem de formas distintas. No caso das coordenadoras pedagógicas, seus relatos apontam a relevância dessa resignificação, haja visto ter sido na prática que desenvolveram novos saberes e selecionaram os mais significativos para a prática gestora.

Na próxima subseção, temos as narrativas das coordenadoras de forma mais detalhada no que concerne à terceira categoria empírica: a formação continuada e a reconstrução dos saberes da formação profissional na gestão pedagógica.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A RECONSTRUÇÃO DOS SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA GESTÃO PEDAGÓGICA

Estar coordenadora significa vivenciar todos os dias situações diferentes relacionadas à formação docente em sua prática, mediação das atividades pedagógicas na escola, articulação com a direção escolar e questões burocráticas, relacionamento com pais e comunidade e outros. Lidar com esses grupos exige do coordenador pedagógico saberes e formas de relacionamento interpessoal distintos, afinal, em relação à aprendizagem dos alunos, cada grupo tem a sua contribuição. Nesse sentido, acreditamos que os saberes construídos na formação inicial são apenas a base, pois a aprendizagem é um processo contínuo e quando o coordenador mergulha no cotidiano da escola se depara diariamente com novos desafios e a necessidade de resignificar as aprendizagens construídas na graduação. Logo, é imprescindível que esse profissional permaneça constantemente em formação. Acredito que existem dois fatores que levam o coordenador pedagógico à formação continuada, são eles:

- Motivações pessoais: sensação de não estar conseguindo refletir teoricamente sobre seus saberes na prática, o que pode levá-lo a estudar e buscar novos conhecimentos na área;
- Incentivos proporcionados pela escola e órgãos governamentais: quando a Secretaria de Educação possui propostas de formação continuada aos gestores escolares.

A formação continuada consiste no processo permanente de aprendizagem, que acontece através de cursos, encontros, oficinas e discussões que levem ao desenvolvimento de saberes, possibilitando o processo reflexivo sobre a prática. Trata-se de um momento importante e privilegiado para a troca de conhecimentos e interação entre profissionais.

Para compreender a construção dos saberes-fazer das coordenadoras pedagógicas senti a necessidade de entender, além da formação inicial, a formação continuada. As interlocutoras atribuem a construção e a ressignificação dos saberes da gestão primeiramente a uma necessidade pessoal de buscar um aprofundamento pedagógico, as trocas de conhecimento realizadas com outros coordenadores, as vivências que tiveram como professoras e em outras funções e também a participação nas reuniões e encontros promovidos pela SEMEC.

Segundo Nóvoa (1999), a formação contribui para o desenvolvimento profissional quando o indivíduo consegue realizar uma reflexão crítica em relação à sua prática e, assim, (re)construir a sua identidade pessoal, valorizando as experiências. Nesse sentido, a ressignificação dos saberes da coordenação pedagógica revelam as marcas de histórias pessoais, trajetórias particulares e necessidades que as fizeram buscar cursos de especialização *lato sensu*, bem como as trocas entre pares nas reuniões e encontros com colegas de cargo promovidas pela SEMEC como momentos valiosos para troca de conhecimentos, ideias e experiências.

Nesse sentido, ambas as coordenadoras enfatizam a relevância da formação continuada para a prática da coordenação, pois afirmam que a formação inicial não atendeu às necessidades formativas no que diz respeito às funções do gestor pedagógico e aos desafios dele no cotidiano escolar. Maria destaca que existe a formação continuada para os coordenadores pedagógicos da rede municipal de Teresina e que são momentos importantes para receber informações, orientações, trocar experiências e conhecer outras realidades, como revela: *A SEMEC faz formações bem específicas com relação a nossa prática enquanto pedagoga. A gente tá sempre sendo chamada pra essas formações e assim são encontros bons porque a gente revê os amigos, faz trocas de experiências, são momentos positivos bem positivos. A SEMEC orienta tudo que a gente faz na escola. Tudo é orientado pela Secretaria. A gente trabalha ligada a secretaria, as informações, os dados, todos eles são ligados a SEMEC, agora o nosso dia a dia, nossa dinâmica da escola somos nós que fazemos, mas as informações, o que é determinado pela Secretaria nós cumprimos, mas a nossa dinâmica é a gente que faz. Nosso trabalho de verdade é acompanhar, o professor, a questão do planejamento do ensino, esse é nosso papel, só que dada às circunstâncias, nós temos que*

fazer tudo, mas a SEMEC em nenhum momento coloca isso. Eu acho que a gente já está tão acostumado assim a seguir os padrões, o que é colocado pra gente que eu nem vejo mais como uma imposição, a gente já tá no automático em relação a isso.

A coordenadora destaca a formação continuada promovida pela SEMEC como espaço para receber informações da Secretaria a respeito das escolas, manter-se informada sobre as necessidades, interesses e as formas de gestão que cada instituição deve se organizar para realizar, segundo essas determinações e como momento de rever outros colegas de cargo, trocar ideias, experiências e desabafos.

Na verdade, são encontros mais informativos do que dialógicos e reflexivos. Em seu depoimento a coordenadora revela isso, sobretudo, quando enfatiza que sua prática segue uma dinâmica, uma ordem a partir das informações determinadas pela SEMEC, cabendo a ela cumprir. É um discurso conformista, na ordem escuta-obediência, pois, como ela mesma narra, está acostumada e adaptada a seguir padrões e modelos determinados, que vêm “de cima” e que precisam ser seguidos, levando-a a agir no cotidiano de forma automática.

Sobre esse ponto da fala de Maria e considerando outras narrativas sobre a relação entre gestores e supervisores educacionais da SEMEC, é notório o discurso que evidencia as relações de poder existentes entre as instituições, afinal elas estão diretamente relacionadas à hierarquia das funções que os profissionais da educação desempenham e como gestores de um sistema de ensino devem operacionalizar nas escolas os programas e as atividades implantadas, cabendo o exercício crítico e reflexivo apenas desses programas decididos pelos profissionais da educação que estão nos cargos dos órgãos centrais. Isso me lembra a fala de Maria, nos dias de pesquisa, quando se manifestou sobre o programas *Se liga* e *Acelera*, que visam corrigir a distorção idade/série de alunos com dificuldade que não conseguem avançar e foram reprovados na sala de aula regular. Esses programas já vêm com os planejados, cabendo ao professor executá-los em sala de aula de certa forma, adaptando-os à realidade de cada instituição.

É preciso cuidado quando enxergamos a prática do coordenador de maneira automática, pois a prática desse formador de professores necessita de reflexão para que possa levar os demais professores a refletirem sobre sua atuação. Segundo Oliveira e Nunes (2019), isso é reflexo da implantação do neoliberalismo no Brasil durante a década de 1990, que, ao considerar a política de contenção de gastos, disciplina orçamentária, reformas fiscais, e reforma do Estado, trouxe uma substituição da administração pública burocrática por uma gerencial, baseada na lógica do mercado. Logo, a educação sofreu com o processo de descentralização. Nesse modelo de educação, os profissionais é que deveriam se

responsabilizar por suas formações, o que tira a responsabilidade, sobretudo com a formação continuada, do sistema público de educação. Com isso, o coordenador deixa de receber atenção devida em sua formação ficando por sua responsabilidade a própria formação. De acordo com as DCNs Resolução CNE nº 2/2015:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Os espaços onde essa formação continuada pode ocorrer estão relacionados ao ambiente da escola, na formação em serviço, durante o planejamento pedagógico, reuniões pedagógicas, encontros com os professores para discussão de textos e estudo e a importância da reflexão presente nessas formações. Como afirma Gatti (2008), o significado da formação continuada nos leva a compreender que ela acontece em cursos após a graduação, sendo qualquer outro tipo de atividade formativa que leve ao desempenho profissional, como reuniões, trocas de experiências, congressos, seminários, cursos ofertados pela Secretaria, encontros virtuais, “[...] enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação” (GATTI, 2008, p. 57).

Como as práticas do coordenador e os desafios que ele enfrenta nesse cotidiano não são previsíveis, e considerando a realidade de cada instituição e as formações ofertadas pela Secretaria de Educação não atenderem de forma individualizada as necessidades de cada coordenação, segundo a narrativa de Maria, ela precisa buscar apoio, suporte em outros cursos, como afirma: *“Só que a nossa realidade deixa assim, tem coisas que me deixam num embaraço... Por isso de vez em quando, quando eu posso, eu tenho, gosto de fazer algum curso, alguma formação. Depois dessa especialização em Supervisão eu fiz Psicopedagogia por causa do tratamento com alunos especiais aqui na escola. Foi só questão pessoal mesmo, mas que me ajuda em muitas coisas aqui na escola.”*

Quando se trata de saberes-fazeres do coordenador pedagógico, é evidente na fala da coordenadora que a reconstrução está vinculada às necessidades vivenciadas em suas experiências cotidianas na escola. Estar coordenadora pedagógica é vivenciar diariamente uma rotina frenética, estar imbricada em situações desafiadoras, que a leva continuamente a

pensar e fazer escolhas considerando as aprendizagens construídas. Nesse sentido, a formação continuada para Maria desemboca na pós-graduação, nos cursos que realizou, que possuem sentido e contribuem para sua prática como uma necessidade profissional.

Diante disso, destaco que a formação continuada precisa estar relacionada às questões cotidianas do coordenador pedagógico para que possa ampliar o olhar para as práticas e reconstruir os saberes que possuem, tendo em vista o processo de ensino dos professores, a aprendizagem dos alunos, as dificuldades diárias e o aprimoramento das metodologias. Por isso, considero a formação continuada como processo ininterrupto e essencial para o coordenador que precisa estar constantemente estudando para levar para a sua equipe pedagógica novos conhecimentos teóricos e práticos.

Imbernón (2011) afirma que além de a formação continuada ser feita em cursos de pós-graduação fora do ambiente escolar ela também deve ser realizada em serviço, ou seja, no contexto de trabalho, por isso cabe ao coordenador investir na sua capacitação, nos encontros com outros gestores, em programas ofertados pela Secretaria de Educação e as trocas precisam ser dialogadas e reflexivas com profissionais que atuam na coordenação pedagógica.

A SEMEC assegura a capacitação da equipe pedagógica através de formações que permitem a informação de temáticas pedagógicas necessárias à organização do trabalho educativo na escola. Contudo, escutando a fala das coordenadoras e em outros momentos dialógicos realizados durante as observações participantes, podemos inferir que as discussões que acontecem nos cursos e encontros promovidos pela SEMEC se referem mais a orientações amplas acerca da condução do processo pedagógico e não às especificidades de cada realidade escolar, cabendo esse momento às reuniões pedagógicas entre diretor, coordenador e equipe pedagógica na própria escola.

O discurso de Maria revela uma realidade que faz parte da rotina do coordenador pedagógico. Por ter um cotidiano bastante agitado em meio às inúmeras atividades que precisa realizar, e por ser gestora do pedagógico, muitos se queixam do pouco tempo para dedicarem-se a formação dos professores e as suas próprias formações. Percebi, na verdade, que as coordenadoras exercem muitas funções e atividades que poderiam até mesmo ser delegadas a outros funcionários; e que não têm ao certo a definição do que realmente cabe a elas fazer nas escolas, contribuindo para vivenciarem o dia a dia de forma automática, tendo que responder questões burocráticas e se esquecendo da principal atribuição que é acompanhar a prática dos professores. A exemplo, em um dia de observação, vi Maria ocupar praticamente uma manhã inteira em xérox e organização das atividades de leitura dos alunos, pois no momento não havia quem fizesse essa tarefa. Isso caracteriza o que chamamos de

precarização do trabalho, que segundo Lélis e Souza (2012) consiste na desvalorização e desqualificação do trabalho do coordenador, pois ocasiona a perda da autonomia sobre seu trabalho.

Nesse sentido, a coordenadora já deixou evidente, em vários momentos, que precisa estudar mais, que sente falta de formação e que a rotina acaba fazendo com que sua capacitação em serviço resuma a pequenos cursos, leituras de revistas e textos. E continua: ***“Eu acho a formação da SEMEC muito interessante e que ajuda no meu trabalho. Lá eu tiro algumas dúvidas porque as respostas precisam vir de lá, mas não deixam de ser orientações amplas, aí nesse caso cada um adéqua a sua necessidade. Então assim, eu fiz especialização que me ajudou bastante e eu pego a teoria que aprendi lá para colocar em prática aqui, mas de fato é na formação que vem de lá, da SEMEC que eu alinho a prática do meu trabalho, porque a nossa proposta pedagógica está alinhada as diretrizes curriculares do município e a partir do que eles dizem lá, eu ajeito aqui. Mas eu também busco me qualificar, estudar, melhorar no que estou fazendo, quando posso. Não fico refém apenas do que a SEMEC propõe. É algo pessoal também”***.

Maria afirma que os encontros promovidos pela SEMEC estão relacionados à troca de informações e ideias para os gestores das escolas do município e não como um momento de diálogo, reflexão, produção de conhecimento e sugestões para as dificuldades encontradas no cotidiano escolar por esses gestores. Enfatiza que as orientações sobre a prática vêm dos supervisores educacionais e que, a partir dessas orientações, que vai moldando a sua prática na escola. Segundo Golveia e Placco (2015, p. 73-74):

A Secretaria constitui uma equipe de formadores, com educadores mais experientes da rede, para que possam apoiar, acompanhar e fazer a formação dos coordenadores. Todos os sujeitos envolvidos nessa cadeia devem ter o apoio e a interlocução dos formadores mais experientes.

O momento de formação organizado pela Secretaria é realizado por um gestor ou supervisor educacional mais experiente e consiste numa preocupação constante tendo em vista a melhoria na qualidade da organização do trabalho escolar e a condução das práticas das coordenadoras. Segundo as interlocutoras, as temáticas abordadas nesses encontros estão relacionadas ao Projeto Político Pedagógico, às Diretrizes Curriculares do Município, à Base Nacional Comum Curricular e às rotinas administrativas e pedagógicas.

É sabido que por ser uma escola pública municipal está norteadada através de Diretrizes, Legislações, normas e regimentos vindos da Secretaria Municipal de Educação que acabam

exercendo grande poder sobre os gestores e professores. As coordenadoras pedagógicas visam atender às necessidades colocadas pela Secretaria ao se apropriarem do discurso que lhes é repassado. Contudo, de acordo com as conversas informais com as coordenadoras, nesse acompanhamento do trabalho pedagógico promovido pela Secretaria elas precisam atender às demandas e às metas estipuladas, baseando a relação de certa forma como se fosse mando-obediência, que — a meu ver — está oculta na fala da coordenadora, mas que por estar implicada no cotidiano da escola percebi que existe, nas entrelinhas, nas pequenas palavras e insinuações sobre a prática elementos que caracterizam essa relação de obediência, de autonomia relativa e de força da estrutura hierárquica. Segundo Placco, Souza e Almeida (2012, p. 767):

No exercício profissional do coordenador pedagógico, predominam tensões de três naturezas e origens: as internas à escola, derivadas das relações com o diretor, os professores, pais e alunos, e as externas à escola, que decorrem das relações com o sistema de ensino e a sociedade, sobretudo quando o responsabilizam pelo rendimento ruim do aluno nos processos de avaliação externa. Uma terceira tensão tem origem nas próprias visões, necessidades e expectativas do profissional em relação à sua função e às necessidades da escola e da educação.

Ao assumir o cargo como coordenadora pedagógica, foi necessário compreendermos que as interlocutoras são pessoas que passaram por um processo formativo na Educação Básica e que na graduação construíram saberes relacionados à prática escolar e à visão acerca do trabalho do coordenador pedagógico. Estando inseridas no sistema público municipal de ensino — que possui textos legais e norma —, são apresentadas a elas elementos instituídos pelos órgãos centrais que estruturam a educação do município. Soma-se a isso a organização da escola a partir do PPP, que interfere em suas práticas, bem como o modo particular de coordenador oriundo dessas vivências e experiências anteriores e em outras funções.

Contudo, o ponto nevrálgico em todo o discurso de Maria está na relação hierárquica do sistema público municipal de ensino de Teresina, no qual percebo que essas relações (secretaria, direção, coordenação e professores) são movidas por questões de poder. Se a interação não ocorre pela relação mando-obediência, indica seguir normas de um sistema e, muitas vezes, não possibilita que esse coordenador reflita sobre o seu trabalho ou questione modelos de formação, ensino e aprendizagem que são implantados, pois, no contexto de atuação como mediador da prática docente, o coordenador pedagógico está no centro da relação entre supervisores educacionais da SEMEC, a escola e os professores.

Nessa perspectiva, recebem a formação e junto a essas orientações, como forma de incentivo para as práticas, temos a inserção de premiações, política de bonificação¹¹ que pode contribuir para o uso de estratégias até mesmo duvidosas em virtude de resultados positivos, provocando disputadas, adoecimento, frustração e, até mesmo, clima de desconforto na escola. Sobre tais políticas de bonificações, estão baseadas no agente principal que atravessa a formação/valorização profissional docente: a de que o incentivo financeiro provocaria a elevação dos esforços de gestores e professores, refletindo diretamente no desempenho dos alunos.

Na SEMEC existe a premiação do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETH), que realiza a avaliação externa em Língua Portuguesa e Matemática para turmas do ensino fundamental tendo em vista melhorar a qualidade do ensino e garantir a aprendizagem dos alunos. A avaliação torna-se um agente norteador para a mobilização de esforços da gestão escolar, considerando as médias de proficiência, e, conseqüentemente, reflete na formação desses profissionais mediante o planejamento de práticas pedagógicas. Sobre essa formação, Ana se manifesta:

*A gente tem formação, a gente sempre estava lá no centro de formação, que **promovia palestras, análise de dados**. Sempre íamos pra lá, assistir as palestra do Instituto Ayrton Sena uma semana de curso. O último curso que teve agora foi um **curso de gestão** ai a gente acompanhava os professores. **Mas assim em relação aos professores não chega a ser quinzenal. Ou seja, uma formação específica com orientação de como fazer mesmo no pedagógico**. Então assim tem **reuniões de orientação, sobre as metas e estratégias da secretaria e a organização da escola nas questões das atividades avaliativas da aprendizagem dos alunos, o nível de leitura deles, a escrita, os prazos de inserção o IDEB**.*

Ana afirma que as formações específicas em relação à organização do trabalho pedagógico direcionadas aos pedagogos (coordenadores pedagógicos) são resumidas a palestras, pequenos cursos e orientações, e que esses momentos não se comparam à forma como acontece a formação dos professores, além de as orientações que recebem estarem mais relacionadas a como fazer, como implantar, como praticar as estratégias e metas, assim como o funcionamento de programas que o coordenador deve operacionalizar nas escolas junto com sua equipe.

Somente quem pertence ao sistema, está inserido como membro e compreende os termos indiciais é capaz de entender o que revelam e os significados desses programas. O

¹¹ Não é o foco desse trabalho discutir as políticas de incentivo financeiro nas escolas da rede municipal de ensino. Por isso não aprofundo essa questão.

Instituto Ayrton Senna (IAS), por exemplo, de acordo com Luz et al (2012), é uma parceria firmada entre essa entidade e a SEMEC no ano de 2001, com vistas à melhoria dos índices de qualidade do sistema, tendo como base o *ranking* instituído pelas escolas, a partir do Decreto nº 6.834, de 6 de julho de 2006, que regulamenta a Lei nº 3.514, de 19 de maio de 2006, que “Institui a premiação de desempenho escolar às escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina”. Os indicadores são medidos de acordo com a avaliação externa de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática; percentual de alunos com nota acima da nota mínima exigida na avaliação externa; a taxa de alunos evadidos; e o incremento sobre a pontuação do ano anterior (TERESINA, 2006, art. 2). De acordo com os autores:

Os pedagogos são incumbidos de fazer com que a formação chegue ao professor e, em consequência reflita nas ações na sala de aula. De igual modo, se mentem forte no gerenciamento dos indicadores educacionais por meio do Programa Gestão Nota 10. Desse modo, no âmbito do Sistema e da escola o IAS interfere na organização administrativa, pedagógica e avaliativa, tendo em vista o que comumente tem sido definido como “eficiência dos resultados” (LUZ, et al, 2012, p. 90).

A fala das autoras revela a inserção do Instituto Ayrton Senna em conformidade com as políticas educacionais, contribuindo para ir ao encontro do modelo de privatização das empresas nas parcerias entre sistema público e privado e que revelam uma melhoria segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no nível de alunos aprovados e na diminuição da evasão. Para as autoras, a parceria da SEMEC com o Instituto Ayrton Senna registra pontos positivos em relação ao desempenho dos alunos, justamente pela cooperação entre os sujeitos, o que acaba justificando a inserção do setor privado na gestão pública. A justificativa de toda essa discussão é que a relação entre o público e o privado interfere nas práticas das coordenadoras, que, de certa forma, ajustam os seus saberes ao cotidiano da gestão e que essa atitude reforça a competitividade e as fazem agir para os objetivos impostos pelo sistema.

Portanto, esses programas acabam moldando o fazer, os saberes da gestão em relação ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos, a avaliação das aprendizagens, as práticas docentes, a formação dos professores, a formação e orientação aos gestores e a hierarquização da gestão. Como afirma Luz et al (2012, p. 95) “[...] a escola acompanha os alunos com base nas orientações do Instituto Ayrton Senna e remete informações à Secretaria e esta retorna informações para as escolas com base na apreciação do Instituto”.

Percebemos nas observações que as práticas de Ana e Maria não estão totalmente condicionadas ao que vem da Secretaria, pois elas valorizam e partem das necessidades das escolas para desenvolver os programas, e tentam em seus cotidianos articular as necessidades das Escolas às “solicitações” e “obrigações” que lhes cabem a partir desses programas, afinal, do ponto de vista das interlocutoras, as formações promovidas pela secretaria tinham como pautas textos para serem discutidos referente a dados e resultados, fichas que deveriam ser preenchidas e cobranças, como se o coordenador fosse apenas um executor de tarefas.

Do ponto de vista de Oliveira e Nunes (2019), ao citar as pesquisas de Ball (2001) e Campos (2015), esse olhar revela uma ótica economicista e mercadológica advinda do neoliberalismo a partir da década de 1990, que afeta a organização das escolas, o currículo e a formação dos profissionais da educação. Seria a transferência da formação para a escola mais uma responsabilidade a esses profissionais revertendo na concepção dos autores em uma forma de precarização do trabalho. Sobre esse modelo e as ocorrências na educação:

Nesse modelo de educação mercantilista, os profissionais da educação são cada vez mais responsabilizados pelos resultados do processo educacional, gerando situações de acúmulo de atividades e sobrecarga de trabalho. É nesse sentido que percebemos a proposta de realizar a formação no espaço da escola como mais intensificação do trabalho de seus profissionais, que recebem novas atribuições, sem, contudo, implicar melhorias nas condições de trabalho e remuneração [...] (OLIVEIRA E NUNES, 2019 302).

A formação continuada deve direcionar as ações dos coordenadores pedagógicos para as atividades cotidianas da gestão e em relação a formação dos professores, para que ambos reflitam sobre o processo de ensino e aprendizagem e percebam o rendimento dos alunos e modifiquem quando necessário as práticas didático-pedagógica mas com ênfase na aprendizagem em não em premiações.

Diante desse cenário, a aprendizagem dos alunos não pode ser enquadrada apenas em dados quantitativos, proposta que só serve para medir e classificar o nível de aprendizado do aluno. A formação continuada dos coordenadores deve ir além, o processo reflexivo precisa ser determinante, o estudo do cotidiano, da realidade dos alunos, e a formação continuada tendo em vista as necessidades de trabalho e característica de cada instituição.

Dessa forma, a formação promovida pela Secretaria de Educação não deve ser breve, aligeirada, superficial ou meramente direcionada a informações sobre os programas adotados pela SEMEC. O coordenador assim como os professores necessita de uma formação continuada direcionada as atividades pedagógicas, direito assegurado na Resolução CNE nº

2/2015, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e definem que os profissionais do magistério da educação básica – docentes e aqueles que exercem outras atividades pedagógicas, tenham direito à qualificação profissional. Diante disso as inquietações devem partir do contexto da escola, para que esses profissionais da educação se tornem profissionais reflexivos (SCHOÖN, 1992), e produtores de saberes experienciais, docentes e relacionados a gestão escolar (PIMENTA, 2012; TARDIF 2002).

Em suas funções específicas, o coordenador pedagógico atua com diretores, professores, alunos, pais, comunidade, e necessita de uma formação continuada que considere a amplitude de tais atribuições, e a importância da mesma para a organização do trabalho na escola, afinal o coordenador se encontra no meio do processo, sendo um mediador entre todos esses atores sociais. É necessário ter clareza sobre as atribuições profissionais e compreender que para ser um formador, ele precisa estar constantemente em formação.

Ao identificar esse movimento de formação continuada das coordenadoras pedagógicas promovidos pela SEMEC, ficou mais fácil compreender as razões que as levam de forma pessoal a buscar outras formações. No âmbito escolar, a partir da formação inicial e formação continuada, o coordenador pedagógico ressignifica os saberes originários da relação teoria e prática experienciada nessas formações. São saberes da docência e da gestão pedagógica, tendo em vista a articulação e mediação para a formação de professores em serviço e a organização do trabalho pedagógico da escola. Isso os leva necessariamente a selecionar os conhecimentos considerando a prática, e buscar a partir de interesses pessoais observados na prática, e institucionais – a formação oferecida pela instituição de educação, o aperfeiçoamento em cursos e a ressignificação dos saberes.

A respeito da motivação pessoal, Domingues (2014) afirma que os coordenadores utilizam suas experiências formativas, sejam como professores, coordenadores, partícipes de cursos de capacitação, formação permanente oferecida pelos sistemas ou busca individual, para determinar os conhecimentos válidos ou não em suas práticas. A busca por essa profissionalidade, segundo a autora, direciona a busca pessoal pela formação continuada, que leva o coordenador a aperfeiçoar a sua prática a partir de alguma dificuldade que enfrenta no trabalho ou simplesmente porque deseja aprender mais sobre alguma área do conhecimento, levando-o a recorrer a instituições de ensino e a outros espaços a fim de ampliar os saberes e construir novas habilidades para colocá-las em prática no trabalho.

Em um dos dias de pesquisa, Maria afirmou que sentiu a necessidade de fazer uma pós-graduação *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista

o número crescente de alunos diagnosticados com alguma deficiência na Escola. Nesse sentido, a formação continuada também se revela como uma disposição pessoal necessária aos coordenadores pedagógicos, que precisam estar em constante processo formativo, fato esse que atualmente Maria afirma sentir falta quando desabafa: *“Eu me queixo muito porque às vezes eu acho que eu to “emburrecendo”. Eu acho que to deixando de estudar mais a questão pedagógica. A gente fica tão ligado a esse dia a dia que acaba esquecendo que tem esse lado, que não é só a prática. Precisamos estudar”*.

Nesse ponto, a coordenadora revela que o dia a dia, a rotina agitada da coordenação, aliados às questões burocráticas que desempenha consomem o tempo que deveria ser destinado à formação e afirma esquecer que não é só a prática, que é importante estudar também, relacionar nesse meio a teoria à prática e que o cotidiano de trabalho do coordenador não pode ser refém de ações mecânicas e automáticas, pois na sua fala nota-se como se o coordenador realizasse as funções na escola de forma espontânea. E continua: *“Tem a questão teórica que fundamenta a nossa prática, então acho que às vezes eu to deixando a desejar nessa parte. Mas a minha angústia é essa, que às vezes eu não consigo desenvolver aquilo que queria em relação ao professor. Essa parte então do meu trabalho, de assumir a formação com o professor acaba sendo o maior desafio, ter mais momentos de estudo, planejamento, grade curricular. Falta mais essa formação. Tudo vem pronto, é preciso discutir, didática, avaliação, planejamento por bimestre, planos semanais, encontros quinzenais dos planejamentos bimestrais, ajustes que são necessários”*.

Neste contexto, a coordenadora tem um discurso distinto daquele que já trouxe na pesquisa, o de dissociação teoria e prática. Agora ela afirma que há uma relação entre a teoria que fundamenta a prática e reconhece que falha nesse aspecto, que o cotidiano com muitas atribuições afeta a organização da agenda, interferindo no tempo que deveria ser destinado à formação dos professores, o que se revela como um dos principais desafios da sua prática.

Sobre esse aspecto, sabemos que o cotidiano do coordenador é atravessado por acontecimentos que levam ele, muitas vezes, a práticas imediatas, ou até mesmo resolver alguma questão que não condiz com o seu trabalho. Nesse contexto, Placco (2012) afirma que suas expectativas são frustradas e que se sentem como se fossem bombeiros, apagando incêndios na escola. Quando se sente assim, é o momento do coordenador repensar a sua prática, as atribuições que realiza e questionar o trabalho do coordenador pedagógico na escola. Outro ponto da fala de Maria é a ausência de momentos de estudo do Coordenador Pedagógico. Os professores semanalmente têm direito ao horário pedagógico, um dia da semana dedicado ao planejamento, à elaboração e à correção de atividades e projetos, contudo

o coordenador não tem esse dia, que somados à rotina frenética, acabam limitando o tempo que a coordenadora poderia dedicar à formação.

O coordenador precisa a todo o momento estar em processo formativo, não esquecendo que a prática não é o conjunto de ações desarticuladas da teoria, como uma relação ensaio e erro, ou baseada em modelos que deram certo com outros coordenadores. Para não sucumbir a esse esquecimento o coordenador precisa ter em sua agenda momentos dedicados a sua qualificação profissional, fato que não percebemos na rotina das coordenadoras pedagógicas.

Quando o coordenador tem clareza sobre suas atribuições, é capaz de organizar o tempo de acordo com as tarefas que precisa realizar e selecionar os conhecimentos adequados a cada situação, e principalmente quando o sistema educacional valoriza o trabalho da coordenação e reconhece o profissional como principal agente na mobilização de esforços para a formação docente e transformação das práticas pedagógicas na escola, temos o incentivo e a implementação de momentos formativos para garantir a formação continuada dos gestores escolares, fato esse que não foi percebido no contexto da pesquisa, ou seja, a formação continuada não tem privilegiado as necessidades da coordenação pedagógica, que como finaliza a coordenadora *“tudo já vem pronto”*, reforça a ideia de que na escola o coordenador um executor, mediador, de programas já preparados.

Nesse caso, para fazer valer a autonomia da instituição, e as próprias realidades de cada contexto, Mate (2012) orienta que o coordenador precisa enfrentar tais padronizações e partir do princípio de que o PPP é o documento norteador, individual da escola, mesmo que siga a definição na estrutura conforme as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Com isso o coordenador ganha liberdade para discutir as formas de trabalho e caminhar com o grupo de professores e as demais equipes para rever e problematizar tais modelos que vêm prontos.

Logo, considerar a escola como espaço específico, imprevisível, lugar da singularidade de cada ator social, contribui para a reflexão das práticas, o pensar crítico sobre como lidar com as ações regulativas e consequentemente as relações de poder, que quando percebidas cabem ao coordenador e os outros colaboradores “propor, decidir, aceitar, rejeitar, partilhar, criticar, problematizar, colaborar, inventar, enfim, participar”. (MATE, 2012, p. 150). Na próxima subseção vamos entender os saberes-fazeres da prática que as coordenadoras operacionalizam no cotidiano e como a formação profissional e essa prática contribuem para a reconstrução dos saberes-fazeres da coordenação pedagógica.

4 A PRÁTICA DOS COORDENADORES NO COTIDIANO DA GESTÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES-FAZERES

Uma hora estava atendendo uma mãe que veio perguntar sobre a tarefa da filha, minutos depois foi chamada na sala de aula por uma professora que estava sem uma tarefa dos alunos, precisando que a coordenadora providenciasse outras cópias. Depois atendeu um telefonema e no final do dia se sentou em frente ao computador para enviar uns relatórios para a SEMEC. Ela fica o tempo todo, pra lá e pra cá.

O trecho acima foi retirado do meu diário de campo em um dos dias de pesquisa e representa de forma ampla as práticas realizadas por Maria em uma manhã na escola. A escola é o espaço social onde a educação se manifesta, mais precisamente a educação formal. Enquanto espaço de formação humana, necessita de profissionais que contribuam para a efetivação das práticas educativas tendo em vista os processos de ensino e aprendizagem. O coordenador pedagógico é o profissional da educação que atua na gestão escolar, cabendo a ele as atribuições referentes as atividades didático-pedagógicas, articulando ensino e aprendizagem, e mediando o trabalho docente.

Nesse sentido, a prática gestora do coordenador pedagógico se configura em prática educativa e pedagógica, compreendendo prática educativa como sendo o conjunto de ações organizadas, planejadas e realizadas em espaços sociais tendo em vista processos de ensino e aprendizagem e produzidas em contextos escolares e não escolares.

De acordo com Libâneo (2010), a prática educativa é um fenômeno universal, constante e essencial à vida humana e, sendo uma atividade humana, é tarefa da Pedagogia como ciência da educação e da teoria e prática dos processos educativos investigar fatos do fenômeno educativo. Portanto, se temos a educação como prática social e objeto de estudo, a prática pedagógica consiste nos processos de organização e planejamento dos processos de ensino e aprendizagem e o pedagogo, profissional que atua em vários espaços educativos e em contextos e situações inerentes a essas práticas. Relacionado a isso, o trabalho pedagógico é intencional e a prática pedagógica acontece mediante o estudo, a investigação e a concretização de objetivos claros e intervenções metodológicas em espaços formais de educação, no caso dessa pesquisa, a escola.

Dessa maneira, como afirma Libâneo (2010, p. 34), “[...] o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente)”, e como nessa pesquisa me ocupei com o trabalho

do coordenador pedagógico, destaco as seguintes questões norteadoras desta seção: Quais práticas são desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos na escola? Que saberes são necessários às práticas de coordenadores pedagógicos?

Para responder a tais perguntas, essa seção trás como objetivo entender os saberes-fazer da prática operacionalizada pelos coordenadores no cotidiano de atuação; e compreender como a formação profissional e a prática contribuem para a reconstrução dos saberes-fazer dos coordenadores pedagógicos na prática gestora das escolas. Os dados da entrevista revelam as seguintes categorias empíricas: Práticas cotidianas do coordenador pedagógico: rotina agitada; e Práticas docentes e gestora na ação cotidiana do coordenador pedagógico.

Os dados oriundos das observações realizadas apontam que os saberes-fazer das coordenadoras envolvem saberes da prática docente e gestora, que ambas operacionalizam no cotidiano e que foram construídos na formação inicial e na formação continuada.

4.1 A PRÁTICA GESTORA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO

O coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Teresina – PI é selecionado através de concurso público, por isso ocupa um cargo, chamado de Pedagogo. Conforme o edital do último concurso (edital nº 01/2010), a seleção para os cargos de Professor Classe C nível IV e Pedagogo Classe C nível V aconteceu por meio de prova e títulos, com trinta vagas para o cargo de Pedagogo. Para a seleção a escolaridade exigida para ambos os cargos foi o curso superior em Licenciatura Plena em Pedagogia e em relação aos conteúdos das provas a diferença entre os cargos foram os conteúdos relacionados à gestão, como liderança, supervisão escolar, projeto político pedagógico, planejamento, formação continuada e outros. Segundo o edital, temos a seguinte descrição do cargo¹² de Pedagogo:

Orientar, dirigir, inspecionar, supervisionar e avaliar o ensino e a pesquisa nas unidades de ensino que integram a rede municipal de ensino de Teresina-

¹² Compreendo o conceito de cargo como uma posição hierárquica dada uma estrutura institucional, no caso, o corpo de profissionais que compõe a educação da prefeitura de Teresina – PI. Assim, considerando o edital, no serviço público quando a pessoa é aprovada em concurso público ela ocupa um cargo. Em relação as coordenadoras pedagógicas dessa pesquisa elas ocupam o cargo de pedagogas (coordenadoras pedagógicas) e ocupam essa função, não podendo exercer outra como a de professoras, por exemplo. Porém não vamos nos ater a ideia de cargo ao tratar sobre a prática das coordenadoras nas escolas.

PI; coordenar a elaboração, execução e avaliação do planejamento curricular, visando à eficiência do processo de ensino e aprendizagem; contribuir com a formação continuada do corpo docente da instituição de ensino em que estiver lotado; participar, efetivamente, de todas as formações em serviço ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, conforme previsto no art. 13, inciso V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

De acordo com as atribuições descritas no edital, o coordenador pedagógico planeja, medeia, realiza e avalia atividades pedagógico-didáticas direcionadas à organização da prática pedagógica na escola, sobretudo a formação de professores em serviço. Em relação a essas atribuições consideramos pertinente trazer a Lei nº 2.972 de 17 de janeiro de 2001 que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do magistério público da rede municipal de ensino de Teresina, que enquadra como pessoal do magistério o Pedagogo para exercer a função de coordenador pedagógico nas escolas públicas do município. Conforme a Lei nº 4.374 de 14 de março de 2013 artigo 6 inciso V, são atribuições do Pedagogo que atua nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina, chamado de Supervisor Pedagogo:

- a) participar da elaboração, da execução e da avaliação da proposta pedagógica da instituição
- b) colaborar com os estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento da instituição de ensino;
- c) contribuir para que a instituição cumpra sua função de socialização e construção do conhecimento;
- d) acompanhar, em parceria com o Diretor de Supervisão Pedagógica a execução do plano de trabalho de cada docente;
- e) orientar e acompanhar o planejamento, de forma sistematizada, junto aos professores, garantindo a aprendizagem e a permanência de todos os alunos na escola.
- f) identificar alunos com defasagem idade/ano, e acompanhar ações, junto à equipe de professores, no sentido de corrigir o fluxo escolar;
- g) zelar pelo cumprimento das leis e normas de ensino, bem como pelo aperfeiçoamento dos aspectos didáticos e pedagógicos;
- h) participar, juntamente com a direção e Diretor de Supervisão Pedagógica, o Conselho de Classe em seu planejamento, execução, avaliação e desdobramentos;
- i) colaborar com a implementação do plano anual de trabalho da equipe pedagógica a partir do diagnóstico das necessidades da instituição de ensino;
- j) desempenhar outras atribuições compatíveis com o cargo exercido e/ou delegadas pela direção escolar;
- k) corresponsabilizar-se pelo alcance das metas e ações estabelecidas pelos planos de metas e ações da unidade de ensino;
- l) elaborar, em parceria com a equipe, o calendário escolar bem como informar as alterações ocorridas neste, quando for o caso, de modo a assegurar o cumprimento da carga horária prevista em lei;
- m) monitorar o cumprimento do horário de entrada e de saída dos alunos em sala de aula, bem como os horários destinados ao recreio e a outras atividades pedagógicas da instituição;

- n) contatar pais de alunos ou responsáveis quando necessário;
- o) Supervisionar as atividades extracurriculares auxiliando os professores e zelar pela disciplina e segurança dos alunos.

As atribuições do coordenador pedagógico envolvem práticas pedagógicas referentes à escola como um todo, não apenas à formação docente. Diante da leitura e análise de tais atribuições e observando as práticas das coordenadoras da pesquisa, inferimos que a prática do coordenador pedagógico da rede municipal de educação de Teresina envolve sete ações, especificadas no quadro abaixo:

Quadro 4 Quadro 4: Ações realizadas pelos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Teresina – PI.

| | |
|---|--|
| Planejar, mobilizar, participar, articular, mediar, executar e avaliar. | A Proposta Pedagógica da escola; |
| | Dados quantitativos em relação aos avanços na aprendizagem dos alunos e questões relacionadas a operacionalização do pedagógico na escola; |
| | Dificuldades de aprendizagem dos alunos, sobretudo o atendimento aos alunos com deficiência; |
| | Práticas metodológicas de ensino para os professores |
| | Planejamento pedagógico, plano anual, plano de ação docente; |
| | Recursos tecnológicos; |
| | Diagnóstico institucional e relação com a comunidade escolar; |
| | Calendário escolar; |
| | Horários e dinâmica de entrada e saída dos alunos; |
| | Relacionamento com os pais e/ou responsáveis. |
| | Atividades extracurriculares. |

Dentre essas atribuições, uma é fundamental para a mediação das demais tarefas: a capacidade de interagir, dialogar e manter um bom relacionamento com os atores sociais que fazem parte desse universo educativo, diretores, professores, alunos, pais e/ou responsáveis, comunidade e demais funcionários da instituição. Isso exige saberes-fazer cotidianos referente aos saberes profissionais, experienciais da prática docente e gestora, o que se torna evidente em todos os momentos da pesquisa nas escolas. Abaixo, trouxemos outro quadro que descreve algumas atividades realizadas pelo coordenador pedagógico junto a esses atores sociais. Tais atividades foram observadas durante a realização do estudo.

Quadro 5 Quadro 5: Práticas realizadas pelas coordenadoras pedagógicas no cotidiano das escolas observadas nos dias de pesquisa.

| ATOR/ATRIZES SOCIAIS DA ESCOLA | PRÁTICAS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS NO COTIDIANO DA ESCOLA (ANA E MARIA) |
|---------------------------------------|--|
| Diretor | Participação em reuniões com a direção; escrita de relatórios de desempenho dos alunos; organização de calendário escolar, etc. |
| Professores | Condução do planejamento pedagógico; acompanhamento das aulas dos professores; <i>feedback</i> das aulas; correção do plano de aula; observação e correção das avaliações da aprendizagem; entrega e mediação das reflexões sobre leituras formativas, e outros. |
| Alunos | Realização de testes de leitura; observação dos cadernos e agendas; acompanhamento das faltas dos alunos nos diários de classe; acompanhamento das avaliações, etc. |
| Pais e/ou Responsáveis | Realização de reuniões; orientação pedagógica. |
| Comunidade | Acolhimento dos representantes da comunidade na escola; acompanhamento do desenvolvimento de atividades da comunidade na escola e de alunos na comunidade. |

| | |
|----------------------------|--|
| Demais funcionários | Orientação das atividades referentes à matrícula na secretaria; planejamento da decoração para festividade escolar; auxílio na entrega de merenda quando faltou uma funcionária; observação junto a outros funcionários do recreio dos alunos. |
|----------------------------|--|

Nesse sentido, os saberes necessários às práticas das coordenadoras pedagógicas estão relacionados à articulação e à reconstrução dos saberes da formação profissional (inicial e continuada) e das experiências que tiveram ao longo das práticas, oriundas dos conhecimentos pedagógicos sobre o fazer docente e o fazer da gestão. Para entendermos esses saberes-fazeres operacionalizados pelas interlocutoras apresento as narrativas sobre as práticas desenvolvidas por elas no cotidiano escolar.

4.2 PRÁTICAS COTIDIANAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ROTINA AGITADA

O estudo do cotidiano sobre as questões do conhecimento no contexto escolar tem sido utilizado por muitos pesquisadores da área educacional a partir da década de 1980 (ANDRÉ, 2012), isso porque se tem ampliado o interesse das investigações pelos fatos, situações práticas e as relações que os atores sociais vivenciam em suas experiências diárias nas escolas, produzindo conhecimento.

A Etnometodologia como teoria do social, das práticas cotidianas e dos etnométodos empregados por esses atores no contexto prático das ações cotidianas, tem como intuito entender como esses indivíduos agem, e como constroem a realidade. “Estudar o cotidiano escolar, nessa perspectiva, significa, pois, estudar as interações sociais dos sujeitos no ambiente natural em que ocorrem”. (ANDRÉ, 2012, p. 10), e no caso desta pesquisa, estudar o cotidiano das coordenadoras é essencial para entendermos as práticas que elas desenvolvem e refletir sobre o papel do coordenador na prática pedagógica da escola, além de anunciar sobre problemáticas que comprometem a realização da sua principal função que é formar professores em serviço, e entender a partir do olhar de dentro das escolas, que ações os coordenadores pedagógicos realmente realizam.

Estudos direcionados a compreensão do cotidiano das práticas da gestão pedagógica consistem em desvelar as ações, interações, rotinas, e relações sociais desses profissionais com os atores que compõe a escola (diretores, professores, alunos, pais e/ou responsáveis, comunidade e demais funcionários), permitindo o uso de uma “lente de aumento” (ANDRÉ, 2012) nas relações que atravessam o fazer pedagógico, entender a dinâmica de trabalho que constitui o dia a dia do coordenador. Nesse sentido, parece lógico anunciar o cotidiano escolar como lugar para a concretização dos saberes e reconstrução de outros, e nesse processo fortalecer a prática. Prática essa que nesse trabalho é compreendida como a ação verdadeira, o que as coordenadoras realmente fazem em seus cotidianos, que funções operacionalizam no cotidiano da coordenação, e não ao que lhe cabe nas funções que estão prescritas na legislação. O interesse em investigar a prática está justamente nesse ponto: conhecer o dia a dia a partir das observações e com as narrativas entender como essa prática se efetua.

Para compreendermos a rotina de trabalho das coordenadoras, solicitamos a elas: *“Relate a sua rotina na Escola. Como desenvolve as práticas de coordenação do início ao final do dia e que saberes pedagógicos utiliza”*. No início das análises percebi o uso de um instrumento comum entre as coordenadoras, que auxilia na organização das práticas cotidianas, a agenda. Contudo fica claro na fala das interlocutoras que a rotina agitada, atribulada, com muitas atribuições que precisam desempenhar, com atividades às vezes não planejadas, consiste no principal entrave para a operacionalização da formação de professores, como observamos na fala de Maria: *“A minha dinâmica é essa aqui, cheia. **Eu faço uma agenda e de repente hoje eu tava prevendo fazer um teste de leitura, de repente tenho um compromisso com uma reunião de gestão aqui. Daqui a pouco eu vou ali fazer uma cópia pra um professor, daqui a pouco eu tenho que ir numa sala, então a minha agenda é assim, todo dia muda. Eu faço uma agenda, às vezes eu consigo cumprir”***.

A fala da coordenadora a respeito da dinâmica “cheia” referindo-se ao cotidiano de trabalho do coordenador pedagógico, revela a forma como ele é visto na instituição escolar, como líder da organização pedagógica, e de certa forma todos os “problemas” que atravessam a escola, e que direta ou indiretamente envolvem o pedagógico, são solicitados que o coordenador resolva. E na fala de Maria fica evidente que apesar da coordenadora contar com a agenda para organizar suas tarefas e definir a condução das atividades ao longo do dia – como acompanhar a realização dos testes de leitura com os alunos – ela aponta a reunião inesperada com a direção como uma tarefa urgente que transpôs essa ação. A coordenadora usa o termo “de repente” para ressaltar que as atividades urgentes chegam até ela, e como não são planejadas e pedem urgência na resolução, acabam deixando em segundo plano a ação

que iria fazer, e que estava planejada na agenda, para dar conta dessa emergência que pede solução imediata.

São essas interrupções que interferem no andamento da formação em serviço dos professores pelo coordenador. E de repente estava atendendo um telefone, de repente fui chamado para atender um pai que pediu urgência no seu caso, e de repente um professor solicitou ajuda em sua sala, e de repente está faltando uma atividade e sem ninguém na xérox o coordenador teve que fazer as cópias, e de repente, de repente, de repente... a direção muda e o importante – a formação dos professores - fica em segundo plano. Até quando a prática do coordenador pedagógico será interrompida por tantos e tantos “de repente”? Como evitar que esses “de repente” interfiram no cotidiano do coordenador pedagógico?

O que nos parece é que muitos se acostumaram com as tribulações, com as múltiplas tarefas que precisam desempenhar, com a indefinição das atividades realizadas na escola, que se conformaram com essa rotina agitada e frenética, afinal coordenam o pedagógico e tudo que atravessa a escola de certa forma é pedagógico. Porém uma compreensão aprofundada sobre este fenômeno nos permite inferir que a constante interrupção que o coordenador pedagógico sofre está relacionada, sobretudo a dois pontos: a) o coordenador não sabe qual é a sua função na escola e conseqüentemente não organiza suas tarefas; e b) ele mesmo permite ser interrompido. E as urgências que não podem ser deixadas para depois, um dia, duas horas? Aquelas que precisam ser resolvidas imediatamente? Ali, em dez minutos ou talvez menos? Primeiro, essas urgências que precisam ser resolvidas em poucos minutos não são regra, mas exceções que surgem vez ou outra no cotidiano da prática do coordenador, não todos os dias e a todo o momento. Segundo, que além do coordenador, muitos atores sociais na escola também são responsáveis por essa interrupção.

Sobre essa questão da interrupção que atrapalha o desenvolvimento das práticas no cotidiano do coordenador, Christov (2012) elenca algumas situações que parecem necessárias e serem discutidas: Primeiro, a relação com a própria gestão, ou seja, quando o diretor interrompe as atividades do coordenador solicitando que o mesmo resolva questões burocráticas ou o auxilie em atividades de direção, mesmo ele não sendo um vice-diretor; ou quando o diretor apresenta um perfil autoritário e competitivo, que desvia costumeiramente os funcionários de suas atividades, e isso está relacionado a uma relação de poder, ocupação de cargos, quem “manda”, a voz na escola hierárquica.

A segunda situação está relacionada a formação que os coordenadores recebem na SEMEC que para alguns coordenadores não dialogam com a realidade das escolas e por serem meramente informativas, consomem o tempo de trabalho do coordenador que poderia

estar na escola desenvolvendo atividades com os professores, ou quando os supervisores escolares dão orientações que não coincidem com a realidade da escola.

Uma terceira situação está no próprio coordenador que não compreende o seu papel com os professores, ou seja, não se enxerga como formador, por isso e diante das tarefas que lhe são solicitadas acaba aceitando as demandas que interferem na ação formadora. Sobre essa hipótese Chistov (2012, p. 68) afirma: “não se pode perder de vista o fato de que a referida interrupção ocorre em processo que envolve no mínimo dois agentes: quem interrompe e quem se deixa interromper”. Então o coordenador que está consciente de suas atribuições, quando a equipe escolar entende que cada setor possui uma responsabilidade, e quando a escola apresenta um fluxo de trabalho, isso contribui para a organização das atividades pedagógicas, o que fazer, quando fazer e a quem recorrer, diminuindo solicitações ao coordenador pedagógico a todo instante. Mas principalmente, quando o coordenador está ciente do seu papel na escola, e organiza suas atividades, ele não se deixa interromper facilmente e nem permite que as rotinas da escola interfiram em suas tarefas planejadas.

Nesse sentido, para não ser “engolido” pelas atribuições que não são suas, é preciso que o coordenador primeiro tenha clareza acerca de sua função da escola, e os demais funcionários também precisam compreender qual é o papel do coordenador pedagógico, para que saibam o que esse profissional faz e não o interrompam a todo instante com demandas que poderiam ser resolvidas por outra pessoa, sobretudo quando o coordenador está ocupado com outra atividade. Uma forma de socializar essas atividades com a equipe é montar um cronograma mensal de atividades (aqui não me refiro a práticas engessadas e inflexíveis, pois por mais organizado que seja em relação a agenda, sabemos que o cotidiano tem vida, força e é imprevisível) para que os demais colaboradores saibam que tarefas o coordenador pedagógico desempenha ao longo do mês e como organiza essas atividades nos dias da semana.

Outro ponto importante é a organização dos fluxos de trabalho de cada setor e a definição das tarefas de cada um. Quando existe um fluxo de atividades cada colaborador sabe a quem se portar quando tiver alguma dificuldade ou dúvida, evitando assim que o coordenador seja interrompido a todo o momento para responder questões ou resolver problemas que em primeira instância poderiam ser solucionados por outra pessoa. Não estou dizendo que o coordenador após a definição dessas funções não pode tirar uma cópia, abrir um portão ou atender um telefonema na secretaria, mas que essas pequenas atribuições que não são suas não devem se tornar corriqueiras. Assim cabe ao coordenador refletir sobre suas atribuições quando estiver se sentindo sobrecarregado, e perceber que ele é o primeiro que

precisa ter consciência a respeito do seu trabalho, e fazer escolhas priorizando sempre o docente e alunos, como aponta Almeida (2012, p. 45):

Tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não é fácil. Usando de uma metáfora, como fizeram os depoentes, o coordenador está sempre diante de um *labirinto de escolhas*. É preciso sagacidade para definir alguns pontos e atacá-los com os recursos adequados, levando em conta a situação concreta da escola, inserida num sistema escolar mais amplo, e os seus próprios limites, profissionais e pessoais.

A rotina do coordenador exige isso: tomada constante de decisões, ter clareza, consciência, refletir criticamente sobre as práticas realizadas diariamente levando em consideração a prioridade – os professores e alunos – e delegar a outros colaboradores funções simples e que podem ser confiadas. Porém, para evitar possíveis atropelamentos nas atribuições diárias o coordenador pedagógico não pode deixar de planejar as ações a serem realizadas no cotidiano.

A respeito dessa organização para evitar que as urgências sobrecarreguem o coordenador, Ana narra em sua fala: *“A rotina é bastante agitada porque sou do pedagógico e tudo na escola direta ou indiretamente envolve o pedagógico. Então eu preciso me organizar muito sobre o meu trabalho. Tenho uma agenda onde anoto tudo, as coisas que preciso fazer em cada dia, os lembretes de atividades com os professores, reuniões com a direção, as rotinas mesmo, alguma ligação que preciso fazer, documento que preciso buscar, momentos pra planejar, enfim. Fora isso ainda tem os improvisos né, que a gente precisa dar conta. É bastante coisa, então o dia já começa pela agenda.”*

A fala de Ana também destaca a importância da agenda para a organização do trabalho do coordenador, porém gostaria de evidenciar a fala da interlocutora ao afirmar que tudo na escola envolve direta ou indiretamente o pedagógico. Afinal, o que é pedagógico na escola?

O pedagógico refere-se a Pedagogia, ciência da teoria e prática da educação, processo de ensino e aprendizagem, um ato intencional que envolve o acompanhamento das ações intencionais dos profissionais da educação, e o coordenador, e o principal articulador, pois subsidia as práticas educativas e pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, corroboro com Ana quando afirma que tudo que atravessa a escola é pedagógico, pois se trata de uma educação com intencionalidade.

Contudo, esse fato não faz com que o coordenador tome para si a responsabilidade de sozinha, desempenhar todas as tarefas, até porque isso seria impossível. Logo, apesar de ser

visto como líder do pedagógico o coordenador precisa delegar funções e organizar suas tarefas para conseguir desempenhar as atribuições que lhe cabem. Nessa fala enxergamos outra prática essencial a atuação do coordenador: a de mediador do trabalho coletivo.

Considerando a escola como espaço democrático, e território de socialização e construção de conhecimentos, a prática pedagógica tem caráter coletivo, afinal, todos estão na instituição com a finalidade de contribuir e garantir a aprendizagem dos alunos. Frente as ações individuais é imprescindível uma boa articulação coletiva, e nesse viés se destaca o coordenador como um dos principais agentes.

Portanto, numa sociedade democrática, não podemos conceber espaços sociais onde não estejam inseridas práticas coletivas. Nesse sentido para que o coordenador não se sinta sobrecarregado ele precisa junto com demais colaboradores gestores, promover diálogos conscientes com os demais envolvidos no processo e revelar as ações de trabalho de todos, para que enxerguem o valor de cada uma e, sobretudo as implicações da coletividade para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nesse sentido, como afirma Placco (2012, p. 53):

[...] nenhum processo de planejamento e desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é compartilhada – cada qual com a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutualmente para que os objetivos sejam alcançados. É frequente que o coordenador se arroge obrigações e tarefas de tal monta que se torna impossível cumpri-las.

Percebo que uma das práticas envolve a articulação do trabalho coletivo, tanto com intenção de promover espaços democráticos e participativos na escola, como também chamar a consciência dos profissionais de que cada atividade é importante, necessária, pois sem essa forma coletiva de trabalho o coordenador sente-se atribulado, cansado, estressado e esse se constitui no ponto nevrálgico para a sensação de insuficiência e insatisfação em relação as suas atribuições.

O depoimento da coordenadora, também revela assim como fora apontado por Maria, as urgências, emergências e imprevistos que atravessam o cotidiano do coordenador pedagógico. Sobre essa questão, Placco (2012) reforça a importância do coordenador refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo, para que as urgências não interfiram em suas atividades, e apresenta uma estratégia baseada em Matus (1999) que esse profissional pode implementar em seu planejamento, que se refere aos conceitos de Importância, Rotina, Urgência e Pausa.

Nesse trabalho analiso na perspectiva daquilo que é importante e urgente, o que é rotina, e saber fazer pausas, necessárias para não sucumbir a esse dia a dia frenético.

As tarefas Importantes dizem respeito as atribuições que condizem com a prática do coordenador pedagógico, e que estão relacionadas ao PPP, tendo em vista atingir as metas e objetivos da escola. Consiste uma tarefa importante, sobretudo a formação docente, e outras atribuições que estão diretamente relacionadas ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem na escola. Assim, “[...] as importâncias são estabelecidas como ações prioritárias para o atendimento às necessidades pedagógicas da escola, para a superação de dificuldades ou obstáculos que impedem o avanço dos processos de ensino-aprendizagem e de formação da escola” (PLACCO, 2012, p. 49). Já as atividades urgentes, referem-se a tarefas, problemas ou situações que não estavam previstas no planejamento e que exigem uma ação imediata do coordenador, e muitas vezes significa a quebra na rotina, atraso nas tarefas consideradas importantes. Nesse caso, como o coordenador deve proceder? Primeiro, o coordenador deve saber a diferença entre o que é importante (suas atribuições) e o que é urgente, e principalmente que não está diretamente relacionado com o seu trabalho. Ao fazer essa distinção o coordenador evita resolver todo e qualquer problema urgente que surge na escola, e ainda desenvolve a habilidade de delegar funções, sobretudo quando está realizando alguma tarefa importante e é interrompido para solucionar outra questão urgente.

Em seguida, a autora fala sobre a importância da rotina e de o coordenador realizar pausas nessa rotina. Segundo Placco (2012), as rotinas se direcionam para a operacionalização do cotidiano, o processo de continuidade de modos de agir inerentes ao trabalho, logo são fundamentais para o funcionamento da escola, o que não deve ser confundido com monotonia, pois isso pode provocar o desvio de atenção produzindo a mesmice, a perda de objetivos e o desvio do olhar do coordenador para o que realmente importa: a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Para isso é fundamental que o coordenador realize, em seu cotidiano, pequenas pausas. As pausas no trabalho destinam-se às necessidades do coordenador, o que inclui uma pausa para um cafezinho, um lanche ou o descanso. Muitas vezes, diante das demandas o coordenador pedagógico acaba ignorando as pausas, o que pode resultar em elevadas cargas de estresse, conhecidas atualmente como Síndrome de Burnout (Dias et al. 2015), a doença do esgotamento profissional, que trás para o indivíduo um estado de tensão emocional, estresse crônico, sensação de desgaste físico e mental, dificuldades de concentração, pessimismo e sentimentos negativos. Realizar pausas vai além de dar-se um tempo para descansar o corpo e mente em si, mas pode envolver atividades culturais, arte, como aponta Placco (2012, p. 50):

[...] pode-se pensar a pausa como um rico momento de recomposição de si mesmo, de re-integração de pensamentos, valores e ações, de re-arranjo de modos de conhecer e interpretar o mundo, a si mesmo e aos outros, a tal ponto que transformações pessoais e profissionais possam ali encontrar um valioso nicho.

Sem dúvidas realizar pausas em meio as urgências e importâncias que atravessam o fazer das coordenadoras pedagógicas se mostram essenciais para manter o bem estar físico e mental, manter o equilíbrio, reestabelecer a concentração no trabalho e preservar a qualidade das tarefas, como fez certo dia Maria, que em meio ao preenchimento de relatórios que seriam encaminhados à SEMEC até o final do dia, a coordenadora tirou alguns minutos na sala dos professores para fazer um lanche, e nesse dia expressou o cansaço verbalmente, dizendo que estava cheia de “coisas” para fazer, mas que sempre tira um tempinho para um lanche, tomar um café, “*se eu não fizer isso fico doida, e ainda com fome (risos)*”,¹³ manifestando a necessidade de realizar pausas. Sobre a organização das tarefas em meio a rotina do coordenador, Ana se expressou da seguinte forma:

“Então eu preciso me organizar muito sobre o meu trabalho. Tenho uma agenda onde anoto tudo, as coisas que preciso fazer em cada dia, os lembretes de atividades com os professores, reuniões com a direção, as rotinas mesmo, alguma ligação que preciso fazer, documento que preciso buscar, momentos pra planejar, enfim vivo atribulada, cheia de trabalho. Fora isso ainda tem os improvisos né, que a gente precisa dar conta. É bastante coisa, então o dia já começa pela agenda”.

Os saberes-fazer das coordenadoras pedagógicas relativas às atribuições profissionais que realizam no cotidiano, atravessam as atividades diárias da rotina escola, e por coordenarem o pedagógico, acabam que resolvendo inúmeras situações, por isso se queixam de que “vivem atribulados, cheios de trabalho”. Assim, os saberes da prática operacionalizados no dia a dia envolvem atividades relacionadas ao planejamento e formação dos professores, acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, diálogo com os pais e/ou responsáveis e outras tarefas que demandam a atenção das coordenadoras e envolvem outros profissionais das escolas, contudo, ambas identificaram a agenda como uma valiosa ferramenta para a organização do trabalho pedagógico, mesmo que esse dia a dia seja atravessado as vezes por questões improvisadas.

¹³ Como já havia lido o texto de Placco (2012) nessa fala de Maria me lembrei da discussão que a autora faz sobre a importância das pausas e anotei essa frase no Diário de Campo.

Nessa perspectiva, as coordenadoras são desafiadas a estarem a todo o momento revendo suas práticas, reorganizando as atribuições, a rotina escolar, no sentido de acompanhar as atividades que precisam cumprir e verificar aquelas que são interrompidas por alguma emergência que surge. Por isso a agenda não é um instrumento de uso aleatório, mas se usufruído de forma correta, contribui para a melhoria da dinâmica e produtividade no trabalho.

O coordenador precisa escrever a priori quais são as suas atribuições na escola, principalmente aquelas que se referem a formação dos professores, e estabelecer uma rotina, que pelo que foi observado na prática das interlocutoras estão relacionadas ao acompanhamento da entrada e saída dos alunos, orientação aos professores, correção de planos de aula e projetos pedagógico-didáticos, acompanhamento e *feedback* das aulas, conversa com os pais, preenchimento de relatórios, correção de avaliações e relatórios de avaliação da aprendizagem, reuniões com a direção. Com a rotina feita, é preciso organizar os horários de início e término de cada tarefa, e o primordial, respeitar esses horários, buscando seguir a programação da agenda. Outra medida importante que pode ser adotada pelo coordenador pedagógico é a socialização, se não da agenda, mas de um cronograma mensal, mais geral, que o coordenador pode realizar e divulgar entre os professores, para que eles saibam os dias que serão acompanhados e de certa forma também é uma forma de socializar com a equipe as atividades do mês. Portanto: “[...] o coordenador ocupa a função de gestor desta rotina, onde, organiza não só o trabalho dos professores como contribui com a estruturação do cotidiano escolar, garantindo que esta siga conforme o planejado” (MONTEIRO, SOUSA E SILVA, 2019, p. 283).

Desse modo, enfatizo a importância da rotina do coordenador pedagógico estar direcionada ao cumprimento do que fora planejado na agenda, e a necessidade de diferenciar as tarefas urgentes daquelas que são importantes, o que requer um exercício crítico e reflexivo sobre suas atribuições, o modo como organiza a sua rotina, e a própria hierarquia administrativa e pedagógica.

Agora que destaquei a importância da organização do cotidiano do coordenador, trabalho com a agenda e planejamento das atividades, fluxo de trabalho e definição das atribuições, a fim de evitar que esse coordenador se sinta sobrecarregado com as demandas diárias, é importante refletirmos como as coordenadoras agem nesse cotidiano para operacionalizar as atividades no que diz respeito a ação dos coordenadores pedagógicos: a formação docente. Para isso, a partir do relato das interlocutoras surgiu outra categoria empírica: Práticas docentes e gestoras na ação cotidiana do coordenador pedagógico.

4.3 PRÁTICAS DOCENTES E GESTORAS NA AÇÃO COTIDIANA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.

Diante das inúmeras atribuições que competem ao coordenador pedagógico, a que vale ser ressaltada e que me parece ser o centro norteador das ações da prática pedagógica gestora, é a de que o coordenador pedagógico é um formador de professores em serviço.

O desenvolvimento profissional dos professores é de responsabilidade do coordenador pedagógico, que deve partir das necessidades, dificuldades dos professores, e juntos serem capazes de identificar os problemas que interferem na relação ensino-aprendizagem e buscar as intervenções necessárias para a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, o coordenador assume uma postura de profissional responsável pela mediação da ação docente e para isso constrói projetos de formação, aproxima a teoria e a prática dos professores fomentando o papel criativo, dinâmico, interativo e dialógico, levando os docentes a se tornarem sujeitos críticos sobre suas práticas, assim, de acordo com Silva e Oliveira (2019, p. 131):

O profissional que coordena tem a responsabilidade de orientar, integrar, unir forças, liderar, direcionar, relacionar o trabalho de todas as pessoas. Assim sendo, torna-se vital o olhar crítico do coordenador pedagógico dentro do ambiente escolar, pois mediante essa criticidade, esse profissional será capaz de articular com todos os segmentos da escola, bem como avaliar o seu fazer pedagógico.

A responsabilidade de mediar e orientar a prática pedagógica dos professores já consiste num exercício que deve ser crítico, afinal o professor a todo o momento deve aprender a pensar sobre suas atividades como formador de sujeitos reflexivos, para isso deve ser um também um profissional reflexivo, e no contexto da escola cabe ao coordenador mobilizar esses atores sociais para esse olhar crítico diante de sua prática, e os momentos de conversa, formação são ideais para isso, como podemos observar na narrativa de Maria, que está a todo o momento conversando com os professores:

*“Geralmente começo o dia com uma conversa com os professores para direcionar mais ou menos como vai ser o meu dia. Em alguns momentos eu vou nas salas fazer uma visita, faço também teste de leitura com os alunos, acompanhamento do planejamento do professor, verifico se tá alinhado com o que ele passou em sala de aula, testo algum aluno como está o ensino e a aprendizagem. Mas geralmente a gente conversa antes, eu e o professor, sempre tem esse contato... Eu tenho uma abertura muito legal com eles. **Eu entro***

*na sala não tem constrangimento, eles não acham que eu vou supervisionar, se sentem bem com a minha presença, pelo menos é o que eles dizem e eu sempre deixo claro que a gente tá ali não é pra supervisionar o trabalho, pra ver defeitos, erros, falhas. A gente tá ali pra aprender. **Eu vou pra uma sala observar a aula daquele professor**, observo se faltou alguma coisa que ele descreveu no planejamento, mas que não aconteceu, aí tenho que ver, uso até um instrumental, onde vejo os itens, por exemplo, a acolhida ou desenvolvimento das atividades, momentos de correção do para casa, muitos desses momentos a gente vai pra sala para observar e no outro momento que a gente senta com ele, faz as observações o que faltou, o que foi legal.*

Nesse relato percebemos a proximidade e liberdade que a coordenadora possui para dialogar e acompanhar a prática dos professores em sala de aula, fazer as observações e correções necessárias principalmente sobre a metodologia, e em seguida entregar o *feedback* para o docente. A conquista dessa liberdade precisa ser através do diálogo, transparência na relação entre coordenador e professor, e ter a missão/visão da escola bem definidas e de conhecimento de ambos, assim como o papel que cada um representa na instituição.

A fala de Maria também nos faz refletir sobre a importância de vermos a figura do coordenador como colaborador da ação docente, e não como fiscalizador da prática, que durante muitos anos esteve associada ao papel exercido pelo antigo inspetor de ensino e posteriormente assumido pelo supervisor escolar, que hoje apresenta outra concepção acerca de sua prática.

Sobre essa imagem de fiscal, que em muitos contextos é atribuído ao coordenador pedagógico, que aliado ao período de industrialização e aos aspectos qualitativos e quantitativos que deveriam ser implementados na escola, surgiu a figura do supervisor com o objetivo de fiscalizar, inspecionar o trabalho nas escolas. A partir das discussões sobre processo democrático na educação, e o incentivo a práticas participativas e o trabalho coletivo no início da década de 1980, o supervisor passa a ser visto como um profissional que contribui para o avanço do trabalho na escola, que faz a articulação entre direção, órgãos superiores de educação, educandos, professores e comunidade.

Considerando a prática do coordenador com os professores, as atividades citadas por Maria estão relacionadas ao acompanhamento pedagógico-didático, e este se refere a orientação, verificação, avaliação e *feedback* do plano de aula e sua implementação. A principal função do coordenador é auxiliar na formação dos professores em serviço, e os momentos de troca, diálogos e orientações, sejam eles individuais e coletivos, consistem em processos formativos valiosos e inerentes à atividade de coordenação.

Sobre esse processo de avaliação e acompanhamento da prática docente pelo coordenador, Reis (2011, p. 15) orienta que sejam seguidas as seguintes fases:

[...] uma sessão pré-observação, para conhecimento dos objetivos e das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação previstos para a aula e para negociação dos focos específicos e procedimentos da observação; - a observação da aula; - a análise dos dados recolhidos; - a sessão pós-observação, para discussão e reflexão crítica sobre os acontecimentos observados e identificação de aspectos a melhorar; - a avaliação global do processo, tendo em vista o estabelecimento de ações e metas de desenvolvimento/aprendizagem.

Observar a sala de aula é uma das atribuições fundamentais do coordenador pedagógico, pois é a oportunidade que ele tem para analisar a prática do docente, verificar se as atividades sugeridas no plano de aula estão sendo operacionalizadas, perceber a dinâmica junto aos alunos e o fazer docente. Reitero que a finalidade dessas ações não é fiscalizar o trabalho do professor, mas acompanhar o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem, e no *feedback* incitar a reflexão, para que o docente repense e busque estratégias para melhorar sua prática tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Maria mantém no cronograma de atividades para visitar as salas de aula e acompanhar as aulas dos professores, que ficam cientes da presença da coordenadora no dia previsto. Em seguida, a mesma realiza o feedback da observação, geralmente no dia do horário pedagógico desse professor. Tais práticas narradas por Maria se constituem em atribuições formativas do coordenador pedagógico em relação aos docentes. A orientação didático-pedagógica que cabe aos coordenadores requer conhecimento da proposta pedagógica da escola, a dinâmica de atuação do professor em sala de aula, e conhecer os alunos, sobretudo em suas dificuldades, afinal a formação docente é para atender a melhorias na prática pedagógica tendo em vista viabilizar soluções de possíveis problemas na relação entre ensino e aprendizagem, por isso o coordenador precisa estar constantemente atento à prática desse professor, como faz Maria ao observar as aulas.

Durante a observação participante e considerando as conversas com a interlocutora, verifiquei que a mesma possui um caderno com anotações, em que organiza o período de visita às salas de aula para assistir às aulas dos professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. A coordenadora em diversos momentos deixou claro o quanto essas observações são importantes para os professores, pois percebi que no ato de observar as aulas, a coordenadora não se coloca como mera expectadora, mas auxilia os professores,

estabelecendo um clima de parceria nesses encontros, como escrevi no diário de campo em uma observação: *“A coordenadora auxiliou a professora com um aluno que estava com dificuldades de responder a atividade de classe. Contudo pude perceber que mesmo “ajudando” a professora, Maria vez ou outra fazia anotações em seu caderno. Posteriormente elas vão conversar sobre a aula e os alunos com dificuldades”*.

Esses momentos de formação são extremamente necessários para a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos, pois além de promover trocas de experiências, o professor e coordenador podem juntos refletir sobre as melhores estratégias para ajudar os alunos. Momentos como este se tornam formativos quando existe uma relação de parceria, participação, interação, diálogo entre professor e coordenador, quando aquele compreende o papel deste, e juntos refletem a tarefa intelectual, não meramente burocrática ou técnica.

Nesse sentido, os momentos que Maria tem com os coordenadores são de formação, e não de fiscalização da ação docente, ou para verificar se estão cumprindo com o planejado, apontar erros nas metodologias desenvolvidas pelo docente. A formação promovida nesses espaços de observação e troca de ideias, caracteriza-se por momentos em que a presença do coordenador é de extrema importância para analisar as atividades, ouvir os alunos e professores, propor sugestões, levar a reflexão sobre as melhores estratégias, acompanhando as didáticas tendo em vista a proposta pedagógica da escola, e não se esquecendo de envolver os pais, também fundamentais para a continuidade das aprendizagens no espaço familiar. Logo a figura intelectual do coordenador, que pensa a prática pedagógica da escola como um todo é necessária e precisa se apoiar em três pilares que são:

Ser um formador, um articulador e um transformador. Formador porque vai ajudar o corpo docente a se aprimorar, considerando seus conhecimentos, a partir de didáticas e metodologias. Função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Ser um articulador de pessoas, de processos de aprendizagem e do projeto pedagógico da escola. E ser um transformador visando incentivar e provocar a todos na escola a avançarem constantemente. (MONTEIRO, SOUSA E SILVA, 2019, p. 284)

Nesse caso, a formação do professor implica que o coordenador se aproprie de saberes inerentes a prática docente, para que possa mediar todos esses processos pedagógico-didáticos que atravessam a ação do professor. E isso inclui os saberes dos fundamentos da educação, teorias de aprendizagem, didática, planejamento, avaliação institucional e da aprendizagem, currículo, educação especial, e outros, saberes esses construídos na formação inicial e

ressignificados na formação continuada. Logo é inconcebível que a prática do coordenador seja ocupada por outro profissional que não seja um pedagogo, pois é no curso de pedagogia que esses saberes são construídos e conforme a prática e as formações continuadas passam a ser ressignificados.

Diante do exposto, nas observações participantes percebi que as trocas entre coordenadora e professores são concebidas como momentos de formação e contribuem para a melhoria das práticas dos docentes, buscando solucionar dúvidas e questionamentos que estão relacionados ao cotidiano da ação pedagógica e que ambos trabalham em regime de colaboração. Portanto, o coordenador como formador está nessa relação para apoiar, orientar, propor melhorias na prática docente, escutar o ponto de vista do professor, auxiliando-o a refletir sobre suas próprias colocações a partir de sua práxis.

Mas nesse caso, o professor também precisa saber que a função do coordenador é formativa, ao estimular o desenvolvimento do docente, o que exige maturidade, relações de respeito e compreensão sobre o papel que cada um desempenha na escola, isto é, motivar os professores a serem participes no processo, e sobre essa questão Ana revela: ***“A rotina aqui é bem agitada, mas isso faz parte do trabalho do coordenador pedagógico e eu preciso estar sempre na ativa. Ver primeiro a entrada dos alunos, se todos os professores estão em sala. A minha prática também envolve o planejamento do professor. Também tenho que me preocupar com a forma como esse professor planeja a aula dele. Eu tenho que alinhar a questão dos conhecimentos que estão dentro da proposta pedagógica, ajudar esse professor a planejar, a construir uma prática que ele seja capaz de aprender de forma que veja encantamento no aprender. Então a minha prática está nesse sentido. A minha rotina gira em torno desse propósito. Aí é fundamental eu conhecer a prática do professor, como deve ser o trabalho em sala de aula, para exercer meu papel como coordenadora”***.

Em sua narrativa Ana normaliza a condição frenética e agitada que é a rotina do coordenador pedagógico. Contudo, não devemos naturalizar o discurso da rotina atribulada em virtude das múltiplas tarefas que o coordenador pedagógico necessita realizar, pois, ao fazer isso, corre-se o risco de legitimar a ideia de que o coordenador precisa resolver todas as questões que envolvem o pedagógico e atravessam a prática, contribuindo para a permanência de muitas ações em sua rotina e a desorganização das tarefas.

Outra ação comum na rotina da coordenadora é acompanhar a entrada e a saída dos alunos. Sobre essa tarefa, Almeida (2012) afirma que é natural o coordenador organizar a entrada e a saída dos alunos, preocupando-se também com a presença dos professores em sala de aula antes do início das atividades escolares, bem como tomar medidas caso haja ausência

de algum professor. Neste caso, a autora faz algumas sugestões, caso haja falta de professores na escola. A primeira delas é contatar um substituto – que pode ser outro professor com disponibilidade para ocupar a sala de aula. Se não houver nenhum, a autora indica que seja analisado a seguinte ordem: o próprio coordenador fica na sala ou o inspetor de aluno ou os alunos ficam no pátio ou é feito o remanejamento do horário e, por fim, a identificação de atividades elaboradas previamente pelo professor para que a classe resolva.

Temos também na fala de Ana, em comum com o relato de Maria, o processo de avaliação e acompanhamento do planejamento dos professores. Percebi que as coordenadoras realizam atividades formativas que envolvem a formação docente, o planejamento de aula, acompanhamento da gestão da sala, mediação didática e avaliação das aprendizagens e *feedback* das aulas. Na fala de Ana fica evidente a importância dos saberes da prática docente para o trabalho do coordenador pedagógico. A coordenadora reitera que suas atribuições estão diretamente relacionadas à formação dos professores, como acompanhar a forma de planejar as aulas tendo em vista a proposta pedagógica da escola, auxiliar a prática desse professor e o convida a reflexão.

O interessante na prática de Ana, e que fora observado na pesquisa, está na forma que ela incentiva os professores a melhorarem suas práticas, pois provoca a reflexão, fazendo com que o docente encante-se pelo ato de educar e aprender. Sobre esse encantamento, a coordenadora reforça que é necessário estimular os professores para a aprendizagem e a produção de conhecimento, afinal a melhoria na qualidade da educação passa pela prática do professor em sala de aula, que trabalha diretamente com a formação do aluno. Refletir sobre essa qualidade implica analisar como acontece a formação em serviço na escola e como os professores reconstróem seus saberes e propor melhorias, pois como afirma Freire (2014), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para a sua produção e o coordenador é o profissional que vai garantir que os professores desenvolvam essas condições, pois esse formador de professores tem o papel de articular a proposta curricular e formar os docentes e transformar as questões educacionais na educação tendo em vista o caráter crítico e reflexivo.

Na escola o coordenador é quem melhor conhece a estrutura do PPP, por isso deve incentivar os professores para a formação continuada por meio dos horários de estudos durante o horário pedagógico, estimular também a realização de cursos em instituições fora da escola e a participação em eventos acadêmicos e projetos de pesquisa e extensão. Por isso, precisa usar estratégias que motivem, incentivem e acima de tudo conscientize os professores sobre a importância da formação continuada. Uma possibilidade de fazer valer essa formação

é o coordenador liderar a realização de um projeto de formação continuada para a equipe docente da escola. Esse projeto deve ser construído no coletivo com os professores, pois eles é que sabem suas dores, seus problemas e as dificuldades que enfrentam no cotidiano e o projeto deve partir deles. Com as temáticas de formação estabelecidas, o coordenador refletiria sobre as práticas, as metodologias para a efetivação dessa formação, convidando inclusive professores universitários e outros atores sociais para dialogarem com a equipe docente da escola e propor uma formação diferente, fomentando a discussão, o debate, a crítica.

Para que de fato se configure em formação continuada o professor deve ser estimulado a refletir criticamente sobre sua prática, a confrontar teoricamente as atividades que desenvolve em sala de aula, e agir de forma coletiva sobre os problemas e dificuldades que enfrenta com seus alunos. Para Imbérnon (2011, p.95), o formador de professores precisa ser um assessor polivalente e:

[...] deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de resolver problemas ou situações problemáticas profissionais que lhe são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de reflexão na ação.

Em seus relatos percebi que as coordenadoras têm consciência da importância de seus papéis nesse processo de motivação dos professores e reconhecem que suas práticas envolvem a formação desses atores sociais dentro do espaço e no horário escolar. Contudo, em relação à formação na escola que Maria trabalha, senti falta de momentos mais amplos para o debate e a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e ainda senti os professores isolados nos planejamentos, cada um realizando o seu — e quando havia a junção dos grupos eles debatiam acerca dos problemas que enfrentavam, não em uma óptica de resolução, apenas como forma de desabafos.

A formação continuada acontecia mais em momentos de acompanhamento individual entre o coordenador e o professor para dar o *feedback* da observação das aulas. As coordenadoras reconhecem a importância de seus papéis como formadoras, entretanto se queixam dessas limitações devido às atribuições que realizam nas escolas que, para elas, são muitas, o que acaba provocando o desvio do foco formativo. No entanto, vale a pena considerar que existem outras estratégias que o coordenador pode lançar mão para fazer valer a formação dos professores. Segundo Sousa e Colares (2016, p. 39):

[...] a formação deve ser uma prática constante na instituição educacional, representada em momentos de estudos coletivos, diálogos, seminários, relato de práticas e experiências, sempre articulando teoria e prática, visando auxiliar o trabalho pedagógico e construir novas aprendizagens que facilitem o trabalho dos educadores e conseqüentemente a aprendizagem significativa dos educandos. O processo constante de formação continuada possibilita, ainda, uma troca de saberes e conhecimentos essenciais para a construção e reconstrução de paradigmas da educação, é por meio das formações que vamos desenvolvendo a capacidade de ter um olhar mais sensível e pesquisador sobre as peculiaridades do dia a dia em sala de aula.

Ao priorizar o trabalho pedagógico para a formação dos professores, o coordenador pensa possibilidades para garantir o desenvolvimento profissional de sua equipe e, como na fala acima, há diversas formas de mediar esse processo na escola, seja através de orientações individuais ou coletivas acerca das aulas, estudos no momento do planejamento pedagógico, dinâmicas formativas para que em grupos os professores pesquisem sobre assuntos diversos considerando as principais dificuldades que enfrentam na sala de aula e busquem soluções para essas problemáticas. A utilização de diários reflexivos e rodas de conversa também são excelentes estratégias formativas, principalmente porque aproxima o coordenador da realidade do professor e esse se sente acolhido em suas dificuldades. O importante é que os coordenadores assumam o compromisso como formadores que segundo Gouveia e Placco (2015, p. 79) acontece quando:

[...] investem na própria formação e aproveitam os espaços de reflexão organizados pela Secretaria para construir saberes específicos necessários para sua função. Eles reconhecem a necessidade do estudo permanente e asseguram diferentes momentos na rotina para a formação dos professores, assim como para a sua própria formação.

A fala das autoras reafirma o que já discutimos anteriormente: que o coordenador deve se preocupar com a sua própria formação, antes de formar os professores, pois como é o líder do pedagógico, responsável pela formação em serviço, deve ser o primeiro a preocupar-se com a atualização permanente do conhecimento e não realizar práticas aleatórias concebendo suas ações cotidianas de forma automática e não planejada.

Contudo, como apontam, esses momentos se resumem a diálogos, que não dão conta de resolver os desafios que enfrentam no cotidiano escolar e ambas as coordenadoras acabam enxergando a formação continuada como algo pessoal, como um processo de melhoria do trabalho, uma disposição que parte delas. Logo, os incentivos à formação continuada partem

das dificuldades que enfrentam, dos desafios da escola e cabe ao coordenador pedagógico auxiliar o docente a articular teoria e prática, bem como repensar a sua atuação em sala de aula. Esses momentos se configuram em importantes espaços para a troca de saberes e reconstrução destes, pois é através dessas interações que os professores poderão escutar, analisar, olhar e refletir sobre suas práticas pedagógicas com mais sensibilidade, passando a se sentir autores do processo de ensino e responsáveis pela construção de conhecimento dos alunos, afinal a aprendizagem destes reflete de certa forma o ensino dos professores e por isso o coordenador também precisa acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, é preciso considerar e repensar a maneira como a formação está acontecendo nas escolas, haja vista que percebi a inexistência de um projeto institucional específico e direcionado à formação dos professores, apenas as formações que os docentes participam fora da escola, no Centro de Formação de Professores Odilon Nunes, espaço especializado para a formação dos educadores que trabalham nas instituições da rede municipal de ensino de Teresina.

Os poucos momentos que os professores têm com as coordenadoras pedagógicas acontecem nos encontros individuais uma, duas vezes por mês, e o planejamento pedagógico que ocorre uma vez ao mês, que possui uma dinâmica que não fomenta o trabalho reflexivo. Lembrando que sobre isso não estou acentuando que são poucos os momentos, mas sim a forma como eles acontecem, que a meu ver não levam os professores a pensar, refletir sobre suas práticas, limitando esses espaços a momentos de escuta do coordenador sobre as aulas (feedback), orientações sobre as atividades da escola, e realização dos planos de aula e projetos da instituição.

Continuando os relatos sobre a prática direcionada à formação dos professores, Maria completa: *Mas a minha rotina é basicamente essa, eu coordenando blocos do primeiro ao quinto ano, quinze professores, a gente marca sempre o momento do planejamento, do horário pedagógico. Se organiza pra sentar com o professor rever algumas questões, alunos que não avançam, que estão no mesmo nível o ano inteiro, as limitações, quais atividades ideais, a gente procura ver tudo isso nesses momentos e geralmente acontecem de mês em mês a cada quinze dias porque a demanda é muito grande. A gente combina as formações uma lá (Centro de Formação Professor Odilon Nunes) outra aqui comigo. A gente também analisa a aplicabilidade da formação que eles receberam lá, tem que ver o momento aqui pra ajustar algumas coisas que precisam ser feitas. Então é assim a gente agenda a rotina, a nossa prática, aquilo que tem que ser feito naquele dia, mas nem sempre a gente consegue fazer tudo. Nem todo dia eu posso ir pra sala de aula, a verdade é essa. Eu gostaria muito.*

Eu me sinto pedagoga quando eu vou pra sala de aula, quando eu consigo me sentar com o professor. Mas essa rotina muito louca nossa com relação a aplicação de projeto de programas deixa assim a gente mais na coleta de dados. Se aluno fez a atividade, se o professor está seguindo o planejado, qual o resultado daquilo, então a gente fica muito ligado mais a essa questão de coleta de dados, de inserção. Tem ainda a dificuldade muito grande em relação a outros profissionais pra ajudar, porque a gente termina ficando na frente do computador, em digitação, rodando e xerocando provas, então termina que saindo do foco que é o pedagógico. Então a gente procura assim focar na questão pedagógica na questão do ensino, mas a gente fica muito restrita por conta da falta de pessoal, por uma questão burocrática. Eu acho que a rotina do pedagogo hoje é muito voltada mais pro burocrático, a gente ta ficando pouco tempo assim nos planejamentos, nos horários pedagógicos, aquele contato com o professor, mais formal, acho que precisa avançar muito. É onde eu acho que a gente deixa a desejar.

A fala de Maria revela que a formação dos professores da sua escola acontece em dois momentos: na própria instituição, sob mediação da coordenação pedagógica; e no Centro de Formação de Professores Odilon Nunes. A respeito das formações que ficam sob sua responsabilidade Maria se queixa da grande demanda que cabe ao pedagógico, sobretudo aquelas relacionadas a parte burocrática. Segundo a coordenadora, as demandas que vem da SEMEC são um dos principais empecilhos para o cumprimento das atividades planejadas na agenda, incluindo o acompanhamento e avaliação das aulas dos professores.

A respeito das questões burocráticas estas sem dúvidas são um dos principais desafios da prática cotidiana do coordenador pedagógico, afinal as tarefas formativas em relação à prática docente terminam sendo interrompidas em virtude das questões de cunho administrativo, burocrático e muitas vezes emergenciais. Assumindo essas atividades e outras de fator emergencial, a formação dos professores acaba ficando em segundo plano levando desorganização na prática do coordenador.

Essa posição possui relação com a falta de identidade do coordenador pedagógico, que durante muito tempo exerceu funções de caráter burocrático e foi visto como um fiscal da prática do professor. Compreendo a necessidade de uma atuação articulada à direção escolar, e que o coordenador precisa deliberar sobre questões burocráticas e preencher documentos para informar a SEMEC acerca da operacionalização e resultados dos programas pedagógicos que acontecem na escola, providenciar documentos, afinal este atua numa rede de ensino onde são necessários dar certo retorno, um feedback acerca do trabalho, preencher documentos. A

meu ver, o desafio não está em enfrentar as questões burocráticas, mas organizar a atividade da coordenação e construir um novo perfil profissional, voltado para o pedagógico.

Outro fator de queixa desse cotidiano atribulado está relacionado a ausência de profissionais na escola para auxiliar a coordenadora nas atividades operacionais como digitação e xérox de tarefas, que acabam se configurando em desvio de função. O coordenador diante da demanda e os inúmeros papéis que acaba representando na escola, responde por exigências que estão além de suas funções. Durante as observações presenciei as coordenadoras atendendo telefonemas, tirando cópias de tarefas, digitando provas, fazendo comunicados, além dos relatórios solicitados pela SEMEC.¹⁴Tais atividades acabam contribuindo para o sentimento de insatisfação em relação às práticas, frustração por não conseguir cumprir com o previsto na agenda e o pior, a sensação de desprofissionalização e perda da identidade profissional.

Para amenizar essa sensação e direcionar a prática pedagógica do coordenador para o que de fato lhe cabe (a formação dos professores), é necessário que este tenha bem definido as suas atribuições e programar as tarefas para que as situações emergenciais e imprevisíveis da rotina não desviem sua atenção daquilo que realmente precisa fazer: mediar a formação docente. Como solução temos a redistribuição das tarefas entre os funcionários e a socialização do papel do coordenador na escola, para que os demais colaboradores não o vejam como um faz tudo, mas alguém que atua diretamente com a formação docente e gestão pedagógica. Aqui entra a importância da relação com a direção escolar, que deve entender que o papel do coordenador pedagógico está diretamente vinculado a formação dos professores.

Christov (2012) afirma a necessidade de o coordenador identificar aquilo que causa a interrupção, que também pode estar diretamente relacionada a forma como acontece o relacionamento entre coordenação e direção escolar. Segundo o autor, o diretor pode não compreender que a função do coordenador direciona-se à formação dos professores em serviço o que acaba fazendo com que o mesmo distribua atividades burocráticas, mesmo contando com a ajuda de um vice-diretor. A direção autoritária é outro elemento que pode desviar o profissional de suas funções. Outros fatores como órgãos centrais de educação que não promovem debates abertos considerando a realidade de cada escola; a ausência de clareza por parte dos professores sobre qual é a função do coordenador; e estes que podem não

¹⁴ Não que essas atribuições não possam ser realizadas pelo coordenador pedagógico, contudo a meu ver, quando ele se ocupa em demasia na operacionalização dessas pequenas tarefas, que poderiam ser delegadas a outros funcionários, ele acaba deixando de cumprir com a principal atividade que cabe a sua função, a formação dos professores em serviço.

compreender o seu verdadeiro papel, levam a indefinição de tarefas interferindo na rotina diária.

Diante dessas questões Ana também manifesta a sua insatisfação em relação à prática do coordenador que assume muitas tarefas burocráticas, e isso interfere nos momentos de formação docente, como revela: *Mas assim, geralmente a gente tá mais direcionado pra parte burocrática. Eu acho que nisso a gente se perde muito, fica um pouco sem identidade. Aí também gente termina ficando assim como se fosse um faz tudo na escola, a gente vai para o computador, vai xerocar, vai imprimir, vai digitar roteiro de prova, porque assim às vezes não tem quem faça esse trabalho por nós, e o trabalho mesmo da gente como pedagogo termina se esvaziando. Sabe aquele momento que é pra ser com o professor? Acaba sendo esvaziado e às vezes a gente se perde por conta das outras atribuições que não são nossas e termina que a gente acaba abarcando no nosso dia a dia. Muitas vezes eu agendo, faço um cronograma, como falei gosto de deixar tudo já preparado, as coisas que eu tenho que fazer naquele dia, mas muitas vezes eu não consigo cumprir. Eu agendo uma visita, por exemplo, e não consigo cumprir porque eu sei que tenho algumas atividades burocráticas pra fazer, como inserir dados, eu tenho que informar a Secretaria né, sobre o que ta acontecendo aqui e tem algumas coisas que eu tenho que fazer e não tem que faça. Então assim são tarefas que tomam bastante meu tempo. Muito mesmo.*

Dentre as questões citadas por Ana que interferem nas práticas direcionadas a formação de professores, além das atividades burocráticas, a coordenadora utiliza a expressão “ser faz-tudo” na escola, referente as ações de digitar documentos/comunicados no computador, xerocar, imprimir tarefas para os professores e outras funções que acaba exercendo. A coordenadora é chamada a todo instante para apagar pequenos incêndios e resolver problemas que poderiam ser solucionados por outros colaboradores. Ser faz tudo, acaba interferindo na organização das tarefas, da agenda o que causa uma sobrecarga para o coordenador pedagógico.

A expressão “ser faz tudo” utilizada por Ana denuncia as excessivas atribuições que o coordenador pedagógico desempenha na escola, e ao mesmo tempo revela o peso que esse profissional sente ao responsabilizar-se pelo pedagógico, pois como a todo o momento sua formação atravessa a relação com diretor, professores, alunos, pais e/ou responsáveis, comunidade e até mesmo outros funcionários, este acaba se sentindo sobrecarregado nas tarefas levando a se autodenominar um faz tudo na escola.

Ao narrar sua rotina Ana evidencia que na prática está o tempo inteiro resolvendo questões emergenciais ou assumindo tarefas que na sua opinião não são da coordenação,

como xeroxar, imprimir atividades, fazer documentos e comunicados, digitar roteiros. Não que o coordenador não possa realizar tais atividades, mas como afirma Geglio (2012) não se trata de negar-se a realizar tais atividades, porém é preciso mobilizar os integrantes da escola para que possam cada um cumprir com o seu papel. Para isso é fundamental a existência de um fluxo de trabalho com as ações de cada setor, e a reafirmar constantemente que na escola os integrantes devem agir de forma colaborativa.

A respeito dessa rotina frenética, Placco (2012) utiliza a metáfora do “apagador de incêndios”, para fazer uma comparação entre o trabalho do bombeiro com o do coordenador. A ausência de profissionais em outros setores, a não compreensão por parte da equipe sobre o papel do coordenador na escola e a falta de um fluxo de trabalho que direcione as ações de cada setor, fazem com que alguns colaboradores considerem que todo problema é pedagógico e quem deve resolvê-lo é o coordenador.

É nesse contexto que acreditamos ser necessária a socialização das práticas da coordenação somadas ao uso da agenda de trabalho, para que possam estar organizadas questões relacionadas a correção de planos, acompanhamento das aulas dos professores e feedback, avaliação de planejamentos, implementação de projetos, correção de atividades e avaliações e outras atribuições formativas.

Em sua rotina, o coordenador sempre está fazendo escolhas. É preciso ter discernimento, saber delegar funções e como afirma Placco (2012) ampliar a consciência na forma como conduzir os pontos de vista, lidar com o cotidiano, as decisões tomadas, estudos etc, o que parte de uma ação pessoal, pois remeter a prática a um cotidiano atribulado revela de certa forma desorganização nas práticas e uma indefinição no que de fato compete ao trabalho do coordenador. Para não sucumbir é necessário que o coordenador compreenda suas atribuições no cotidiano escolar e organize suas agendas mensal e semanal, com as atividades a realizar socializando-a com a equipe.

Nesse sentido, ao longo da pesquisa e nas entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, percebi que apesar de ambas vivenciarem em seus cotidianas práticas dinâmicas e agitadas em relação a operacionalização do pedagógico, pude presenciar que os saberes que atravessam tais práticas estão a todo momento relacionados aos saberes docentes, afinal as coordenadoras atuam diretamente na formação dos professores, e para isso é necessário que conheçam a prática, e saibam mediar, orientar e articular a ação desses colaboradores tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem.

São saberes relacionados ao planejamento didático-pedagógico de aulas, projetos, metodologias de ensino, estratégias de aprendizagem, currículo, relacionamento interpessoal

para lidar com os alunos e pais, avaliação da aprendizagem. E esses saberes foram construídos na formação inicial e ressignificados na formação continuada. E em relação aos saberes da prática gestora, estes foram sendo construídos a partir da formação profissional aliado as experiências, que permitiram as coordenadoras atribuíram novos sentidos aos saberes da gestão e nesse meio construir a própria prática. Portanto, reitero a tese de que os saberes-fazer da coordenação pedagógica são oriundos da formação profissional, formação essa que inicia na graduação – a formação inicial, e se estende na formação continuada, como processo permanente e inacabado; e da prática gestora, onde os saberes da formação profissional são ressignificados através da experiência e vivência que o profissional passa no cotidiano.

5 (IN) CONCLUSÕES FINAIS

Toda pesquisa é inconclusa. O “fim” de um ciclo, e o começo de outro. Uma questão resolvida, outras que surgem. Finalizo as observações e a pesquisa nas escolas com essa sensação. A de que preciso voltar, que tenho muito mais a aprender. Outras oportunidades virão certamente, afinal a formação, a construção de saberes é um processo inconcluso.

Finalizo esse trabalho apresentando o último trecho escrito em meu diário de campo, assim que encerrei a pesquisa nas escolas. Concluir mais um ciclo de estudos me mostrou o quanto ainda tenho a aprender, quantas perguntas precisam de outras respostas e a importância da pesquisa nesse processo, o que me faz afirmar que todos estamos inconclusos em relação à construção do conhecimento.

Para a escrita desse trabalho parti das minhas experiências, do meu lugar comum, e das inquietações como pedagoga e pesquisadora recém contratada para assumir a coordenação pedagógica de uma escola de Educação Básica em meados de 2016. Os medos, as vivências e principalmente os desafios que enfrentei, somados às experiências na pesquisa, me levaram a querer estudar em nível de doutorado os saberes-fazer dos coordenadores pedagógicos, partindo da seguinte questão: qual o aporte da formação profissional e da prática gestora para a reconstrução dos saberes-fazer pelos coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Teresina-PI?

Diante do geral, compreender como os saberes-fazer da gestão pedagógica são reconstruídos pelos coordenadores pedagógicos com base nos aportes da formação profissional e da prática, e considerando a escolha teórico metodológica baseada na Etnometodologia e os conceitos-chave prática, indicialidade e noção de membro, foi possível compreender o cotidiano das coordenadoras pedagógicas, as linguagens usuais e os etnométodos produzidos nas ações corriqueiras, tornando-me uma pessoa comum para as coordenadoras, conseguindo me afiliar as escolas não como pesquisadora, estudante de doutorado, mas como pedagoga, colega de profissão, curiosa para compreender as práticas e os saberes produzidos no cotidiano da gestão pedagógica, desvelando os códigos indiciais, as expressões, as práticas produzidas no contexto educativo, e a relevância da formação para a (re) construção dos saberes-fazer da prática gestora. Para isso fiz uso dos procedimentos da observação participante aliada ao diário de campo, e o dispositivo da entrevista narrativa. A

partir dessa inquietação, apresento as (in) conclusões do trabalho, e as aprendizagens construídas ao longo da pesquisa que desembocam em duas categorias temáticas: Formação Profissional e Prática Gestora, surgindo destas as seguintes categorias empíricas: em relação à Formação Profissional temos - Contribuições da formação inicial para a ressignificação dos saberes do coordenador pedagógico; e Contribuições da formação continuada e a reconstrução dos saberes da formação profissional na gestão pedagógica. Em relação à Prática Gestora – Práticas cotidianas do coordenador pedagógico: rotina agitada; e Práticas docentes e gestora na ação cotidiana do coordenador pedagógico.

Em relação à categoria Formação Profissional, vimos que é na formação inicial que o profissional constrói os saberes necessários às atribuições laborais e no contexto universitário essa formação envolve ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a formação inicial é o espaço de aprendizagem e qualificação profissional, devendo converter-se em uma etapa crítica e reflexiva.

Estudos envolvendo a formação inicial de coordenadores pedagógicos e de acordo com o artigo 64 da LDB, revelam que esse profissional deve ser formado em cursos de Pedagogia, ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino. Esse artigo amplia a possibilidade de outro profissional que não seja pedagogo, atuar como coordenador, o que a meu ver contribui para ampliar a ausência de identidade na formação desse profissional.

Segundo as DCN do curso de Pedagogia, o pedagogo é formado para exercer funções de magistério, podendo atuar em outras áreas em que os conhecimentos pedagógicos sejam necessários, incluídos no parágrafo único as atividades docentes que compreendem a gestão e organização dos sistemas e instituições de ensino. Ou seja, o coordenador pedagógico é um professor que pode atuar como gestor. Todavia essa visão de certa forma limita o entendimento do que seja a Pedagogia – ciência da teoria e prática da educação, e contribui para a questão que foi dita pelas interlocutoras da pesquisa: a de que o curso de Pedagogia pouco prepara o estudante para exercer as funções de gestão escolar, afinal, os componentes curriculares em sua maioria, são destinados a formação de professores, e pelo entendimento que temos acerca da formação pedagógica sabemos que esta deve preparar a atuação desse profissional para os espaços educativos, sendo um deles a escola, espaço este onde atua outros profissionais da educação, além do professor, e incluindo no caso da pesquisa, o coordenador pedagógico;

Ao narrarem as contribuições da formação profissional para a reconstrução dos saberes-fazer, as coordenadoras declararam que o curso de Pedagogia contribuiu, em parte, e destacam o discurso de dissociação teoria e prática na formação inicial. Esse discurso revela certo distanciamento entre instituições de formação de professores e a realidade prática do contexto das escolas. A Universidade fornece a construção de saberes teóricos e prático através de estágios e trabalhos de pesquisa nas escolas, contudo, para as interlocutoras essa prática não permitiu a construção de saberes significativos em relação à gestão escolar, processo este que se efetivou durante o trabalho docente nos espaços escolares extra curricular, ou seja, experienciaram o exercício prático nas escolas, mas como professoras e não coordenadoras.

Contudo, destaco a necessidade de Escolas e Universidades, professores formadores e estudantes estabelecerem espaços para diálogo, reflexão, e interação permanente, sendo a pesquisa e a extensão possibilidades para que essa relação se torne efetiva, pois, a formação é de responsabilidade das Universidades, e toda teoria sempre é produzida no território das práticas. Nesse sentido, as coordenadoras foram construindo seus saberes na prática, conforme as experiências que vivenciaram na formação inicial e continuada, e tais saberes foram sendo acumulados conforme essas vivências.

Ana atribui valor aos componentes curriculares, inclusive menciona as disciplinas de Didática, Metodologias, Currículo, Avaliação, como importantes em sua formação. Maria, ao contrário a princípio revela um discurso de dissociação teoria e prática, valorizando as experiências no trabalho, já como coordenadora, como fator que contribuiu para a construção de saberes da coordenação, assim como outros cursos que fez após a formação inicial. Contudo, em outro momento de sua fala, a coordenadora afirma ter sim aprendido com a formação inicial, mas ambas estão cientes de que suas formações iniciais foram frágeis, no tocante à atuação na gestão, fazendo referência inclusive aos estágios, que estiveram direcionados a experiência em sala de aula, e não na direção e coordenação pedagógica.

Nesse sentido para elas, na formação inicial o coordenador se apropria de saberes da pedagogia, que prepara o profissional para a formação docente, revelando que o coordenador é antes de tudo um professor que pode exercer funções na gestão escolar, que envolve os trabalhos na direção, coordenação pedagógica, supervisão e orientação educacional. A partir dessa base – a formação docente, o pedagogo vai reconstruir os saberes da formação inicial na prática, aliado aos saberes da formação continuada.

Sendo assim, as motivações para dar prosseguimento à construção dos conhecimentos está justamente na necessidade de aprimorar os saberes da formação inicial, que se mostram

insuficientes para dar conta das atividades cotidianas do trabalho do coordenador, afinal, como seres humanos, estamos em constante processo de aprendizagem e, por ser formador de professores, o coordenador precisa permanecer em formação continuada. Assim, a partir do discurso das interlocutoras, isso foi impulsionado de duas formas: por questões pessoais; necessidade em buscar novos conhecimentos a partir dos desafios que enfrentam na prática; e as formações promovidas pela SEMEC.

Nesses espaços, as coordenadoras reconstruíram os saberes da formação inicial, contribuindo para o desenvolvimento profissional a partir das vivências cotidianas de trabalho. Por isso foi tão importante entender o cotidiano das coordenadoras partindo das práticas experienciadas por elas, da linguagem comum e os termos indiciais expressos no dia a dia de trabalho, revelando em suas narrativas as marcas de formação pessoal, os interesses relacionados as necessidades em cursar por exemplo uma especialização, e as trocas entre outros coordenadores nos encontros formativos promovidos pela SEMEC.

Sobre a necessidade pessoal, o dia a dia da gestão pedagógica revela muitos desafios, e as coordenadoras, principalmente Maria enxerga a importância da ressignificação dos saberes na formação continuada, citou inclusive a especialização em AEE, por sentir a necessidade de entender sobre aprendizagem e deficiência, em virtude da quantidade de alunos com deficiência diagnosticados e matriculados na escola, o que revela a disposição pessoal na busca por qualificação. Ana também valoriza a sua formação em Psicopedagogia para a construção de saberes na gestão, afinal, como coordenadora precisa acompanhar o desempenho da aprendizagem dos alunos, e esse curso possibilita a coordenadora atribuir uma atenção especial aos processos que envolvem a aprendizagem e desenvolvimento humano.

No tocante a formação promovida pela SEMEC, Maria destaca que esse espaço formativo consiste mais em momentos para manter-se informada sobre os programas, atividades a serem implementadas nas escolas, do que espaços de diálogo e reflexão, visando atender as necessidades da realidade de cada instituição. De certa forma, pelo que observei essa formação individualizada visando atender as especificidades parte da própria instituição, e é liderada pelos próprios coordenadores, que precisam ter esse olhar amplo, conhecer o contexto escolar para liderarem a sua própria formação junto a dos demais profissionais. As coordenadoras também buscam de forma autônoma a troca de experiência com outras colegas, em conversas individuais no centro de formação, para trocar informações sobre as atividades que desenvolvem nas escolas, o que me faz concluir que a formação continuada das coordenadoras atravessa momentos promovidos pela SEMEC e, sobretudo, trata-se de uma busca individual, pela necessidade em aprimorar e reconstruir os saberes da formação inicial,

aliado as experiências que passam nas escolas, buscando encontrar soluções aos desafios cotidianos.

Contudo, não devemos atribuir a responsabilidade pela formação continuada a uma questão particular de cada coordenador. Cabe à Secretaria de Educação promover, junto com sua equipe de formadores, encontros significativos, de troca de ideias, diálogos, conversas e acompanhar a prática de todos os coordenadores que atuam nas escolas da rede municipal de ensino, afinal eles são formadores de professores que precisam de apoio e incentivo em suas próprias formações, que podem ser realizadas em forma de cursos mais frequentes, em grupos menores, permitindo o debate mais profundo, crítico e reflexivo sobre a realidade de cada instituição e não resumindo esses encontros a palestras, troca de informações sem o teor reflexivo e, sobretudo, prático, afinal, a troca de conhecimentos precisa reverter-se em soluções práticas e elaboração de planos de ação tendo em vista a realidade de cada coordenador.

Em relação à segunda categoria temática, Prática Gestora, as falas das coordenadoras apontam uma rotina agitada, de movimento intenso, por elas dialogarem a todo instante com diversos atores sociais: direção, professores, alunos, pais e responsáveis, outros funcionários das escolas. Conduzem muitas tarefas ao longo do dia a dia, como pode observar: acompanham a entrada e saída dos alunos; verificam se todos os professores já se encontram na escola; acompanham as aulas e dão o *feedback* sobre as mesmas indicando leituras e atividades que provocam reflexão; recebem, corrigem os planos de aula e projetos didáticos, avaliação da aprendizagem; acompanham o desempenho dos alunos; dialogam com os pais em reuniões e momentos individuais; implementam os programas vinculados à rede municipal de ensino, e outras funções.

Tais práticas que envolvem o cotidiano das coordenadoras pedagógicas requer o uso de etnométodos que envolvem saberes da prática docente e gestora, afinal, as interlocutoras são responsáveis pela formação em serviço da equipe de professores e ao mesmo tempo são vistas líderes do pedagógico pelos demais colaboradores, cabendo a elas adquirir competências e habilidades inerentes à função, como empatia, proatividade, promoção de espaços democráticos e dialógicos na escola, iniciativa, tomar decisões e fazer escolhas a todo o momento.

Por assumir uma função de liderança, as coordenadoras se queixam da rotina frenética que vivenciam diariamente, pois são chamadas a todo instante a resolver questões na escola, tendo suas atribuições interrompidas para dar conta de tarefas emergenciais que atravessam o fazer da gestão pedagógica. Para solucionar as interrupções constantes, é preciso em primeiro

lugar que as coordenadoras, mas principalmente a direção, tenham consciência das atribuições que realizam na escola; em segundo lugar é preciso definir um fluxo de trabalho para todos os setores, socializando as práticas de cada um; e terceiro, a importância de aliar o uso da agenda diária e delegar as funções mais simples a outros colaboradores. É necessário elencar as tarefas, organizar o início e término de cada período, socializar com a equipe as atribuições do coordenador como formador dos professores.

Tais práticas incluem a aprendizagem teórica e prática dos fundamentos da educação, planejamento de ensino e aprendizagem, didática, metodologias, conhecimentos oriundos da formação inicial e reconstruídos na formação continuada. Em suas práticas, tanto Maria quanto Ana operacionalizam esses saberes, a partir do PPP de cada instituição. Realizam o acompanhamento da prática dos professores uma a duas vezes ao mês, incentivam leituras e debates nos dias de planejamento, mesmo que de forma rápida, afinal observei que a maior parte do tempo reservado ao planejamento pedagógico os professores utilizam para planejar as aulas, e isso acontece ou de forma individual ou em grupos de professores por nível.

Ana e Maria sabem da importância de suas práticas na formação dos professores, contudo se queixam do excesso de tarefas burocráticas que resolvem, sendo um dos principais empecilhos para o pouco acompanhamento da prática docente. Isso revela a precarização no trabalho do coordenador que durante décadas foi concebido como fiscal do professor, técnico em educação, executor de funções na escola. Precisamos fortalecer o papel do coordenador como formador de professores, e a meu ver, o desafio para a implementação dessa prática de forma efetiva nas escolas não está no excesso de questões burocráticas, mas na organização das atividades da coordenação no cotidiano, degelar funções a outros colaboradores, e na definição do perfil profissional nas escolas.

No cotidiano das práticas vi que as coordenadoras deixam muitas vezes de corrigir um plano de aula, dar o feedback para o professor, ou fazer em horário de almoço a agenda do planejamento pedagógico, porque chegou um pai ou mãe para conversar (apesar desses momentos serem raros); a reunião com a direção extrapolou o tempo previsto; ou então, fazem cópias, imprimem atividades para os professores, por não ter alguém que faça (essas tarefas mais corriqueiras), se autodenominando como faz-tudo. Não que o coordenador vá deixar de realizar, vez ou outra, algumas dessas tarefas, contudo elas podem ser delegadas e reorganizadas na agenda.

Por isso, afirmo a importância do coordenador ter bem definido as suas funções na escola, programar as tarefas que tem a realizar, saber a quem direcionar quando surgir alguma

necessidade e o mesmo quando estiver ocupado em outra tarefa, redistribuir funções. O diretor deve ser um forte aliado do coordenador nesse processo.

Com base nessa compreensão, corroboro a tese inicial de que os saberes-fazer das coordenadoras pedagógicas são oriundos da formação profissional (inicial e continuada) no curso de Licenciatura em Pedagogia e outros cursos de formação continuada, buscados de forma individual e promovidos pela SEMEC aliando teoria e prática em estágios e outras experiências profissionais; assim como são oriundos da prática gestora, ou seja, o fazer cotidiano que é estar na coordenação, sendo reconstruídos nesse dia a dia da gestão pedagógica, por meio dos etnométodos que produzem, o fazer pedagógico inerente a cada coordenadora conforme suas vivências formativas, afinal, é com base nas experiências da prática que esses saberes da formação foram e até hoje são ressignificados.

Considerando o exposto, as narrativas das coordenadoras revelam que ao iniciarem as práticas na coordenação pedagógica foram reconstruindo os saberes da formação inicial aliando os conhecimentos sobretudo à formação continuada, que é citada por elas como etapa importante; e que apesar dos desafios que atravessam em virtude da rotina agitada, é preciso ter bem definido as práticas estão relacionadas a formação de professores, saber delegar funções, organizar as atribuições e fluxos de trabalho nas escolas, diminuindo assim a sobrecarga que envolve o fazer do coordenador pedagógico.

Com o desenvolvimento do estudo, revelo que o aporte da formação profissional e da prática gestora devem ser concebidos como indissociáveis para que haja a reconstrução dos saberes-fazer das coordenadoras, direcionando o olhar para estudos e discussões sobre a formação do pedagogo que atua na gestão escolar. Nesse sentido, os saberes-fazer das coordenadoras são oriundos da prática docente que tiveram seja nos estágios curriculares, extracurriculares ainda no curso de Pedagogia, nas experiências como profissionais formadas; são originários também da prática como gestoras, no qual foram ressignificando no cotidiano das escolas as aprendizagens construídas na formação inicial, e sobretudo na formação continuada. Nesse sentido, a formação profissional contribui sim para a reconstrução dos saberes-fazer da prática gestora, concebendo a indissociabilidade entre a teoria, prática, experiências, a relação entre escolas e universidades e outros espaços formativos.

Portanto, essa pesquisa trás uma importante contribuição para a formação de gestores escolares no curso de Pedagogia, defendendo a importância desse curso ampliar os espaços de estudo e discussão teórico-prático, assim como o relacionamento entre escolas e Instituições de Ensino Superior, produzindo conhecimento cotidiano sobre essa função exercida pelo pedagogo. Reforço também a importância da formação continuada do coordenador

pedagógico como espaço para ampliar e aprofundar os saberes da formação inicial, relacionando a prática vivenciada por cada um, fomentando outras reflexões, a construção do conhecimento de forma crítica e inacabada, afinal se ele forma os docentes em serviço e deve preocupar-se com a sua própria formação. E os órgãos municipais de educação devem fomentar espaços para que haja essa formação especializada considerando a realidade de cada escola e a função do coordenador como articulador da prática dos professores.

Essa pesquisa trouxe outras reflexões, e a importância de continuar as leituras no âmbito da formação do pedagogo, sobretudo para atuar na gestão escolar, pois se como educadora valorizo a organização do trabalho pedagógico, a garantia da aprendizagem dos educandos, preciso me preocupar com a forma como estão sendo formados, e como os gestores vem (re)construindo os saberes da gestão pedagógica, exercendo as funções no cotidiano da escola. O intuito é esse, continuar, aprofundar os saberes, realizar novas leituras, organizar grupos de estudos, e permanecer em processo constante de inconclusão, pois os saberes são produzidos nesse processo de aceitar-se como ser humano, inacabado, inquieto, a procura por outras questões e contribuindo com uma educação pública, com qualidade.

REFERÊNCIAS

- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.
- ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 21-46.
- AMADO, J.; CRUSOÉ, N.; VAZ-REBELO, P. Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014. p. 73-99
- ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 9-20.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANDRADE, D. M. de M.; COSTA, G. E. B. da.; SANTOS, J. P. de A. Formação continuada do Coordenador Pedagógico para a Inclusão escolar: uma relação necessária. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 123-140, jul./dez. 2017.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BEHRENS. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005
- BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL, _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. **Curso de pedagogia no Brasil** – história e identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRITO, A. E. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Ibero-americana de Educação**. n.º 56/2 – 15/09/11. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3908Edna.pdf>

BRITO, T.T.R. **O ciclo de vida profissional dos professores da Universidade Federal de Uberlândia: Trajetórias, Carreira e Trabalho no Instituto de Biologia'** 01/08/2011 345 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Porto Alegre: Jorge Zahar Ed., 2002.

CHRISTOV, L. H. da S. garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 21-46.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes. 1995a.

_____. A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes. 1995b.

_____, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

CRUSOÉ, N. M. **Interdisciplinaridade: Representações Sociais de professores de matemática**. Natal: Editora da UFRN. 2009.

_____, N. C., & SANTOS, E. M. (2020). Fenomenologia Sociológica de Alfred Schütz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, 13(32), 1-16.

_____, N. M. de C. Experiências formativas com a coordenação pedagógica na escola e na Universidade. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/13.%20A%20FUN%C3%87%C3%83O%20F>

[ORMATIVA%20DA%20COORDENA%C3%87%C3%83O%20PEDAG%C3%93GICA%20NA%20ESCOLA%20B%C3%81SICA.pdf](#)

DIAS, F. M.; SANTOS, J. F de C.; ABELHA, L.; LOVISI, G.M. O estresse ocupacional e a síndrome do esgotamento profissional (burnout) em trabalhadores da indústria do petróleo: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 2016, p. 1-12.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

ESTEVES, M., RODRIGUES, A. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

Estudo da OCDE revela que a média salarial dos professores no Brasil está entre as piores. **Democracia e Mundo do Trabalho em Debate**. 2020, Disponível em: <http://www.dmtemdebate.com.br/estudo-da-ocde-revela-que-a-media-salarial-dos-professores-no-brasil-esta-entre-as-piores/> . Acesso em: 11 de Nov. 2020.

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de campo**: um instrumento de reflexão. Contexto e educação. Ijuí, v. 2, n. 7, jul./set. 1987, p. 19-24.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, A. de P. Formação dos gestores escolares: dos encontros e desencontros nos cursos de Pedagogia. SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.). **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Ed. 49. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, M. C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, B. A . Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, **Anped**; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GIESTA, Nangela Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2ª Ed. Araraquara: junqueira & marin editores, 2005.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S.; A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 69-80.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVICH S; BAUER MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LÉLIS, U. A. de.; SOUZA, V. A. de. Precarização do trabalho docente e gestão democrática da escola: antinomias que se entrecruzam no cotidiano escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 2, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <file:///D:/Downloads/21900-Texto%20do%20artigo-84193-2-10-20130401.pdf>

LEWGOY, A. M. B; SCAVONI, M. L. Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado. In: **Revista Texto & Contextos**. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2002

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa. 2004.

_____, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LOURAU, R. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1993.

LÜCK, He. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUZ, L. X.; OLIVEIRA, A. G. A.; ANJOS, C. R dos.; SÁ, E. V. de. Instituto Ayrton Senna e o sistema municipal de educação de Teresina: expressão da política de parceria entre público e privado na educação. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano X, n. 18, jul/dez 2012, p. 83-97. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_18/artigo_18/83_97.pdf

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 21-46.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

MINAYO, M, C, S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed . São Paulo: Hucitec; 2014.

MONTEIRO, E. et al. **Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática**. 1a ed. – Palmares, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012 (Série educar em rede)

MONTEIRO, F. da. C.; SOUSA, G. de J. S.; SILVA, A. C. C. N. da. O cotidiano escolar como espaço formativo: considerações sobre o trabalho do coordenador pedagógico. In: MORAES, L. C. S. de.; MELO, M. A.; MOREIRA, V. L. C. (Orgs.). **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico**. São Luís, EDUFMA, 2019, p. 279 – 294.

MOURA, J. F. de.; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: [file:///D:/Downloads/6801-21256-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/6801-21256-1-PB%20(1).pdf)

MOTA, E. L.; RODRIGUES, G. N. Principais desafios do coordenador pedagógico frente à formação continuada. In: MORAES, L. C. S. de.; MELO, M. A.; MOREIRA, V. L. C. (Orgs.). **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico**. São Luís, EDUFMA, 2019, p. 317-338.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote. Lisboa, Portugal, 1999.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

OLIVEIRA, J.C de. O cotidiano escolar do coordenador pedagógico: diversidades, tensões e possibilidades. **Momento: diálogos em educação**, v. 26, n. 1, p. 143-160, jan./jun. 2017. Disponível em: <file:///D:/Downloads/6138-Texto%20do%20artigo-20120-1-10-20170715.pdf>

OLIVEIRA, E. G. de.; NUNES, C. P. A formação continuada do coordenador pedagógico no território sertão produtivo da Bahia. In: MORAES, L. C. S. de.; MELO, M. A.; MOREIRA, V. L. C. (Orgs.). **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico**. São Luís, EDUFMA, 2019, p. 295-316.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAIS, J.M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo, Cortez, 2003.

PLACCO, V. M. N de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 21-46.

PICONEZ, S. (Coord). A prática de ensino e o Estágio supervisionado. Campinas: Papyrus, 1991.

PIMENTA; S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, U. de A.. (Orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, U. de A. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012. p. 754-771.

PRADO, E. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação docente**. Lisboa, Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação de Professores, 2011.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARAIVA, A. C. L. C; FERENC, A. V. F. A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: O Balanço de uma Década. GT-08.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SERPA, D.; LOPES, N. Formação continuada ainda é ficção no país. **Nova Escola Gestão Escolar**. Edição Especial: Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores. Cotia – SP. n. 6. Jun. 2011, p. 4-7.

SILVA, H. da.; OLIVEIRA, K. A. de.; Coordenador pedagógico: contextos de atuação profissional. In: MORAES, L. C. S. de.; MELO, M. A.; MOREIRA, V. L. C. (Orgs.). **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico**. São Luís, EDUFMA, 2019, p. 121-140.

SOUSA, M. G., CABRAL, C. L.. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Revista Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SCHÜTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar; 1979

SCHUTZE, F. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: **How to analyse autobiographical narrative interviews**-Part 2. Module B.2.2. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum, 2007.

SOUSA, T. L de., COLARES, A. A. O papel do coordenador pedagógico como mediador da formação continuada de professores. In: COLARES, M. L. I. S.; XIMENES-ROCHA, S. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no cotidiano da gestão escolar**. Curitiba: CRV, 2016, p. 35-46.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: _____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3.ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007, p.15-54.

TEIXEIRA, C. de S. M. **Ser “o faz-tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. 2014. 261 f.

TERESINA (PI). Edital de concurso público nº 1/2010. **Diário Oficial da União** nº 1333/2010.

_____. **Lei nº 2.97, de 17 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina. Disponível. <https://leismunicipais.com.br/a/pi/t/teresina/lei-ordinaria/2001/298/2972/lei-ordinaria-n-2972-2001-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-cargos-e-salarios-do-magisterio-publico-da-rede-de-ensino-do-municipio-de-teresina>

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Liber Livro Editora Ltda. Brasília, DF. 2003.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: **Reunião anual da ANPeD**. Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013. Disponível em: <file:///D:/Downloads/7444-Texto%20do%20artigo-19165-1-10-20191016.pdf>