

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Luíza Mara Borges Parreira Dias

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO
TRABALHO COLETIVO**

Belo Horizonte

2019

Luíza Mara Borges Parreira Dias

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO
TRABALHO COLETIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Coordenação Pedagógica, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Sandro Vinicius Sales dos Santos

Belo Horizonte

2019

<p>DS-41a TCC</p>	<p>Dias, Luiza Mara Borges Pameira, 1979 - Coordenação pedagógica no processo de construção do trabalho coletivo. [manuscrito] / Luiza Mara Borges Pameira Dias. - Belo Horizonte, 2019. 36 f. : il.</p> <p>Orientador: Sandro Vinícius Sales dos Santos.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p>Inclui bibliografia e anexos.</p> <p>1. Professores - participação no planejamento curricular. 2. Professores - participação na administração. 3. Administradoras escolares. 4. Superintendentes escolares. 5. Diretores escolares. 6. Escolas - Organização e administração - Estudo de casos. 7. Escolas públicas - Belo Horizonte (MG). 8. Professores - Atitudes. 9. Grupos de trabalho. 10. Delegação de autoridade. 11. Capacidade executiva.</p> <p>I. Santos, Sandro Vinícius Sales dos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 371.2</p>
-----------------------	--

Colaboração em Foco¹ | Biblioteca de Pós-Graduação
Institucional² | Curso de Pós-Graduação em Educação
Unidade 1 | Instituto de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais

¹ "Este catálogo elabora-se com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo e constitui o exemplo das informações e de todas as responsabilidades de naturezas acadêmicas. Art. 109, do Decreto Lei nº 11.240 de 07 de Dezembro de 1960. "Credita-se documentos públicos no período de tempo que não tenha expirado, no caso de não expirar no prazo estabelecido, não se dá origem de que derive um termo."²

² "Criação realizada do Conselho Federal de Educação em 19 de novembro de 2011, no P - "É obrigatório que os autores e editores de registros no CEB de Minas Gerais tenham suas obras catalogadas de publicações de qualquer natureza e em todas as modalidades".

³ "Criação em 05 de Junho de 1960 do Decreto Lei nº 11.240 de 07 de Dezembro de 1960 "Fornecer, no todo ou em parte, documentos públicos, ou obter documentos públicos mediante..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO DÉCIMO TRABALHO FINAL DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SUJEITOS E PRÁTICA NO
COTIDIANO ESCOLAR

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “coordenação pedagógica no processo de construção do trabalho coletivo”, do(a) aluno(a) Luiza Mara Borges Parreira Dias. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Sandro Vinícius Sales dos Santos (orientador) e Laís Caroline Bitencourt. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado, atribuindo-lhe a nota 9,6 conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@tae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Luiza Mara Borges Parreira Dias

Registro na UFMG: 2018749478

Sandro Vinícius Sales dos Santos
Professor(a) Orientador(a)

Laís Caroline Bitencourt
Professor(a) Convidado(a)/trabalador(a)

Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de força e perseverança em todos os momentos de minha vida.

Agradeço aos meus filhos Lucas (meu revisor gramatical particular e intérprete de língua inglesa) e Rafael. Ao Leo, meu marido pelo apoio, incentivo dados e pela compreensão das ausências. Aos meus pais, Edna e Paulo, pela torcida e orações.

Ao Sandro, orientador, encorajador, parceiro, paciente... Estava sempre de prontidão. Não tenho palavras para agradecer.

Aos professores do Laseb - Coordenação Pedagógica e prática do cotidiano escolar, que através de seus ensinamentos permitiram que hoje eu pudesse concluir este trabalho.

As colegas da Escola Municipal Amílcar Martins que participaram das pesquisas pela colaboração e disposição no processo de obtenção de dados.

Aos colegas de grupo de ACPP (pelo apoio moral), em especial a Wanessa (companheira de todos os momentos), Josi (por sua solidariedade), Afonso, Cleuzinha, Cidinha. Muito obrigada, mesmo!

E aos colegas do Laseb, pelos desabafos, pela companhia nesses longos sábados, pelos momentos prazerosos, o bom astral... Nós fomos bravos!

RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar como a coordenação pedagógica pode contribuir para a construção do trabalho coletivo no contexto da Escola Municipal Amílcar Martins da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH). Para tanto, foi necessário descrever como o grupo de professores da referida escola concebia a função de coordenação pedagógica, com vistas a estabelecer aproximações entre o instituído (pelos documentos oficiais) e o instituinte (o que é vivido no cotidiano da função). Também se fez importante identificar, na perspectiva dos docentes desta escola, o que é e como se constrói a autoridade do professor que atua na função de coordenação pedagógica e quais são os aspectos que contribuem e os que prejudicam a consolidação desta função. E por fim, analisar as possibilidades reais que o grupo de professores desta instituição de ensino aponta como formas de minimizar o autoritarismo, ampliando a autoridade do professor que atua na função de coordenação pedagógica e possibilitando a construção do trabalho coletivo. A pesquisa foi realizada em parceria com um grupo diversificado de profissionais da escola, contando com ex-coordenadores e até pessoas que não pretendem assumir tal posto em nenhum momento da carreira. Foram entrevistadas quatro profissionais do sexo feminino, de idades entre 37 e 52 anos. Das quatro entrevistadas, três são pedagogas, concursadas para o cargo de Professor de 1º e 2º ciclos, e uma professora especialista em Matemática (3º ciclo). As professoras afirmam que não basta o tão almejado “perfil” e sim um processo de construção de identidade com a coordenação pedagógica – processo que, dentre outros fatores, demanda tempo e engajamento daqueles que atuam no cargo. É preciso, portanto um tempo de maturação. Ainda evidenciaram suas visões sobre o cargo de coordenação pedagógica e apontaram aspectos que são necessários às coordenadoras e que revelam as complexidades inerentes ao cargo. O trabalho de coordenação se torna um trabalho complexo, desafiador e articulado com a gestão administrativa. É necessário estabelecer a autoridade da coordenação pedagógica como forma de possibilitar o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição de ensino. Também é primordial entender coletividade é um aspecto importante na construção do trabalho da equipe pedagógica. Apesar de sermos seres individuais, é necessário que nos entendamos também, como seres incorporados a uma coletividade, competentes a perceber a realidade, discutir, produzir e possibilitar a construção de soluções para problemas reais da coletividade que compõe o ambiente escolar.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Autoridade. Coletividade. Trabalho coletivo.

ABSTRACT

The project at hand has as objective to investigate how the pedagogic coordination could contribute to the constitution of collective work in the context of the Municipal School Professor Amílcar Martins, of the Municipal Teaching Network of Belo Horizonte (RMEBH). Therefore, it was necessary to describe how the teachers group of this school conceived the function of pedagogic coordinator, aiming to establish bonds between the instituted (by the official documents) and the institute (which is lived on the daily tasks of the function). Also, it's important to identify, from the teacher's point of view, what is it and how it fits the authority of the educator who works in the pedagogic coordination function and what are the aspects that contribute and the aspects that harm the consolidation of this function. And finally, to analyze the real possibilities that the group of teachers from this educational institution points, like ways to minimize the authoritarianism, expanding the teachers' authority that act in the function of pedagogic coordinator and making the construction of the collective work possible. The research was held in partnership with a diversified group of school professionals, counting with ex-coordinators and even people that don't intend to take over this role at any point of their career. Four people were interviewed, all female, aged from 37 to 52 years old. From the four, three are pedagogues, concurred for the role of teacher of 1st and 2nd periods, and a math specialist teacher (3rd period). The teachers claim that the so wanted "profile" isn't enough, but a process of identity construction with the pedagogic coordination which, among other factors, take time and engagement from who acts at this role. It is necessary, therefore, a maturation time. They still pointed their visions about the pedagogic coordinator position and evidenced aspects which are necessary for the coordinators and which reveal the intrinsic complexities of the role. The coordination job becomes a complex and challenging job, articulated with the administrative management. It's necessary to establish the authority of the pedagogic coordination as a way of enabling full development of the pedagogic job in the educational institution. Also, it's essential to understand how collectivity is an important aspect from the formation of the teamwork in the pedagogic team. Despite being individual beings, it's necessary for us to understand each other as well, as incorporated beings of the collectivity, ready to realize the reality, to discuss, to produce and to make the construction of solutions to real problems of the collectivity that compose the educational environment possible.

Key-Words: Pedagogic Coordination. Authority. Collectivity. Teamwork.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FACHADA DA ESCOLA EMPAM

FIGURA 2 – SECRETARIA DA ESCOLA

FIGURA 3 – RECEPÇÃO DA EMPAM

FIGURA 4 – PÁTIO DESCOBERTO

FIGURA 5 – BIBLIOTECA “ESTAÇÃO DA LEITURA”

FIGURA 6 – SALA DOS PROFESSORES

FIGURA 7 – PARQUINHO

FIGURA 8 – QUADRAS DE ESPORTES

FIGURA 9 – CANTINA

FIGURA 10 – SALA DE INFORMÁTICA

LISTA DE SIGLAS

ACPATE – ATIVIDADE COLETIVA DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO ESCOLAR

AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CP – COORDENADOR PEDAGÓGICO

DOM – DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EMPAM – ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR AMÍLCAR MARTINS

LASEB – LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

RMEBH – REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

SMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

USAID - UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	p. 10
2 REFERÊNCIAS TEÓRICAS.....	p. 13
2.1 Coordenação Pedagógica	p. 13
2.2 A Coordenação Pedagógica em Belo Horizonte.....	p. 15
2.3 Trabalho Coletivo.....	p. 18
3 METODOLOGIA	p. 21
3.1 Das escolhas metodológicas	p. 21
3.2 Do campo de pesquisa.....	p. 23
3.3 Dos participantes do estudo.....	p. 29
4 VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COLETIVO	p. 30
4.1 Inserção Na Carreira Docente.....	p. 30
4.2 Visão das Entrevistadas Sobre a Função da Coordenação Pedagógica.....	p. 31
4.3 Percepção Sobre a Autoridade Pedagógica.....	p. 33
4.4 Perspectiva Sobre a Importância de Construção do Trabalho Coletivo.....	p. 35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 37
REFERÊNCIAS.....	p. 39

1 INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é a construção de um ambiente coletivo no contexto da Escola Municipal Professor Amílcar Martins. Diante do desafio de escolher o objeto de estudo para o plano de ação a ser realizado na Especialização em Docência na Educação Básica da FAE-UFMG (LASEB), bem como refletir a respeito das diversas funções do(a) coordenador(a) pedagógico na escola, o tema escolhido foi: a coordenação pedagógica no contexto de organização de um ambiente coletivo de trabalho.

O tema proposto aborda uma realidade vivida em meu ambiente de trabalho, onde é notável certa postura centralizadora, por parte dos coordenadores, que faz com que os profissionais da escola fiquem desmotivados. Para Lima e Santos (2007):

O coordenador tem constrangimento da sua autoridade porque confunde a atribuição de seu papel profissional com imposições normativas, bem como democracia, autoridade e autoritarismo, ficando sem norte e não raras vezes com um sentimento de perda de identidade profissional intra-escola. Há que se buscar, portanto, outro olhar acerca da relevância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, mediado pelo equilíbrio de suas atribuições como um dos eixos imprescindíveis às práticas pedagógicas sistematizadas onde cada um e todos se tornam corresponsáveis pelo processo ensino-aprendizagem (LIMA e SANTOS, 2007, p.81).

Para estes autores, toda educação é transpassada por divergências de preceitos, concepções, interpretações e nos exige uma postura ética, imparcial para um trabalho que prime pela consonância de objetivos.

Na escola Municipal Professor Amílcar Martins não é diferente. No turno da tarde, funciona o 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos) e os anos iniciais do 2º ciclo (4º e 5º anos). Somamos um total de 29 professoras, sendo 16 professoras referências, 8 professoras de apoio, 3 na função de coordenação 2 na direção.

A gestão da escola é muito competente e comprometida com o trabalho. Se empenha em fazer da nossa escola um lugar onde o aprendizado e o crescimento do aluno aconteça de maneira plena. Também se preocupa

com o bem estar do professor e o sucesso de seu trabalho. Mas para que isso acontecesse, foi necessária uma intervenção dos professores.

Como sabemos, para que uma instituição de ensino tenha êxito é preciso que os profissionais caminhem juntos, desenvolvendo ações, buscando um só propósito. O trabalho em equipe e a coletividade são essenciais para o sucesso dos projetos, dos trabalhos, a busca de novas possibilidades e acima de tudo é fundamental para favorecer o clima escolar.

No início deste ano (2019), nos deparamos com muitos conflitos e angústias. Muitas professoras estavam insatisfeitas com o trabalho coletivo realizado em nossa instituição, fator que vinha causando o adoecimento de muitas. Eram muitas queixas a respeito das atribuições de tarefas que chegavam até nós sem prévia consulta e, muitas vezes, tratava-se de fazeres e tarefas engessadas.

Senti-me incomodada, particularmente, com a falta de acesso à direção e à coordenação. Não só eu, mas algumas professoras criticavam a falta de encontros e escutas da gestão com o grupo de professores. Estavam sempre em reunião entre eles e dificilmente eram encontrados para nos ouvir e ajudar em alguma demanda. Tivemos problemas com o horário de recreio e de saída dos alunos, pois não era de ninguém a tarefa. Tínhamos muitas faltas em um só dia, várias substituições impossibilitando o fluxo normal de atividades e uso dos espaços dentro da escola como, por exemplo: biblioteca, sala de informática e sala multimeios. A escola se encontrava desorganizada, as crianças agitadas e os professores estressados e desmotivados.

Foi quando percebi que conversas nos corredores e na sala dos professores uns com os outros não estavam ajudando. Precisávamos conversar com quem realmente poderia colaborar com a situação e evitar o caos: a gestão. Procurei nossa coordenadora geral e insisti para termos uma conversa no horário de ACEPAT. Expus para ela as minhas insatisfações e afirmei que outras professoras também tinham queixas de naturezas diferentes. Falei que o clima da escola estava mudado e que agora havia muitas reclamações que deveriam ser ouvidas, mas que não estávamos tendo oportunidades para isso. Ela ouviu tudo com atenção e fez anotações me prometendo um retorno.

Fiquei surpresa ao receber um bilhete convocando os professores do 1º ciclo e, posteriormente, do 2º ciclo para uma reunião. No dia marcado, nos sentamos em círculo na biblioteca e nossa diretora nos comunicou que faríamos, naquele momento, uma conversa coletiva, pois a coordenadora geral havia lhe dito de algumas insatisfações e queixas do grupo de professores. Logo pediu que cada uma colocasse ali o que estaria lhe incomodando dentro do ambiente escolar. Eu quis ser a primeira a falar. Falei de maneira calma, mas com a sinceridade que pedia aquele momento. Depois que falei notei que algumas professoras se encorajaram para falar também. Claro que nem todas quiseram falar. A nossa diretora e vice estavam bastante atentas, anotaram as queixas, fizeram suas considerações e também nos prometeu retorno daquela reunião.

Nas semanas seguintes àquela reunião, senti o clima mais ameno na sala dos professores. E tivemos uma surpresa ao sermos convidadas, individualmente, para outra conversa na sala da direção.

A diretora nos preparou um café com bolachas e tivemos uma conversa sobre o clima escolar e o trabalho desenvolvido. Ela preparou uma espécie de entrevista sobre nosso trabalho: caracterização da nossa turma, assiduidade, pontualidade, insatisfações, sugestões. Ela nos ouviu com atenção e sem pressa.

À partir dessa escuta, percebi que o clima da escola mudou novamente. Estávamos todas mais leves. Trocamos ideias entre nós e ouvi muitos elogios desta vez. A gestão estava mais presente e participava mais de momentos com o grupo. Mais momentos pedagógicos e mais escutas foram feitas. Fiz questão de agradecer a coordenadora geral que ajudou neste processo e à direção, que nos ouviu, acatou as críticas e buscou compreender que decisões, desenvolvimento de novos caminhos e projetos devem sempre ser feitos pelo grupo, no coletivo, em equipe.

Desse modo, pensei em desenvolver minha intervenção no LASEB com a temática da construção do trabalho coletivo na Escola Municipal Professor Amílcar Martins. Assim, a questão que norteia este trabalho é: como auxiliar a coordenação pedagógica no processo de construção do trabalho coletivo na escola Municipal Professor Amílcar Martins?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste trabalho, temos o objetivo de fomentar a construção do trabalho coletivo na Escola Municipal Professor Amílcar Martins com vistas a auxiliar a coordenação pedagógica nesta tarefa. Assim, o objetivo deste capítulo é o de apresentar os aportes teóricos que sustentam os conceitos e noções que subsidiaram meu olhar no desenvolvimento do plano de ação desenvolvido junto às profissionais da referida escola.

Inicialmente, apresento o conceito de coordenação pedagógica: sua definição e sua evolução histórica. Em seguida, discuto a nova organização da coordenação pedagógica no contexto da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Por fim, discuto a construção do trabalho coletivo em educação.

2.1 Coordenação pedagógica

Durante muitos anos, a educação no país, teve seus professores e as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas controladas pela vigilância e pela repressão por parte dos chamados supervisores escolares. Trata-se do período da pedagogia tecnicista. Estes supervisores exerciam a função de “coordenação” de maneira autoritária e rigorosa a fim de medir o funcionamento da instituição escolar, o trabalho do professor, o nível de desenvolvimento dos alunos, tendo sempre o controle das ações pedagógicas.

Para Correia e Gesser (2016), é a partir da década de 1960 que, influenciados pelos acordos com o MEC/USAID (assinados entre os governos do Brasil e dos EUA, com a finalidade de promover, direta ou indiretamente, a cooperação cultural entre os dois países), os pedagogos brasileiros vivenciavam a necessidade de articular a educação com as concepções pedagógicas pautadas no tecnicismo, na racionalidade e nos pressupostos de eficiência e eficácia - típicos da sociedade capitalista. Desse modo, as Universidades formavam especialistas em assuntos educacionais no curso de Pedagogia, sendo que estes profissionais receberam a titulação de bacharelados ou licenciados.

A atuação desses especialistas nas escolas de todo o País teve seu auge durante as décadas de 1980 e 1990, período em que ocorreram

mudanças significativas na educação brasileira no que diz respeito à democracia. A criação de políticas públicas e reformulação da legislação (tanto em âmbito social quanto educacional) ocorreram no Brasil de modo mais enfático em meados da década de 1980 e, sobretudo, na década de 1990. As ações controladoras deram lugar para práticas mais democráticas. O profissional que antes controlava e vigiava passou por uma ressignificação e sua atuação passou a ser de agente articulador, formador, que valoriza ações coletivas (CORREIA e GESSER, 2016).

Para Fernandes (2010), esse movimento histórico, permitiu ressignificar a função da coordenação pedagógica, já que, nos moldes atuais, ela passa a ter forte relação com a gestão democrática e compartilhada dos processos educativos, “representando uma possibilidade de superação da rígida estrutura hierárquica que predominou nas escolas brasileiras por vários anos e na qual se situavam em polos opostos: especialistas e docentes” (FERNANDES, 2010, p. 01).

Nesta perspectiva, a coordenação pedagógica passou a ser responsável, no interior das escolas, pela articulação das ações coletivas que sustentam o projeto político pedagógico. Também fazem parte de suas competências, o acompanhamento e a orientação do trabalho docente, assim como a preparação e organização de reuniões pedagógicas, além de fomentar ações de formação continuada para o corpo docente. Fernandes (2010, p. 01) considera que, no cotidiano escolar, a coordenação “deve criar oportunidades para a participação e discussão dos problemas concretos vividos pela escola, buscando coletivamente saídas para enfrentar os obstáculos presentes no processo ensino/aprendizagem”.

Fernandes (2010) afirma que, apesar de a coordenação ter grande importância na organização do trabalho escolar, sua história no campo educacional teve uma trajetória descontínua e cujo reconhecimento nas políticas públicas brasileiras nem sempre se deu - fator que, historicamente, afetou sua identidade profissional. Na visão da autora:

Os registros iniciais do trabalho do coordenador pedagógico datam da década de 1960, quando a coordenação ganhou força em projetos progressistas, como ocorreu com os Ginásios Vocacionais. Posteriormente, na década de 80, com a possibilidade da gestão escolar democrática, a coordenação pedagógica se fortaleceu. A partir dessa década, o coordenador pedagógico, enquanto cargo ou

função (há diferenças nas formas de ingresso e escolha dos coordenadores nos estados brasileiros) passou a fazer parte de forma mais incisiva da organização escolar, atendendo a uma reivindicação antiga dos movimentos docentes organizados que há vários anos lutavam para ter nas escolas sujeitos capazes de desenvolver ações de articulação do trabalho coletivo em torno de um verdadeiro projeto pedagógico (FERNANDES, 2010, 01).

De igual modo, a coordenação pedagógica é responsável por promover ações de avaliação do trabalho desenvolvido pela escola como um todo, tendo o cuidado de não submeter os professores a juízos que não levem em consideração as condições reais de trabalho a que eles estão submetidos (FERNANDES, 2010).

Assim, compreende-se que a coordenação é responsável pelo trabalho coletivo e não somente pela supervisão dos processos pedagógicos vivenciados pelos professores e os estudantes no contexto da educação brasileira.

2.2 A coordenação pedagógica em Belo Horizonte

Nos tempos atuais, os profissionais de educação que atuam no Município de Belo Horizonte, se deparam com uma tarefa complexa que é a de definir as atribuições do coordenador pedagógico.

Na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, identificamos a multiplicidade de atribuições o que dificulta a legitimação do papel do coordenador e a organização de suas tarefas. Aqui, no município, a função é ocupada por um professor (que está dentro do quadro docente da escola) escolhido pelo próprio grupo de professores juntamente com a equipe gestora.

Sobre a competência do coordenador geral da PBH, o Diário Oficial do Município (DOM) diz que:

Art. 14 - O Coordenador Pedagógico Geral I e II tem como competência coordenar a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, de avaliação escolar, de formação docente, de educação em tempo integral, de inclusão escolar de estudantes com deficiência e de educação para a cidadania e culturas, desenvolvidas na unidade escolar, em consonância com os princípios da Política Educacional do Município. (BELO HORIZONTE, 2018).

As dificuldades encontradas pelos professores, na função de coordenador vão além da falta da formação ou do cargo específico na rede. Sabe-se da grande quantidade de tarefas, dos desvios e das prioridades para

as questões emergenciais do cotidiano escolar, deixando em segundo plano as questões pedagógicas. Isso tudo resulta na falta coexistência das ações desenvolvidas pelos professores e gestão. Soares (2011) observa:

Não se trata de individualizar ou integrar todas as ações, mas de o gestor gerenciar as ações de toda a sua equipe, mediando o processo e delegando a função ao responsável de fato pela execução das atividades, o que não impede uma participação de todos na realização do que foi solicitado. Talvez seja necessário que os gestores compreendam que não se trata de segmentar o trabalho dos profissionais da escola, mas gerenciar com base nas atribuições e competências de sua equipe, delegando ao profissional que atuará de forma consciente de suas funções e com base nas experiências anteriores, o que contribuirá para a resolução do problema com maior eficácia. (SOARES, 2011, p.51)

As ações do coordenador, dentro da escola, frente a todas as demandas na rotina escolar, requerem o empoderamento dos sujeitos que atuam à frente do coletivo institucional e a definição de suas atribuições. Mas também colaborar e contribuir para o bom andamento da grande missão da escola: o ensino-aprendizagem.

Não se trata de levantar a bandeira do individualismo, mas sim a ideia de que cada especialista possui atribuições específicas que se relacionam e se complementam, bem como reconhecer a existência de atribuições conjuntas em prol de melhorias na aprendizagem dos discentes. A postura de parceria e complementação está diretamente ligada à educação estética, pois quando um especialista encontra-se mais sensível ao seu entorno, provavelmente percebe a possibilidade de contribuição, mesmo que esta não esteja listada dentre suas atribuições legais. Sendo assim, o CP como organizador do trabalho pedagógico em parceria com os demais especialistas, os gestores e os docentes, tende a assumir diversas funções que não são de sua competência, mas que contribuem para o fluxo contínuo do processo ensino-aprendizagem. (SOARES, 2011, p. 49)

Sobre as funções da equipe de Coordenação Pedagógica das escolas Municipais Prefeitura de Belo Horizonte, o Regimento Escolar diz que a equipe deve coordenar, junto com os profissionais da escola, a construção de ações voltadas para a inclusão social, assegurando a unidade do grupo de trabalho para o atendimento das necessidades dos estudantes, além de conhecer e buscar projetos culturais da comunidade e/ou instituições externas, integrando-os aos projetos de trabalho da escola.

Este documento assevera que a equipe pedagógica deve também avaliar, promover e reordenar os projetos de trabalho em andamento discutindo

e analisando as condições de trabalho dos profissionais de ensino, valorizando o trabalho da equipe.

É importante organizar, planejar, desenvolver e avaliar ações de formação para os professores em horários de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar e em reuniões pedagógicas construindo estratégias, junto com o coletivo da escola, para a organização da substituição na falta de algum professor garantindo a continuidade do processo de formação dos estudantes, sem rupturas, repetições ou atividades desconectadas da proposta pedagógica da unidade escolar. Deve desenvolver ações junto à família e aos estudantes, convocando pais, mães ou responsáveis, quando necessário, para que esses garantam a frequência escolar.

Também é função do coordenador cuidar de questões disciplinares, bem como encaminhar e acompanhar, junto com os órgãos competentes, casos de abusos, violação de direitos e negligências com estudantes.

Sobre as funções específicas da Coordenação Pedagógica, o regimento nos orienta a encaminhar as discussões pedagógicas, planejando, orientando, articulando e avaliando os projetos de trabalho de cada Ciclo de Formação. É necessário organizar, junto com o grupo de trabalho, a enturmação/agrupamento dos estudantes na Educação Básica, bem como organizar os tempos dos professores e educadores infantis no coletivo da unidade, assegurando o processo de formação, planejamento e registro das ações.

A coordenação deve articular os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e educadores infantis acompanhando o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica promovendo e potencializando, junto com os profissionais da biblioteca, projetos de trabalho com/na Biblioteca Escolar.

Também é função da coordenação acompanhar e analisar o processo de aprendizagem dos estudantes, suas dificuldades e propor as intervenções pedagógicas necessárias, construindo-as junto com o coletivo de professores

ao longo da Educação Básica. Para isso, é necessário propor e incentivar vivências de outros espaços de aprendizagem, de acordo com os projetos de trabalho, divulgando e organizando os eventos, apresentando e discutindo com as famílias as questões referentes aos aspectos pedagógicos e de desenvolvimento dos estudantes. A equipe pedagógica deve coordenar o monitoramento da aprendizagem, zelando pela melhoria dos indicadores de desempenho dos estudantes.

É importante acompanhar as diretrizes gerais educacionais, pedagógicas e administrativas e supervisionar o trabalho do corpo docente e discente. Por isso é essencial manter contato com profissionais e especialistas, quando se fizer necessário, para melhor assistência ao aluno, encaminhando o aluno a acompanhamento especializado ao detectar alguma necessidade em seu desenvolvimento escolar. E por fim, convocar reuniões pedagógicas com o corpo docente.

2.3 Trabalho Coletivo

Borges (2010) afirma que não é nada fácil definir o trabalho coletivo, principalmente, quando se trata de compreendê-lo no contexto escolar. Para essa autora, a dificuldade em conceituar o trabalho coletivo em âmbito escolar se dá em função de que o trabalho docente compreende um “a totalidade das atividades diferenciadas que assumem e realizam os vários agentes escolares, professores, bem evidentemente, mas também diretores de escola, profissionais técnicos, psicólogos escolares, conselheiros pedagógicos, entre outros” (GOMES, 2010, p. 01).

O trabalho coletivo escolar constitui-se na realização das atividades, na resolução de problemas, demandas, tomadas de decisões feitas conjuntamente pelo grupo de professores e a gestão (direção e coordenação). É necessário que cada integrante saiba qual sua função no grupo e levar em consideração o todo, contribuindo para um objetivo comum. No caso, o de garantir a aprendizagem dos alunos. Esta ação coletiva no cotidiano escolar tem como

objetivo a criação de um ambiente colaborativo/cooperativo onde a democracia seja exercida.

Desse modo, o trabalho coletivo é, antes de tudo, um trabalho colaborativo (GOMES, 2010), pois envolve as práticas interativas desenvolvidas por professores (dois ou mais) que atuam juntos em função dos “alunos, material didático, estratégias e conteúdos de ensino, projeto de estabelecimento, relação com os pais de alunos, com os dirigentes escolares, etc., assumindo a responsabilidade coletiva desse trabalho” (GOMES, 2010, p. 01).

Para Vygotsky (apud MAIA, 2006), cooperação é um método de relação sociocultural complexo, que requer operações, atividades ou ações conjuntas e sócio organizadas para alcançar propostas de interesse comum, benefícios recíprocos e desenvolvimento de sujeitos mais críticos.

Historicamente, o trabalho docente se constituiu como atividade individual, isolada e por vezes, fragmentada. Desde seu surgimento na modernidade, o trabalho docente assume esta dimensão de poucos vínculos colaborativos. Desse modo, a organização do trabalho docente estabeleceu poucos vínculos e “quase nenhuma relação de interdependência se estabelece efetivamente entre eles”. Todavia, isso não impede necessariamente a emergência de práticas colaborativas entre os docentes (GOMES, 2010, p. 02). Porém, nas últimas três décadas, a situação vem se transformando, pois nos dizeres de Gomes (2010, p. 03):

Nos últimos 30 anos, no entanto, a organização escolar vem passando por inúmeras transformações que levam a crer que o modelo da caixa de ovos está em vias de desaparecer, pois, gradualmente, o trabalho partilhado, a colaboração, a cooperação, etc. têm sido cada vez mais valorizados como modo de organização do trabalho escolar (TARDIF; BORGES, 2009; GATHER-THURLER; MAULINI, 2007). A passagem de um modo de organização do trabalho docente relativamente solitário para um outro mais colegiado ou colaborativo se deve a diferentes fatores que se encontram imbricados uns aos outros e que dizem respeito à própria evolução do trabalho e da profissão docente de um lado e às reformas recentes que têm dominado os sistemas educativos no mundo todo, nas últimas décadas.

A construção de um trabalho cooperativo deve ser sustentada no dia a dia para que haja um clima de parceria e propiciar um espaço de exercício da democracia, visto que o trabalho individual acarreta na falta de comunicação no

ambiente educacional, gerando ideias divergentes, com grande defasagem ao abordar conteúdos, conceitos e critérios de avaliação. Para Perrenoud (2000), “trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade ligada mais à evolução do ofício do que uma escolha pessoal”. Essa afirmação nos leva a refletir que no trabalho, nem sempre iremos nos deparar com situações que vão de acordo com nossa vontade, mas devemos estar dispostos a nos adaptar em prol de um interesse maior que favoreça o trabalho pedagógico.

De igual modo, uma figura de liderança dentro desse meio é fundamental para a manutenção da ordem no ambiente escolar, visto que a desordem pode acontecer em qualquer lugar onde não haja alguém com maior autoridade para dar mais fluidez às demandas do cotidiano. Isso é defendido por Santos e Lima (2007), que consideram que o Coordenador Pedagógico é um profissional responsável por estabelecer um ambiente democrático dentro da instituição escolar. É importante a ação de autoridade por parte do coordenador, mas sem autoritarismo. Dessa maneira, a organização se faz possível e acontece de maneira plena, onde cada elemento se sente pertencente a algo grande, rumo a um propósito único.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os caminhos trilhados na construção do plano de ação desenvolvido no interior da Escola Municipal Professor Amílcar Martins.

A análise do ponto de vista dos professores da escola em questão foi amplamente investigada mediante os dados produzidos por meio de entrevistas individuais, de modo que cada educador pudesse se sentir mais à vontade para responder aquilo que lhe convinha e com o máximo de sinceridade. Tais entrevistas foram feitas com um conjunto variado de profissionais da escola em relação à coordenação pedagógica, contando com ex-coordenadores e até pessoas que não pretendem assumir tal posto em nenhum momento da carreira.

Início o capítulo apresentando as escolhas metodológicas que orientaram a construção do plano de ação. Em seguida, apresento o campo de pesquisa: a Escola Municipal Professor Amílcar Martins. Por último, apresento os participantes do plano de ação.

3.1 Das escolhas metodológicas

O presente estudo teve uma abordagem qualitativa, por investigar as particularidades e experiências dos profissionais na função de coordenador pedagógico. Sobre a abordagem qualitativa, Minayo (2012) aponta que:

A linguagem não traz a experiência pura, pois vem organizada pelo sujeito por meio da reflexão e da interpretação num movimento em que o narrado e o vivido por si estão entranhados na e pela cultura, precedendo à narrativa e ao narrador. Já a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência. Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos (irmãos numa mesma família, pessoas que presenciam um fato, por exemplo) a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. (MINAYO, 2012, p.622).

Para a autora, as vivências pessoais são subsidiadas por ingredientes oriundos da vida coletiva. Assim, o senso comum é concebido como um *corpus* de conhecimentos práticos que advêm das experiências e das vivências que regulam e estruturam a vida humana nas mais diversificadas ações e circunstâncias de sua vida, sendo constituído de opiniões, valores, crenças e modos de pensar, sentir, relacionar e agir. O senso comum, na perspectiva da autora, “se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas e é a base do entendimento humano. Dado o seu caráter de expressão das experiências e vivências, o senso comum é o chão dos estudos qualitativos”. (MINAYO, 2012, p.622).

Para a coleta de dados propus uma entrevista individual com alguns docentes da referida escola, já que minha pesquisa se baseia na perspectiva dos professores. Optei pela entrevista individual para ouvir de maneira particular as demandas, as vivências, as reflexões de cada profissional e dialogar sobre as experiências de cada um. Posteriormente, analisei o quê em comum essas experiências trazem para meu estudo.

O trabalho de campo foi desenvolvido em quatro fases, quais sejam: a primeira, a seleção do tema e a construção da intervenção, a fase dois, realizada de março a abril de 2019, objetivou a construção de critérios de escolha das professoras participantes da intervenção. Foram selecionadas: duas professoras que já atuaram como coordenadoras pedagógicas; uma que atualmente ocupa esta função e; uma última que afirma, até aquele momento, não querer atuar em hipótese alguma como coordenadora pedagógica. Após esta definição, informei à coordenadora geral que deu o aval para a constituição do *corpus* e, então fiz a abordagem/convite às professoras da escola com as quais eu possuía maior afinidade. De acordo com Alves-Mazotti e Gewandznajder (1999, p. 162) nas ciências humanas e sociais a escolha do campo de pesquisa, bem como dos participantes do estudo é sempre proposital, pois “o pesquisador escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos”.

A terceira fase do plano de intervenção, realizada de abril à maio de 2019, compreendeu a realização das entrevistas individuais. Contudo, precisei considerar antes de realizá-las: Qual o melhor lugar para as entrevistadas me concederem a palavra? Em que momento do cotidiano delas?

A quarta e última fase do plano de ação, realizada entre junho e julho de 2019, objetivou a organização dos dados produzidos por meio das entrevistas para posterior análise. As entrevistas que tinham sido respondidas em folhas de papel pelas professoras, foram transcritas para o formato de texto digital (em processador de texto do *Microsoft Word*) sendo posteriormente analisado à luz do referencial teórico.

3.2 Do campo de pesquisa

O estudo foi realizado dentro de uma escola da rede municipal de ensino, situada na região administrada pela Secretaria Adjunta Regional Municipal Pampulha, com sede à Rua Prelúdio, 54, Santa Amélia, Belo Horizonte.

A escola foi fundada em 12 de março de 1992 pelo então prefeito Eduardo Azevedo, com o objetivo de atender aos alunos que concluíam a antiga quarta série na Escola Municipal José Madureira Horta (escola vizinha).

Sobre as características do espaço físico, a Escola Municipal Professor Amílcar Martins, tem quatorze salas de aulas, uma sala de Arte, uma sala Multimeios, uma biblioteca, uma sala de informática, sala de xerox e almoxarifado, sala de coordenação, sala da direção, secretaria, sala da caixa escolar, uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), sala de professores, dois banheiros para professores, dois banheiros individuais femininos, dois banheiros individuais masculinos, um vestiário feminino, um vestiário masculino, uma cantina e cozinha, uma sala de funcionários da cantina e limpeza, sala da integrada, um pátio coberto, um pátio descoberto, sala de Educação Física, uma quadra de esportes grande e uma pequena e um parquinho com brinquedos.

Figura 1 – Fachada da Escola Municipal Amílcar Martins



Fonte: arquivo pessoal

Figura 2 – Secretaria da escola



Fonte: arquivo pessoal

Figura 3 – Recepção da E.M.P.A.M.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 4 – Pátio descoberto



Fonte: arquivo pessoal

Figura 5 – Biblioteca Estação da Leitura (EMPAM)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 6 – Sala dos professores



Fonte: arquivo pessoal

Figura 7 - Parquinho



Fonte: arquivo pessoal

Figura 8 – Quadras esportivas



Fonte: arquivo pessoal

Figura 9 - Cantina



Fonte: arquivo pessoal

Figura 10- Sala de informática



Fonte: arquivo pessoal

A escola, atualmente, atende alunos do 1º, 2º e 3º ciclos, nos períodos da manhã, tarde e noite. Pela manhã funcionam os anos finais do 2º ciclo e 3º ciclo totalizando 473 alunos matriculados, de tarde o 1º ciclo e os anos iniciais do 2º ciclo (4º e 5º ano) com 416 alunos matriculados. E à noite funciona a EJA (Educação de Jovens e Adultos) com 94 alunos matriculados. A escola conta com o trabalho de 61 professores de 1º, 2º e 3º ciclos.

A Escola Municipal Professor Amílcar Martins, pauta-se pela preocupação com a alfabetização e letramento, desenvolvendo vários projetos que têm como eixo norteador a leitura e escrita. Outros temas relevantes são abordados, entre eles, meio ambiente, o corpo humano, a matemática, arte e cultura, brinquedos e brincadeiras e a literatura. Nesses projetos são tratadas questões disciplinares, relação escola/comunidade, favorecendo a construção de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais.

3.3 Dos participantes do estudo

Foram entrevistadas quatro profissionais do sexo feminino, idades entre 37 e 64 anos. Das quatro entrevistadas, três são pedagogas, concursadas para o cargo de Professor de 1º e 2º ciclos, e uma professora especialista em Matemática (3º ciclo).

Abaixo, elaborei um quadro com algumas informações sobre as profissionais entrevistadas.

<i>Entrevistada</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Função</i>	<i>Carga horária semanal</i>	<i>Já trabalhou como coordenadora</i>	<i>Não deseja trabalhar como coordenadora</i>
<i>Determinada</i>	51	Pedagogia	31 anos	Professora	45:00h	Sim	
<i>Júlia</i>	37	Pedagogia	8 anos	Professora	45:00h	Não	X
<i>Margarida</i>	64	Pedagogia	25 anos	Professora	22:30h	Sim	
<i>Rocsane</i>	42	Matemática e Psicopedagogia	25 anos	Coordenadora geral	40:00h	Sim	

4 VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COLETIVO

Este capítulo apresenta as categorias de análise que emergiram do plano de ação desenvolvido junto às professoras e demais profissionais de educação que atuam na Escola Municipal Professor Amílcar Martins. O capítulo está dividido em três seções.

Na primeira seção, serão analisadas as formas de inserção das profissionais no trabalho docente. Em seguida, discorro sobre a visão de nossas entrevistadas sobre a função de coordenação pedagógica. Por fim, são apresentadas e discutidas as possibilidades de construção do trabalho coletivo na visão das professoras da Escola Municipal Professor Amílcar Martins.

4.1 Inserção Na Carreira Docente

As professoras, nas entrevistas, afirmam ter trajetórias de inserção na carreira docente diversificadas. Cada uma delas apresentou aspectos distintos no que diz respeito aos primeiros anos de trabalho na carreira do magistério.

De todas as entrevistadas, Julia é a professora que apresenta menor tempo de atuação profissional, apesar de ser uma das únicas a afirmar que queria ser professora desde criança. Exemplo da heterogeneidade de formas de inserção na profissão de professora pode ser encontrados nas falas das professoras Determinada e Margarida, evidenciadas a seguir:

“Tornei-me professora em 1982, ao finalizar o curso de pedagogia e fazer o concurso para a PBH. Assumi meu cargo em 1982, numa escola dentro da Pedreira Prado Lopes. Esta escola funcionava atendendo crianças de 4 a 6 anos, dentro do espaço físico de uma escola de 1ª a 4ª séries” (Determinada).

“Quando eu frequentava a antiga 8ª série do Ensino fundamental, eu costumava escrever a matéria de Português no quadro para o professor, a pedido dele. Certo dia esse professor me ofereceu uma vaga de “auxiliar do maternal” na escola de Educação Infantil da sua esposa. Assim, comecei a trabalhar em escola aos quatorze anos de idade” (Margarida).

Podemos fazer uma analogia sobre a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) com seus professores e a relação professor e aluno, como podemos refletir na citação de Sandra Cristina Schram e Marco Antônio Batista Carvalho no artigo O PENSAR EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE Para uma Pedagogia de mudanças, Segundo os autores:

[...] Quando Paulo Freire afirma que o educando espera, não um “professor licenciado”, mas um educador com “bom senso”, capaz de orientar as atividades, tomar decisões, estabelecer tarefas, cobrar as produções individuais e coletivas do grupo, o que manifesta o reflexo da autoridade competente e o exercício da liberdade. Da mesma forma espera-se do professor o desejo pelo direito de poder dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente, o que lhe impõe a exigência de planejar, estudar, pesquisar, ler, escrever, num ato constante de preparação da sua ação educativa, na exigência pelo respeito à curiosidade do educando, a amorosidade por ele, comprometendo-se com o processo de formação. O exercício da docência impõe ao educador a seriedade da sua formação, de acordo com Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia, “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (SCHRAM e CARVALHO, 2007, p. 92).

Para Lima e Santos (2007, p. 84):

Se entendermos que identidade é um processo de construção, então propõe-se que sejam criados tempos de convivência, da coordenação pedagógica com os professores, e nestes sejam possibilitadas/facilitadas, as alternativas de formação continuada de todos os educadores envolvidos nesta construção, pois o aprender junto com, requer o amadurecimento das pessoas e condições que as circunvizinham.

Assim, as respostas das professoras nos levam a pensar eu não basta o tão almejado “perfil” e sim um processo de construção de identidade com a coordenação pedagógica – processo que, dentre outros fatores, demanda tempo e engajamento daqueles que atuam no cargo. É preciso, portanto um tempo de maturação (tanto do cargo na PBH, quanto das pessoas que ocupam tal cargo).

4.2 Visão das Entrevistadas Sobre a Função da Coordenação Pedagógica

Em diferentes momentos da entrevista, as professoras evidenciaram suas visões sobre o cargo de coordenação pedagógica. Elas apontam

aspectos que são necessários às coordenadoras e que revelam as complexidades inerentes ao cargo.

“As atribuições da coordenação são muitas. A coordenação geral (como a PBH está propondo atualmente) é uma forma de ampliação do trabalho, tendo uma “visão geral” de todos os projetos desenvolvidos nos turnos. E por assim dizer, o “braço direito” da direção. À coordenação de turno compete planejar e organizar diariamente todas as atividades que possibilitem o bom funcionamento da escola como organização de entrada, saída dos alunos, horários de aulas, substituição de professores ausentes, atendimento aos casos disciplinares de alunos e atendimento aos pais.” (Determinada).

“A coordenação escolar nem sempre possui funções bem demarcadas, acumula tarefas e acabam dedicando a maior parte do seu tempo as demandas do trabalho disciplinar, que poderia ser delegado para outras pessoas, prejudicando o exercício das principais funções com a excelência necessária. A coordenação pedagógica deve ser exercida pelo profissional que seja capaz de realizar análises de dados, apontar alternativas, reunir ideias, alavancar recursos e sugerir modos para renovar e inovar a prática escolar.” (Rocsane).

A professora Determinada afirma que há uma dupla dimensão que constitui o trabalho da Coordenação Geral: de um lado ela deve atuar como apoio da direção; por outro deve ser a promotora dos diferentes projetos desenvolvidos na instituição. Já a professora Rocsane aponta, para além das atribuições que sua colega Determinada verifica para o cargo, um conjunto de fazeres mais técnicos que envolvem a análise de dados sobre a realidade escolar, trabalho coletivo e renovação e inovação da prática escolar.

Fernandes (2010, p. 01) afirma que muitas são as atribuições da coordenação pedagógica. Dentre os diversos fazeres ela se torna responsável por criar oportunidades para a participação e para o debate dos problemas reais vivenciados na e pela escola. Trata-se, pois de uma busca pelos enfrentamentos de obstáculos que se interpõem no processo de ensino-aprendizagem.

De igual modo, a coordenação pedagógica torna-se o principal ator capaz de promover ações de avaliação do trabalho desenvolvido pela escola como um todo, tendo o cuidado de não submeter os professores a juízos que não levem em consideração as condições reais de trabalho a que eles estão submetidos (FERNANDES, 2010). É desse ponto de vista que o

trabalho de coordenação se torna um trabalho complexo, desafiador e articulado com a gestão administrativa (direção escolar), tal como relatam nossas entrevistadas.

4.3 Percepções Sobre a Autoridade Pedagógica

Na visão das professoras entrevistadas a autoridade pedagógica depende do reconhecimento da equipe. Para elas, a autoridade é a habilidade de ser reconhecida, pelo grupo. Trata-se de exercer, no âmbito da profissão, a liderança do grupo, constituindo-se como uma referência. Isso se constrói quando a equipe pedagógica e o grupo de professores alinham trocas de conhecimentos, discussões, tomadas de decisões e escutas, promovendo a coletividade. Na visão de nossas entrevistadas:

“A autoridade da coordenação pedagógica passa pela credibilidade da bagagem teórica e prática deste profissional referendada pelo grupo de trabalho.” (Determinada)

“Não acredito que deva ser só questão de autoridade, uma vez que muitas vezes é necessário ter tato para reconhecer situações que necessitam de uma intervenção mais empática, mais acolhedora, um olhar diferenciado para lidar com as diversas situações do cotidiano escolar.” (Júlia)

“Considero que o coordenador, bem como os demais profissionais da escola, deva corresponder às demandas de uma identidade idealizada para tal cargo. E quando necessário, aperfeiçoar e desenvolver habilidades que extrapolam o conhecimento técnico, primordiais para sua boa atuação e reconhecimento como autoridade pelo grupo liderado”. (Rocsane)

“O coordenador deve possuir autoridade frente ao grupo e ele consegue isso se o grupo reconhece que o coordenador tem conhecimento pedagógico relevante que pode contribuir com a equipe”. (Margarida)

As diferentes respostas de nossas entrevistadas apontam para uma mesma direção: a construção da autoridade da profissional de educação que atua ou atuará na coordenação pedagógica. Possuir conhecimentos pedagógicos para contribuir com a equipe (Margarida); aperfeiçoamento e desenvolvimento de habilidades que extrapolam os conhecimentos técnicos (Rocsane); Olhar atento à diversidade (Júlia) e repertório (bagagem) teórico-prática (Determinada), são características que não necessariamente “nascem”

com os profissionais de educação, mas derivam de um amplo processo de formação profissional.

Santos e Lima (2007, p. 86) consideram que o Coordenador Pedagógico se caracteriza por ser um profissional que valoriza e respeita as ações coletivas dentro da instituição escolar, “ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição. Ele deverá ser o articulador dos diferentes segmentos da mesma, na elaboração de um projeto pedagógico coletivo”. Para esses autores, é por meio dessas ações que a autoridade do coordenador pedagógico se estabelece perante o grupo. Ao aproximarmos a perspectiva das autoras com as proposições das professoras entrevistadas no estudo, vemos que a autoridade docente não é inerente ao cargo, tampouco é algo naturalmente dado. A autoridade da coordenação pedagógica é construída no cotidiano de seu trabalho.

Lima e Santos (2007, p. 79) ainda enfatizam que a coordenação pedagógica deve atuar como uma espécie de “assessoria permanente e continuada ao trabalho docente”. Dentre suas principais atribuições, quatro dimensões se mostram relevantes. São elas:

a) acompanhar e assessorar os professores no planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico;

b) subsidiar a atualização e aperfeiçoamento profissional (em termos de formação continuada) que permita aos professores constante desenvolvimento em relação ao exercício profissional;

c) promover reuniões, debates e reflexões coletivas com a comunidade escolar no sentido de aperfeiçoar o processo educativo;

d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Desse modo, de acordo com as respostas que nossas entrevistadas nos concederam, acreditamos que se a coordenação pedagógica conseguir atuar na promoção destas quatro dimensões terá sua autoridade reconhecida

perante o coletivo da Escola Municipal Amílcar Martins. Entretanto, Lima e Santos (2007, p. 79), afirmam que

[...] a despeito deste quadro de atribuições e até por desconhecimento das mesmas, muitos olhares são lançados sobre a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extraescolar caricaturando-o em “modelos” distintos e cobrando-lhe a determinação do sucesso da vida escolar e encaminhamentos pertinentes às problemáticas que se sucedem no cotidiano.

As autoras reforçam a necessidade de se estabelecer a autoridade da coordenação pedagógica como forma de possibilitar o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição de ensino.

4.4 Perspectivas Sobre a Importância de Construção do Trabalho Coletivo

A coletividade é um aspecto importante na construção do trabalho da equipe pedagógica. Segundo as entrevistadas, a escuta, o respeito nas relações interpessoais, o compromisso com a equipe docente possibilita a troca de formações e experiências que contribuem para as relações e trabalho pedagógico.

“A construção desse trabalho pelo trabalho de liderança junto à equipe, conjuntamente com os colegas, através de um clima de solidariedade às professoras em classe cultivando o respeito mútuo e um clima agradável na equipe”. (Determinada)

“Defendo uma atuação democrática da coordenação pedagógica, mas sem perder a clareza da legalidade e pilares políticos pedagógicos norteadores da gestão escolar colocados por parte da Secretaria Municipal de Educação” (Rocsane)

“A coordenação tem que estar sempre disposta a escutar os docentes, os alunos e os pais que a procuram, seja para orientar, apoiar ou até mesmo chamar a atenção visando melhorar o âmbito escolar, as relações interpessoais e o desenvolvimento pedagógico das turmas” (Júlia)

“Sem uma boa discussão e construção coletiva, geralmente, não há adesão real do grupo, assim como legitimação da autoridade do coordenador. Quando o coordenador tem o respeito da equipe, ele pode trazer com maior tranquilidade uma proposta acabada, completa, porém, sempre na posição de escuta de críticas e aprimoramento da mesma.” (Margarida).

Myrtes Alonso, professora e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, diz que, “o trabalho coletivo é uma meta a ser perseguida pelos dirigentes escolares, uma vez que o trabalho educativo, mais que qualquer outro, é construído por uma ação conjunta dos vários personagens que atuam nesse processo” (ALONSO, 2002. P.23-28). A autora segue afirmando que:

O trabalho coletivo tem como base a suposição de que as melhores ideias e soluções para os problemas emergem das diferentes percepções e contribuições pessoais e do tipo de análise (conjunta) que é propiciada nessas situações. Portanto, é importante que todos conheçam suficientemente os problemas que serão discutidos, que recebam as informações necessárias para analisar a questão e saibam exatamente os limites dentro dos quais poderão tomar decisões. Saber ouvir opiniões diferentes e aprender a lidar com a diversidade são características necessárias ao diretor para levar à frente uma proposta de trabalho coletivo.

Temos, portanto, um grande desafio pela frente: que nos percebamos como seres individuais, porém incorporados a uma coletividade de cunho educacional, social, político e histórico comuns, competentes a perceber a realidade, discutir, produzir e possibilitar a construção de soluções para problemas reais da coletividade que compõe o ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de fomentar a construção do trabalho coletivo na Escola Municipal Professor Amílcar Martins, com vistas a auxiliar a coordenação pedagógica nesta tarefa. Nasceu de uma situação extrema e contribuiu para o processo de construção de um senso de trabalho coletivo, essencial a toda e qualquer equipe de trabalho.

O levantamento teórico teve início com uma reflexão da realidade vivida em meu ambiente de trabalho, onde se notava postura centralizadora, por parte das coordenadoras, que fazia com que os profissionais da escola ficassem desmotivados com e para o trabalho. Diante disso, para o desenvolvimento desse estudo, produzido junto à parte significativa do corpo docente da Escola Municipal Professor Amílcar Martins, precisei ancorar meu olhar em conceitos importantes, tais como: o conceito de coordenação pedagógica: sua definição e sua evolução histórica. Em seguida, discuti a nova organização da coordenação pedagógica no contexto da escola em questão. Por fim, estudei a construção do trabalho coletivo em educação.

O trabalho de campo foi efetivado por meio do desenvolvimento de um plano de ação, construído através da realização de entrevistas individuais com as professoras da Escola Municipal Amílcar Martins. Tais conversas objetivaram refletir e analisar o ponto de vista de cada uma sobre o trabalho coletivo. Optei pela entrevista individual para ouvir de maneira particular as demandas, as vivências, as reflexões de cada profissional e dialogar sobre as experiências de cada um. Posteriormente, analisei o quê em comum essas experiências trazem para meu estudo.

A análise dos dados demonstrou o que as professoras sabem sobre o cargo de coordenação pedagógica. Elas apontaram aspectos que são necessários às coordenadoras. Na visão das professoras entrevistadas a autoridade pedagógica depende do reconhecimento da equipe. Para elas, a autoridade é a habilidade de ser reconhecida, pelo grupo. Trata-se de exercer, no âmbito da profissão, a liderança do grupo, constituindo-se como uma

referência. Isso se constrói quando a equipe pedagógica e o grupo de professores alinham trocas de conhecimentos, discussões, tomadas de decisões e escutas, promovendo a coletividade.

Mesmo obtendo diferentes respostas, nossas entrevistadas apontaram para uma mesma direção: a construção da autoridade da profissional de educação que atua ou atuará na coordenação pedagógica. Elas entendem que possuir conhecimentos pedagógicos para contribuir com a equipe; aperfeiçoamento e desenvolvimento de habilidades que extrapolam os conhecimentos técnicos; Olhar atento à diversidade e bagagem teórico-prática, são características que não necessariamente “nascem” com os profissionais de educação, mas derivam de um amplo processo de formação profissional.

Diante das reflexões feitas, percebi que estamos alinhadas em fazer do nosso ambiente de trabalho um lugar de respeito mútuo, democracia, parceria, valorização de experiências, tendo consciência dos papéis e funções de cada um e sua importância dentro da instituição escola.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1988. p. 109-187

BELO HORIZONTE, 201828

BORGES, Cecília. Trabalho coletivo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CORRÊA, Shirlei de Souza, GESSER, Verônica. Coordenação pedagógica. A dialética entre o legal e o real. **Revista Retratos da escola**. Brasília, V.10, n.19, p.611-625, jul./dez.2016.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR AMÍLCAR MARTINS. **Regimento Escolar: Escola Municipal Amílcar Martins**, Belo Horizonte, 2015.

FERNANDES, M.J.S. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LIMA, Paulo Gomes, SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista de educação Educere et educare**. V.02, n.04, p.77-90, jul./dez. 2007.

SCHARAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. O pensar educação em Paulo Freire. Para uma pedagogia de mudanças. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>

SOARES, A.F.C. **Coordenação pedagógica: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética**. 2011. 140f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.