



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MÁRCIA INÊS DE SOUZA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROFESSOR ARTICULADOR DE
APRENDIZAGEM: A DIALOGICIDADE EM TORNO DA PRÁTICA EDUCATIVA**

RONDONÓPOLIS- MT
2021

MÁRCIA INÊS DE SOUZA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROFESSOR ARTICULADOR DE
APRENDIZAGEM: A DIALOGICIDADE EM TORNO DA PRÁTICA EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

RONDONÓPOLIS - MT
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S729c Souza, Márcia Inês de.
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROFESSOR
ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM: A DIALOGICIDADE
EM TORNO DA PRÁTICA EDUCATIVA / Márcia Inês de Souza.
-- 2021
102 f.; 30 cm.

Orientador: ADEMAR DE LIMA CARVALHO.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós- Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Educação crítica.. 2. Dialogicidade.. 3. Coordenação
pedagógica.. 4. Professor articulador.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM: A DIALOGICIDADE EM TORNO DA PRÁTICA EDUCATIVA

AUTORA: MESTRANDA Márcia Inês de Souza

Dissertação defendida e aprovada em **10 de AGOSTO de 2021**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Presidente Banca / Orientador Doutor Ademar de Lima
Carvalho

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. Examinador Interno Doutora Érika Virgílio Rodrigues da
Cunha

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. Examinador Externo Doutor Fábio Mariani

Instituição: IFMT - Campus Várzea Grande

4. Examinador Suplente Doutora Rosana Maria Martins

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 10 DE AGOSTO DE 2021.



Documento assinado eletronicamente por **ERIKA VIRGILIO RODRIGUES DA CUNHA**, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 12/08/2021, às 10:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento

eletrônica

no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fábio Mariani, Usuário Externo**, em 12/08/2021, às 14:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ADEMAR DE LIMA CARVALHO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 13/08/2021, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília,



com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o códigoverificador **3807446** e o código CRC **88F90A4F**.

Referência:	Processo	nº	23108.054978/2021-21
--------------------	----------	----	----------------------

SEI nº 3807446

AGRADECIMENTOS

Com imensa Gratidão, a percepção que me ocorre inicialmente é que devo me reportar a Deus, a ele devemos a nossa vida e todas as nossas realizações.

À minha família, Mello e Souza, representada pelos meus queridos pais, Maria José e Edgar, pelo apoio e incentivo a tudo que me proponho. Às duas pessoas mais importantes nesta caminhada, filho Vinícius e filha Viviane, por apoiar, incentivar e acreditar que eu conseguiria o intento, que, até mesmo a mim, se apresentava distante e difícil de ser realizado.

À minha instituição, em que atuo desde 2013, o Cefapro Polo Primavera do Leste, pelas interações propiciadas nas formações, os diálogos com profissionais da escola, a convivência com colegas em qualificação, um conjunto de oportunidades que me fortaleceram para buscar melhorar sempre mais, pessoal e profissionalmente. Assim, agradeço a todos os colegas que me apoiaram e incentivaram, em especial, as amigas Janaína Szpakowski e Juliana Dutra Ferreira, pela parceria traduzida em apoio, incentivo e aprendizado nesses anos de convivência. Aos colegas Cássio João, Gizeli e Laurina pela parceria e incentivo na disciplina como aluna especial e no ingresso do mestrado, pelas viagens e trabalhos recheados de política, criticidade e risadas. Bons tempos que já tenho muitas saudades.

Agradeço também às minhas amigas/colegas que o mestrado me proporcionou, ao “grupinho” querido de Rondonópolis e, em especial, à minha amiga Andreia, pela amizade sincera e pela parceria nos trabalhos, estudos e diálogos constantes.

Às instituições de ensino, pela receptividade dos/as diretores/as e ainda pela disponibilidade dos participantes da pesquisa, que enriqueceram meu trabalho com a possibilidade do diálogo entre teoria e prática. Os meus sinceros agradecimentos.

À instituição Universidade Federal de Mato Grosso, pelas oportunidades que propicia a um número importante de pessoas a se qualificarem e terem chances de crescer pessoal e profissionalmente. Agradeço muito a oportunidade de conviver naquele espaço com pessoas, que me mostraram caminhos, me abriram os olhos e as percepções do mundo. Agradeço também a todas as Professoras do programa (PPGEdu) que convivi nas disciplinas e, em especial, ao meu Orientador Professor Doutor Ademar de Lima Carvalho, pelo apoio, cuidado nas orientações, e ainda, pelo diálogo pedagógico freiriano estabelecido neste período, minha eterna gratidão.

Agradeço também à minha banca examinadora, a Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (UFMT-Rondonópolis/MT), o Prof. Dr. Fábio Mariani (IFMT/Várzea Grande-MT) e Profa. Dra. Rosana Maria Martins (UFMT-Rondonópolis/MT), pela sensibilidade, paciência na leitura e indicações teóricas de aprofundamento num trabalho em construção.

O pedagógico não existe em uma esfera de abstração.

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

RESUMO

A presente pesquisa apresenta estudos sobre o processo educativo na educação básica estabelecendo conexões dialógicas com profissionais que atuam em funções específicas na escola: Coordenação Pedagógica e Professor Articulador de Aprendizagem. O estudo das relações, neste contexto, foi motivado no decorrer de minha constituição profissional, pelas especificidades das funções, se tornou meu objeto de pesquisa a nível de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFR-MT) na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais e foi desenhado a partir da questão de investigação: Como se estabelece a relação dialógica entre a Coordenação Pedagógica e o Professor Articulador de Aprendizagem no contexto da escola? Assim, a pesquisa está fundamentada no pressuposto teórico freiriano para refletir sobre a dialogicidade e a coordenação como práxis dialógica. O objetivo geral da pesquisa foi definido como investigar a dialogicidade na prática educativa na escola envolvendo a Coordenação Pedagógica e o Professor Articulador de Aprendizagem. Para tanto, elencou-se alguns objetivos específicos, quais sejam: compreender como a Coordenação Pedagógica desenvolve a ação pedagógica com o Professor Articulador de Aprendizagem; refletir sobre a função Coordenação Pedagógica no cotidiano da escola, considerando os diversos aspectos que a envolvem; analisar os limites e as possibilidades da dialogicidade como instrumento de mediação da prática educativa; caracterizar as contribuições do trabalho do Professor Articulador de Aprendizagem no fazer pedagógico. A opção pelo método dialético-dialógico freiriano, para entender as relações estabelecidas entre o sujeito, o contexto social, o fazer pedagógico e a situação organizacional da instituição e das políticas que regem o ensino escolarizado, foi pautado na perspectiva de análise qualitativa, na qual o diálogo se configura num eixo orientativo de construção de significados. Para a construção da empiria, foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola envolvida na pesquisa, dos documentos legais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) que ordenam as funções no contexto da escola organizada por Ciclos, e ainda, do questionário e da entrevista semiestruturada, foi realizado o levantamento de dados com 3 coordenadores (as) e 3 professoras articuladoras de três escolas da educação básica da rede estadual do estado de Mato Grosso. A análise dos dados propiciou ampliar a compreensão de como a coordenação pedagógica desenvolve a ação com o professor articulador e mostrou que há movimentos importantes de diálogo entre eles. Os limites e as possibilidades da dialogicidade na escola foram refletidos na análise dos dados. No contexto da escola, são muitas as possibilidades da relação dialógica, os participantes são unânimes em relatar a sua importância para o bom desenvolvimento da prática, para melhoria no processo pedagógico de modo geral e para o fortalecimento da ação pedagógica desenvolvida pelo Professor Articulador. Os limites da dialogicidade, refletidos nos dados da pesquisa, demonstram as situações que não colaboram para interações dialógicas, a dinâmica cotidiana, bem como orientações oficiais são apontadas como dificultadoras do diálogo entre os atores do processo pedagógico. Sobre as potencialidades da função, no contexto da escola, a/o professor/a articulador/a pode construir, juntamente com o/a coordenador/a, relações dialógicas que envolvem os/as professores/as regentes e o diálogo se mostra muito exitoso para a aprendizagem do aluno. Acrescento outro aspecto importante que se é dado ao/a professor/a articulador/a, abertura para atuar em colaboração com os regentes, ele vai contribuir para melhoria do processo pedagógico na escola. A pesquisa mostrou ainda que todas as ações importam, seja em sala de aula, em reuniões pedagógicas, em espaços formativos, em movimentos sociais, em grupo de estudos, independentemente da função, a análise crítica se direciona para fortalecer a ação do/a professor/a na escola.

Palavras-chave: Educação crítica. Dialogicidade. Coordenação pedagógica. Professor articulador.

ABSTRACT

This research presents studies on the educational process in basic education, establishing dialogic connections with professionals who work in specific functions at school: Pedagogical Coordination and Learning Articulator Teacher. The study of relationships in this context was motivated during my professional formation, by the particularities of the functions, and became my research object at the master's degree linked to the Postgraduate Program in Education (PPGEdu/UFR-MT) of the Teacher Training and Educational Public Policies and was designed from the research question: How is the dialogic relationship established between the Pedagogical Coordination and the Learning Articulator Teacher in the school context? Thus, the research is based on Freire's theoretical assumption to reflect on dialogicity and coordination as a dialogical praxis. The general objective of the research was defined as investigating the dialogicity in educational practice at school involving the Pedagogical Coordination and the Learning Articulator Teacher. For that, some specific objectives were listed, namely: understand how the Pedagogical Coordination develops the pedagogical action with the Learning Articulator Teacher; reflect on the Pedagogical Coordination function in the daily school's life, considering the numerous aspects that involve it; analyze the limits and possibilities of dialogicity as an instrument of mediation in educational practice; characterize the contributions of the work of the Learning Articulator Teacher in the pedagogical practice. The option for the Freirian dialectical-dialogical method, to understand the relationships established between the subject, the social context, the pedagogical practice and the organizational situation of the institution and the policies that govern school education was based on the perspective of qualitative analysis, where the dialogue characterizes itself in an orientation axis in the construction of meanings. For the empirical construction an analysis of the Pedagogical Political Project (PPP) was performed of each school involved in the research, the legal documents of the State Department of Education (SEDUC/MT) that order the functions in the context of the school organized by Cycles, and still, through a questionnaire and semi-structured interview, a data survey was carried out with 3 coordinators and 3 articulator teachers from three schools of basic education on the network of Mato Grosso's state. Data analysis provided a broader understanding of how the pedagogical coordination develops the action with the articulator teacher and showed that there are important movements for dialogue between them. The limits and possibilities of dialogicity at school were reflected in the data analysis. In the school context, there are many possibilities of the dialogical relationship, the participants are unanimous in reporting its importance for the good development of the practice, for improving the pedagogical process in general at school and for strengthening the pedagogical action developed by the Articulator Teacher. The limits of dialogicity reflected in the research data demonstrate the situations that do not collaborate to dialogic interactions, the daily dynamics, as well as official guidelines are pointed out as hindering the dialogue between the actors in the pedagogical process. Regarding the potential of the function in the school context, the Articulator Teacher can build, together with the coordinator, dialogical relationships that involve all the teachers and the dialogue proves to be very successful for student learning. I add another important aspect, that if the Articulator Teacher is given an opening to work in collaboration with all the teachers, he will contribute to improve the pedagogical process in the school. The research also showed that all actions matter, whether in the classroom, in pedagogical meetings, in training spaces, in social movements, in a study group, regardless of function, critical analysis directs to strengthen the teacher's action at school.

Keywords: Critical education. Dialogic. Pedagogical coordination. Articulator teacher.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cefapro	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenação Pedagógica
DRC	Documento de Referência Curricular
EE	Escola Estadual
LA	Laboratório de Aprendizagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
PAA	Professor Articulador de Aprendizagem
PC	Professor Coordenador
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Seduc	Secretaria de Estado de Educação
SIG-Educa	Sistema Integrado de Gestão Educacional
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização da Coordenação Pedagógica	37
Quadro 2 - Caracterização de Professor Articulador de Aprendizagem.....	37

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 OPÇÃO METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	24
2.1 A MOTIVAÇÃO ORIENTADORA DA PESQUISA	28
2.2 A PERSPECTIVA DIALÉTICA-DIALÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	30
2.3 O CONTEXTO INVESTIGATIVO E OS SUJEITOS	32
2.3.1 Caracterizações	34
2.3.1.1. Escola Estadual João Ribeiro Vilela.....	35
2.3.1.2. Escola Estadual Sebastião Patrício	35
2.3.1.3. Escola Estadual Monteiro Lobato.....	36
2.3.2 Caracterização dos participantes da pesquisa	37
3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, A DIALOGICIDADE E A ARTICULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA	39
3.1 A COORDENAÇÃO COMO GESTORA DO PROCESSO PEDAGÓGICO	40
3.2 A DIALOGICIDADE NO CONTEXTO DA ESCOLA.....	45
3.3 A FUNÇÃO DO PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM	49
4 A COORDENAÇÃO COMO PRÁXIS DIALÓGICA: O DIÁLOGO COM O PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM	56
4.1 Coordenação do processo pedagógico.....	57
4.2 OS SENTIDOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM.....	70
4.3 RELAÇÃO DIALÓGICA NA ESCOLA.....	78
5 CONSIDERAÇÕES	89
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	101

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar um conjunto de inquietações motivado no decorrer de minha constituição profissional e que se tornou meu objeto de pesquisa a nível de mestrado na Universidade Federal de Rondonópolis, intitulado: “A Coordenação Pedagógica e o Professor Articulador de Aprendizagem: a dialogicidade em torno da prática educativa”. Assim, é essencial apresentar o lugar que considero a gênese das questões que envolvem a minha reflexão sobre o processo de aprendizagem na educação básica. Iniciando o trabalho como educadora, tive a oportunidade de ser alfabetizadora, devido à formação inicial ser em nível médio, de magistério. Essa oportunidade me colocou frente aos desafios de aprendizagem ainda na alfabetização que, de certa forma, também contribuiu no desenvolvimento de uma leitura mais atenta e crítica da realidade educacional.

Após o período inicial de experiência, em sala de aula, no processo de alfabetização, iniciei a graduação no curso de Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Rondonópolis), turma de 2004, modalidade parcelada, momento em que fui gestora de escola e, por alguns anos, estive na função de coordenação pedagógica, atuando nas escolas estaduais de Ensino Fundamental e Ensino Médio em Primavera do Leste/MT. Em seguida, tive a oportunidade de experienciar os saberes da docência como coordenadora de formação em um dos quinze Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) do Estado de Mato Grosso (MT) e, posteriormente, no exercício de professora formadora em Língua Portuguesa nessa mesma instituição. Nessa função, me dediquei também à formação continuada com os/as Professores/as Articuladores/as, processo iniciado ainda como coordenadora de formação.

No Estado de Mato Grosso, originalmente o Cefapro foi criado com o objetivo de desenvolver a formação com todos os profissionais da escola de acordo com o Decreto Nº 1.395, de 16 de junho de 2008, no Art. 2º se dispõe que o Cefapro “[...] têm por finalidade a formação continuada, a inclusão digital e o uso de novas tecnologias na prática pedagógica dos profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino” (MATO GROSSO, 2008, n.p).

O Cefapro, com sua gênese marcada por um movimento de professores da UFMT/Rondonópolis e das escolas do município, foi criado pelo Decreto Nº 2007/97, de 29 de dezembro de 1997, e pela Portaria Nº 02/98-SEDUC/MT que dispõe sobre a sua estrutura física e pedagógica, preconiza no Art. 02, § 1º, em que “A Formação Continuada de Professores se caracteriza pela atividade realizada em serviço, apoiando-se em reflexões, estudos, projetos e

pesquisas que irão contribuir para um constante repensar, propiciando a reconstrução da prática docente” (MATO GROSSO, 1998, p. 01). Essa concepção coaduna com a perspectiva de trabalho desenvolvido no decorrer deste período, 1998 a 2019, nesse intervalo aconteceram significativas mudanças em sua organização, porém, a partir de 2019, uma descaracterização da instituição ocorreu, sendo que os profissionais do Centro deixaram de atender às escolas em seus projetos de formação e novas configurações foram implantadas na instituição Cefapro, o que entendo estar a serviço de melhorias em resultados nas avaliações externas.

Ao longo deste trabalho, serão problematizadas situações educacionais, suas potencialidades e os entraves que se enfrenta, visando a uma prática educativa mais justa, voltada para formação humana e emancipatória. Com isso, apresento uma primeira reflexão que mobiliza essa proposta “Se estamos sendo seres da pura adaptação à realidade, miméticos ou se, pelo contrário, atuantes, curiosos, capazes de correr risco, transformadores, terminamos por nos tornar aptos para intervir no mundo, mais do que puramente a ele nos acomodar” (FREIRE, 2019, p. 105).

O Professor Articulador de Aprendizagem é uma função instituída na escola organizada por Ciclos de acordo com o documento *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer da SEDUC/MT* (2001, p. 61-62), sendo que esse profissional faz parte do “Coletivo do Ciclo”, juntamente com os professores regentes e a Coordenação Pedagógica, e “trabalha com grupos de alunos provenientes das fases do ciclo e da Superação que apresentam dificuldades na aprendizagem e necessitam de um planejamento participativo, consistente e rigoroso, de acordo com a sua necessidade”. As especificidades da função serão discutidas ao longo deste trabalho, em seção posterior.

O interesse e a dedicação aos Professores Articuladores da Aprendizagem surgiram pelo fato de serem responsáveis pelo aluno em ritmos diferentes de aprendizagens e o processo peculiar de cada estudante na efetivação da leitura e escrita, eixos principais do trabalho desenvolvido no Laboratório de Aprendizagem¹ (LA). Assim, a formação em Língua Portuguesa e Literatura foram basilares para a minha constituição enquanto defensora da aprendizagem emancipatória, uma vez que considero, como Paulo Freire (1967, p. 108, grifo do autor) “O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no mundo e com o mundo*. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto”.

¹ Espaço instituído pela Portaria 416/2015, no Art. 29 “As unidades escolares deverão organizar espaço adequado para a atuação desse profissional, o qual será denominado laboratório de aprendizagem” (MATO GROSSO, 2015).

Em vista disso, justifico a relevância da pesquisa no contexto educacional, uma vez que envolve o processo pedagógico na educação básica, mais especificamente, a coordenação pedagógica no diálogo com a prática do professor articulador, visando à melhoria do fazer educativo na escola. É uma prerrogativa da educação propiciar condições ao/a estudante de atuação na sociedade, cumprindo seus deveres e exercendo seus direitos de cidadão. Essas condições estão baseadas na Constituição Federal de 1988 (n.p) no “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Por conseguinte, o espaço escolar deve ser, antes de tudo, democrático, onde o acesso e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, mas que haja continuidade e êxito, de modo a promover a inclusão dos estudantes, independentemente de sua situação social, cultural e econômica.

No entanto, considero que há um processo de exclusão dos alunos, em decorrência do número de atendidos no LA, se comparado ao número total dos estudantes do Ensino Fundamental em cada escola, uma vez que o fato de não lerem e escreverem os deixam à margem do processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Assim, o problema de pesquisa está imbricado neste contexto da ação desenvolvida na escola pela coordenação pedagógica em relação à ação do professor articulador e à prática educativa na escola. Dessa forma, a questão que delimita o desenvolvimento da investigação é: “Como se estabelece a relação dialógica entre a Coordenação Pedagógica e o Professor Articulador de Aprendizagem no contexto da escola?”

Nesse sentido, a dialogicidade se configura em uma categoria fundamental da pesquisa, na medida em que defendo ser um aspecto que influencia na qualidade do processo pedagógico desenvolvido na escola, pois, conforme Freire e SHOR (1986),

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo *mais* do que só saber (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64-65, grifos dos autores).

Diante disso, apresento como objetivo geral da pesquisa investigar a dialogicidade na prática educativa envolvendo a Coordenação Pedagógica e o Professor Articulador de

Aprendizagem. Para tanto, elenca-se alguns objetivos específicos que delineiam ações em busca de responder à questão:

- compreender como a coordenação desenvolve a ação pedagógica com o professor articulador;
- refletir sobre a função da coordenação pedagógica no cotidiano da escola, considerando os diversos aspectos que a envolvem;
- analisar os limites e as possibilidades da dialogicidade como instrumento de mediação da prática educativa;
- caracterizar as contribuições do trabalho do professor articulador no fazer pedagógico.

A proposta investigativa está estruturada nesses objetivos para compreensão do fazer educativo alicerçada na relação dialógica. Nessa perspectiva, pretendo problematizar os limites e as possibilidades da dialogicidade, visando à construção do processo pedagógico desenvolvido na escola. Aliada à perspectiva da educação crítica, não poderia me isentar de problematizar as razões de ser das produções de sentido na escola, e das quais resultam as práticas educativas na instituição escolar. Paulo Freire (2001) ressalta a importância de pensar os limites e as possibilidades da prática educativa,

A preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa, enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia. Se não houvesse nada a fazer com a prática educativa não havia por que falar dos seus limites. *Da mesma forma* como não havia por que falar de seus limites se ela tudo pudesse. Falamos de seus limites precisamente porque, não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade, a educação pode algo no sentido desta transformação (FREIRE, 2001, p. 28, grifo do autor).

Na defesa de que a educação é política e jamais neutra, coaduno com o pensamento freiriano de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2018b, p. 96). Assim, a aprendizagem e o conhecimento se inserem em campos de disputa de poder, em uma relação dialética.

Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (FREIRE, 2018b, p. 96, grifos do autor).

Assim, questionar os sentidos impostos pelas políticas educacionais é parte inseparável de pensar as contradições sociais que interferem na ação pedagógica e na relação dialógica na escola.

O contexto escolar se constitui de diferentes funções em sua organização. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), no Art. 67, § 2º, as funções do magistério são aquelas desenvolvidas como atividades educativas em instituições de educação: docência, direção da unidade escolar, coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 1996, p. 21). No Estado de Mato Grosso, a Lei Complementar Nº 50, de 1º de outubro de 1998, dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso e define as funções da Educação Básica no Art. 2º, no qual

[...] entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e, funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica (MATO GROSSO, 1998, p. 01).

Em relação à estrutura organizada para atender os Ciclos, a escola ainda mantém profissionais envolvidos diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, que são, além do professor regente e o coordenador pedagógico, o professor articulador, conforme o documento de referência de implantação da Escola Ciclada, “O coordenador pedagógico é membro do coletivo dos profissionais do Ciclo e deve atuar efetivamente com o professor regente e o Professor Articulador no desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos alunos do Ciclo de Formação” (MATO GROSSO, 2001, p. 60).

A escola organizada por ciclos, em sua gênese, compreende uma política educacional com vistas a atender as necessidades educacionais, objetivando a superação dos desafios existentes. Estes desafios estão descritos no documento “Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer” da SEDUC/MT (MATO GROSSO, 2001), dentre eles, os elevados índices de evasão e repetência no fim da década de 90, aludindo esse cenário ao currículo escolar,

O currículo escolar, quando não contempla a diversidade cultural por não emergir da prática social, torna-se distante da vida da maioria dos alunos. O conhecimento escolhido ou selecionado valoriza apenas um gênero, um modo de expressar sentimentos e saberes e um ponto de vista como sendo o único e verdadeiro. Em se tratando do currículo das escolas públicas do Estado de Mato Grosso, parece-nos que, ao negar a diversidade cultural, nega-se uma das principais características deste Estado e a própria formação de sua população (MATO GROSSO, 2001, p. 12).

A Resolução 262/2002-CEE/MT preconiza as especificações em atendimento a essa organização curricular,

Art. 2º - A opção pelo regime escolar por ciclos de formação deve fundamentar-se numa concepção pedagógica específica e distinta na consideração dos tempos e dos modos de aprendizagem, na utilização de recursos e métodos didáticos, na organização do trabalho e dos ambientes escolares, nos processos de avaliação e de participação, na articulação com outras políticas públicas de suporte social, produtos de elaboração coletiva, e da decisão de cada comunidade escolar, expressas no Projeto Pedagógico da escola e nos seus diversos instrumentos de planejamento e ação (MATO GROSSO, 2002, p. 01).

Diante do exposto, a proposta de organização do currículo em Ciclos demandaria investimentos em diversas frentes, como nas estruturas das escolas, na valorização profissional, na garantia de horas para trabalho coletivo e na formação continuada de professores e profissionais nas diversas áreas do conhecimento. Compreendo que essas seriam alguns dos pilares para a transformação da escola “num espaço propício à aprendizagem de todos, sem provocar baixas na auto-estima (*sic*), sentimento de desvalia e outros sentimentos gerados pelos atos de classificar, reprovar e excluir as pessoas” (MATO GROSSO, 2001, p. 13).

No decorrer desses 20 anos de instituição nessa modalidade no Estado, ficaram evidentes as dificuldades para a implementação dos Ciclos nas escolas. A não-consideração do Ciclo como política de estado influenciam as dificuldades observadas. Diante disso, a instabilidade das políticas destitui a escola da autonomia de desenvolver um currículo que atenda a diversidade da comunidade. Ou seja, a escola segue as orientações de determinados governos e de diferentes políticas curriculares, atualmente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular (DRC-MT), que, ao considerar todos os estudantes em condições de igualdade para a aprendizagem, desconsidera a situação social a que eles estão expostos, podendo provocar ainda mais desigualdade social. Assim, as ações não colaboram para mudanças na escola, que, muitas vezes, estão envolvidas em atender interesses de melhoria dos resultados e se distanciam da qualidade social da educação, e aqui dialogo com Freire (2001, p. 23, grifo do autor), porque “[...] não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: *esta é a qualidade*, temos de nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando”.

Diversos são os condicionantes que caracterizam uma educação com qualidade social, e a política de Ciclos estabelece diversos aspectos que, na sua gênese, podem ser considerados favoráveis. Porém, há na escola uma desconfiguração daquilo que a política de Ciclos estabelece nos mais diversas sentidos que a estruturam. Dessa maneira, o professor articulador esteve na escola em atendimento aos alunos com níveis diferenciados de aprendizagem até o ano de 2019, período anterior à pandemia. Dada a importância de sua ação na escola, é

fundamental considerar sua atuação e as possibilidades que pode proporcionar ao processo pedagógico na escola.

Ao longo dos anos, a escolha do professor articulador e a caracterização de sua atribuição passou por diversas acepções. Originalmente a função de Professor Articulador de Aprendizagem está descrita como aquele que [...] “trabalha com grupos de alunos provenientes das fases do ciclo e da Superação² que apresentam dificuldades na aprendizagem e necessitam de um planejamento participativo, consistente e rigoroso, de acordo com a sua necessidade, [...]” (MATO GROSSO, 2001, p. 62), assim o recorte temporal do ano de 2001 a 2019, será contemplado na pesquisa, com vistas a contextualizar sua constituição e problematizar outras possibilidades.

O fato de o professor articulador ser o responsável por alunos que estão à margem do processo de aprendizagem considerado “normal” desperta a necessidade de discutir e de reinventar condições do fazer pedagógico, no sentido de tornar mais significativas as suas ações no contexto da escola. Os alunos nessas condições, muitas vezes, são estigmatizados como “incompetentes” e isso tem consequências como a conformação da identidade do estudante, por ele mesmo e pelos colegas, constituindo assim um poderoso processo de desmotivação do aluno, referenciado em Freitas (2014, p.1097).

Tendo como base essas considerações, o movimento investigativo problematiza as relações dialógicas na escola para possíveis melhorias dos processos pedagógicos. E ainda, a nível de formação pessoal e profissional da pesquisadora, promove o engajamento nos estudos e nos estudos para o aprofundamento teórico e a maturidade na pesquisa científica, pois compreendo, com base em Freire (2018, p. 29), que “Todo educando, todo educador se descobre como ser curioso, como buscador, pesquisador, indagador, inconcluso, capaz, portanto, de captar e transmitir o sentido da realidade”.

Ademais, pretendo, por meio do diálogo com questões que envolvem a educação básica a partir da experiência e das teorias estudadas, contribuir com a universidade, no contexto da formação inicial de professores, no sentido de potencializar as reflexões acerca da formação pedagógica dos acadêmicos em áreas específicas e não apenas para pedagogos e, mais especificamente, com o campo educacional em defesa de uma formação inicial dialógica, numa perspectiva libertadora e emancipatória.

² Sala de Superação é uma proposta (2001) que consta na política educacional de Mato Grosso, com vistas a inclusão de alunos com defasagem idade/ano.

Partindo do princípio de que toda pesquisa se insere num campo teórico investigativo, desenvolvi um levantamento das produções de teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD) a nível nacional e destaquei, especificamente, as produções da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e ainda aquelas constantes na biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFMT). Os descritores foram definidos para direcionar a busca de trabalhos sobre o tema, sendo que os termos “coordenação pedagógica”, “dialogicidade” e “professor articulador” compreendem o universo estabelecido na investigação. Para este levantamento ficou definido um recorte temporal de 2010 a 2019.

Há inúmeras produções, no campo educacional, que tematizam a coordenação pedagógica e a dialogicidade em nível nacional, porém, quando se buscam descritores combinados que se aproximam do objeto de pesquisa, elas diminuem consideravelmente. Com a utilização do operador booleano AND, foi possível a busca dos termos combinados na base de dados da BDTD. Foi necessária ainda uma adequação, pois, ao invés de título, utilizei, para o primeiro termo, “Todos os campos” e, para o segundo termo, “Assunto”. Os termos são os seguintes: “coordenação pedagógica” AND “dialogicidade”, “articulador de aprendizagem” AND “dialogicidade”, e ainda “coordenação pedagógica” AND “articulador de aprendizagem”. Quanto às menções aos termos combinados, com este último não encontrei nenhum registro na base da BDTD, já dos outros três havia menor produção.

Esse levantamento de produções se mostrou necessário para análise sobre a importância do trabalho e quais são as contribuições que este pode trazer para o campo educacional, visando à melhoria do processo pedagógico na educação básica. Diante disso, é mister considerar que a inauguração da investigação é a relação dialógica da gestão da coordenação pedagógica com a prática do professor articulador, o que também inaugurou a mim, como pesquisadora que se refaz como professora, pela oportunidade que teve de realizar uma pesquisa de mestrado.

Devido à essa expectativa, as produções foram analisadas visando conhecer quais problemáticas são abordadas em relação ao tema e às dimensões que se aproximam ou se distanciam desta investigação. Assim, em uma análise mais sistemática das produções publicadas na base do BDTD e PPGEDU da UFMT, um dos trabalhos apresentou maior aproximação com os descritores “coordenação pedagógica” e “dialogicidade”.

O trabalho, desenvolvido por Queila Ferreira da Silva (2019) tem como título “O movimento interativo entre coordenação pedagógica e professoras no contexto escolar: educação em diálogo”, apresentou como objetivo de investigação “analisar como se estabelece a interação entre coordenadores pedagógicos e professores no processo formativo, durante as

horas de trabalho pedagógico coletivo, de maneira a assegurar a orientação formativa que caracteriza o papel da coordenação no contexto escolar[...]” (SILVA, 2019, p. 12). Considero que a aproximação com este trabalho está na conexão da coordenação pedagógica com os professores, pois coaduno com a autora que defende que: “O trabalho pedagógico da coordenação deveria se estabelecer pelo diálogo constante, uma vez que um trabalho coletivo e democrático exige a escuta do outro” (SILVA, 2019, p. 10). Nesse sentido, apresenta-se uma abordagem voltada ao papel da coordenação referente ao processo formativo no contexto escolar e à interação dialógica com os professores.

O descritor “articulador de aprendizagem” foi abordado por Janaína Szpakowski (2018), no trabalho intitulado “O professor articulador de aprendizagem na escola pública estadual de Primavera do Leste/MT”, o qual apresentou como objeto de pesquisa “investigar como se dá a construção da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem na escola pública da rede estadual, do município de Primavera do Leste/MT” (SZPAKOWSKI, 2018, p. 12). A menção à essa produção se dá pelo fato da problematização em torno da prática educativa do/a professor/a articulador/a, também de colocar em evidência a importância do trabalho desenvolvido por esse profissional, que, por vezes, fica subsumido na escola. Ademais, abre outras perspectivas de pesquisas, conforme a autora “a cada dia surgem novas discussões e análises frente ao Professor Articulador de Aprendizagem, demonstrando outras possibilidades, questões e inquietações múltiplas acerca do fenômeno investigado, até porque seu perfil ainda não está bem delineado” (SZPAKOWSKI, 2018, p. 153).

Referente ao momento da pesquisa, iniciada em 2019, deparei-me com o início da crise sanitária, no ano de 2020, provocada pelo novo coronavírus que obrigou o distanciamento social e a suspensão das aulas no Estado de Mato Grosso, assim como no Brasil e no mundo. Essa situação ocasionou mudanças significativas no planejamento inicial da pesquisa, como o atraso no processo de levantamento dos dados, pois o lócus da pesquisa, a escola pública da rede estadual, paralisou suas atividades no início do primeiro semestre, retomando-as apenas no mês de agosto de 2020 de modo remoto, com utilização de plataformas online e por meio de apostilas impressas nas escolas, para os alunos sem acesso e recursos apropriados. E ainda, o processo de atribuição do professor articulador ficou conturbado, tendo em vista as especificidades do LA, com indefinições no desenvolvimento de sua atribuição. Assim, os participantes da pesquisa foram profissionais que atuaram na função no ano de 2019.

Com tudo isso, a partir da problemática e dos objetivos propostos, foi realizado o delineamento do questionário e das questões de entrevista, em seguida, o levantamento de dados totalmente a distância com questionários online e as entrevistas por meio digital. Com os

participantes da pesquisa, coordenadores(as) pedagógicos(as) e professoras articuladoras, a investigação pretendeu promover problematizações que dessem consistência à investigação e produzissem novas compreensões e teorizações da ação pedagógica na escola.

Em atendimento à problemática e aos objetivos da pesquisa, foi organizado o texto em 5 seções, quais sejam: a introdução, em que apresento todos os elementos necessários de apresentação do trabalho investigativo realizado. No segundo capítulo, disserto sobre a opção metodológica, descrevo teoricamente o método dialético-dialógico freiriano, bem como os instrumentos de levantamento de dados e a caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa. No terceiro capítulo, apresento a fundamentação teórica, dialogando com autores e documentos legais sobre as funções de Coordenação Pedagógica e de Professor Articulador de Aprendizagem, bem como sobre a Dialogicidade no contexto da escola. O quarto capítulo é destinado à análise dos dados levantados nas entrevistas. Na última seção, desenvolvo as considerações, tendo como base toda construção teórica e empírica realizada ao longo do trabalho.

2 OPÇÃO METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

A opção metodológica da pesquisa está evidenciada inicialmente, neste texto, com o intuito de desenhar a investigação pretendida. Os aspectos que a envolveram serão aqui explicitados, tais como o método escolhido, os participantes, o contexto da pesquisa, os instrumentos para o levantamento de dados na escola com a coordenação pedagógica e as professoras articuladoras, bem como o movimento de análise pretendido.

Antes de adentrar na explicitação da opção metodológica, destaco que a escolha teórica que orienta a constituição da dissertação é parte indissociável do processo investigativo. Porém, o ponto de partida está fundamentado na teoria crítica da educação. No decorrer da pesquisa, foram explicitadas as relações teóricas estabelecidas para compreensão do problema, do contexto e das ações desenvolvidas.

A presente investigação foi pautada na perspectiva do método dialético-dialógico freiriano. Em Freire, a dialética e o diálogo estão imbricados, retomando a origem grega, pois, segundo Andery *et al.* (1996),

A dialética ensina a “perguntar e responder cientificamente” de forma que se é capaz de discernir a ideia, separá-la das demais e delimitá-la. Para isso, o diálogo era empregado de maneira positiva - isso é, com o objetivo de se obter uma resposta - em que cada passo deveria ser justificado e validado. Era, portanto, pelo diálogo que se penetrava a essência, a ideia (ANDERY *et al.*, 1996, p. 76).

Contudo, em Paulo Freire, há uma ressignificação dessa relação, uma vez que ele considera o diálogo como fenômeno humano, que possibilita a práxis, a ação e a reflexão capaz de transformar o mundo, ou seja, as condições existenciais do sujeito. Mas a palavra, para ser transformadora, necessita ser autêntica, ou seja, ser resultado da práxis. Essa relação dialética da ação transformadora com o mundo não se desvincula do pronunciar humano, assim o autor enfatiza ainda que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2018, p. 108, grifos do autor).

Ademais, concordo com Zitkoski (2010, p. 198), quando ele diz que “o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico problematizador em relação à condição humana no mundo”, e é este o caminho que estabeleço para melhor compreender a realidade em interação com os

participantes e o contexto pesquisado. Contudo, o método implica interpretar a construção histórica na dinâmica das relações estabelecidas no processo pedagógico, a intersubjetividade, ou seja, a relação entre os sujeitos, tendo o diálogo como elemento pedagógico e direcionador das ações.

Conforme Freire,

Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que a faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a “doxa” pode ser superada pelo “logos” fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (FREIRE, 1981, p. 45, grifos do autor).

Assim, o diálogo se realiza como elemento imbricado na práxis para compreensão e interpretação da realidade refletida na problemática de pesquisa. Essas reflexões são consideradas numa perspectiva freiriana, em que o diálogo se configura num eixo orientativo de construção de significados e de transformação das ações didático/pedagógicas empreendidas pela coordenação pedagógica junto às professoras articuladoras no desenrolar das suas atribuições na escola. Conforme Freire (2013, p. 33, grifos do autor) “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Este quadro progressista, problematizador, proposto por Freire (2013), coaduna com a proposta de investigação educativa uma vez que busca compreender se as ações estabelecidas no cotidiano da escola constituem concepções mecanicistas e vazias de significados para a aprendizagem, ou se estão colaborando com a construção da educação libertadora.

A abordagem qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).” Nessa perspectiva, ela promove uma significativa aproximação com o método dialético-dialógico freiriano, já que há um sistema de relações estabelecido entre o sujeito e o contexto social, o fazer pedagógico e a situação organizacional da instituição e das políticas que regem o ensino escolarizado. Além disso, tal abordagem compreende um aspecto da pesquisa científica que visa à (re)interpretação dos dados coletados na investigação e possibilita a ressignificação de entendimentos sobre a realidade, por parte da pesquisadora, pois ainda segundo o autor, a dialética:

[...] insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. [...] Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens (CHIZZOTTI, 2000, p. 80).

Assim, a investigação considera o movimento dialético de constituição dos processos educativos, levando em conta a sua totalidade que compreende elementos da realidade objetiva como: a historicidade, a política educacional e a intersubjetividade. Essa realidade, “coisa em si” que se apresenta, a princípio, obscura, ou seja, “não se manifesta imediatamente ao homem”, como afirma Kosik (1976, p. 15), necessita ser desvendada na análise do fenômeno educacional, e, por meio do pensamento dialético:

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível (KOSIK, 1976, p.16, grifo do autor).

Ademais, o autor sugere um desvio para se chegar à essência de um fenômeno. Kosik (1976, p. 17) aponta que uma investigação pressupõe que haja a existência de uma verdade, aqui compreendida como a essência do fenômeno a ser manifestada na problemática da investigação; segundo ele: “O homem faz um desvio, se esforça na descoberta da verdade só porque, de um modo qualquer, pressupõe a existência da verdade, porque possui uma segura consciência da existência da “coisa em si”. Freire (1995) também advoga a favor dessa discussão quando se refere à questão da necessidade de tomar distância do objeto para melhor compreendê-lo, explicando que

Por questão de método, jamais oriento diretamente minha atenção ao objeto que me desafia no processo de conhecimento. Pelo contrário, tomando distância epistemológica do objeto, faço minha aproximação cercandoo. “Tomar distância epistemológica” significa tomar o objeto em nossas mãos para conhecê-lo; no “cerco epistemológico”, para melhor me apropriar da substantividade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser. No cerco epistemológico não pretendo isolar o objeto para apreendê-lo em si; nessa operação procuro compreender o objeto, o interior de suas relações com outros (FREIRE, 1995b, p. 74, grifos do autor).

A busca pela compreensão do fenômeno e sua essência deve constituir um esforço científico e filosófico, sendo que, para Kosik (1976, p. 18), “o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo”. Em vista disso,

o levantamento de dados proporciona oportunidades para o conhecimento de relações estabelecidas entre as profissionais da escola com a totalidade na qual estão inseridas. Para essa proposta investigativa, trabalhei com questionário para conhecimento dos sujeitos e do contexto, com questões padronizadas, permitindo a recolha de dados, o qual, conforme Lüdke e André (2018), é usado quando se busca o levantamento de resultados uniformes, com possibilidade de comparação entre os entrevistados.

Considerou-se também, a realização de análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola envolvida na pesquisa, visando compreender as concepções que estruturam o processo pedagógico e também os documentos legais que estabelecem as estruturas e ordenamento das funções estabelecidas no contexto da escola da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, como: orientativos, portarias e instruções normativas publicados pela SEDUC/MT, além de resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE/MT).

O levantamento de dados contemplou também a utilização de entrevista semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40), buscando dar abertura para exposições qualitativas, explicitações repletas de significados e sentidos a respeito das relações estabelecidas na escola e no seu contexto.

Para a interpretação dos dados, coaduno com as autoras, que há que se ter diversos cuidados para o desenvolvimento de pesquisas, o que envolve respeito pela cultura e valores do entrevistado, bem como lidar com sigilo e ética com todas as informações, além de construir um espaço de confiança entre pesquisado e pesquisador. A análise qualitativa dos materiais recolhidos requer cuidados e caminhos para a fidedignidade e coerência diante da riqueza esperada dos diálogos empreendidos.

Nesse sentido, baseada na fundamentação teórica e na experiência pessoal da pesquisadora, conforme Triviños (1987), inicialmente fez parte da análise a leitura atenta, pela pesquisadora, de cada questão respondida pelos participantes. Em seguida, foi feita uma subdivisão por função, coordenação pedagógica e professor articulador, ou seja, um eixo de leitura e análise já ficou estabelecido, tendo em vista o que pensam os participantes em cada questão levantada. Em segundo lugar, dispõem-se de um movimento de análise que compreende a dialogicidade, seus limites e possibilidades. A abordagem qualitativa da pesquisa não permite o fechamento de novas possibilidades teóricas.

2.1 A MOTIVAÇÃO ORIENTADORA DA PESQUISA

As expectativas para o desenvolvimento da pesquisa foram produzidas ao longo de minha constituição enquanto profissional, educadora na rede estadual. Iniciei o trabalho como professora alfabetizadora, depois desenvolvi a função de coordenadora pedagógica, por alguns anos. Em seguida, tive a oportunidade de assumir a função de coordenadora de formação e depois de professora formadora em Língua Portuguesa. Esse período proporcionou a vivência da realidade no cotidiano da escola e seu contexto, convivi com os desafios que enfrentam os coordenadores/as em meio a inúmeras atribuições, tive a oportunidade de desenvolver ação formativa com profissionais que atuam na coordenação pedagógica e no Laboratório de Aprendizagem como professores/as articuladores/as.

Na escola organizada por Ciclos, alguns resquícios de sua organização inicial ainda se mantém, sendo a coordenação pedagógica e o professor articulador os responsáveis pelo processo educativo desenvolvido no LA, espaço que é organizado para atender os estudantes que estão com desafios de aprendizagem, a nível de alfabetização em língua portuguesa³ e matemática. O professor articulador atende grupos de alunos das salas de aula regular, no contraturno, após passarem por um processo avaliativo do professor regente e do professor do LA. Em alguns casos, os alunos que utilizam transporte escolar, residentes em áreas rurais, são atendidos no mesmo turno de matrícula. Depois de um período participando do ambiente alfabetizador e na sala de aula concomitantemente, ele volta a participar apenas na sala de origem.

Os desafios acima citados referem-se à situação dos estudantes que, ao longo do período escolar, por diversas razões, não desenvolveram a leitura e escrita em suficiente condição para seguir no processo de aprendizagem. A situação de “não desenvolvimento”, na idade/ano correspondentes, acarreta problemas de exclusão do processo, baixa autoestima e até abandono escolar, por se sentirem diminuídos nas suas capacidades. É sabido que, ao longo dos anos, o problema se agrava pelo fato dos estudantes serem expostos a sua condição em relação aos colegas que estão na sala de aula. Essa condição é acentuada pelas situações de aprendizagem que, muitas vezes, não contemplam o estudante que está em nível “aquém do esperado”⁴ para a etapa/ano.

³ Neste trabalho, primo pela discussão sobre a alfabetização em Língua Portuguesa, uma vez que é a minha área de formação e atuação.

⁴ A expressão “aquém do esperado” recebe destaque por levar à compreensão da educação pensada para iguais, numa perspectiva que desconsidera as desigualdades econômicas e de condições de vida, existentes no meio social.

Ocorre, em nosso cotidiano, uma produção de significados e de narrativas, presentes também na escola que identifica os estudantes dependendo de sua atuação no contexto escolar. Costa (2001) discute essa construção que provoca a rotulação de estudantes como “normais” ou “defasados”, “incapazes”, sentidos que são agravados em comunidades com alunos de classe social mais desfavorecidas.

A identidade do/a repetente se constitui como negativa segundo argumentos de uma lógica binária que a opõe a um outro estudante tomado como normal, certo, verdadeiro – aquele ou aquela que se encaixa e atua de acordo com os parâmetros do processo civilizatório que se abate sobre todos nós ao longo de nossas vidas. Ambas as identidades são produções históricas, mas os/as que, pelas mais variadas razões, escapam ou são discrepantes nesta moldagem cultural, são identificados/as e estigmatizados/as, no sistema educacional como “repetentes”, que significa ser “incompetente” ou, no mínimo, “lento” na concretização dos objetivos escolares e, assim, dos desígnios da sociedade e da cultura em que vivem (COSTA, 2001, p. 27).

Importa, assim, refletir quais são as razões históricas dos desafios enfrentados pelos estudantes, filhos da classe trabalhadora, que diariamente sofrem com a falta das condições básicas para a sua aprendizagem, que aqui cito algumas que se referem ao contexto externo à escola: a ausência dos pais, que saem em busca do sustento da família, muitas vezes, em mais de um emprego, em vista dos baixos salários que recebem; o não incentivo aos estudos diários por falta da assistência de um adulto; e o fato de conviverem com pessoas que não sabem ler/escrever. E mais, no contexto da pandemia, as desigualdades sociais têm ganhado vulto pela falta de acesso à internet e a falta de recursos básicos de acesso às plataformas disponíveis para aulas online. Assim, é alto o número de estudantes que estão deixando de participar das atividades da escola, ou que estão recebendo apenas a apostila impressa, tendo assim escassos ou nenhum contato com o/a professor/a.

Importante discutir que a escola convive com contradições discursivas, em que se defende educação integral, de valorização da diversidade e de igualdade de oportunidades, condições muito bem referenciadas nos documentos curriculares recentemente homologados, a nível nacional e regional, BNCC e DRC-MT, porém na prática esses conceitos estão distantes de serem considerados pelo executivo. Com a diminuição dos recursos para a educação e a não consideração das crises que podem ocorrer, como a pandemia, o Estado não contempla estudantes e professores naquilo que faria diferença na igualdade de oportunidades a longo prazo. O cunho instrumental fica evidente nesses documentos, que se direcionam para a avaliação em larga escala e para busca por melhores índices.

Apple (1996), no ensaio “Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas”, discute a necessária reflexão sobre essas realidades, dizendo que “O trabalho

educacional que não seja fortemente relacionado com a profunda compreensão destas realidades [...] está em perigo de perder a sua alma. As vidas de nossas crianças exigem mais do que isso” (APLLE, 1996, p. 29). Ressalto esse trecho no sentido de que a educação crítica deve se pautar na problematização das condições e não na naturalização dos discursos de fatalidade, baseada em Freire (2018, p. 103, grifo do autor) “Enquanto a prática ‘bancária’, por tudo o que dela dissemos, enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema”.

Com base nisso, a atuação do Professor Articulador de Aprendizagem (PAA) pode e deve se constituir num elo articulador/problemador do processo pedagógico na escola, contribuindo com uma educação “séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora”, conforme Freire (2001, p. 23), da cultura, dos saberes de cada educando e das condições sociais historicamente construídas.

À posição crítica assumida na pesquisa, importa levantar hipóteses das “razões de ser” de uma realidade que vivencio, por isso, enquanto pesquisadora, busco compreender com Freire (1967, p. 59), o sentido da “consciência transitiva” uma vez que ela

Leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico (FREIRE, 1967, p. 59).

Com essa perspectiva, o esforço por problematizar as questões da aprendizagem dos alunos que frequentam o LA pode e deve colaborar para pensar de maneira “crítica” e não “ingênua”, o contexto educacional. À criticidade, defendida por Freire (1967, p. 60) “que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas”.

2.2 A PERSPECTIVA DIALÉTICA-DIALÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O conhecimento científico representa ao pesquisador uma problemática, pois necessita de uma atitude rigorosa de estudos, investigação e análises documentais para a ressignificação da realidade. Ou seja, a necessária tomada de consciência sobre a problemática da pesquisa implica em aprofundamento teórico para dar sustentação à produção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, eleger o método dialético-dialógico, na perspectiva do pensamento freiriano, para construção do conhecimento científico, significa estabelecer um movimento de sentido epistemológico, pois concordo com o autor quando ele salienta que:

Para refletir teoricamente sobre minha prática não me é necessário mudar de contexto físico. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que torna teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente. Daí que possamos converter um momento do contexto concreto em momento teórico (FREIRE, 1995b, p. 78).

Freire atribui destaque à posição epistemológica capaz de promover a assunção do conhecimento compreendido como senso comum a um padrão de conhecimento científico. Assim, a inter-relação do teórico e do concreto configura o movimento na análise da realidade investigada. Freire (2017, p. 106) considera importante que no “[...] contexto teórico, tomemos distância do concreto, no sentido de perceber como, na prática nele exercida, se acha embutida a sua teoria, de que, às vezes, não suspeitamos ou que mal sabemos”.

A dialética estabelece, conforme Chizzotti (2000), uma relação dinâmica entre o sujeito e objeto para a construção do conhecimento. Compreendo que esses aspectos não se relacionam de maneira linear, sobrepostas ou em hierarquias, uma vez que, na pesquisa qualitativa, eles devem ser considerados elementos (inter) relacionados. Em se tratando de investigação de um fenômeno educativo que se refere diretamente à prática vinculada a função da coordenação pedagógica, implica-se numa compreensão de que “[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 2000, p. 82).

Nesse mesmo movimento, entendo, conforme o autor, que,

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

Essas definições reforçam minha expectativa em transformar o esforço da pesquisa e do aprofundamento teórico em um caminho para a produção do conhecimento, sabendo que, conforme Freire (1969, p. 125), somos seres inconclusos e em busca permanente de “ser mais”. Por isso que se faz necessária a investigação, a busca e a leitura crítica de mundo para desvelamento da realidade na perspectiva de construir novo conhecimento que posso contribuir com a melhoria do exercício profissional.

Partindo dessa compreensão, pude vincular a concepção do método dialético-dialógico na perspectiva do pensamento educativo freiriano, quando ela estabelece didaticamente a relação da docência e da pesquisa, no ato em que afirma que “não há docência verdadeira em cujo processo não se encontra a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece (FREIRE, 2019, p. 210)”. Essa relação coaduna com a busca pela resolução do problema de pesquisa, imbricado na situação educativa no contexto da escola organizada por Ciclos e instaura o “ciclo gnosiológico” defendido pelo autor, em que, na docência, o momento é de ensinar e de aprender o conhecimento existente, e, na pesquisa, é que se dá a construção do novo conhecimento.

2.3 O CONTEXTO INVESTIGATIVO E OS SUJEITOS

O espaço a que me reporto, em virtude de inquietações existentes em torno de um problema de pesquisa, são escolas públicas de educação básica da rede estadual de ensino. Elas são escolas urbanas, situadas no município de Primavera do Leste/MT e atendem ao Ensino Fundamental (de 1º a 9º ano), organizado por Ciclos, conforme a proposta curricular do Estado de Mato Grosso.

Nesse contexto, há algumas especificações próprias, ou seja, para atender à organização temporal exigida no Ciclo, com intuito de oportunizar o aprendizado em idade/ano correspondentes, são criados ambientes e funções específicos, tais como o Laboratório de Aprendizagem com um profissional na função de Professor Articulador de Aprendizagem e a Coordenação Pedagógica. Esta última faz parte das funções das escolas de educação básica e de outras instituições educativas, porém, na escola de Ciclos, ela adquire uma singularidade que é a relação entre PAA, Professor regente e a escola como um todo.

Assim, todas as escolas da rede que atendem ao Ensino Fundamental têm o direito de atribuir um profissional para o LA, quando disponibilizam à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), o diagnóstico com a quantidade de alunos que necessitam de atendimento pedagógico para além da sala de aula.

Reitero que o LA é um espaço organizado para atender aos estudantes em processo de alfabetização. Essas especificações estão amparadas no Orientativo para o Laboratório de Aprendizagem 2020 em que “O funcionamento do Laboratório de Aprendizagem nas unidades escolares do Estado de Mato Grosso, tem por objetivo atender prioritariamente aos estudantes

com defasagens no processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática” (MATO GROSSO, 2020, p. 01).

Consideram-se “defasados⁵” os alunos que não são alfabetizados até o 2º Ano (alunos 7 anos), tomando como base os documentos orientativos do Estado, ou seja, os alunos que frequentam turmas do 3º Ano ao 9º Ano e que não estão lendo, escrevendo e não construíram conhecimentos básicos em matemática, em relação idade/ano escolar. Esse critério é básico para que o aluno seja inserido no LA com atendimento do professor articulador. O atendimento deve acontecer semanalmente, preferencialmente, no contraturno com carga horária definida pela equipe pedagógica, conforme a necessidade e disponibilidade de atendimento. O professor, nessa função, desenvolve sua prática educativa no/nos turno/s da escola em que tiver turmas de Ensino Fundamental.

O professor articulador geralmente é um professor pedagogo, podendo ser de área específica, caso tenha experiência com alfabetização. Conforme o documento “Intervenção Pedagógica: Laboratório de Aprendizagem” da Seduc,

O Laboratório de Aprendizagem possui como finalidade o desenvolvimento dos estudantes, no que se refere ao processo de alfabetização (Língua Portuguesa e Matemática). O Professor Articulador deve criar possibilidades para mediar a aprendizagem de maneira ativa e significativa, para tanto, deve-se utilizar das diferentes metodologias de ensino em suas intervenções pedagógicas (MATO GROSSO, 2019, p. 9).

Dessa maneira, sua função inicia com o diagnóstico, junto com o/a professor/a regente para identificação dos alunos que estão em níveis de alfabetização, em seguida, ele busca ações pedagógicas que levem os estudantes a superar as dificuldades iniciais e passem a acompanhar a turma regularmente. É inerente à sua atribuição o diálogo permanente com o professor regente, a família do estudante e a coordenação pedagógica.

O/a coordenador/a pedagógico/a, na escola de educação básica, desempenha sua função para atender à ação didático/pedagógica na escola. Suas atribuições estão em frentes muito diversas, porém o objetivo maior é apoiar os/as professores/as no processo ensino-aprendizagem. Os sujeitos que fazem parte de sua ação mais diretamente são os professores e professoras, os estudantes, a família, bem como os gestores da escola. Sendo assim, o/a coordenador/a pedagógico/a tem como essencial, no seu trabalho, o sentido de liderança e de envolvimento da comunidade na estruturação do trabalho pedagógico na escola. Ele/a lida diretamente com os docentes para acompanhar e orientar o planejamento didático, o processo

⁵ Palavras entre aspas como “defasados” fazem parte de uma construção discursiva, que naturalizam uma condição que considero depreciativa dos alunos em diferentes níveis de conhecimento.

de formação continuada e de avaliação, dentre outros, como planos, projetos e diários. São diversos os autores que discutem a ação da coordenação pedagógica na escola.

Especificamente, para esta investigação, o olhar voltou para a ação que o/a coordenador/a realiza junto ao/a professor/a articulador/a. A direção se dá no sentido de buscar compreender como se estrutura o diálogo da coordenação com o professor do LA, sendo que este não deve ser um espaço isolado da ação pedagógica, e o responsável por ele deve articular com o professor regente e a família a promoção do estudante. Parto do princípio de que, se o professor realiza um trabalho dissociado do restante da escola, o objetivo do LA não se efetiva. Portanto, ele deve estar envolvido nos diversos momentos organizados da escola, reuniões, conselho de classe, hora atividade individual, com o coordenador, a sala de formação, dentre outros espaços pedagógicos da escola, em constante diálogo com os pares, visando à superação dos desafios que envolvem os alunos do LA.

A pesquisa envolveu o professor articulador e um profissional da coordenação pedagógica de cada escola urbana. O planejamento visava entrevistar dez participantes, sendo 5 Professoras Articuladoras de Aprendizagem e 5 Coordenadores/as Pedagógicos/as, que desenvolveram sua função no período de 2019 nas escolas do Município de Primavera do Leste/MT. Porém, no decorrer do processo, ao entrar em contato com os/as participantes, ocorreram imprevistos como os afastamentos por saúde, a não devolutivas dos convites, o receio de participação, quando o/a participante mostra insegurança, compreendendo diversos motivos da não participação de alguns profissionais. Sendo assim, tive a participação de 6 profissionais de 3 escolas. E ainda, devido ao quadro pandêmico que vivenciamos no ano (2020), não foi possível realizar a pesquisa de campo, por isso tornaram-se necessárias adaptações no modo de levantamento de dados, assim todas as ações foram realizadas utilizando os meios digitais.

2.3.1 Caracterizações

A caracterização do contexto em que se desenvolvem as ações pedagógicas dos sujeitos da pesquisa traz como base de análise os PPPs das referidas escolas, dispostos no sistema SIGEDUCA⁶ da Seduc/MT, no ano de 2019. Esta ação se configura importante para o conhecimento da realidade, porque, de acordo com Carvalho (2008, p. 425), “O Projeto político-pedagógico da escola significa o documento que norteia todas as suas ações, a espinha

⁶ SIGEDUCA. Disponível em: <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 01 jul. 2020.

dorsal da escola, o eixo que define a eficácia do trabalho da unidade; é o foco e a meta da escola”; sendo assim, as informações desse documento anunciam aspectos das condições existenciais da instituição. Passo então à caracterização de cada instituição envolvida, com apenas algumas inserções iniciais necessárias ao conhecimento da unidade escolar.

2.3.1.1. Escola Estadual João Ribeiro Vilela

A Escola Estadual João Ribeiro Vilela, inaugurada em 12 de fevereiro de 1990, localiza-se no Bairro Centro Leste e seu nome homenageia um morador antigo, um desbravador da região que chegou por volta de 1919, considerado um dos precursores da história do município. A situação social e econômica constante no PPP é que sua comunidade é considerada de baixo poder aquisitivo. Além disso, ela atende uma população bastante diversa, de bairros distantes, de assentamentos rurais, alunos indígenas da Etnia Xavante, além de alunos haitianos.

Na relação escola-comunidade, é priorizado o diálogo constante e são promovidas atividades para acolhimento, interação e informação. A escola atende alunos nos períodos matutino e vespertino, totalizando, no período de 2019, 27 (vinte e sete) turmas do Ensino Fundamental. Ela tem como filosofia “a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem”, assim busca garantir “conhecimentos, habilidades e valores” necessários à promoção humana, como: “formar cidadãos autônomos, críticos, reflexivos, com valores morais e éticos, proativos na transformação da sociedade e no respeito a vida, potencializando-os e oportunizando um ambiente escolar harmonioso e favorável a aprendizagem efetiva” (p. 16).⁷

2.3.1.2. Escola Estadual Sebastião Patrício

A Escola Estadual Sebastião Patrício foi fundada em 14 de fevereiro de 1990, originalmente com o nome de EE 1º Grau Primavera II. Somente em dezembro de 1996 a instituição passou a se chamar Escola Estadual Sebastião Patrício, em homenagem a um ilustre morador da cidade, tendo ele desenvolvido importantes ações em prol do município. A escola valoriza o trabalho coletivo e destaca um importante crescimento nos indicadores externos.

⁷ Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual João Ribeiro Vilela de 2019.

Percebe-se o fortalecimento da equipe a partir do ano 2000, ano de concurso, quando a equipe de profissionais, na sua grande maioria, passou a ser de efetivos.

O perfil socioeconômico é descrito como distinto, pois diferentes condições sociais formam a sua comunidade que é oriunda de diferentes bairros. A escola atende alunos do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino, totalizando 36 (trinta e seis) turmas no ano de 2019. A relação entre família e escola é satisfatória, pois a equipe desenvolve diversas ações para envolvimento dos pais e responsáveis. Sua filosofia “é pautada na solidariedade, união e afeto, promovendo assim uma educação voltada para a construção da identidade e autonomia do indivíduo, tornando-o sujeito participativo e crítico na sociedade”⁸ e ainda, compreende como missão da escola a valorização da formação humana integral.

2.3.1.3. Escola Estadual Monteiro Lobato

A Escola Estadual Monteiro Lobato, fundada no ano de 1994, tem como patrono um dos maiores escritores e críticos que esse país já teve, assim ela descreve a sua nomeação. Ela atende alunos de três bairros distintos, e o perfil econômico é descrito como médio. A escola também atende alunos em salas de extensão, visando responder à demanda de alunos de bairros distantes e de fazendas, que utilizam o transporte escolar. Ela busca estabelecer uma parceria com a comunidade, uma vez que entende a necessidade de fortalecer a participação; conta assim, com o apoio dos pais e responsáveis no desenvolvimento das ações pedagógicas. Também mantém contato por bilhetes, telefonemas para questões cotidianas e para reuniões que acontecem uma vez por bimestre.

A escola atende, nos três turnos, alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo que, no ano de 2019, teve 19 (dezenove) turmas de Ensino Fundamental e 10 (dez) turmas de Ensino Médio. A filosofia representada na frase “Vamos crescer juntos” faz com que a instituição busque o desenvolvimento de todos os educandos, que “desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida na sociedade”, incluindo, em sua descrição, o Laboratório de Aprendizagem que atende a todos os alunos com dificuldades e em “defasagem”⁹.

⁸ Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Sebastião Patrício de 2019.

⁹ Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Monteiro Lobato de 2019.

2.3.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

O critério para o levantamento de dados, apresentados anteriormente, teve uma adequação. A escolha das escolas se deu por serem de Ensino Fundamental (todos os ciclos) e urbanas, totalizando 3 escolas. Os participantes totalizaram 6, 3 deles estão na função de Coordenação Pedagógica (CP) e 3 são Professoras Articuladoras de Aprendizagem (PAA), responsáveis pelo LA. Para a caracterização do perfil dos/das participantes, apresento em quadros os dados coletados por meio de questionário online.

Quadro 1 – Caracterização da Coordenação Pedagógica

Participante	Graduação	Ano formação	Especialização	Vínculo	Experiência CP	Docente
Vieira	Pedagogia	2007	Gestão Escolar e Currículo	Efetivo	Sim 3 anos	Sim 19 anos
Danúbia	Normal Superior	2008	Psicopedagogia	Efetivo	Sim 6 anos	Sim 2 anos
Milton	Educação Física	1999	Gestão Educacional	Efetivo	Sim 1 ano	Sim 2 anos

Fonte: Elaborado a partir do questionário online.

Abreviações: CP (Coordenação Pedagógica).

Os dados mostram uma variedade, a partir da formação inicial dos participantes, em que apenas um deles tem a formação em pedagogia, e outro a sua formação é específica. Em relação aos cursos de especialização, apenas um não está relacionado à gestão escolar. Os vínculos de professor efetivo na rede está para todos. O tempo de atuação na Coordenação Pedagógica está entre 1 e 6 anos. Sobre o tempo de docente, apenas um atua a dezenove anos e outros dois estão a 2 anos na função. Estes são considerados professores iniciantes. Essa variedade enriquece a coleta de dados uma vez que proporciona diferentes olhares a partir de experiências diferenciadas.

Para o perfil das Professoras Articuladoras participantes apresento a seguir o quadro com os dados do questionário.

Quadro 2 – Caracterização de Professor Articulador de Aprendizagem

Participante	Graduação	Ano formação	Especialização	Vínculo	Experiência PAA	Docente
Rosinei	Pedagogia	2007	Administração Educacional	Interina	Sim 9 meses	Sim 29 anos
Edivânia	Normal Superior Pedagogia	2008	Psicopedagogia e Educação Infantil	Interina	Sim 4 meses	Sim 3 anos
Marcia	Pedagogia	2000	Educação Planejamento Educacional	Efetivo	Sim 6 anos	Sim 19 anos

Fonte: Elaborado a partir do questionário online.

Abreviações: PAA (Professor Articulador de Aprendizagem).

Quanto à formação inicial, todas as professoras participantes têm licenciatura em pedagogia e a especialização é diversa. Apenas uma tem vínculo efetivo e as outras duas têm contratos. A experiência na função é bastante diversa, sendo que uma delas tem 6 anos na mesma função, enquanto as outras duas não chegam a um ano. A experiência na docência é também diferenciada, sendo que uma tem 3 anos, outra 19 e outra 29 anos. Essa variedade foi analisada a partir da entrevista para compreender a constituição das percepções para o desempenho da função, bem como para entender como se estabelece o diálogo entre a coordenação e o profissional do LA.

3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, A DIALOGICIDADE E A ARTICULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Este capítulo compreende o embasamento teórico da pesquisa que é construído na tensão com uma análise histórica da normatização da figura do/a coordenador/a pedagógico/a e do/a professor/a articulador/a. Pretendo, portanto, refletir sobre a práxis da coordenação, uma função responsável pela organização pedagógica na escola de educação básica, ou seja, uma ação pedagógica que envolve o diálogo com o(a) professor(a) articulador(a); além disso, discuto a dialogicidade na perspectiva de Paulo Freire, pois se considera que é a que melhor contribui para a constituição de ações no contexto escolar, que envolve a coordenação, os educadores/as, a família, os alunos e a gestão para a transformação das condições da escola, pois Freire (2018) assegura que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2018, p. 109).

Além disso, abordo também a constituição do profissional do LA e a natureza da sua função no contexto do Ensino Fundamental com base nos referenciais da SEDUC/MT.

A construção teórica perpassa um movimento interativo e necessário para o desenvolvimento de uma ação pedagógica significativa, em que “o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando” (FREIRE, 1995, p. 83).

A gestão escolar compõe-se de diversas dimensões que são tanto de natureza administrativa, quanto pedagógica. Os aspectos administrativos compreendem a organização para a manutenção da instituição, que envolve alimentação, materiais, serviços, gestão de pessoal, documentação, estrutura, dentre outros. As ações que as envolvem são as chamadas “atividades-meio” segundo Libâneo (2012, p. 437). Essas dimensões estão mais diretamente relacionadas à ação do diretor, porém sua função não o exime do envolvimento no pedagógico, uma vez que todo movimento em torno da administração da escola tem um objetivo maior, o pedagógico. Esse aspecto está salientado por Carvalho (2008), pois

Na dimensão da gestão educativa, é preciso compreender que o gestor da escola é um professor que está a serviço do serviço que os professores prestam aos seus alunos. Dessa forma, na escola o administrativo se desenha como suporte para o pedagógico. O gestor é um professor comprometido com o

trabalho pedagógico de sua escola. Enfim, é a educação, referenciada pelo pedagógico, que se apresenta como o ponto de partida e o de chegada da ação administrativa (CARVALHO, 2008, p. 423).

Já a ação da coordenação pedagógica tem um caráter específico, está diretamente relacionada às atividades-fim da escola, que é tudo o que envolve o processo ensino-aprendizagem.

3.1 A COORDENAÇÃO COMO GESTORA DO PROCESSO PEDAGÓGICO

A especificidade do trabalho da Coordenação Pedagógica está referendada por Libâneo (2001), em que

O coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos (LIBÂNEO, 2001, p.104).

A ação se dá em torno desse processo que estou concebendo como gestão pedagógica neste texto, isto é, uma concepção que se refere à “organização do trabalho pedagógico” conforme Carvalho (2019, p. 17). Nesse sentido, gestão pedagógica compreende a ação da coordenação com procedimentos voltados à organização didático/pedagógica da unidade escolar para a formação dos alunos. Assim, coaduno com Luck (2009, p. 95), quando ele diz que a “gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos”.

Placco, Almeida e Souza (2013, p. 758) também advertem sobre a importância da ação da coordenação pedagógica no contexto escolar; eles ressaltam que “o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, [...] o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador”.

Uma primeira dificuldade para o enfrentamento dessas situações é a falta de formação pedagógica para o desempenho da função. Segundo Freire (2001), a formação docente é uma condição para a melhoria da qualidade educacional. Por isso, a ação da coordenação deve ser alicerçada na reflexão sobre a ação, na percepção da teoria na prática, ou seja, em uma práxis pedagógica. Nesse sentido, Freire (2001) enfatiza que

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática.

É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 37).

Coaduna com Freire (2001) a discussão de Vasconcellos (2009, p. 71), na qual a escola carece de especialistas que possam provocar mudanças, uma vez que o docente tem um olhar para o imediato, para a sua prática. Para o processo de transformação da escola, é importante considerar as dimensões formativas necessárias para a função de coordenação pedagógica que pode ser analisada por diversos aspectos. Domingues (2014) discute a formação inicial do (a) coordenador (a), em que, de acordo com a legislação, a licenciatura em Pedagogia daria suporte para que o profissional docente exercesse a função, conforme descrito na Resolução CNE/CP Nº 01/2006¹⁰, no

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas [...]: sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; (BRASIL, 2006, p. 02).

Os incisos destacados acima mostram quais aptidões devem ser desenvolvidas no curso de pedagogia, as quais compreendo que se referem diretamente à ação da coordenação pedagógica. Porém, Domingues (2014, p. 27) afirma que há “uma inadequação da formação inicial” constatada em um estudo empírico realizado com coordenadoras, as quais indicam que o curso “não as preparou para o trabalho na coordenação pedagógica”. Coaduno com a autora, pois as experiências de formação e desenvolvimento profissional do coordenador tem especial incidência sobre como será desenvolvido o trabalho na escola, ao ser designado para a função, tendo em vista “se a ação do coordenador será prescritiva ou produto de discussões e de análise do currículo e da relação da escola com a sociedade”, conforme Domingues (2014, p. 28).

¹⁰ 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, licenciatura (BRASIL, 2006).

Entendo que a autora discute mais especificamente o processo de formação permanente que está no papel do/a coordenador/a, contudo, amplio essas duas concepções para o trabalho como um todo, ou seja, o papel de gestor do pedagógico na escola.

O fato de ser uma ação prescritiva ou dialógica se configura como resultado de um processo formativo ao longo da aprendizagem profissional e pode ter uma visão tradicional, conteudista e de transmissão de conhecimentos, que irá imprimir uma ação que constitui, na teoria de Freire (1995, p. 83), uma gestão voltada à “pedagogia bancária”, ou, por outro lado, a “pedagogia crítico-dialógica”, baseada na participação, coerente com a defesa da escola inclusiva e transformadora. Ao estabelecer a gestão na escola com os pares, a coordenação pedagógica, como liderança de um coletivo, estará também influenciando os professores para uma determinada concepção de ensino-aprendizagem. Ou seja, a ação da coordenação pode ser um dispositivo importante de transformação na escola, porque, conforme descreve Domingues (2014),

[...] uma Pedagogia Crítica pode contribuir para a formação do pedagogo escolar, em especial os coordenadores pedagógicos, nos aspectos relativos à construção coletiva de um trabalho pedagógico pautado por uma aprendizagem significativa, pela valorização da cultura e do conhecimento dos alunos e dos professores, de modo que sejam capazes de criar intervenções pedagógicas que assegurem ao grupo de trabalho condições de democracia, igualdade e justiça (DOMINGUES, 2014, p. 31).

Importante salientar que, no contexto do Estado de Mato Grosso, não se exige que o docente seja formado em pedagogia para concorrer a uma vaga na função, a condição é que tenha licenciatura plena, independentemente da especialidade, conforme a Portaria/SEDUC-MT Nº 672/2019. Assim, temos na escola docentes, nas diversas áreas, desempenhando a função de coordenador/a pedagógico/a, dialogando com diferentes disciplinas e situações que demandam conhecimento pedagógico. Talvez esse não seja um problema inicialmente colocado neste contexto, porém se faz necessário problematizar as condições da formação pedagógica em cursos de licenciatura, pois compreendo, como Carvalho (2017, p. 120), que “[...] o coordenador pedagógico para desenvolver seu trabalho educativo no espaço da escola deve conhecer profundamente a pedagogia, entendida aqui como a área do conhecimento que investiga a práxis educativa, ciência da educação”.

Reitero que, independentemente da área, a formação pedagógica se mostra essencial, pois, de acordo com Franco (2016, p. 27), “coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com

vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”. E salienta ainda que o/a coordenador/a não poderá realizar a ação sozinho/a, ele dependerá do envolvimento do coletivo para propor mudanças e ampliar as possibilidades de melhoria na escola.

Em vista disso, segundo a autora,

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica esta é uma ação política, ética e comprometida e que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos (FRANCO, 2016, p. 27).

Diante do exposto, para lidar com toda a complexidade que envolve a atuação do coordenador/a pedagógico/a, esta deve ser pensada em um âmbito mais amplo de modo a envolver uma rede de atores e de conhecimentos que dialoguem e apontem as fragilidades e potencialidades da ação que, no meu olhar, constitui-se em uma das bases efetivas do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens. Essa complexidade está descrita na Lei Complementar Nº. 50/1998 (LC 50/98) em uma lista com 17 atribuições da coordenação. O documento sugere que coordenar o pedagógico está investido de sentidos diversos como investigar processos, criar estratégias, planejar ações, articular, coordenar, acompanhar e avaliar o projeto da escola, coletar, analisar e divulgar resultados, desenvolver formação, acompanhar atividades, dentre muitos outros. Como entender essa complexa trama de sentidos para o desempenho da ação da Coordenação, é pauta de pesquisa de Franco (2016). A pesquisadora ressalta que

A análise contextual e crítica de questões postas pelos coordenadores indicaram, entre outros aspectos, a necessária compreensão do papel profissional desses educadores que, *premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial*, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções em curto prazo, de forma a sobreviver frente às demandas burocráticas (FRANCO, 2016, p. 17, grifo meu).

A compreensão do papel de coordenar o pedagógico na escola se mostra indispensável, pois geralmente tem sua ação confundida como aquele que está para ajudar o professor no desenvolvimento de suas tarefas e para atendimentos aos problemas cotidianos, ou seja, o papel mesmo de gestor do pedagógico fica no plano dos desejos, envolvido em “urgências da prática”. Há uma distorção do seu fazer profissional, que é reforçada pelos dificultadores: fragilidades da formação pedagógica em cursos de licenciatura e a não participação em formação permanente, fatores que implicam no planejamento e na execução de ações atendendo as reais necessidades pedagógicas da escola.

A não participação em formação específica para a coordenação pedagógica permite considerar as condições que estão postas para o Cefapro. A perspectiva inicial de instituição formadora, junto à coordenação pedagógica e demais profissionais da escola, tem sido desconfigurada ao longo dos anos. Inicialmente, suas ações eram de acompanhamento da formação continuada com temáticas erigidas na escola, a partir de suas necessidades, num contexto propício, como salienta Carvalho e Mangialardo (2020),

O espaço escolar é o lugar ideal para a formação continuada porque possibilita reflexão sobre a prática, e, nesse processo formativo, as coisas devem acontecer de maneira crítica e organizada, sob a liderança do coordenador pedagógico, que desempenha um papel essencial na articulação da formação e na organização da participação de todos os envolvidos, de acordo com as experiências, as práticas no contexto escolar e o projeto político pedagógico que referencia a formação centrada na escola (CARVALHO; MANGIALARDO, 2020, p. 11).

O Cefapro passa disseminar políticas de avaliação, de padronização de índices, de controle burocrático, e, conforme discutem Cunha e Garske (2018)

Em busca da (boa) qualidade baseada na eficácia, a noção de direito (de aprendizagem) é reduzida à linguagem dos desempenhos, um gesto truculento que interpela os professores nas escolas e formadores do CEFAPRO a se responsabilizarem por índices e não por pessoas em formação, o que seria abissalmente mais complexo, além de impossível de se padronizar-controlar (CUNHA; GARSKE, 2018, p. 32).

Com isso, compreendo que há uma ruptura no encadeamento do processo formativo humano, dialógico, tão necessário para a ação pedagógica do/a coordenador/a, tanto quanto da função dos/as formadores/as que são essenciais na orientação e formação dos/as professores/as que atuam na coordenação das escolas. Um ciclo de relações que se efetiva no contexto educativo e, por sua vez, atinge o professor em sala de aula e, conseqüentemente, o educando.

O papel formador do/a coordenador/a exige um/a profissional preparado/a, uma vez que requer uma politização inerente à profissão que permite uma visão mais coerente e compreensiva de cada pessoa no seu papel e na sua constituição profissional. Essas dimensões acerca do papel da coordenação pedagógica estão sendo consideradas em virtude de categorias estudadas na pesquisa, que incluem a dialogicidade como prioritária para uma ação pedagógica significativa e de transformação no contexto da escola.

Como sustentação para um fazer pedagógico significativo no contexto da escola, Gatti (2013, p. 56) defende que “O profissional docente da educação básica merece uma atenção maior de conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa [...]”, pois, conforme reforça a autora, a

qualidade da educação perpassa pelas relações dialógicas estabelecidas entre os responsáveis pelo conhecimento, como sujeitos participantes e inteirados no processo de construção de conhecimento. Diria eu, pela formação dos sujeitos, crianças e jovens e eles mesmos, profissionais da educação.

3.2 A DIALOGICIDADE NO CONTEXTO DA ESCOLA

O diálogo, na teoria educacional de Paulo Freire, ganhou centralidade neste trabalho. Tomei como referência o conceito de diálogo nessa perspectiva para discutir as relações estabelecidas na escola, visando a um processo educacional condizente com a teoria, que problematiza o sujeito com possibilidades de mudança de si e do mundo em que vive.

Na escola que se propõe a uma ação mais humana, o diálogo está estabelecido para garantir o fortalecimento e a participação dos sujeitos nas decisões em torno de objetivos comuns. Diferindo-se do comunicado unilateral, em que um fala e o outro escuta, eu ensino e o outro aprende, eu disporo regras e leis, o outro as cumpre. Esse é considerado, por Freire (2018), um processo de opressão, de dominação. Assim,

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. [...] Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação (FREIRE, 2018, p. 226-227, grifo do autor).

Ao contemplar as ações desenvolvidas na escola, na perspectiva dialógica, estabelece-se uma ruptura com a concepção bancária de educação discutida por Freire (2018),

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 2018, p. 79, grifo do autor).

Há nessa concepção uma desconsideração das possibilidades dialógicas necessárias na educação, enquanto ação política e humanizadora. Freire (2018, p. 95) reforça que não é possível uma “relação dialógica” em uma educação que não seja libertadora, problematizadora que possibilite a mudança das condições contraditórias entre educador e educando. Assim,

“Para manter a contradição, a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 2018, p. 95, grifo do autor).

Dada a importância do diálogo para o fazer educativo considero que se faz necessária a abertura para construções dialógicas, para considerar o outro como sujeito, para que todos possam aprender, se manifestar e contribuir para as mudanças. Compreender como são considerados os alunos, os professores e os demais que atuam na escola, se eles têm participação nos processos de ensino e de aprendizagem que a escola organiza, ou estão desenvolvendo ações não reflexivas, ou seja, ativismo, o que, de acordo com Freire (2018), é uma ação não-refletida. Para o autor, “a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 2018, p. 73). A práxis, resultado da ação e reflexão, não se dá no vazio, sem intenção. Ela se dá na interação entre os polos do diálogo e da sua realidade.

A prática educativa desenvolvida, em sala de aula, que envolve professor e aluno, também não deve ser silenciosa, pois, diferentemente da ação em que apenas o professor se manifesta, possibilita o conhecimento. A interação entre professor e alunos, alunos e colegas é de extrema importância, assim Freire (2018b, p. 54) se manifesta dizendo “Não silenciem os seus alunos e alunas para que não lhe façam perguntas. Perguntar, duvidar, problematizar, dialogar é fundamental no ato educativo”. Percebo que o fato de se dar abertura à participação ativa do aluno pode provocar no professor um certo receio; sugere Freire (2018b, p. 54, grifos do autor) que, para isso, “É suficiente dizer: “Não sei, porém vou tentar averiguar”. Isso é ato ético do educador e da educadora sem o qual não se educa”. Aqui está o destaque à questão ética profissional que se verifica na valorização do diálogo e da participação efetiva do aluno.

Ademais, nesse contexto, considero que a relação pedagógica entre profissionais que atuam na escola deva acontecer também nesses termos, o diálogo aberto e verdadeiro precisa ser sempre valorizado visando à mudança, num sentido de que, apenas por meio da relação dialógica, pode acontecer a transformação da escola para uma instituição que contribui com a educação libertadora, na perspectiva freiriana, pois conforme os autores, “A crítica que a educação libertadora tem para oferecer enfaticamente não é a crítica que termina no subsistema da educação. Pelo contrário, a crítica na sala de aula libertadora vai além do subsistema da educação e se torna a crítica da sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 28).

A dialogicidade consubstancia a compreensão de um processo educacional progressista e emancipador. Coaduna com essa afirmação a perspectiva freiriana de escola igualitária, que valoriza o aluno e seus conhecimentos; sobre isso o autor evidencia que

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 1995, p. 83).

Essa assertiva de Freire (1995) colabora para a discussão em torno das concepções da ação da coordenação pedagógica, uma vez que esta não deve se dar num vazio, ou seja, nenhuma ação pedagógica é neutra, ela tem intencionalidades e está alinhada a ideologias. Conceber a constituição da ação pedagógica baseada na dialogicidade pretendeu ampliar as discussões sobre essa importante relação, algo que penso já deveria ser uma prática comum nas escolas e nas instituições de modo geral. Afirma Freire (2013) que

É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima da transição. O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; autossuficiente. Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 2013, p. 62).

As características expostas pelo autor resultam de uma ação antidialógica entre diferentes, uma relação entre sujeito e objeto, que não colabora para transformação da verticalização da informação para uma comunicação horizontal e nem contribui para o fortalecimento da participação. Por esse motivo, defendemos a defesa para que o diálogo seja a base da construção dos processos pedagógicos.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência (FREIRE, 2013, p. 61).

Tendo em vista a busca da qualidade da educação, torna-se inevitável também problematizar a qualidade da relação da coordenação pedagógica com a prática do Professor

Articulador de Aprendizagem. A horizontalidade no diálogo é pensada para promover equitativas possibilidades da ação nas escolas.

O fato trazido anteriormente, em que o aluno, em níveis diferenciados de aprendizagem, está em exclusão do processo de ensino-aprendizagem exige possibilidades de discussão das condições de trabalho do professor articulador. A primeira questão a ser levantada é a relação desse profissional com o conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas na escola. O sentido relacional implica em saber que o LA não deveria ser um espaço isolado na escola, mas as ações nele desenvolvidas estariam realmente articuladas com o processo pedagógico na escola, em diálogo com o/a coordenador/a e o professor regente.

Outro aspecto a ser pontuado é a ação pedagógica, propriamente dita, desenvolvida nesse espaço. Parto do pressuposto de que há estudantes à margem do processo de aprendizagem para dizer que as atividades desenvolvidas no LA necessitam atender à especificidade desses alunos com dificuldades. Então ele não pode seguir a mesma dinâmica de ensino desenvolvida em sala de aula, com uma turma (25 a 30) de alunos e alunas. Atendimentos individuais ou em pequenos grupos¹¹ são mais coerentes às necessidades dos alunos. O professor precisa inicialmente conhecer os desafios enfrentados pelos/as estudantes para então propor ações que desafiem alunos e alunas a superarem essas dificuldades. O caráter mediador do processo pedagógico é primordial para a ação do professor articulador, visando à superação da ingenuidade que, dissociada da consciência crítica, faz com que o aluno e a aluna não compreendam, nem mesmo, a sua situação de não-aprendizagem. Na concepção educacional de Freire (2018b, p. 28), exige-se do professor, o “pensar certo’ que, além do ensino do conteúdo, leva a “ensinar a pensar certo”, ou seja, colabora para “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Em vista disso, conforme Freire (2018b, p. 28), considero que o LA é o espaço em que situações genuínas de aprendizagem devem ser favorecidas, nas quais o aluno e a aluna estariam em condições de se posicionar, de discutir e poderiam superar a inibição e os traumas das situações vividas socialmente, assim, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado. Ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Assim, a capacidade de intervir, na realidade e na sua própria situação, consolida o “ciclo gnosiológico”, que, além de ensinar o conhecimento histórico existente, provoca possibilidades outras de produção de novos conhecimentos.

¹¹ Organizados em grupos de no máximo 4 alunos, levando em conta as especificidades do atendimento.

3.3 A FUNÇÃO DO PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM

A função teve início com a organização da escola por Ciclos no Estado de Mato Grosso datada do período de 1996 e 1997, com o Projeto Terra e o Ciclo Básico de Aprendizagem, respectivamente, projetos iniciados no contexto da rede pública estadual de ensino, visando “mudar o Sistema de Ensino Seriado para o Sistema Ciclado” (MATO GROSSO, 2001, p. 13). Como consequências da escola seriada, o documento “Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer” aponta os altos índices de evasão e repetência, além da desconsideração, no currículo, da diversidade cultural presente no contexto do estado, oriunda das diversas etnias que formam o povo mato-grossense. Assim, a reestruturação do Ensino Fundamental se deu a partir da Proposta de Implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem no período de 1998 e 1999 (MATO GROSSO, 2001). O processo ocorreu gradativamente até se estender a todo o Ensino Fundamental de 9 anos.

Nessa proposta de ciclos, existe uma organização para desenvolver um processo pedagógico com os alunos em desafios de aprendizagem, e o responsável por esse processo é o Professor Articulador de Aprendizagem (PAA). A função foi estabelecida a partir da implantação dos ciclos (1998) regulamentado no documento citado anteriormente. Nesse documento, a função está descrita como a que [...] “trabalha com grupos de alunos provenientes das fases do ciclo e da Superação que apresentam dificuldades na aprendizagem e necessitam de um planejamento participativo, consistente e rigoroso, de acordo com a sua necessidade, [...]” (MATO GROSSO, 2001, p. 62).

Ao longo desse período, a cada ano ou gestão, a função foi adequada em atendimento à política educacional em cada época e governo, com inúmeras quebras e descontinuidades em relação aos Ciclos. Assim, pautada nas Portarias de Atribuição, refiz este caminho ao longo do período (2000 a 2019) para entender o âmbito da constituição da função. Em vista disso, dispus de informações baseadas em aspectos como carga horária de atendimento, quantidade de alunos ou turmas, formação, tipo de ingresso e atribuições, dentre outras importantes para análise da função na escola.

Iniciando em 2000 com a Portaria de Atribuição/SEDUC-MT Nº 112, a orientação era que cada escola teria um PAA para cada 6 turmas, com carga horária de 30 horas semanais. A quantidade de turmas e/ou alunos, como regra para designar um professor, foi, ao longo desse tempo, sendo adaptada, ou seja, a cada ano uma mudança. Em 2001, já passou a ser referido que seriaa 240 alunos para cada professor articulador, sem especificar para qual ciclo. A Portaria/SEDUC-MT Nº 108/01 que dispõe sobre os critérios de escolha e atuação, dentre

outros, do professor articulador, diz que ele deve ser efetivo, ter Licenciatura Plena em Pedagogia e ser escolhido por seus pares, professores que atuam no ciclo, e ainda que tenha experiência em alfabetização. Apresenta-se ainda algumas atribuições para o professor articulador em um programa chamado “Programa de Apoio Pedagógico” (MATO GROSSO, 2001, p. 39). Destaco que, na Instrução Normativa/SEDUC-MT N° 002/01, a função do PAA era estabelecida como “o professor indicado para dar suporte pedagógico aos professores regentes nas Escolas Cicladas” (MATO GROSSO, 2001, p. 40). Essa afirmação indica que, ao longo do tempo, também ocorreu uma adaptação na maneira de se entender como o PAA deveria desenvolver a sua função.

Em 2003, a Portaria/SEDUC-MT N° 121/03 especificava que um professor seria designado para 250 alunos do ciclo, não havendo outras referências à função nessa publicação oficial.

Já em 2006, a Portaria/SEDUC-MT N° 276 de 13 de novembro de 2006, no seu artigo 6° dispõe que

- II. Para as escolas estaduais com o ensino organizado em ciclos de formação, especialmente para o 1° e 2° ciclos, será concedido e eleito entre os pares um Professor Articulador da Aprendizagem, para atender, no mínimo, 125 alunos. A partir deste número será concedido mais um professor articulador para cada 250 alunos, também eleito entre os pares.
- IV. As escolas que trabalham o 3° ciclo terão direito a 01 (um) Professor Articulador da Aprendizagem, escolhido entre seus pares, com regime integral de 30 horas e experiência e formação acadêmica em Licenciatura plena na disciplina que apresentar maior relevância e necessidade apontada pela comunidade escolar (MATO GROSSO, 2006, p. 11).

Acrescento ainda, também de acordo com Instrução Normativa/SEDUC-MT N° 007/2006, que o PAA para 1° e 2° Ciclos deveria ser um pedagogo, ter experiência em alfabetização e trabalhar em regime de 30 horas. Já para o 3° Ciclo, especifica-se que a formação deve ser na disciplina que os alunos apresentarem maior necessidade. Essa afirmação mostra um caráter de “professor de reforço”, uma vez que se distancia do entendimento de que o PAA deve atender alunos em processo de alfabetização, como vimos discutindo ao longo deste trabalho.

Em 2008, de acordo a Portaria/SEDUC-MT N° 257/08, “as escolas que trabalham com o 1° e 2° ciclos, e com número de alunos compreendidos entre 75 a 150 alunos, terão direito a 01 (um) Professor Articulador, habilitado em Pedagogia e com conhecimento e/ou experiência em alfabetização, eleito entre os pares, com regime integral de 30 horas” (2008, p. 19), e se houvesse 250 alunos, a escola teria direito a mais um profissional na função. Nessas e nas demais especificações, não ocorreram alterações, assim como para o 3° ciclo. Apenas se faz

referência que a escola com pelo menos 5 turmas, nessa fase, teria direito a um profissional na função, na disciplina de maior necessidade.

A Portaria/SEDUC N° 384/09, que dispõe sobre os critérios para atribuição do professor articulador, segue com as mesmas orientações para 1° e 2° ciclos, já para o 3° ciclo, sinaliza para uma significativa mudança, em que o PAA deveria ter a formação em Língua Portuguesa ou Matemática para atender aos alunos.

Fica evidente, neste contexto, um movimento organizacional da escola, que deve atender ao exposto nas políticas educacionais, de caráter instrumentalista para melhorias de índices educacionais. Freitas (2014, p. 1098) discute esse processo que envolve a escola em todas as ações educativas, sendo que “As avaliações externas, portanto, têm consequências não controladas dentro das escolas e suas salas de aula e constituem parte de uma cadeia de ações que afeta a vida de professores, estudantes, diretores e pais de alunos”.

Assim, as orientações, em torno da ação educativa, visam atender aos organismos de controle, destituindo a escola de suas funções sociais e de “possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola” (FREITAS, 2014, p. 1089).

O Anexo I da Portaria/SEDUC N° 384/09 descreve as atribuições do PAA, das quais eu destaquei, na sequência, alguns pontos que mostram as dimensões do trabalho a ser desenvolvido pelo profissional na escola, em detrimento da ação individualizada do professor em um espaço “periférico”, como o LA, como muitas vezes é considerado na escola, destituindo-o de sua importância para o processo pedagógico.

- Participar efetivamente do processo de *elaboração e avaliação do PPP* da escola;
- *Articular coletivamente* o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender no contexto dos Ciclos de formação na unidade escolar;
- Organizar pedagogicamente o tempo e o espaço escolar no sentido de *assegurar os processos de aprendizagem dos alunos*, no ciclo;
- *Investigar com o coletivo de professores* os problemas/dificuldades nos processos de aprendizagens dos alunos, destacando-os e compreendendo-as suas especificidades em cada tempo de desenvolvimento humano, nas respectivas idades;
- *Elaborar, executar, avaliar coletivamente as ações didático-pedagógicas* de intervenção no processo de ensinar do professor e no processo de aprendizagem do educando;
- *Organizar pedagogicamente o tempo e o espaço escolar* no sentido de assegurar os processos de aprendizagem dos alunos, no ciclo;
 - *Elaborar juntamente com o professor regente* o relatório individual dos alunos, identificando com clareza pedagógica as dificuldades/problemas diagnosticados, considerando o estágio de desenvolvimento dos alunos e o tema curricular que está sendo estudado;
- *Acompanhar o professor regente na elaboração, execução e avaliação do plano de apoio pedagógico*, que este desenvolverá na sua hora atividade;

- Elaborar plano de intervenção pedagógica para atender dificuldades não superadas pela ação do plano de apoio e intervenção docente no processo de aprendizagem dos alunos;
- *Elaborar no coletivo de professores do ciclo o plano de atendimento para do educando em processo de superação, bem como dos alunos retidos ao final do ciclo, acompanhando e orientando o trabalho dos respectivos professores;*
- *Avaliar continuamente e efetuar, no coletivo de professores do ciclo, o registro descritivo das situações de aprendizagens dos alunos atendidos, destacando os avanços no processo de desenvolvimento formativo dos alunos superando as dificuldades iniciais e/ou avançando no processo formativo no ciclo ou de um ciclo para o outro;* (MATO GROSSO, 2009, p. 12, grifo meu).

Os destaques acima indicam que o trabalho do PAA deveria atender ao processo pedagógico como um todo, a um processo articulado às definições do PPP e ao trabalho do coletivo de professores do ciclo. Considero a importância de reiterar que, junto à coordenação pedagógica, o PAA pode colaborar com as melhorias necessárias para promover mudanças na escola, devido à existência de alunos, ainda em processo de alfabetização na escola, detectados por meio de diagnósticos realizados a cada ano em turmas de 3º a 9º ano.

A Portaria/SEDUC-MT N° 586/10, que dispõe sobre os critérios para atribuição do PAA, no seu Art. 3º, § 2º, organiza em dois eixos o trabalho do PAA, para 1º ciclo e outro para 2º ciclo, de acordo com o número de alunos em cada ciclo. Nessa portaria, não é citado o atendimento aos alunos do 3º ciclo. Porém, na Portaria/SEDUC-MT N° 584/10, Art. 26, no Parágrafo único, explicita-se que “Para o 3º Ciclo, a unidade escolar deverá planejar junto aos professores efetivos, durante o cumprimento das horas atividades, o atendimento dos alunos que apresentarem dificuldades na aprendizagem” (MATO GROSSO, 2010, p. 54). Ou seja, não haveria atendimento no LA para esses alunos, apenas o apoio pedagógico dos professores regentes, ou seja, o atendimento no LA seria até o 6º ano do Ensino Fundamental. A problemática, nessa organização, é que ficaria como atribuição do professor regente desenvolver toda ação pedagógica necessária, inclusive com alunos que estão iniciando os processos de leitura e escrita (7º, 8º e 9º anos). Sabendo que o professor de disciplina específica trabalha com conteúdo de cada disciplina e não com processos de alfabetização, próprios da ação do professor pedagogo, dificilmente esses alunos iriam progredir nesse quesito.

Quanto às atribuições do PAA, no Anexo I da mesma portaria, são apresentados diversos itens que evidenciam o caráter de apoio pedagógico aos alunos com dificuldades, mudando significativamente aquilo que foi trazido pela portaria anterior. Esse pressuposto não colabora com a possibilidade de articulação do trabalho pedagógico na escola com vistas à sua melhoria e à inclusão dos alunos em relação idade/ano escolar.

Nessa mesma linha, a Portaria/SEDUC-MT N° 451/11 diz que a escola terá direito a um PAA a cada 300 alunos do ciclo e acrescenta que isso será feito “para atender aos alunos que apresentam desafios de aprendizagem” (MATO GROSSO, 2011, p. 47). Na Portaria/SEDUC-MT N° 453/11, o PAA deve apresentar uma proposta de trabalho. E no Art. 03, § 2° - “A organização do trabalho da Articulação da Aprendizagem se dará de maneira a atender todos os alunos com desafios de aprendizagens considerando: o 1° ciclo, o 2° ciclo e o 3° ciclo, de acordo com a organização da escola” (MATO GROSSO, 2011, p. 58). Aqui todos os alunos do Ensino Fundamental, com desafios de aprendizagem, seriam atendidos no LA. A Portaria/SEDUC-MT N° 308/12, que dispõe sobre o critério de atribuição para o ano de 2013, segue as mesmas orientações anteriores, bem como a Portaria/SEDUC-MT N° 434/13.

A Portaria/SEDUC-MT N° 310/14, no Art. 29, § 2° determina que “A atribuição do articulador não será diretamente na função e sim como carga horária complementar (10, 20 ou 30 horas) estando incluído nesse total a hora atividade” (MATO GROSSO, 2014, p. 33). Essa especificação desconsidera a função e inviabiliza o trabalho com os alunos que estão em processo de aprendizagem, uma vez que sendo uma carga horária complementar à atribuição do professor, não seria possível a dedicação à ação com a atenção que ela requer, trabalho que necessita de diagnóstico; investigação; diálogo com o coletivo dos professores e com a família; avaliação; reavaliação e planejamentos diversos para atendimento à diversidade dos alunos da escola, que exige, sobretudo, atendimento individualizado dos estudantes e trabalho contínuo com todos os professores.

No ano de 2015, com a Portaria/SEDUC-MT N° 416, que dispõe sobre os critérios para o ano de 2016, a atribuição à função retorna para 30 horas semanais, conforme o Art. 12, “V - ao professor articulador será atribuída jornada de até 30 (trinta) horas semanais para trabalhar na mediação das aprendizagens da Articulação do coletivo dos Ciclos da unidade escolar [...]” (MATO GROSSO, 2015, p. 19), seguindo o disposto abaixo,

Art. 29 Cada unidade escolar de Ensino Fundamental terá direito ao Professor Articulador de Aprendizagem no (*sic*) qual atuará com foco em alfabetização (alfabetização em Linguagem e alfabetização Matemática) para atender alunos a partir do 4° ano ou, em casos excepcionais, poderá ser focado nas áreas de conhecimento (Linguagens ou Matemática) para atender alunos a partir do 6° ano com defasagens de aprendizagens. As unidades escolares deverão organizar espaço adequado para a atuação desse profissional, o qual será denominado Laboratório de Aprendizagem (MATO GROSSO, 2015, p. 23).

Nesse artigo, uma nova organização é apresentada com a denominação de LA e traz diversas especificações para seu funcionamento: atendimento a todos os alunos com “defasagem”, a partir do 4º ano; número limitado de alunos para atendimento individualizado; ter materiais pedagógicos diversos e diferenciados. Orienta também o diagnóstico dos estudantes, no início do ano letivo, início das atividades nas primeiras semanas de aula; e a necessária consideração dos “resultados da avaliação externa” como critério para o aluno frequentar o laboratório (MATO GROSSO, 2015, p. 23).

Já no ano de 2016, com a Portaria/SEDUC-MT Nº 337/16 no Art. 06, Inciso V- “ao professor articulador será atribuída jornada de até 30 (trinta) horas semanais para trabalhar na mediação das aprendizagens da Articulação do coletivo dos Ciclos da unidade escolar”, porém no Art. 14 se estabelecem critérios para a liberação da função, que, condicionada à comprovação da necessidade, poderia ser reduzida para 20 ou 10 horas (MATO GROSSO, 2016, p. 20). Com isso, há, para toda a escola, uma necessidade de iniciar o ano letivo com o desenvolvimento de um diagnóstico para saber quantos alunos necessitam participar do LA. Vê-se que há uma grande instabilidade na atribuição do professor articulador, desconsiderando as necessidades que se apresentam cotidianamente a todas as escolas. Aqui considero a discussão de Szpakowski (2018) que retrata essa instabilidade e a não consideração da importância da função no contexto da escola, por isso

É importante ressaltar que coloco em evidência esta trajetória de mudanças na atribuição do professor articulador, para problematizar e trazer à tona a questão da falta de uma identidade definida para esse profissional, que ora atende uma faixa etária de alunos do 1º e 2º ciclos, ora atende outra do 3º ciclo. Em um ano é atribuído na função com carga horária de 30 horas semanais, em outro ano não é atribuído na função e tem a carga horária fragmentada em 10, 20 ou 30 horas semanais, comprometendo consequentemente as condições para ofertar um ensino de qualidade social (SZPAKOWSKI, 2018, p. 102).

E, nessa perspectiva, segue a atribuição para o ano letivo de 2018, pois, com a Portaria/SEDUC-MT Nº 067/18, foram estabelecidos critérios diferenciados em relação à modalidade das escolas. Em todas as escolas urbanas, os professores teriam 30 horas para a função desde que comprovada a necessidade, bem como as do campo, indígena e quilombola, podendo estas últimas terem uma carga horária reduzida de 20 ou 10 horas. O foco do trabalho no LA continuou sendo a alfabetização (linguagem e matemática) com os alunos em processo de aprendizagem. A portaria trouxe outros critérios, destaco a necessidade de o profissional “ser aprovado por banca avaliadora composta pela Equipe Gestora da Unidade Escolar, Assessoria Pedagógica e/ou um profissional do CEFAPRO sendo eles o Coordenador de

Formação do CEFAPRO ou o Professor Formador de Alfabetização” (MATO GROSSO, 2018, p. 26).

O processo de seleção, ao longo do tempo, foi sendo adaptado, passando de eleição entre os pares, com alguns pré-requisitos, até a banca com os profissionais da Assessoria e do Cefapro, além de exigir da escola a comprovação da necessidade de um PAA, com avaliações do trabalho realizado no ano anterior, diagnóstico dos desafios de aprendizagem, com quantitativo dos alunos. Também saliento o processo de atribuição, como descrito, ao longo do período, é um fator de insegurança na escola que têm alunos, nas diversas fases, que ainda estão em processo de alfabetização. Considero que, ao longo do tempo, essas mudanças foram caóticas, provocando muita instabilidade na escola, elas implicam na não autonomia da instituição que não desenvolve planejamentos a longo prazo para atender aos desafios que se apresentam.

Compete, a meu ver, considerar qual concepção de educação está desenhada nesses documentos políticos descritos acima. Em um espaço de controle e direcionamentos inseridos verticalmente, não é possível efetivar a ação dialógica defendida por Freire (2018, p. 95), fica subsumida qualquer ação crítica, libertadora e progressista. No seio de uma escola orientada por essa política, diz o autor

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 2018, p. 95).

Freire (2018, p. 95) afirma que a concepção “bancária” de educação “serve à dominação” e não possibilita a dialogicidade que somente é possível na perspectiva de educação “libertadora”, “problematizadora”. Assim é a escola que defendo, nela considera-se as diferenças, as oportunidades são dadas às pessoas, independentemente de sua condição social, raça ou posições ideológicas. Nesse espaço, valorizam-se as diversas experiências e conhecimentos trazidos por cada um que dela faz parte. Essa escola é um espaço de oportunidades para fortalecer a ação pedagógica, ponte mobilizadora da dialogicidade, responsável pela formação crítica e pela prática pedagógica para a docência de boa qualidade, visando à aprendizagem significativa e inclusiva dos/as estudantes.

4 A COORDENAÇÃO COMO PRÁXIS DIALÓGICA: O DIÁLOGO COM O PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM

Ao longo deste trabalho, busquei apresentar o contexto em que está ancorada esta investigação. Considerei, ao problematizar a escola, a necessidade de refletir sobre as razões de ser das questões que a conformam, ou seja, de discutir as políticas baseadas em documentos legais e nas organizações, além das compreensões resultantes da realidade. Assim, a escola de educação básica da rede estadual, e nessa, o espaço pedagógico que envolve a coordenação pedagógica e o professor articulador constituíram o foco nesse horizonte de possibilidades. A investigação realizada teve como base teórica categorias como **contradição, totalidade, dialogicidade, que são referenciais para a análise dos eixos contextuais estabelecidos, que são: coordenação pedagógica, articulador de aprendizagem e relação dialógica que emergiram a partir de minhas inquietações ao refletir sobre a ação na escola como práxis dialógica**. Assim, considero oportuno apresentar a questão de pesquisa para uma retomada da base de minha investigação: “Como se estabelece a relação dialógica entre a Coordenação Pedagógica e o Professor Articulador de Aprendizagem no contexto da escola?”

As categorias teóricas foram consideradas, ao longo da análise, para melhor compreensão do objeto. Esses elementos de análise não podem ser vistos em unidades isoladas, desintegradas do movimento de construção da pesquisa qualitativa conforme Triviños (1987, p. 137). Assim, nessa unidade dou continuidade à discussão trazendo os dados levantados com os participantes e analisados conforme uma organização prévia.

Retomando a organização para levantamento dos dados, **o questionário da entrevista foi estruturado em três eixos contextuais com o objetivo de direcionar ao grupo de participantes, que nesta pesquisa desenvolvem funções diferentes, o Professor Coordenador (PC) e o Professor Articulador de Aprendizagem (PAA) e a relação dialógica**. O eixo “coordenação pedagógica” abordou experiência, percepções e práticas dos coordenadores participantes; o eixo “professor articulador” discorreu sobre a ação pedagógica do responsável pelo LA e o eixo “relação dialógica”, foi estruturado de maneira a promover a busca da compreensão de todos os participantes (PC e PAA) sobre essa importante dinâmica de interação e envolvimento das pessoas em um espaço coletivo e de objetivos comuns.

4.1 COORDENAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO

O processo de constituição da função de coordenação pedagógica na escola reflete, em parte, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais a desempenharem seu papel. Esse processo não é uma situação tranquila para muitos profissionais que são designados para essa função pois, conforme discuti anteriormente, não há, por meio da Secretaria de Educação, incentivos para que os docentes queiram ir para a função, que se mostra muito mais complexa pelas diferenciadas atividades que um/a coordenador/a desempenha. Assim, muitas vezes, são convidados e se encarregam da função por não ter outra pessoa na escola que a assuma.

A função discutida, ao longo deste trabalho, traz na pauta toda complexidade que a envolve. Ressalto que a principal responsabilidade do coordenador na função é discutida por Libâneo (2001), o qual explica que

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (LIBÂNEO, 2001, p. 183).

A atribuição discutida pelo autor se alia a diversas outras situações, que são as urgências que surgem no cotidiano da escola. A ação do/a coordenador/a é necessária e dá “suporte” às condições de desenvolvimento do processo pedagógico. Essas situações são decorrentes da maneira como está organizada a escola, a falta de profissionais para atender demandas como indisciplinas, alunos doentes ou acidentados, problemas familiares, demandas referentes a campanhas de saúde, atendimento ao portão, dentre outras decorrentes da burocratização da educação, em respostas às ações de controle e supervisão do órgão central. Todas essas questões desviam o coordenador de suas reais atribuições que se referem ao desenvolvimento pedagógico.

Diante desses pressupostos, encaminho essa discussão para o diálogo com os participantes da pesquisa, iniciando com o eixo “coordenação pedagógica”. Ressalto que cinco participantes da pesquisa concordaram em divulgar seu primeiro nome e uma preferiu o uso do sobrenome.

Buscando aprofundar a discussão sobre o processo de atribuição da coordenação e em que isso implica para o desenvolvimento da função, no eixo “coordenação pedagógica” solicitei que o professor e as professoras falassem sobre a sua experiência na função desde a atribuição e seu desenvolvimento. Destaco que os trechos das entrevistas foram adaptados visando a uma linguagem correspondente à língua escrita, tomando o cuidado para manter o sentido literal das

falas nas transcrições. Seguem os excertos dos professores em resposta a solicitação. A PC Vieira relata que, no seu caso, assumir a função e o desenvolvimento do trabalho foi, de certa forma, tranquilo devido à sua experiência “[...] eu já estou acostumada ao tipo de trabalho há anos, porque eu sou de uma família de professores, desde que fiz magistério, muito nova, me envolvo com um trabalho na escola, sala de aula e então assim, já veio toda uma experiência”. (PC Vieira, entrevistada em 10 de dez. 2020).

O extrato de PC Vieira reflete as condições de entrada na função, em conformidade com o relato de três anos atuando como coordenadora, e de 19 anos de experiência na docência. Diferentemente dos professores iniciantes a seguir,

Bom, eu comecei em 2019 e não era minha intenção ser coordenador pedagógico [...] tinha uma vaga para coordenador e não teve outra pessoa, me colocaram como coordenador. Falaram que eu tinha que ser, precisava de mais um e eu acabei aceitando, mas sem querer, naquele momento não era a minha intenção. Mas, a partir do momento que a gente aceita, [...] você fala agora eu tenho que assumir esse papel; então eu trouxe todas as discussões que a gente fez sobre o coordenador e essa discussão, ela partiu, primeiro, da minha reflexão das leituras que a gente tinha feito [...] no Cefapro sobre o que é ser coordenador (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020).

[...] naquele ano então era final de 12, eu fiquei final de 12 e 13 na sala de aula no estado. [...] Quando foi no ano de 2014, a coordenadora quis sair, ela já estava lá há uns 3 anos, mudou a direção e ela quis sair também e lá não tinha ninguém, dos professores mais antigos da escola, que gostariam. A escola também tinha um número grande de professores contratados. Então a diretora, que estava para deixar o cargo me propôs, na verdade, ela sugeriu se eu gostaria. E eu era nova, e quando a gente é novo, gosta de desafios! Então eu aceitei sem ter muito conhecimento até do próprio estado, porque era mais da educação infantil. E lá era um único coordenador, então eu fiquei com essas 12 turmas, do 1 ao 9 ano, sozinha (PC Danúbia, entrevistada em 08 de dez. 2020).

Nesses dois excertos, fica evidente a pouca experiência dos professores quando assumiram a função e a não perspectiva de assumi-la, sendo levados pelas circunstâncias que se apresentaram naquele momento. O PC Milton diz que, ao chegar à escola, sua intenção era “assumir novamente a escola na minha função, professor de educação física, e colocar em prática muitas coisas que a gente discutiu lá no Cefapro, durante os 4 anos que eu passei lá” (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020). O motivo para solicitar que o professor assumisse a função de coordenador pedagógico está relacionado a sua passagem pela direção do Cefapro. Assim acontece com os demais profissionais docentes, que, mesmo sem formação específica, assumem a função, amparados pela legislação do Estado de Mato Grosso, que, conforme a Portaria Nº 672/2019/GS/SEDUC/MT, estabelece no Art. 21 que, “Para exercer a função de COORDENADOR PEDAGÓGICO, exigir-se-á, exclusivamente, professor efetivo e estável

com Licenciatura Plena, o qual será escolhido pelos seus pares, por votação direta e simples, para o período do ano letivo em curso” (SEDUC, 2019, p. 50). Em vista disso, compreendo a necessidade de problematizar a formação desse profissional que assume a função, pois, de acordo com Domingues (2014, p. 36), “Existe, por parte do empregador, formulador de política pública, uma compreensão diversa sobre a formação necessária ao profissional responsável pela coordenação pedagógica nas escolas públicas”. Compreendo que, para o exercício da função de coordenação pedagógica, existe a necessidade de formação sólida, que envolva conhecimentos pedagógicos relativos ao desenvolvimento da ação educativa, pois ainda, segundo a autora, “grande parte dos coordenadores, formados em diversas áreas do conhecimento, não vivenciaram em seus cursos de formação inicial a discussão de questões pedagógicas, essenciais ao exercício da coordenação”.

Essa discussão, cujo teor está vinculado ao contexto de desenvolvimento de minha pesquisa, a formação inicial, em qualquer área, não deve se abster à formação pedagógica consistente relacionada ao contexto da ação profissional. Gatti (2014, p. 39) alega que, “Tal como é comumente pensada, a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável”.

A PC Danúbia, pedagoga com experiência em educação infantil, considerada professora iniciante na rede estadual, com apenas um ano e poucos meses como docente, é convidada a assumir a coordenação e aceita, pois não há outro profissional na escola que queira assumir e, por considerar um desafio na profissão, ainda destaca estar “sozinha com 12 turmas” (PC Danúbia, entrevistada em 08 de dez. 2020). Embora seja professora iniciante, o fato de ser pedagoga, colaborou com conhecimento teórico sobre a especificidade da função de coordenação pedagógica na escola. No processo de gestão do pedagógico, o fato de estar sozinha é muito significativo, uma vez que o diálogo com outro colega na função torna o trabalho mais produtivo.

A condição de entrada na função, de acordo com PC Milton, revela a parca formação pedagógica nos cursos de licenciatura. A falta de conhecimentos pedagógicos para o exercício da função, configura uma realidade que acontece anualmente nas escolas da rede estadual. Franco (2008, p. 120) esclarece que “essa situação por certo decorre das concepções epistemológicas que consideram que não há especificidade no trabalho pedagógico, fruto talvez dos pressupostos decorrentes da racionalidade técnica que desconsidera a complexidade dos fenômenos da práxis educativa”. Em vista disso, a análise documental demonstra que não é uma preocupação primordial da rede a formação pedagógica para o exercício dessa função, uma

vez que, ao assumirem a função, são responsáveis por processos que na formação inicial não foram considerados. Eles enfrentam, ao longo de um período, um processo de aprendizagem e de experimentação de ações que sejam assertivas no cotidiano da escola, correndo o risco de se envolver totalmente nas urgências do dia a dia e se distanciando do verdadeiro papel da coordenação pedagógica. O PC Milton descreve esse primeiro momento, pois, quando se deparou na função,

[...] o primeiro pensamento que eu tive: eu sei que o coordenador não é o que as escolas, muitas vezes, delegam pra ele, ele não é só a pessoa que lava a lousa, ele não é a pessoa que é coordenador disciplinar, ele não só confere diários... ele precisa ser aquela pessoa que organiza formação dentro da escola, ele organiza todo o trabalho pedagógico junto com o professor e partindo desse pensamento, eu tentei assumir essa função (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020).

A PC Danúbia também trouxe esse princípio na função com algumas considerações,

E foi isso, eu tive bastante oportunidade assim de conhecer os formadores do Cefapro eram muitos, participei de muita formação na época. Toda vez que a gente fazia aquela formação do Cefapro, com a assessoria pedagógica, eram 80 professores. Então era um mundo novo para mim, questão também de liderar, ser líder de equipe e a parte da aprendizagem também, que eu era uma professora iniciante. No ensino fundamental, eu tive que aprender muitas coisas, mas na época também a gente tinha mais investimento em algumas formações como, por exemplo, o PNAIC¹². Mas o primeiro eu fiz como professora. Depois eu já fiz um como coordenadora e foi o que me ajudava muito na época, uma visão diferente, uma visão de você continuar com seu aluno. A questão das leituras deleite, que a gente pode levar para toda a escola, não só para o fundamental inicial, passamos a fazer essas leituras até com o 9º ano, questão de trabalhar interdisciplinarmente. Eu creio que o início do meu trabalho foi muito baseado nisso mesmo, no PNAIC. Eu também tinha feito uma formação chamada PROFA¹³. E aí a gente foi adaptando então algumas ideias e também fui pegando experiências com essa coordenadora antiga que tinha lá, professores de área, porque como eu era pedagoga e entrei na coordenação de professores de área específica, eu não sabia muita coisa de determinadas disciplinas, nem do trabalho de outras áreas. Então eu acho que foi um trabalho que tudo cooperou para o bem, a equipe era muito unida, tanto direção quanto coordenação, toda a equipe da escola, até a equipe técnica toda, era uma comunidade muito tranquila, de bons alunos, de uma boa equipe, uma família também presente, os alunos muito acompanhados (PC Danúbia, entrevistada em 08 de dez. 2020).

A professora narra pontos importantes para esta análise, que são o processo de formação continuada vivenciado por ela desde o início da carreira, o diálogo com uma colega coordenadora anterior mais experiente na função e, ainda, o trabalho colaborativo da equipe

¹² Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

¹³ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, do MEC, criado à época do governo FHC (PSDB).

escolar. Essas foram as condições que sustentaram sua prática inicial e ao longo do seu fazer pedagógico. Sabemos que existem as influências no cotidiano do professor, como, no caso da professora, o contexto foi bastante profícuo para o seu trabalho. Em sua fala, fica compreendido que ela esteve envolvida em um trabalho colaborativo na escola que se revelou muito satisfatório. Aqui eu visualizo, segundo Day (2001, p.79, grifo do autor), a figura de “amigo crítico” da coordenadora experiente que a ajudou a compreender a dinâmica da escola, pois *“As amizades críticas baseiam-se em parcerias práticas, nas quais se entra voluntariamente, pressupõem uma relação entre iguais e têm origem numa tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada”*. Nesse sentido, o apoio e a relação de confiança estabelecidos entre elas e o acolhimento dos professores à nova coordenadora foram cruciais ao desenvolvimento de seu trabalho.

O PC Milton ressalta a necessidade de repensar o fazer cotidiano do coordenador, porém a realidade que se apresenta, no seu relato, reflete as dificuldades que enfrenta e, conforme venho discutindo, a necessidade do coordenador não se perder nas burocracias e exigências da comunidade, uma vez que, pela quantidade de coordenadores, muito poucos em relação ao número de professores e alunos; e por não haver na escola funções mais específicas para atender recorrentes demandas: indisciplinas, atendimento aos pais, relacionamento entre aluno e professor, entre alunos, recai sobre ele também resolver os conflitos que surgem. Ele diz,

[...] quando os alunos chegam, então a gente se depara com uma rotina muito intensa, ela foge um pouco dessa parte idealizada, então você se assusta, e você, às vezes, não consegue ter esse tempo daquilo que na teoria e na literatura você sabe que é o ideal. Agora uma coisa que eu sempre tive em mente foi que eu não podia perder de foco qual é a função do coordenador então acho que isso daí fez muita diferença para mim. Tentar a todo momento trazer isso, que o coordenador, ele não é essa pessoa que só faz isso, porque se eu ficasse só lavrando ata, só correndo atrás de aluno, eu não conseguiria organizar a formação e não conseguiria realmente fazer o papel que o coordenador pedagógico deveria cumprir na escola. Então, é assim, até hoje, essa é a minha preocupação em não deixar isso se perder. Mesmo a rotina nos levando para o outro lado, nos levando pro burocrático, nos levando para o sistema para preenchimento e conferência de diários, e esse ano 2020 de pandemia, nos levando para conferência de portfólio de professor, conferência de aula online, para conferência de trabalhos assim, aumentou muito e aí a gente respondendo agora 24 horas por dia, porque nós perdemos nossa privacidade, agora através do WhatsApp, a escola entrou na nossa casa de uma forma muito intensa, nem temos mais sábado, domingo, não temos hora de almoço ou jantar, então isso se tornou muito grande e, muitas vezes, a gente peca, mas a todo momento eu tento trazer isso (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020).

Nessas considerações, o professor expõe a maneira como o coordenador lida diariamente com todas as contradições que se apresentam. Por um lado, tenta se manter no atendimento pedagógico aos professores, entende suas atribuições essenciais, porém acaba sendo jogado nas burocracias, de maneira que se mostra um desafio muito grande se manter na função e desempenhar o seu papel, sem se desviar da gestão do pedagógico.

Placco (2012) reflete sobre essa questão, explicando que

O cotidiano do coordenador pedagógico [...] é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética...Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder a situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola (PLACCO, 2012, p. 47).

A autora sugere que o processo de reflexão do coordenador pedagógico sobre seu fazer pedagógico e as condições que se apresentam diariamente podem contribuir para promover mudanças na escola. Porém, muito além das mudanças na escola, que são importantes e necessárias, a transformação dessa realidade discutida pelo PC Milton, depende muito mais das mudanças nas estruturas organizacionais da instituição e das políticas educacionais que interferem na construção de uma educação progressista, emancipatória da crítica.

Na situação pandêmica que se instalou desde o início do ano de 2020, houve um aumento e uma distorção importante, na ação da coordenação, com a intensificação do trabalho na escola e fora dela. O PC Milton narra a condição de trabalho vivenciado no período que extrapola o nível de suas responsabilidades, sendo invadido em sua vida privada para atender às necessidades da comunidade. Considero que há uma nova realidade, sendo tratada pelas políticas como “normais”, ou seja, o ensino presencial desconfigurado pela pandemia e substituído pelo ensino remoto, não provocou aumento de profissionais para o trabalho na escola, não demandou novas condições estruturais e novos recursos em atendimento a este “novo normal”. Além disso, os coordenadores/as tiveram que se reinventar, fazer outras coisas e fazer de outro jeito. É preciso que se ampliem nos coletivos as discussões a respeito dessas conformações e adaptações que vão ocorrendo à medida que se apresentam na escola ou fora dela.

Esse processo está intimamente ligado com o que Freire (2018) postula sobre a ação transformadora

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias (*sic*), suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais (FREIRE, 2018, p. 128).

A ação desenvolvida, de maneira refletida e não automática, pelo coordenador na escola, coaduna com a compreensão de que o fazer pedagógico do coordenador é práxis, ação e reflexão que contribui com a transformação da realidade. Somente com essa perspectiva dialética, na lida com os percalços diários, pode-se promover uma educação mais igualitária e de qualidade social. Muito além da perspectiva interna da escola, não se deve perder de vista os desvios que estão no horizonte político de consideração do que seja a “qualidade da educação”. Essa qualidade a que me refiro é a de oportunidades para todos, independentemente de suas condições sociais e econômicas, a educação humana e inclusiva, defendida pela teoria freiriana; muito embora o sentido de qualidade de educação presente, nos discursos e refletido nas ações, seja compreendido por melhorias de resultados impostos por organismos políticos de controle de indivíduos e instituições, em uma lógica dominante. Faz-se necessário um estranhamento dessa lógica de controle, pois, “ainda que nem sempre as alternativas apareçam, elas existem, esparramam-se nos subterrâneos e vêm à tona, gerando a eclosão de novos movimentos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 334). As autoras consideram os movimentos sindicais e todas as mobilizações de profissionais da educação importantes nesse processo. Em vista disso, a defesa da qualidade da educação não pode ser encarada apenas como resultado da ação individual na escola, ressaltando, com Freire (2018), a relevância da práxis,

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter *uma teoria que necessariamente o ilumine*. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 2018, p. 167, grifo meu).

Assim, toda ação pedagógica precisa ser pautada em uma Teoria Crítica, do contrário se configura em uma ação pela ação, ou seja, não se estabelece expectativas de verdadeiras melhorias na escola e na sociedade. Retomo a fala da PC Danúbia, quando ela ressaltava a importância da formação continuada no início da sua função na coordenação pedagógica. Ela diz que todo o processo de formação continuada que participou, antes como professora e após enquanto coordenadora, a ajudou muito a construir uma identidade no desenvolvimento do seu trabalho.

Segundo Carvalho (2017),

Para o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico no contexto da escola, a coordenação pedagógica necessita ser conduzida por um educador/a com formação pautada pela competência teórica de fundamentos da educação, pedagógico e política a fim de que seja capaz de pensar e conduzir a construção do projeto político pedagógico que aponta a direção da formação de sujeitos coletivos com plena condição de ser dirigente da sociedade (CARVALHO, 2017, p. 115-116).

Em vista disso, aprofundando a discussão no eixo “coordenação pedagógica”, perguntei aos PCs se a sua formação inicial auxiliou no desenvolvimento de sua função. A PC Danúbia salientou a importância do pedagogo nas ações de acolhimento, de socialização dos alunos, no desenvolvimento da formação continuada e ainda no diálogo com os professores para as adaptações necessárias nas ações pedagógicas para o envolvimento de todas as etapas de ensino que a escola oferece, reforçando que “a visão de pedagoga me ajudou muito no início e ainda me ajuda em vários aspectos” (PC Danúbia, entrevistada em 08 de dez. 2020). A PC Vieira expôs que a sua formação ajudou muito, pois trouxe uma realidade daquilo que já acontecia na escola, pois era uma formação específica para professores que já atuavam. Conforme segue,

[...] sim até porque a minha formação foi feita voltada realmente para professor, para quem trabalha na escola. Eu participei do *projeto parcelada* da UNEMAT em 2003. E esse projeto já vinha acontecendo em anos anteriores, mas no caso desse que eu participei, era voltado para os professores que já estavam em trabalho, só poderiam participar do vestibular professores que estavam nas escolas, trabalhando, não era aberto ao público em geral, então todas as discussões, todos os trabalhos desenvolvidos nos 4 anos que se seguiram pelos professores acabaram sendo enriquecidos, porque os alunos, no caso os acadêmicos, eram pessoas que estavam lá na escola, já trabalhando, não era uma coisa que eu ainda queria me formar naquele curso para exercer a profissão, a gente já estava lá, então eu penso que a gente falou mais de acordo com a realidade, que estava acontecendo realmente na escola, de como que era o trabalho, de como era o ensino e as discussões foram assim, bem pontuais e trouxeram grandes ensinamentos para a gente (PC Vieira, entrevistada em 10 de dez. 2020, grifo meu).

O PC Milton esclarece que a sua formação inicial, Educação Física, não contribuiu com a função de coordenador, ele diz “a minha formação inicial, nesse sentido da licenciatura contribuir para a função de coordenador, ela não conseguiu, não permitiu” (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020), já que sua formação foi específica em Educação Física inicialmente com foco mais biológico. O professor esclarece que “criou essa visão da educação” depois que passou pelo Cefapro, desse modo ressalta a importância das formações e dos estudos desenvolvidos no centro de formação, no qual desenvolveu a função de gestor.

Considero assim, que a formação inicial pode colaborar com a ação na escola, como no caso de PC Vieira, sua formação foi voltada aos professores que já atuavam, porém, no diálogo

com os participantes, fica proeminente a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos.

Na continuidade do diálogo estabelecido com os professores coordenadores, eu solicitei a eles que falassem sobre a sua organização para o desenvolvimento do seu trabalho, se havia um plano de ação e se eles conseguiam realizá-lo conforme o planejado e quais as influências sofridas no decorrer do ano.

O PC Milton relatou que é feito um projeto, um Plano de Trabalho no início do ano. E acrescenta,

[...] a gente trabalha muito em função dos dados que temos em mãos, eu procuro trazer essa informação sempre do que já se discutiu e o que trouxe dos outros anos. Foi feita a coleta de todos os dados do IDEB de anos anteriores, fizemos as discussões dos projetos que foram feitos e todos os resultados que eles nos trouxeram, quais foram os problemas que a gente conseguiu encontrar, tanto dos professores e dos alunos, quais foram as falhas e o que deu certo, e o que se poderia avançar e isso nos deu o primeiro encaminhamento do que ia trabalhar. (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020).

Outro ponto foi em relação à formação continuada, a gente também teve esse foco de como iria fazer nesse ano, temos as orientações iniciais, a partir das primeiras orientações sobre a semana pedagógica, que deve ser feita diferenciada para um trabalho inicial, também fizemos novamente um trabalho sobre levantamento de dados e aí tudo isso daí vai completando o nosso plano de trabalho, a gente vai pontuando isso, vai começando a criar, vai delineando para o ano (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020).

O professor cita aspectos importantes a serem considerados na configuração do processo pedagógico desenvolvido na escola, bem como do fortalecimento do seu papel enquanto gestor do pedagógico, responsável pela formação continuada dos profissionais da escola. Demonstrando como o plano de ação vai se materializando ao longo do ano de trabalho, partindo sempre da busca dos processos existentes e conhecidos na escola, para então propor novas estratégias que podem melhorar os resultados obtidos. Um plano de ação, com essa dinâmica, tem um caráter de constante readaptações às mudanças que ocorrem e deve estar fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola.

Carvalho (2017) ressalta a responsabilidade do coordenador frente aos processos pedagógicos na escola para a sua transformação, pois

Compete ainda à coordenação pedagógica coordenar toda a dimensão do pedagógico na escola, ordenar o projeto político pedagógico, trabalhar com a formação do professor, criar as condições pedagógicas para reordenar a educação e recriar a escola como condição para a construção de sua autonomia, enquanto instituição de formação humana comprometida com o processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2017, p. 121).

Coaduna com esta perspectiva, o que disse a PC Danúbia sobre a sua organização para o desenvolvimento do trabalho na escola, já que

Geralmente a gente senta, enquanto equipe, e traçamos objetivos comuns para a escola em si. E aí depois que a gente tem mais ou menos uma divisão de turmas, que embora as portarias não exijam essa divisão de turmas, mas por uma questão de organização do ambiente a gente costuma dividir, então a gente senta para traçar um plano em comum para escola e depois, cada um traça o seu plano para as suas turmas, (o trabalho) voltado aos pedagogos, quando você trabalha com menores, ou mais voltado para a área, na questão de atrair os alunos, de incentivá-los, quando você trabalha com alunos maiores. Eu costumo escrever tudo e principalmente como aqui eu estou na função a mais de um ano, sim desde 17 (ano de 2017) então eu posso pautar naquilo, por exemplo, que eu quero corrigir de 2019 e colocar no plano de 2020 para melhoria ou alguma ideia que surgiu, novidades também e questão de manter os índices, porque a gente sabe que os índices são importantes, a questão da clientela, de evitar que os alunos removam da escola, profissionais também, manter o quadro sempre é importante, [...] então é sempre assim, um trabalho de pensa, articula, planeja e executa, e não é um trabalho conclusivo, você volta naquilo que planejou, planeja novamente para você corrigir possíveis falhas, mas sempre trabalhando em equipe, também pensando que não é aquilo que você quer, às vezes, eu quero uma coisa, mas apesar de ser professora, eu estou fora da sala de aula, então a visão de quem está dentro da sala de aula tem que ser muito respeitada e discutida com as duas partes, a coordenação, enquanto um todo, e os professores também tem que ter todo um trabalho conjunto entre a direção escolar, então isso tudo faz parte do planejamento das ações (PC Danúbia, entrevistada em 08 de dez. 2020).

A professora reforça que há, no seu planejamento, um movimento contínuo de busca para a melhoria da escola, como o trabalho em equipe, estabelecido por meio do diálogo, da troca de ideias, do engajamento de todos em torno de objetivos comuns. Ela se coloca para o compartilhamento de experiências, para o diálogo verdadeiro, não há hierarquias, em que um grupo de pessoas interessadas se dispõe a desenvolver ações articuladas e planejadas para a promoção da aprendizagem dos alunos. Elucido essa discussão com Freire (2018), quando ele relata que

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2018, p. 112, grifo do autor).

Assim, compreendo que devem ser os espaços escolares que buscam transformar ações em prol do desenvolvimento profissional na escola e do enriquecimento do processo pedagógico para uma qualidade educacional. Coaduno com a perspectiva do coordenador ser o

eixo principal desse diálogo, que envolve e que lidera com autoridade, mas sem ser autoritário e suficiente em si mesmo.

Seguindo com o diálogo, quando solicito a professora que fale sobre que fatores influenciam mais no desenvolvimento do seu trabalho, ela ressalta que a falta de infraestrutura dificulta, pois

Eu acho que são pontos específicos que complicam todo um trabalho, por exemplo, eu coloco assim: avançar os alunos nos conceitos de determinadas turmas, por exemplo, você pega uma turma que está com conceitos mais baixos, e planeja, este ano vamos trabalhar com apoio pedagógico com eles, vamos colocar na articulação aqueles que precisam. No meio do caminho, o professor de matemática sai, quando a gente consegue um professor, nem é matemático, às vezes não é, como é o caso agora não tem o professor de determinadas disciplinas. Então acho que os fatores externos que atrapalham, no caso, mais a execução do planejamento. Você tem uma coisa planejada para dar certo, então vai dar certo eu ter uma equipe, vai dar certo ter uma formação continuada, vai dar certo ter um laboratório de aprendizagem e um laboratório de informática, mas de repente não é isso que acontece, você tem que pensar de novo, como vai fazer com a turma que está sem professor tal, ou aquela que está desmotivada. Então o ponto crucial é conseguir fazer a retomada, respirar e pensar rapidinho quando surgem esses imprevistos, de maneira que se não conseguir resolver tudo, sanar a maioria dessas questões (PC Danúbia, entrevistada em 08 de dez. 2020).

A professora expõe como ela consegue articular na escola o seu planejamento, independentemente dos percalços que acontecem no decorrer do trabalho. Acrescento que ela percebe as potencialidades que tem a equipe da qual faz parte e não poupa esforços para fortalecer o trabalho dela. Destaco o sentido de coletividade trazido pela professora que, conforme Franco (2008), é extremamente importante para delinear o processo pedagógico na escola, tendo em vista que

Coordenar o pedagógico implica redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido da escola. Isso o coordenador não poderá fazer sozinho, nem mesmo a direção da escola poderá fazê-lo sozinho.

O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola enquanto um discurso escrito. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações.

O coordenador pedagógico poderá fazer um bom trabalho no acompanhamento, na liderança das negociações do projeto em ação. Antes disso, sem um projeto esclarecedor de metas e anseios, ele nada poderá fazer (FRANCO, 2008, p. 128).

A autora destaca também a importância do planejamento bem delineado, com metas claras, intencionalmente assumido pelo coletivo. Ressalto que esse deve partir sempre de

diagnósticos dos processos avaliativos da ação pedagógica e ainda considerar as condições da escola que interferem no processo de ensino-aprendizagem, como formação docente, acesso aos recursos pedagógicos de alunos e professores e organização da ação coletiva como reuniões e assembleias. Por isso, a importância da liderança pedagógica da coordenação, que deve considerar em sua práxis, o diálogo e a participação de toda a equipe.

Importante também considerar as condições que estão num universo mais amplo e que implicam na maneira como se desenvolvem as ações na escola. De um lado, se trabalha na escola sob a pressão de busca de resultados, maior qualidade nos processos educativos, que “todos” os nossos alunos aprendam, participem das atividades que se propõe, de maneira positiva e exitosa. Por outro, se enfrenta a falta de profissionais para atender todas as demandas impostas à escola, principalmente as burocráticas, o distanciamento familiar, o aluno que não participa por motivos adversos, como trabalho, falta de orientação familiar, dentre tantas outras situações que, ao longo do texto, tenho discutido, tais como as de cunho social, político, principalmente, instrumental e mercadológico. Todas essas situações contraditórias recaem no cotidiano da ação pedagógica. Na busca de compreendê-las, deparo-me com construções históricas, por isso dialéticas e que necessitam ser problematizadas de maneira mais ampla. De acordo com Freire (1979),

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaço de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante (FREIRE, 1979, p. 33, grifos do autor).

Essa necessidade, de compreensão da totalidade, fica evidente quando os professores coordenadores citam as dificuldades enfrentadas por eles, sendo essa rotina diária importante para o andamento da escola, mas que atrapalha muito o quefazer pedagógico do coordenador. Essa rotina é citada pela professora como aquela de um “apagador de incêndios”, que implica muito nos desvios do planejado pelo coordenador na escola, bem ilustrado no trecho que segue,

[...] não posso deixar de citar uma coisa também, embora não seja o mais importante do trabalho, mas o coordenador pedagógico tem a função de “apagar incêndios”, uma frase muito conhecida de todos, mas eu acho que o coordenador pedagógico de qualquer lugar acaba se envolvendo. O coordenador pedagógico, ele tem essa função que o nome já diz, é coordenar, tudo passa por ele, mas a gestão de conflitos toda cai ali na coordenação e isso

é o que toma a maior parte do tempo (PC Danúbia, entrevistada em 08 de dez. 2020).

A professora observa que não é a prioridade no trabalho, porém é destaque nas falas dos coordenadores que há um desvio da função primeira da coordenação, em que, muitas vezes, a gestão do pedagógico é deixada de lado para o atendimento às urgências surgidas no cotidiano da escola e não há outra pessoa que possa assumi-las e resolvê-las. Todavia, sabemos que a responsabilidade pelo pedagógico recai sobre o/a coordenador/a na liderança de uma equipe de professores/as.

Assim, os planejamentos apesar de bem pensados e refletidos, não dependem apenas da intenção dos responsáveis, muitos outros fatores interferem no processo. A ação e reflexão, intencional e voltada a transformação, se configuram como uma busca constante da coordenação no cotidiano do trabalho.

Nesse movimento estabelecido no diálogo com os PCs, foi possível perceber a compreensão que apresentam sobre a práxis dialógica da coordenação concernente ao ideal da educação crítica, libertadora conforme a teoria freiriana, ação dialógica voltada à transformação da realidade. Compreendo ainda que o estabelecido nos documentos referentes à função da coordenação apoiam, em tese, uma ação mais significativa, porém na prática não a viabiliza. Ao orientá-los a respeito de sua ação, também deveria ser dado a eles/as condições de dedicação ao pedagógico, enquanto outras funções específicas em atendimento às urgências da escola deveriam ser viabilizadas pela mantenedora.

Uma análise que realizo, neste trabalho, é em relação às concepções dos profissionais investidos na função. Dessa maneira, destaco que, na compreensão de PC Vieira (2020), “a atribuição (documentos orientadores) que vem explicando qual é o nosso papel, não contempla o que é realmente a dinâmica do trabalho do coordenador na escola, porque envolve outras coisas e aqui é muito voltado para o relacionamento entre família/escola” (PC Vieira, entrevistada em 10 de dez. 2020). A professora demonstra, em sua fala, a importância do trabalho da coordenação na escola, porém ela sugere a adaptação necessária nos documentos. Entendo que há, nessa compreensão, uma mudança no sentido do papel da coordenação na escola, que se aproxima com o papel disciplinar ou de supervisor, que se distanciam da orientação pedagógica.

Penso ser primordial mais investimentos na escola, abrindo outras funções para atender demandas que aparecem como conflitos, questões de relacionamentos entre alunos e problemas relacionados, organização de entrada e saída de alunos na escola, conferências intermináveis de

lançamentos em sistemas, práticas que realizam e se tornam ações recorrentes, cotidianas. Ademais, retomo a importância da formação continuada específica que relacione teoria e prática do coordenador pedagógico com suporte necessário para a realização do diagnóstico pedagógico da escola, da organização dos grupos formativos, da organização de reuniões pedagógicas, do estudo sobre os documentos curriculares, dentre outros, para que todos os profissionais nessa função tenham habilidades e conhecimentos para conduzir a gestão pedagógica na escola, com liderança e ações assertivas visando à qualidade na educação, mais humana e inclusiva, a favor do/a aluno/a, muito além da “qualidade da educação” que visa resultados. Assim, são diversos os fatores que contribuem com a melhoria da coordenação pedagógica, que ressignifiquem o diálogo com todas as funções pedagógicas na escola, com os professores regentes nas diversas áreas e principalmente com o Professor Articulador de Aprendizagem.

4.2 OS SENTIDOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM

O/a professor/a que desenvolve a ação pedagógica no LA mobiliza um aspecto muito importante que compreende mudar uma perspectiva de exclusão do/a estudante do processo ensino-aprendizagem. Considerando o que já discuti sobre as consequências dessa condição, torna-se importante levantar sentidos da ação pedagógica que sejam significativos para os estudantes. Presumo que o ensino de conteúdos descontextualizados, a partir de “aplicação” de atividades soltas, no sentido de transmissão do conhecimento que o aluno não tem, não colabora com a aprendizagem do/a aluno/a. Assim, coaduno com Freire (2017, p. 52) “[...] que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração a outra e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido”. As participantes foram unânimes em citar ações envolvendo a ludicidade, o uso de jogos, o uso de materiais concretos, o atendimento individual, dentre outros. Ademais, a ação pedagógica deve compreender o diálogo com o educando, pois, conforme ressalta Carvalho (2005),

O ato de ensinar passa pela reflexão na ação e pelo reconhecimento de que o ser humano historicamente sempre fez perguntas para resolver os problemas da existência. Por isso, na prática pedagógica, o conhecimento deve ser apresentado ao aluno como produto de uma história, de uma busca que parte da prática, para que possa ser melhor compreendido e apropriado o conhecimento (CARVALHO, 2005, p. 185).

Neste eixo de análise, considero importante destacar a ação pedagógica desenvolvida no LA para elucidar as características da prática do professor articulador, uma vez que a função tem a especificidade de atendimento ao aluno com desafios na aprendizagem.

A partir do Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, conforme o documento do MEC (BRASIL, 2004), o Ensino Fundamental passa gradativamente a ser organizado em 9 anos, atendendo alunos de 6 a 14 anos, assim divididos em 2 fases chamadas Anos Iniciais (1º a 5º Ano) e Anos Finais (6º a 9º Ano). Porém, esta nomenclatura não muda a organização curricular do Ensino Fundamental no Estado: 1º ciclo – 1º, 2º e 3º Ano (6, 7, 8 anos de idade); 2º ciclo – 4º, 5º, 6º Ano (9, 10, 11 anos de idade) e 3º ciclo – 7º, 8º, 9º Ano (12, 13, 14 anos de idade).

Referente à caracterização das turmas em relação ao número de aluno atendidos em sala de aula no 1º ciclo, a Portaria Nº 568/21-SEDUC/MT estabelece 25 alunos por turma. Este é um dado para pensar a não aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, uma vez que já discuti, ao longo do texto, o diferencial do LA quanto ao atendimento em pequenos grupos ou atendimento individualizado, considerando o ensino mais personalizado e as diversas formas de aprender de cada estudante.

No que se refere ao termo “defasagem”, é necessário salientar a questão temporal a qual ele se relaciona. Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o processo de alfabetização deve acontecer “nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental”, espera-se, assim, que nesse período a criança seja alfabetizada (BRASIL, 2018, p. 89). Mudança significativa do aprovado no PNE pela Lei 13.005/2014, que apresenta a “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” num prazo de 10 anos. Porém, dados do Censo e de avaliações em larga escala demonstram a situação enfrentada no país no decorrer dos anos, como discorre o documento do MEC, “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014):

O fenômeno do analfabetismo funcional, cuja raiz é encontrada nas séries iniciais do ensino fundamental, expressa dificuldades presentes nos processos de escolarização, mostrando o seu distanciamento de adequados padrões de qualidade. Dados do Censo Demográfico de 2010 revelaram que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas (BRASIL, 2014, p. 26).

Mais recentemente, em relação à proficiência em leitura, o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação aponta que “cerca de 22% dos estudantes se encontram no nível mais baixo da escala (nível 1) e mais de 50% dos estudantes

se concentram nos níveis 1 e 2” (BRASIL, 2020, p. 36). Esses dados estão baseados em edições de 2014 e 2016 da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Reside, nesses números, uma problemática construída ao longo da história educacional do nosso país, de considerar pessoas que não leem/escrevem, “incapacitados”, “incompetentes”, estigmatizados por sua condição escolar. São pessoas que vivem à margem da sociedade, vítimas da injustiça social, filhos de trabalhadores, que, em muitos casos, são pais analfabetos, ou que trabalham o dia todo, e que, conseqüentemente, não conseguem acompanhar o filho em suas atividades, dando-lhe recursos, apoio e incentivos. Na maioria das vezes, são crianças e adolescentes que vivem em vulnerabilidade social, faltam à escola continuamente, são evadidos e desestimulados pelas condições que lhe são dadas na escola e fora dela.

Os dados comprovam o que venho discutindo sobre a importância do trabalho diferenciado desenvolvido no LA, específico para os alfabetizandos. Alunos que estão em qualquer ano do Ensino Fundamental, a partir do 3º Ano, e que ainda não leem e escrevem de maneira autônoma são considerados os “defasados” em relação ano/série. No decorrer do trabalho na educação básica, acompanhando alguns levantamentos de dados das escolas, pude verificar que, em todos os anos, dessa etapa de ensino, temos uma parcela significativa de alunos em condições adversas de desenvolvimento da leitura e escrita.

Na expectativa de compreender melhor esta realidade do trabalho do PAA, incluí em minha pesquisa o eixo de discussão “professor articulador” e solicitei às participantes, que denomino PAA e primeiro nome, que relatassem a prática pedagógica desenvolvida no LA. Iniciei o diálogo solicitando que falassem sobre o seu trabalho, como era a sua prática no dia a dia com os alunos, como eles iniciavam os trabalhos no ano letivo, dentre outros aspectos. Considero importante ressaltar que as professoras têm tempos de experiências diferentes em relação ao trabalho no LA pretendo considerar como isso influencia no desenvolvimento do trabalho como um todo. Essa expectativa será retomada ao longo da discussão por diversos aspectos a serem destacados.

A PAA Márcia ressalta que, no início, quando ainda não tinha formação continuada específica, a função no LA era assumida por um professor que ficava nos últimos lugares na contagem de pontos para atribuição de aulas na rede estadual, ou seja, “o menos experiente”. Porém, quando teve a oportunidade, ela assumiu e se entusiasmou, seguiu o trabalho no decorrer de 10 anos. Desses, 6 deles estive no LA, evidenciando que

Num período de 10 anos, fui dando continuidade no trabalho com os alunos que tinham defasagem grande na sala, eu já gostava de trabalhar com eles,

diferenciado, só que na sala não tem tempo, então no LA quando trabalhava só com eles, dando atenção, foi muito bom. E quando você gosta de fazer, funciona, e foi assim que fui ficando... incentivada pela direção da escola eu continuei (PAA Márcia, entrevistada em 09 de dez. 2020).

A professora relata questões importantes que tornam possível perceber as fragilidades da organização da escola e como isso influencia no trabalho no LA. Ao dizer que o professor do último lugar na contagem de pontos era quem ficava no LA, nos remete à compreensão de um espaço que não estimula os profissionais a atuarem nele. Isso compromete o trabalho com os alfabetizando, que são os alunos que mais necessitam de um profissional experiente, que saiba perceber as fragilidades enfrentadas pelos alunos. Ela relata também como é diferente e importante atuar no LA, devido às possibilidades de atender ao aluno de maneira mais individual, pois, na sala regular, não há tempo. Fica evidente nessas reflexões que a escola tem uma organização que não contempla os estudantes que estão com desafios na aprendizagem, desde a estrutura, a contagem de pontos e a quantidade de alunos/as em sala de aula; já que, quando o/a professor/a desenvolve um planejamento em atendimento à sala, como um todo, os que não acompanham, ficam, pois o/a professor/a não consegue considerar as diversas formas de aprender no grupo de alunos/as que fazem parte de sua sala de aula. Essas considerações devem ganhar vulto nas discussões com a SEDUC/MT, ao pensar as orientações e as políticas educacionais que organizam a escola e visam mudar a situação dos alunos que estão à margem do processo de aprendizagem.

A PAA Edivânia declara que teve pouco tempo, três meses de trabalho na função, devido à mudança de profissional na função, ela assumiu em setembro, porém declara que “a experiência que eu tive foi excelente, pois não tinha trabalhado ainda na articulação, somente nas séries iniciais, então para mim foi um desafio e um aprendizado” (PAA Edivânia, entrevistada em 09 dez. de 2020).

A PAA Rosinei teve uma experiência de 9 meses no decorrer de 2019. Ela relata a dificuldade inicial pelo fato de a escola ter direito a uma carga horária de trabalho de apenas 10 horas.

Eu fui selecionada em 2019, na escola eram duas concorrendo, procurei a coordenação, que me apresentou a sala e como eu ia trabalhar, procurei conversar com os professores que já tinham uma seleção dos alunos. A escola tinha direito a apenas 10 horas para o articulador e tinha que contemplar alunos do 3º ano ao 6º ano, nas duas disciplinas, português e matemática. E com a colaboração da coordenação, dividimos a turma para atender em uma hora semanal. Comecei o trabalho por turma e fui desenvolvendo o trabalho e depois fui conhecendo os alunos e agrupando os mesmos por aprendizagem, que foi possível a partir do diagnóstico que realizei com eles (PAA Rosinei, entrevistada em 08 de dez. 2020).

Considero importante esse relato de entrada e permanência, uma vez que, a descrição da constituição da função trouxe as inconstâncias da legislação que são anualmente redesenhadas, comprometendo a organização da escola para o atendimento ao aluno com desafios de aprendizagem.

Sobre o início do trabalho, as professoras são unânimes em considerar o diagnóstico inicial. A avaliação diagnóstica realizada com os estudantes deve priorizar o nível de alfabetização em língua portuguesa, leitura e escrita e ainda alfabetização matemática. A PAA Edivânia expôs que o início do trabalho é orientado por um diagnóstico inicial com o objetivo de conhecer o nível de aprendizagem dos alunos:

Primeiramente, é feito um diagnóstico individual com eles, os professores também me passaram os que foram feitos da turma, e eu juntei os dois para chegar a uma conclusão. Para começar a traçar o trabalho, primeiramente eu fiz essa avaliação individual para saber quais eram as dificuldades de aprendizagem para eu montar a turma. Não teria como montar uma turma com alunos com extrema dificuldades com aquele que já estava mais adiantado, fui montando turmas com alunos e dificuldades aproximadas (PAA Edivânia, entrevistada em 09 dez. de 2020).

Sobre essa avaliação, considero oportuno discutir sua importância baseada em Carvalho (2005, p. 104), pois “O fim da avaliação é a aprendizagem do aluno, porém, para que a aprendizagem seja significativa, é essencial diagnosticar o ponto em que cada aluno está, para, a partir daí, buscar novos caminhos que venham a contribuir para a superação das dificuldades encontradas”. Nesse sentido, o diagnóstico realizado pelas professoras, no início do trabalho no LA, tem um caráter direcionador e organizador das ações pedagógicas a serem desenvolvidas. O fato de trabalharem com grupos pequenos de alunos possibilita intervenções significativas em atendimento às necessidades individuais, aspecto este muito relevante para a aprendizagem e diferenciado em relação ao trabalho na sala de aula regular.

No LA eu trabalhava com jogos, mais com ludicidade, as minhas turmas eram alunos do 4º ao 9º ano, adolescentes que ainda não estavam alfabetizados, eu trabalhava com muitos jogos, tanto no computador, material dourado e caça palavras, e muitos não conheciam nem letras, então eu tive que começar bem do início, com o alfabeto ilustrado, atividades bem ilustrativas, foi esse estilo de trabalho que foi feito no LA (PAA Edivânia, entrevistada em 09 dez. de 2020).

Ao serem perguntadas como concebem o trabalho no LA ou como compreendem que deve ser o trabalho no LA, a PAA Rosinei relatou as dificuldades que vivenciou no desenvolvimento do seu trabalho, conforme segue,

O trabalho é apoio para os alunos, realizei através de jogos, brincadeiras, e a ideia de sala de reforço eles não gostam, então para conseguir envolver os alunos, tem que ser diferenciado. Tive dificuldade com os alunos maiores que não participavam. Eles faltavam muito. A questão da falta atrapalha muito o desenvolvimento, então com os alunos maiores eu não atingi o objetivo, alunos que no 6º ano não escreviam uma frase com coerência. Então como ficam, eles vão passando de um ano para o outro ano sem aprender (PAA Rosinei, entrevistada em 08 de dez. 2020).

Poderia ter mais apoio e compreensão de todos os envolvidos, não só da unidade, mas de todos (os professores) das específicas também. Digo pelos problemas que tive com o 6º ano, é preciso mais diálogo, mais apoio dos professores, mais conversa com os professores da articulação. Com a unidade é mais tranquilo, com os de área tem mais dificuldade. Na visão que tenho a relação com os de área é mais distante (PAA Rosinei, entrevistada em 08 de dez. 2020).

A dificuldade de trabalhar no LA com os alunos maiores fica evidente e confirma uma situação vivenciada enquanto eu ainda estava na coordenação da escola. São alunos que sentem a discriminação pelos colegas e sentem vergonha de ter que ir à escola em outro horário, participar do LA. Eles faltam às aulas e isso atrapalha muito o processo de aprendizagem, conforme relata também a PAA Márcia.

Eu já vi aluno de 8º ano que os professores não sabiam que ele não sabia ler, porque pela idade dele, ele não falava e, quando os professores pediam para ler ou entregar alguma atividade, ele dava uma de rebelde e não entregava, então é aquele aluno que não faz nada, aquele aluno que não quer nada, e ele não sabia, um moço já e não sabia. Ele preferia ser chamado de indisciplinado, do que os colegas saberem que ele não sabia ler e a vergonha que ele ia passar. Então muitos que vinham no contraturno para fazer aula, pediam para não contar a ninguém que eles estavam lá. Então como deixar um aluno chegar no 8º ano desse jeito? Tem que fazer alguma coisa antes (PAA Márcia, entrevistada em 09 de dez. 2020).

Mas não ocorrem problemas somente com os alunos maiores, a PAA Rosinei relata que teve dificuldades com os professores das disciplinas específicas também. Penso que há maior aproximação entre os professores pedagogos, e uma mediação realizada pela coordenação entre professor articulador e regente poderia ser a ponte para sanar algumas dificuldades por meio do diálogo.

Quando a PAA Rosinei relata que eles passam “de um ano para o outro sem aprender”, ela levanta uma concepção de organização por ciclo, que é diferente da seriada. Nessa há retenção, caso o aluno não atinja o “nível esperado de aprendizagem” para o ano que está, já o sistema de ciclo, neste período (2019) ainda não havia retenção. Nos dois sistemas, há um processo de exclusão do aluno, a retenção se torna um elemento de humilhação e controle, até

mesmo uma maneira de castigar o aluno que não atinge o nível esperado de aprendizagem, e o aluno que segue sem aprender, também está excluído, pois como acontece o seu direito à aprendizagem lhe é negado. São diversos os fatores que influenciam para a exclusão do aluno, são internos e externos à escola, como viemos apontando ao longo deste trabalho. E estão também evidenciados no trecho a seguir,

O professor tem que fazer de tudo para que o aluno consiga acompanhar a aprendizagem, para que ele quando voltar à sala de aula, consiga acompanhar um pouco das atividades que são desenvolvidas. Porque você imagina, um aluno ficar das 7 às 11, ou das 13 às 17 olhando a professora trabalhando com os outros alunos, falando, explicando, escrevendo, passando no quadro, ele sentado lá, sem saber nem o que está acontecendo, e é isso que acontece com os alunos que não sabem nem ler e escrever (PAA Márcia, entrevistada em 09 de dez. 2020).

Se não tem um professor... e olha que o professor articulador já foi ameaçado várias vezes, ou não tem, nesse ano foi em abril que autorizou e como se fosse assim, depois mais pra frente a gente vê. Aí você vê um aluno que não está alfabetizado no 3º ou 4º ano, 5º ano, o professor não trabalha mais com a alfabetização e ele lá na sala, copiando, porque isso ele consegue fazer, e até enche o caderno de cópias, mas vai o ano inteiro sem aprende a ler. Porque se não tira da sala, faz um trabalho diferenciado com ele, começa do início mesmo, apresentar o alfabeto, trabalha com material concreto, ele não aprende, se não aprendeu quando esteve no 1º e 2º, não é agora que vai aprender sem intervenção; então é tudo um processo, então se não tirar da sala, ou então o professor senta ele na primeira carteira e todo minutinho que tiver, trabalha com ele, mas de verdade, explicando, junta letrelinha, vamos tentar ler..., mas, no fundo da sala, para ele só fica fazendo uma cópia ou fazendo um joguinho da memória é de doer o coração, triste. E quem pode fazer esse trabalho é o Professor Articulador, quem mais que vai fazer isso, por mais vontade que tenha, se o aluno consegue ler e escrever um pouquinho, o professor consegue avançar com ele, mas se ele não sabe nada, o professor não consegue trabalhar com ele (PAA Márcia, entrevistada em 09 de dez. 2020).

A professora apresenta claramente a importância do trabalho do professor articulador no LA, e como faz a diferença para esses alunos alfabetizando, que não acompanham a turma, uma vez que já não estão com o professor alfabetizador. O professor de área específica não sabe o que fazer com esse aluno, e, por diversas vezes, organiza atividades, outras, para apenas ocupá-lo pelo período que está em sala, conforme relata a professora no trecho a seguir,

Eles ficam lá, já vi professor colocar três cadeirinhas no fundo da sala para esses alunos ficarem jogando, jogo da memória ou uma brincadeirinha, e ficam lá as 4 horas, apenas no momento que ia para o LA que faziam alguma coisa para alfabetizar. É um processo de exclusão (PAA Márcia, entrevistada em 09 de dez. 2020).

Ela acrescenta,

Tem professor que faz, prepara atividades diferentes no nível que ele está, outros vão até o laboratório pedir atividades para fazer com o aluno, para trabalha de acordo com o que o PAA está trabalhando com aquele aluno, mas tem outros que não, então é muito complicado (PAA Márcia, entrevistada em 09 de dez. 2020).

A professora ainda relata que

Eles falam “gente não sei alfabetizar”, e ele não sabe mesmo, parece que ser professor é tão fácil, não é, principalmente com criança que tem defasagem, não é assim, e é aí que penso que deveria ter, como teve lá no começo um articulador para o primeiro ciclo, para o segundo e para o terceiro ciclo, não desse jeito que o governo pensa que é, um vai lá atende meia horinha cada um que está bom (PAA Márcia, entrevistada em 09 de dez. 2020).

Nesse relato, a professora retoma a desconfiguração do sistema de ciclos, que, ao longo dos anos, foram mudando em atendimento a uma política que não leva em conta a realidade da escola, dos alunos que necessitam ser atendidos de maneira individualizada. É uma função de maior importância na escola e novas configurações deveriam ser dadas a ela, visando incluir os alunos que apresentam maiores desafios. A verticalização das políticas que organizam a estrutura da escola contribui para aumentar a desigualdade e a injustiça social a que estes alunos estão imersos. Essas políticas, de caráter autoritário, são prescritivas e não deixam margem para o diálogo na escola. São muitas as regras e o “cumpra-se” está estabelecido, conforme Freire e Shor (1986) apontam “O sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula”, os autores discutem o poder transformador da educação, mas ponderam que esse sistema dificulta as possibilidades de uma “educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 27).

Dando continuidade ao diálogo com as professoras, solicitei a elas que me dissessem “Como se dá a relação pedagógica entre o articulador-coordenação-professor regente?”. A questão relacional aqui se destaca em atendimento ao processo dialógico, que defendo em meu trabalho e busco problematizá-lo em virtude de uma educação de qualidade, mais humana e inclusiva. Sabendo que a questão é muito mais ampla e implica um sistema político de orientações e controle, considero também, como Freire e Shor (1986), a importância das ações desenvolvidas no contexto da escola,

Busco o desenvolvimento gradual do diálogo em classe e percebo a mudança dos estudantes diante da pesquisa crítica. Observo as interações sociais, para ver se as atitudes ingênuas ou fatalistas estão mudando. [...] Se o professor não pensar em termos de graduabilidade, pode cair na cilada imobilizadora de dizer que ou tudo é mudado de uma só vez, ou não vale a pena tentar mudar nada. Ao visar apenas as grandes mudanças, os professores podem perder o

contato com o potencial transformativo de cada atividade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 27).

É também nas relações na escola, baseadas no diálogo entre os profissionais responsáveis pela ação educativa, que considero possibilidades de melhorias no processo pedagógico. Seguem os excertos,

Olha, ali na escola foi muito bom trabalhar, tanto com os outros professores regentes de sala, como com a coordenação, eles me davam todo o suporte. Referente aos alunos a gente dialogava bastante, principalmente na sala de formação que tinha na escola, a gente trocava experiências e informações [...] sempre teve muita comunicação e troca de informações sobre os alunos (PAA Edivânia, entrevistada em 09 dez. de 2020).

Essa relação tem os dois lados, tem o professor que apoia, incentiva, outros que dizem “eu vou para a articulação, porque ali só fica brincando, fica jogando”. Da coordenação eu tive muito apoio, nunca tive problemas. Mas no meu ponto de vista, ela confiou no meu trabalho, falei da minha experiência e com ela tive boa relação. Mas tem professores que falam que não adianta, você pede relação dos alunos com dificuldades, eles não entregam, então tive algumas dificuldades (PAA Rosinei, entrevistada em 08 de dez. 2020).

Bem no começo tinha regente que achava que se ele não conseguia na sala de aula, ele não ia conseguir mesmo, aí com o passar do tempo eles perceberam que o PAA estava lá para juntar forças e com o professor sozinho com método diferente que ia ajudar, então foi fortalecendo isso, chegou ao ponto já no final todos indo atrás de você: tem horário? tem dois horários por semana? ele está vindo? Chama para participar no Conselho de Classe, que atividades você tem para trabalhar com ele? Então foi assim a cada ano valorizando mais. Foi ficando uma função que todos na escola valorizavam (PAA Márcia, entrevistada em 09 de dez. 2020).

Ao longo do trabalho no LA, em destaque às falas das professoras, o/a responsável lida com as resistências próprias de um espaço de inter-relações, com diferenciadas funções. No decorrer do relato, percebe-se essas tensões que indicam que o espaço dialógico, com respeito pelo trabalho do outro, é um processo a ser construído e fortalecido na escola. Esse espaço, com possibilidades e limites da dialogicidade, será problematizado no item seguinte, dando continuidade à análise das contribuições dos participantes da pesquisa.

4.3 RELAÇÃO DIALÓGICA NA ESCOLA

A perspectiva teórica freiriana, fundamentada na dialogicidade, contrapõe toda organização política/educacional baseada na lógica instrumental que destituiu a escola de suas reais possibilidades transformativas, que somente é possível em uma educação libertadora. Os agentes com os quais dialogo convivem em situações complexas que nem sempre conseguem

entender que existe uma razão de ser como está sendo, porque envolvidos/as nas ações cotidianas, sem espaços verdadeiros de diálogo no coletivo, fortalecedor da equipe, seguem realizando atividades burocráticas.

Ao longo dos itens anteriores, faço referências aos entendimentos diversos da ação desenvolvida no LA. Isso mostra que, na escola, há muitos desafios a serem enfrentados para o fortalecimento desse espaço pedagógico. Assim, ao me reportar aos “espaços verdadeiros de diálogo”, defendo uma formação permanente que oportunize a reflexão sobre os problemas e suas raízes sociais, políticas e institucionais que impactam no cotidiano da escola e na vida de cada pessoa, na defesa de que cada ação na escola, individual ou coletiva, reflete uma educação mais humana, transformadora, dialógica ou uma “[...] educação como prática da dominação, [...] mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 2018, p. 92, grifo do autor).

Devido ao exposto, trago, neste item, as considerações dos participantes sobre a dialogicidade, seus limites e possibilidades no cotidiano da escola. No decorrer dos diálogos com os participantes da pesquisa, algumas abordagens foram levantadas contemplando, por vezes, relatos individuais, em outras considereirei o que pensam os/as professores/as nas duas funções, coordenador/a e professoras articuladoras, com percepções que se aproximam ou se distanciam acerca da relação dialógica na escola. Ao iniciar o diálogo, solicitei que relatassem a sua experiência de diálogo na escola com a gestão (direção da escola), com os colegas coordenadores, com o setor administrativo, com os pais e responsáveis, e em que espaços e momentos acontece o diálogo.

O PC Milton relata a experiência com o administrativo na escola, na qual cita o movimento a partir dos encontros de formação,

Em relação à secretaria, a gente teve a todo momento também muita conversa. Uma das preocupações grandes que a gente tinha era que todas as conversas sempre fossem abertas e que a gente conseguisse sempre falar a mesma língua. Por isso, tanto a secretaria precisava muito das informações nossas, assim como nós, de todas as informações dela. Na formação dos não docentes, uma das temáticas que a gente estudou foi comunicação. E aí, no final dessa temática, a gente discutiu o que estava falhando na nossa comunicação, a gente elencou vários pontos que precisavam ser melhorados e usa até hoje esses pontos como referência, porque eles nos auxiliaram demais, inclusive na comunicação com os pais. Isso ajudou inclusive com itens que a gente precisava com os que na hora da matrícula seria uma referência importante de consulta (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020).

O relato demonstra que a escola como um todo, orgânico, interdependente, se fortalece com os encontros formativos, o momento em que se reflete sobre suas fraquezas, seus desafios e se replaneja sua organização, como ação colaborativa e, portanto, dialógica. Conforme Freire (2018, p. 228), a “co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação”, e acrescenta que, “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração”.

Ainda nesse sentido, trago a fala da PC Danúbia, em defesa dos momentos coletivos de formação e do fortalecimento do diálogo, da interação e da colaboração da equipe,

[...] para que a escola desenvolva então a sua forma de trabalhar de acordo com a sua comunidade, as outras figuras, tanto de apoio quanto a da equipe técnica, elas são fundamentais, também precisa de um bom diálogo [...] e precisa do olhar da gestão como um todo, para que toda essa equipe caminhe, bem como a parte de apoio, eles precisam também estabelecer relações com os alunos. Ano passado nós tivemos uma experiência muito importante nessa escola que foi um trabalho da equipe técnica de alimentação escolar, dentro da formação continuada deles, [...] achamos um ponto em comum, então a gente fez um ambiente agradável no refeitório e com isso houve um diálogo maior entre essa equipe e os alunos, que geralmente ficam lá fazendo a função deles e não tem uma interação tão grande com os alunos, a gente achou que foi um resultado maravilhoso e possibilitou também uma união entre os professores com esses profissionais da escola que, às vezes, ficam distantes, como se trabalhassem em ambientes diferentes, o que não é, todo mundo faz parte da unidade escolar (PC Danúbia, entrevistada em 08 de dez. 2020).

Nos excertos, são demonstradas ações significativas que acontecem no cotidiano da escola, com possibilidades de serem ampliadas e fortalecidas, na visão dos coordenadores. Acrescento, em relação ao diálogo com a gestão e com o coletivo, o trecho seguinte da PAA Márcia que demonstra os limites do diálogo, caso o/a professor/a articulador/a não assuma realmente a responsabilidade e desenvolva o trabalho que os alunos do LA precisam, ela diz:

Podemos pensar que, se o professor que já é antigo, tem respeito do grupo, pois percebem que tem conhecimento do que faz, ele será ouvido, mas se ele está fora da aula, não trata com carinho, não está fazendo nada para essa defasagem que eles têm, prepara aula de qualquer maneira, não tem sequência no planejamento, então quando ele for exigir alguma coisa, ele não será ouvido. Mas os professores experientes, sim eles têm voz. Por isso, tem que saber o que está fazendo, saber ensinar, tratar com carinho, não é... “esse ano peguei mais ponto, vou lá dar minhas aulinhas” [...] (PAA Márcia, entrevistada em 09 de dez. 2020).

A PAA Márcia traz uma outra perspectiva do diálogo. Percebo que é relevante a observância de sua contribuição, uma vez que, para haver envolvimento do/a professor/a articulador/a no coletivo e estabelecer uma relação significativa no coletivo, há dependência

também de um envolvimento importante no desenvolver de seu trabalho. A empatia, a responsabilidade e a ética com a ação educativa favorecem a dialogicidade na escola.

Assim, a prática do “trabalho coletivo na escola, enquanto suporte para o pedagógico e espaço formativo” caracteriza-se como instrumento fundamental para criar situação, a fim de que o/a professor/a possa inventariar os problemas fundamentais da escola que interferem no processo de ensinar e aprender (CARVALHO, 2005, p. 220). No aspecto da comunicação na escola e na sua inter-relação com a gestão, Freire e Shor (1986, p. 28) discutem a importância dessas ações que não devem ser encaradas isoladamente de um movimento maior em torno do poder transformador da educação, “vincular o trabalho em sala de aula com transformação da sociedade é básico para a transição do professor para os métodos libertadores”. É importante que ações sejam refletidas no dia a dia da escola e se tornem rotineiras em virtude de sua importância para a ação educativa, dialógica.

Em relação ao diálogo com os pais e/ou responsáveis, os participantes demonstraram que há dificuldades na relação pais e profissionais da escola. Seguem os excertos,

[...] a maior dificuldade era o diálogo com os pais, tive problemas com alunos que não iam, ia na secretaria com o coordenador ligavam e tentavam falar com a família, mas era mais difícil, então tive bastante dificuldade com os pais. Então, para esses problemas de faltas de alunos, eu tinha um diálogo constante com os professores regentes, por meio de bilhete com tabelas dos horários, os professores regentes sabiam quando estes alunos tinham aulas, e eles falavam com os alunos em sala, assim os professores ajudavam nessa questão também (PAA Edivânia, entrevistada em 09 dez. de 2020).

Em relação aos pais, a gente teve trabalho, acho que um pouco fraco, quanto a reuniões pedagógicas. Os pais foram algumas vezes na escola, mas não são muitos pais que são presentes na escola, a gente tem uma parcela pequena de pais que vão na escola. Mas a gente faz um trabalho de presença individual de cada pai quando vai na escola, tenta sempre fazer uma fala com ele. Isso ajuda bastante. Mas acaba que não são todos. E, na fala geral, quando tem reunião pedagógica, a gente não tem espaço adequado na escola, a acústica não é boa. Para os pais que estão presentes sempre estão atentos, então a gente tenta passar o que é possível e importante na reunião. Outra forma de comunicação com os pais são os bilhetes que a gente tenta encaminhar, e a gente tentou também uma página no Facebook. Mas todas são formas unilaterais, sempre da escola para os pais (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020).

Nos trechos acima, pode-se perceber que há muitos desafios no diálogo entre pais/responsáveis e a escola. Os professores, tanto coordenador quanto a professora articuladora, concordam sobre as dificuldades de diálogo com a família. O caráter “unilateral” destacado pelo PC Milton dificulta muito a interação família e escola. No sentido de uma educação dialógica, o aluno é de responsabilidade da família e da escola e há a necessidade de

verdadeiro diálogo para conhecimento das dificuldades que tanto escola como família enfrentam nas atuais condições de nossa sociedade.

Carvalho (2005, p. 186) argumenta que “A integração escola e comunidade é importante para o sucesso do aluno na escola”. Acrescenta o autor, que,

No campo pedagógico, é a partir do encontro da cultura que o aluno traz para dentro da escola com o saber sistematizado que vai construindo sentido para a ação educativa. É através do diálogo entre a cultura e o mundo da vida com o saber sistematizado que o aluno contrai novos conhecimentos (CARVALHO, 2005, p. 186).

No próximo trecho, o professor expõe as contradições que escola e família enfrentam para construir um diálogo,

É a gente tenta contribuir para tentar fazer esse movimento dialógico, mas ele é complexo, porque a gente carrega (entendimentos preconcebidos), cada pessoa tem a sua forma de enxergar o mundo, isso envolve cada funcionário, como a gente recebe cada família. E a nossa visão de mundo vai interferir em como a gente recebe. E a gente precisa tomar muito cuidado não receber uma família e ela não querer voltar mais na escola, então, é uma das coisas que a gestão, a todo momento precisa dialogar, por isso essa conversa entre nós da gestão e da secretaria, porque a primeira porta de entrada de recepção na escola vai ser aberta para essa família através da secretaria, então aquele grupo que está ali precisa ter essa consciência. E então os nossos preconceitos, as formas de enxergar o mundo pode fazer com que essa família também já venha com uma visão equivocada da escola. Assim como nós também tenhamos uma visão equivocada da família. Por que essa família está com esse menino com 14 anos, ele ainda não sabe ler, coisas desse tipo, porque está fora da escola, a família não quis ou a família não liga. É algo que a gente desconstrói muito tendo a presença da família na escola e a conversa com os pais (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020).

A visão crítica das condições de vida da família e do aluno colabora para que se faça a pergunta por que acontecem situações como a relatada pelo PC Milton, “menino com 14 anos, ele ainda não sabe ler, coisas desse tipo, porque está fora da escola, família não quis, família não liga” (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020). Compreender a nossa sociedade e as contradições a que todos estão expostos faz com que se construam possibilidades na maneira de pensar e agir, não culpabilizando a escola, a família ou o próprio aluno por sua condição de aprendizagem e por sua condição de vida. Freire (2018) considera que

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2018, p. 120, grifo do autor).

Outro aspecto a ser analisado foi levantado a partir da questão norteadora “Como se estabelece na escola o diálogo entre o/a coordenador/a, a professora articuladora e o/a professor/a regente?”. Diante dessa pergunta, os participantes trouxeram diversos pontos, seguem alguns trechos,

Nós não tínhamos uma reunião específica, mas o articulador estava conosco nas reuniões que a gente fazia, estava na formação conosco, participava dos grupos de intervenção e dialogava intensamente com a coordenação e o professor regente, então esse movimento, ele era cíclico, professor regente com a coordenação e com a articulação e vice-versa, nós estávamos sempre em diálogo, então foi assim, a coordenação não criou um momento, uma reunião específica, mas todas as reuniões, todos os momentos o articulador estava inserido (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020).

[...] o articulador tem que ter o perfil para assumir essa função, porque se ele quiser ter sucesso no trabalho dele, ele vai ter que fazer um trabalho de diálogo entre a coordenação, professor e com a família, aí sim a gente consegue colocar para andar o trabalho da articulação, mas se o articulador se isolar e fazer o seu trabalho de uma forma que ele não venha buscar esse diálogo, que não venha a ter essa interação, então assim infelizmente não acredito que os resultados... acredito que vai ter resultados sim, mas não da melhor forma, talvez, se eu ia conseguir 100% da aprendizagem do aluno, ele consiga uns 30% trabalhando sozinho, então assim eu vejo que a articulação, a coordenação e o professor, eles são um conjunto, eu vejo que o articulador está ali, naquele meio com o intuito de beneficiar aquele aluno que está lá no laboratório com ele (PC Vieira, entrevistada em 10 de dez. 2020).

A PC Vieira ressalta que o diálogo constante influencia os bons resultados da ação do/a articulador/a, que é um trabalho que deve ser feito em interação com todos os envolvidos, inclusive a família, ressalta que a atitude do/a articulador/a, conectada com os outros participantes do processo pedagógico pode contribuir significativamente nos resultados do trabalho. O PC Milton fala da integração do/a articulador/a em todos os momentos e com todos/as envolvidos/as no processo pedagógico na escola. Assim sendo, vê-se que a escola propicia um espaço dialógico que oportuniza a participação nesse processo, na visão do coordenador e da coordenadora.

Ao ser apresentada aos participantes a questão “você acredita que o trabalho bem articulado do professor articulador com o regente possa colaborar com uma qualidade de ensino na escola, de modo geral? Obteve-se os seguintes comentários:

Eu acredito que sim, que ele consegue contribuir na verdade, todos conseguiriam se cada um fizesse uma ação educativa nesse sentido, mas como a articulação ela tem essa função, bem pontual de ir até o aluno tal, então se ela fizer o trabalho bem articulado com o diálogo, ele vai sim ele vai ajudar o professor a repensar, mas é dessa forma, só que eu acho que não só ele vai ajudar o professor a repensar, [...] eles podem se ajudar, tanto eles vão se ajudando e tanto eles vão aprendendo um com o outro, o professor com o

articulador, de como trabalhar com o aluno, como eles vão aprender com o aluno, então, às vezes, o professor regente vê uma necessidade do aluno, de uma maneira que o articulador não vê ou vice-versa, então há necessidade da parceria sim, mas se essa parceria for efetiva, se houver abertura também da parte do professor regente para a articulação, e às vezes, não é o que a gente percebe em algumas situações; então caberia à coordenação também propiciar um momento estabelecido de diálogo, como existe lá o conselho de classe no final do bimestre, digamos, quinzenalmente ou semanalmente um momento em que o articulador tenha a liberdade de conversar com os professores sem necessariamente sentir que está incomodando o professor. A articulação enfrenta um pouco isso também, de sentir que “ah o professor está incomodado, eu estou tentando falar com a professor a respeito de uma situação, mas o professor não me responde”, então você tem umas situações que acaba por contribuir para o articulador se isolar, então é uma coisa que vai ter que enfrentar, e se a coordenação auxiliar, vai ser mais fácil e eles vão conseguir ter um resultado (PC Vieira, entrevistada em 10 de dez. 2020).

A importância da articulação no trabalho pedagógico, que envolve o/a professor/a do LA e o/a professor/a regente, com a mediação da coordenação fica bem exposta nesse trecho da PC Vieira. Com as suas considerações, ela relata uma “situação dialógica”, bem como demonstra os limites que há, caso não ocorrer essa interação, conforme Freire (1986, p. 67) “Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos”. Assim, como objetivo da escola, a melhoria do processo pedagógico estaria condicionada à articulação do trabalho no LA e na sala de aula e outros sentidos do trabalho do/a professor/a articulador/a estariam sendo construídos. O excerto seguinte coaduna com essa nova dimensão do trabalho do/a professor/a articulador/a, que considero com grande potencial dialógico, transformador da escola,

Então a coordenação solicita a ajuda para um determinado aluno que necessita de um diagnóstico, vou lá faço o diagnóstico, passo para ele ler, escrever, converso sobre a família e tudo o mais e passo para o regente, porque a coordenação não tem tempo de fazer isso, se tornou uma função ao PA na escola. Todos os alunos de qualquer série, até de 9º ano, estavam com problema em casa ou de aprendizagem, qualquer coisa, como tinha minha sala e tinha facilidade de conversar separado, já virou uma função, uma função do articulador, fazia isso sempre, quando era dificuldade de aprendizagem mesmo, tinha defasagem séria, eu, além de mostrar para o professor, fazer o teste com ele, ele está assim nesta fase, ele é pré-silábico ainda, porque muitas vezes o professor demora a perceber, então eu auxiliava nisso também, para detectar a fase de aprendizagem do aluno. Se tornou uma função a mais, por auxiliar também o coordenador nesta ação pedagógica, sempre teve diálogo comigo. A maioria dos professores vão até o coordenador e falam, “olha já fiz de tudo ele não consegue, a mãe não vem, o aluno não traz a tarefa feita etc.”, mas aí o coordenador trazia para eu fazer o diálogo (PAA Márcia, entrevistada em 09 de dez. 2020).

Acrescento considerações da PAA Edivânia, a respeito da visão que tem sobre as contribuições na escola, na escola de modo geral,

Pelo que percebi foi de modo geral, tanto que algumas sugestões de atividades deram para trabalhar com a turma toda, você consegue contribuir com eles, porque eu dava várias sugestões, os professores regentes promoviam atividades em sala com as sugestões que colocava na formação, e os professores do 6º ao 9º, que dificilmente trabalhavam de forma diferenciada; eu não tive problemas com esse professores de área, tinha muito diálogo, tinha muita troca de experiência, de sugestões, passavam que o aluno está com certa dificuldade, solicitavam o trabalho diferenciado com um determinado aluno, então foi muito valoroso mesmo essa questão do diálogo (PAA Edivânia, entrevistada em 09 dez. de 2020).

Considero os excertos acima, de uma coordenadora e de duas professoras articuladoras, muito profícuos no fortalecimento da ação pedagógica e na transformação da percepção do que seja o espaço do LA e o trabalho do/a professor/a articulador/a na escola. As professoras consideram as possibilidades de interação com os professores regentes como diferencial na qualidade do processo pedagógico, sendo que o diálogo sobre os desafios dos alunos; a troca de materiais entre regente e articuladores/as; o diálogo e compartilhamento de experiências no espaço de formação; a atenção individual ao aluno que carece de um diagnóstico mais preciso que indique possibilidades para o trabalho do regente; e o contato com a família para compreender as dificuldades do aluno são situações dialógicas que integram o/a professor/a articulador/a no coletivo como ação colaborativa para a qualidade do pedagógico.

Ademais, a dialogicidade, na perspectiva de Freire (2018), deve problematizar uma realidade para a sua transformação, ou seja, está para além dos processos internos da escola. Oportuniza, aos sujeitos dialógicos, criar condições mais humanas de educação, numa análise crítica das condições que são dadas à escola para o desenvolvimento de sua ação. É importante pensar qual o sentido de trabalhar para “melhorar os índices da escola”, o que significa para cada aluno essa imposição. Trabalhar na perspectiva dialógica, de acordo com Freire (2018, p. 115), significa transcender o “pensar ingênuo”, entender qual o verdadeiro sentido da educação, pois

Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 2018, p. 115).

Diversas são as considerações que se deve fazer em torno da dialogicidade. Para o autor, esta perpassa o diálogo em si, ou seja, ela inicia ainda quando o educador “se pergunta em torno

do que vai dialogar” com o educando, considerando-o como “sujeito cognoscente” (FREIRE, 2018, p. 115). A dialogicidade, conforme Freire (2018), está para a educação problematizadora e não para a “bancária. Nesse sentido,

Para o “educador-bancário”, na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2018, p. 115).

No contexto da educação na pandemia, outras condições do processo pedagógico estão emergindo. Não bastasse as situações de exclusão que já estão postas na escola e na vida de muitos estudantes no ensino presencial, observa-se, no período pandêmico, o agravamento dessas situações para a grande maioria dos alunos de escolas públicas, periféricas, das famílias que enfrentam o desemprego, a fome, a falta de recursos e de acesso à internet para garantir o contato com a escola e com o/a professor/a. No atual contexto, fica muito mais complexo estabelecer o diálogo com as famílias, obrigando todos/as a se reinventarem, tentando assim diminuir minimamente esses impactos na vida escolar dos estudantes, porque, conforme o relato do PC Milton,

No caso agora da pandemia, é que o papel da escola foi assumido, o papel do professor pelas famílias, e aquele momento que o aluno estaria na escola ele está em casa tendo que fazer, por exemplo, uma apostila. E queira ou não, o pai, a mãe ou um responsável, minimamente tem que estar do lado, tendo que ajudar de alguma forma, e essa rotina nem sempre ela consegue ser feita. Porque o pai trabalha, a mãe trabalha, porque é uma vó que cuida, a vó ou o pai é analfabeto ou tem todas as dificuldades, as canseiras, então da forma como recebo eu posso interpretar que essa canseira é preguiça ou posso tentar entender isso também e tentar em que ponto que isso vai interferir ou não. Então o nosso diálogo vai me permitir ver isso ou não. Por isso, dialogar sempre (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020).

Em seu relato, percebe-se que, em qualquer nível e condições, o diálogo é fundamental, visto que propicia compreender a realidade a que estão expostos a família e os alunos. Aliado a isso verifico com os participantes os desafios que a escola pode enfrentar caso não haja a abertura para o diálogo,

Uma coisa imposta, unilateral, ela vai gerar conflitos e ela vai gerar um “não fazer”. Continuar fazendo o que eu quero da forma que eu quero, porque eu não tenho respaldo algum, eu vou fazer só aquele que me obrigam no sistema e a partir do momento que eu fecho a porta da minha sala de aula, o

coordenador de uma certa forma não vai me importunar. Então o diálogo, ele é importante inclusive para que haja essa possibilidade de tentar a mudança se esse professor tem alguma dificuldade e a gente não dialogar com ele, ele vai continuar. Se eu fizer uma imposição dessa, eu acho que é muito difícil que ele mude, porque a mudança não acontece na imposição. Dificilmente eu acho que ela vai acontecer. Pode ser que aconteça momentaneamente, mas não vai acontecer de forma real, assim não vai ter uma mudança significativa (PC Milton, entrevistado em 05 de dez. 2020).

[...] eu acho que não é porque eu sou a coordenadora que eu sei mais que o professor, eu sou professora, eu estou na função para uma colaboração junto com a equipe, então tem coisas que o professor está vendo e eu não consigo ver até porque eu não tinha trabalhado com o aluno, toda vez que é para tomar a decisão é importante você ouvir a opinião do professor, todos os professores e juntos chegarem a um denominador comum, não achar assim eu sou coordenadora, agora eu tomo todas as decisões por todo mundo, isso é uma coisa que não é certo e eu acho que no momento em que nós vivemos, esse tipo de prática já era para não acontecer mais, porque o diálogo lá é democrático e a gente tem que fortalecer, porque é o melhor caminho pelo menos até que se mostre outro para a gente (PC Vieira, entrevistada em 10 de dez. 2020).

O PC Milton denuncia que a falta de diálogo promove o sentimento de descompromisso e de desinteresse com o que se propõe. A imposição, em qualquer situação, não colabora com possibilidades de mudança e está relacionada às atitudes autoritárias. A PC Vieira destacou que a falta de diálogo já não deveria mais acontecer no momento que estamos vivendo. Conforme Freire (1992, p. 60), o diálogo implica “um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua”.

Tendo em vista o olhar do coordenador e das coordenadoras em relação ao professor articulador e ao LA, diversas foram as contribuições em referência a sua importância, seguem alguns extratos,

A figura do professor articulador é muito importante, eu tenho um perfil de sempre ouvir o professor articulador para várias decisões da escola, quando a gente vai fazer uma reunião sobre parte pedagógica, estratégias, por exemplo, para incentivar as turmas do 9º ano que vão sair da escola e fazer uma avaliação do IF, por exemplo, então a gente ouve a figura do articulador, vai vir a prova Brasil que são avaliadores externos, como que nós vamos fazer, ouve-se o professor articulador, dentro da sala do educador também as falas para fazer as pontes entre os professores de uma fase e outra, a seleção dos alunos que serão enviados para o LA (PC Danúbia, entrevistada em 08 de dez. 2020).

No extrato, a PC Danúbia relata como acontece o diálogo com a professora articuladora. Importante perceber que o espaço do LA, naquela escola, não é um espaço “periférico”, destituído de interação com os demais ambientes dela. É um excelente exemplo de relação

dialógica quando a professora é ouvida para tomar as decisões com alunos que não fazem parte do LA, quando se dialoga com profissionais de todas as áreas, conforme o excerto seguinte,

[...] então ele tem que ser também um observador, transitar por todos esses ambientes e todas essas necessidades pedagógicas dos alunos. É um papel fundamental na escola até questão da interação, a gente sempre faz questão de manter um diálogo dele com todas as turmas e também com as turmas que ele não vai atender, por exemplo, os últimos anos, oitavos e nonos não são atendidos mais pelo articulador, mas a gente procura que, quando tem uma avaliação, quando tem alguma coisa, que esse professor esteja em sala conversando com esses alunos também, dando dicas ou quando, na necessidade de um esclarecimento pedagógico, por exemplo, um professor de área específica que tenha dificuldades, se o professor articulador juntamente com a coordenação conseguirem ajudar, então, é uma figura essencial para aprendizagem de qualquer unidade (PC Danúbia, entrevistada em 08 de dez. 2020).

O movimento que construí, neste trabalho, implica um modo de atentar à relação entre coordenação e professor articulador, consoante a isso discuti também a gestão pedagógica, relacionada à coordenação. Diante do exposto, compreendo que é importante dizer que a gestão pedagógica na escola se dá na mobilização para os planejamentos, nas atividades coletivas, na ação em sala de aula e no LA, dentre outras possibilidades. Ou seja, as ações desenvolvidas por um professor/a em cada ambiente educativo na escola. O fato de os atores do processo pedagógico planejarem suas ações e as desenvolverem implica em uma construção da autonomia pedagógica na escola, conforme a exposição de PC Danúbia no último excerto. A coordenadora e a professora articuladora, numa ação dialógica, constroem o espaço da autonomia pedagógica, bem como possibilita a todos os docentes a construírem.

Freire (1995b, p. 74) pontua que “A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador”. Assim, a coordenação pedagógica e o professor articulador de aprendizagem atuam na exigência da dialogicidade para efetivação da práxis pedagógica libertadora, comprometida com a inclusão e aprendizagem significativa.

Compreendo que as análises que fiz até aqui não se esgotam no momento que finalizo este item. A expectativa de que os diálogos com os participantes seriam ricos em conteúdo com diversidade de entendimentos, se confirmou no momento das leituras que realizei inicialmente. As categorias contempladas, bem como diversas outras possibilidades surgiram ao longo deste trabalho. Passo então a realizar algumas considerações com o intuito de finalização deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES

Nestas considerações, compreendo ser importante retomar os princípios que me levaram à escolha deste objeto de pesquisa. Dissertar sobre a dialogicidade e sobre a relação dialógica tendo o olhar sobre a ação do/a coordenador/a e da professora articuladora na escola favoreceu refletir sobre situações não imaginadas, inicialmente motivada pela pergunta “Como se estabelece a relação dialógica entre a Coordenação Pedagógica e o Professor Articulador de Aprendizagem no contexto da escola?”

O objetivo da pesquisa “investigar a dialogicidade na prática educativa envolvendo a Coordenação Pedagógica e o Professor Articulador de Aprendizagem” e seus desdobramentos foram os pilares de discussão teórica e de análise, por isso, a importância de considerá-los devido a necessidade pessoal de problematizar o proposto inicialmente, situando possíveis leitores de minha dissertação.

O objeto de pesquisa que envolveu a ação do coordenador pedagógico e do professor articulador na escola de educação básica do estado de Mato Grosso foi amplamente problematizado, porém compreendo que não seria possível esgotar todas as possibilidades, uma vez que, para a pesquisa, é necessário um recorte do contexto e de categorias. Assim, a categoria teórica “dialogicidade”, na perspectiva dialética/dialógica freiriana, foi o princípio de toda ação investigativa.

Esta foi mobilizada e, por meio de levantamento teórico, fundamentada em Paulo Freire e em diversos autores, na perspectiva da teoria crítica. A base empírica compreendeu análises de documentos oficiais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola envolvida na pesquisa; os documentos legais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), que ordenam as funções no contexto da escola de educação básica; e ainda, o questionário e a entrevista semiestruturada, pelos quais foi realizado o levantamento de dados com coordenadores/as e com professoras articuladoras de três escolas da educação básica do estado de Mato Grosso, com o total de seis participantes.

No movimento que estabeleci o diálogo com a coordenação pedagógica e o professor articulador, foram consideradas condições de constituição das funções, e um amplo levantamento, por meio de entrevista, que resultou em dados muito consistentes para análise baseada nas construções teóricas.

Diante disso, passo a contemplar as sínteses de todo esse trabalho. A compreensão de como a coordenação desenvolve a ação com o professor articulador deixou proeminente que há, nas escolas pesquisadas, movimentos importantes de diálogo entre esses dois atores do

processo pedagógico. Percebo que se tem caminhado no sentido de melhorar cada vez mais essa relação, e aqui eu destaco o processo de formação continuada desenvolvido no Cefapro, polo de Primavera do Leste, no período de 2017 a 2019 com encontros periódicos e a participação dos/as professores/as articuladores/as de todo o polo. Nos encontros, foram problematizadas a ação pedagógica e a necessária compreensão e valorização do/a professor/a articulador/a por todos os que trabalham na escola. O seu papel é muito bem referenciado na fala dos/as coordenadores/as, porém também demonstram grandes dificuldades, principalmente, com os/as professores/as de área específica, situações como falta de abertura para o diálogo, a troca de informações e a colaboração com o trabalho no Laboratório de Aprendizagem, dentre outras questões que são desafios para a melhoria do processo pedagógico. Superar essas contradições próprias de cada função na escola é de suma importância para ampliar as possibilidades da dialogicidade na escola.

A pesquisa demonstra que nem sempre esses desafios são encarados na escola, que, na sua dinâmica cotidiana, eles ficam subsumidos e somente se problematiza em situações de conflito ou de conversas esporádicas, mas nem sempre são reflexões baseadas em análises críticas, conforme Freire (2018, p. 108), a “ação-reflexão”, ou seja, a verdadeira práxis, que leva a transformação da condição existente.

Os aspectos da coordenação e da gestão pedagógica foram considerados desde a inserção na função até o seu desenvolvimento, também as contradições que são sustentadas no dia a dia da escola. A formação inicial e continuada do/a coordenador/a, suas potencialidades e desafios foram explicitados nos dados e nos documentos oficiais. Na minha concepção, é necessário refletir criticamente sobre as condições de trabalho que são dadas para o/a coordenador/a, pela sua essencialidade na escola e pela capacidade de desenvolver um processo dialógico que oportunize mudanças educacionais. A defesa de que o fortalecimento de uma prática educativa mais humana e coerente com as necessidades dos/as educadores/as e dos/as educandos/as faz parte também da ação mediadora do/a coordenador/a, porém, está explícito, nos documentos oficiais, condições que emperram esse processo, orientações que jamais são neutras e estão amarradas em concepções instrumentais que orientam um trabalho voltado para resultados, distanciando-se da função política e social da educação.

Colaboram demasiadamente para compreensões das contradições expostas anteriormente a formação continuada desenvolvida na escola. Nesse espaço, cabe estabelecer diálogos verdadeiros sobre as condições de trabalho, sobre as razões de ser como está sendo, sobre os sentidos da gestão democrática, quais são as possibilidades que estão sendo postas na mesma com a mudança no processo democrático de participação da comunidade na eleição da

gestão escolar. Também há a discussão sobre o processo democrático de construção de uma proposta pedagógica com o Projeto Político Pedagógico, que atenda as reais necessidades da comunidade, além do fortalecimento da autonomia da escola. Assim, na compreensão de que esses aspectos se relacionam dialeticamente nos espaços escolares, o fortalecimento da autonomia ancorada na dialogicidade, nos momentos de encontros formativos e no fortalecimento de ações democráticas permite que se desenvolva a educação problematizadora e libertadora no contexto da escola pública.

Os limites e as possibilidades da dialogicidade, como instrumento de mediação da prática educativa, foram também refletidos no decorrer da pesquisa e, principalmente, na análise dos dados. No contexto da escola, são muitas as possibilidades da relação dialógica. Essa afirmação está referendada nas falas dos participantes, que são unânimes em relatar a sua importância para o bom desenvolvimento da prática, para melhoria no processo pedagógico, de modo geral, e para o fortalecimento da ação pedagógica desenvolvida pelo professor articulador.

Os limites da dialogicidade são também refletidos nos dados da pesquisa. Mesmo em menor número, mas acontecem situações na escola que não colaboram para interações dialógicas. As causas também foram levantadas pelos participantes e coadunam com eles, pois o educador lida com uma dinâmica complexa de trabalho, muitas vezes, em mais de uma instituição, não consegue participar das ações coletivas que nelas se propõe, não consegue discutir e colaborar com o PPP, tem dificuldades de participar de todos os momentos de formação e lidam com pouco tempo para estudos e planejamentos. Devido a isso, vejo que é caótica a realidade que o/a professor/a convive diariamente, e com isso, não fica difícil entender esses limites da dialogicidade na escola. Em vista disso, surge a dificuldade do/a coordenador/a em dialogar com esse professor e os desafios do/a professor/a articulador/a em dialogar com o professor regente.

Outras considerações importantes estão voltadas para um contexto mais amplo que compreende o órgão central. Nesse caso, os limites da dialogicidade estão marcados por políticas educacionais que exigem que professores/as desempenhem ações que não cooperam para a educação mais humana, conscientizadora, crítica, que ajude o aluno a “pensar certo” conforme Freire (2018b, p. 28). Também, quando documentos orientadores determinam ações para a escola, não considerando a realidade escolar, seus desafios e condições de trabalho. Diversas são as inserções que poderiam ser levantadas que dificultam e limitam as possibilidades da dialogicidade na escola. De acordo com Freire (2018), se a educação é dialógica, todos, “educador-educandos”, têm o direito de participar ativamente de sua construção.

De acordo com Freire e Shor (1986, p. 28), o educador não deve pensar ingenuamente e aguardar que grandes ações transformativas da sociedade aconteçam por meio da educação. Mas todas as ações importam, seja em sala de aula, em reuniões pedagógicas, em espaços formativos, em movimentos sociais, em grupo de estudos, há “transformações de todo tamanho” e o tempo todo.

Outro ponto considerado em minhas análises foi referente à constituição da função de Professor Articulador de Aprendizagem. Discuti essa função a partir dos documentos oficiais e nas entrevistas. Nessas ficaram evidentes as potencialidades da função no contexto da escola, com outras possibilidades de realização do trabalho, que muito diferem do prescrito pelos/nos documentos oficiais. Por conseguinte, o/a professor/a articulador/a pode construir juntamente com o apoio do/a coordenador/a relações dialógicas que envolvem os/as professores/as regentes, pois o aluno, que está no LA, também está na sala regular, e o diálogo entre regente e professor/a articulador/a se mostra muito exitoso para a sua aprendizagem. Acrescento outro aspecto importante, que é dado ao/a professor/a articulador/a, a abertura para atuar em colaboração com os regentes, ele vai contribuir para melhoria do processo pedagógico na escola, colaborando com eles na compreensão das dificuldades dos/as alunos/as, atuando de maneira cooperativa e preventiva de maneira a diminuir o número dos que estão à margem do processo de ensino-aprendizagem.

Considero que esses pontos são os “percebidos destacados”, citando Freire (2018, p. 125), em minha pesquisa. A análise crítica se direciona para fortalecer a ação do/a professor/a na escola, independentemente de sua função. Buscar a ação reflexiva crítica produz em mim e, espero que nos possíveis leitores de minha dissertação, o desabrochar da esperança. Esta que não deve esmaecer em nosso horizonte, porque humanos e históricos, temos a certeza do futuro, que não devemos aguardar, mas lutar por sua transformação, agora.

No momento que o Brasil enfrenta um complicado momento político, a luta se faz necessária. Nessa luta, não é possível atuar na ingenuidade, negar a temporalidade, manter a contradição de que o professor ensina e o aluno aprende, significações próprias de uma educação tradicional, “bancária”, conteudista e opressora. É sabido que a educação não poderá mudar a realidade, sozinha, mas cada pessoa tem na sua ação “libertadora”, “problematizadora”, crítica, baseada na “esperança”, na “utopia” tanto defendida por Paulo Freire (1921-2021), no ano de seu centenário, quando ele está sendo totalmente agredido por seus pensamentos libertários, de igualdade e de liberdade devemos refletir com ele para a construção de um mundo mais humano e fraterno.

Por fim, refletindo sobre tudo o que busquei apresentar nesses estudos, creio que muitos aprofundamentos se fazem importantes e necessário para a educação pública. Considero algumas possibilidades de aprofundamento sobre categorias freirianas, que, no espaço/tempo, destinado a este trabalho não me foi possível discutir. A prática pedagógica problematizadora e libertadora de Freire demanda diversas outras abordagens na perspectiva de melhoria do trabalho pedagógico e de inclusão do educando, bem como o espaço de formação crítica na escola, como ação da coordenação pedagógica. E ainda, a discussão com base na teoria crítica, a sua importância para a educação pública e o estranhamento das condições da escola são algo que demanda a continuidade da pesquisa e das discussões no contexto da escola. Diante do exposto, considerando meu lugar de aprendiz e questionadora sigo me (re)fazendo coerente com as escolhas dos caminhos para ser melhor a cada dia, como professora, pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, M. A. P. A. *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1996.
- APPLE, M. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. *In*: COSTA, M. V. (Org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996. cap. 2, p. 25-43.
- BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://www.bdttd.ibict.br>>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 03 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, **Resolução nº 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 30 ago. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo**. Brasília, 2020.
- CARVALHO, A. L. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: Edufmt, 2005.
- CARVALHO, A. L. O Projeto Político Pedagógico: concepções e práticas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 421-439, 2008.
- CARVALHO, A. L. A mediação do trabalho pedagógico na Escola: a práxis da coordenação pedagógica. *In*: CARVALHO, A. L. (org.). **Coordenação pedagógica: princípios, prática e utopia**. Curitiba: CRV, 2017. cap. 6, p. 115-129.
- CARVALHO, A. L. A formação de professor e a organização do trabalho pedagógico na escola. *In*: CARVALHO, A. L. (org.). **A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor**. Curitiba: CRV, 2019. cap. 1, p. 17-28.

CARVALHO, A. L. MANGIALARDO, I. G. S. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8389>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, M. V. Sou repetente. E agora? Quando a diferença e déficit. In: NETO, A. V. *et al.*, SCHMIDT, S. (org). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. cap. 4, p. 25-29.

CUNHA, E. V. R. e GARSKE, L. M. N. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. **Educação Unisinos. Rio Grande do Sul**, v. 22, nº 1, p. 26-34, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.03>. Acesso em: 20 mai. 2021.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios de aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, LDA, 2001.

DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, M. A. R. S. Coordenação pedagógica: Uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, [S.l.], v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008

FRANCO, M. A. R. S. Da pedagogia à coordenação pedagógica: Um caminho a ser re-desenhado. In: **A coordenação do trabalho pedagógico na escola** [e-book]: processos e práticas / Maria Amélia Santoro Franco, Elisabete F. Esteves Campos (Organizadoras). Santos, (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. cap. 1, p. 17-31.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, 1969.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Educação na Cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995b.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular/ organização e Ana Maria de Araújo Freire**. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018c.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire; organização e participação Ana Maria de Araújo Freire**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

GATTI. B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 jun. 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 262/2002, de 05 de novembro de 2002**. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-MT_cee-mt_26202-ceemt.pdf?query=133/2005-CEE/MS. Acesso em: 30 jun. 2020.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.395, de 16 de junho de 2008**. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005. Diário Oficial. Disponível em:

<http://www.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/16.06.08+Decreto+1395+Regulamenta+a+estrutura+administrativa+dos+CEFAPROs.pdf/43218710-9961-ff3e-7a78-2b278ab63b4a#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%201.395%2C%20DE%2016,do%20Estado%20de%20Mato%20Grosso>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MATO GROSSO. **Programa de Pós-graduação em Educação**. Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppgedu>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer**. 2. ed. Cuiabá: SEDUC-MT, 2001.

MATO GROSSO. **Decreto N° 2.007, de 29 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre a sua estrutura física e pedagógica dos Cefapros. Cuiabá: Seduc, 1997.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientativo para o Laboratório de Aprendizagem 2020**. Cuiabá: Seduc, 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 02/98**. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do professor. Cuiabá: Seduc, 1998.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria de Atribuição, N° 112/2000, de 20 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre os critérios para composição de turmas e organização do Quadro de pessoal das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino. Cuiabá, 2000. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=112/2000&anos=2000>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 108/2001, de 12 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre os critérios para escolha e atuação do Coordenador o, Laboratório de Informática, Coordenador de Area e Professor Articulador, das Unidades Estaduais de Ensino. Cuiabá, 2001. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=108&di=20011212&df=20011217&anos=2001>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 121/03.de 05 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre os critérios para dimensionamento do Planejamento orçamentário de pessoal das Unidades Escolares do Estado de Mato Grosso e dá outras providencias, 2001. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20031205&df=20031206>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 276/06, de 13 de novembro de 2006**. Dispõe sobre a normatização e critérios para planejamento, provimento e gestão do quadro de pessoal nas Unidades Escolares, conforme previsão orçamentária da Seduc para o exercício letivo de 2007 e dá outras providências. Cuiabá, 2006. Disponível em:

<https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20031205&df=20061111>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 257/08, de 22 de outubro de 2008**. Dispõe sobre o gozo de férias coletivas (FC) para servidores que integram o quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, exercício 2008/2009. Cuiabá, 2008. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20031205&df=20081022>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 384/09, de 06 de outubro de 2009**. Dispõe sobre os critérios para atribuição do professor articulador, professor da sala de superação e professor da sala de recursos multifuncionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Cuiabá, 2009. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20031205&df=20091006>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 586/10, de 19 de outubro de 2010**. Dispõe sobre os critérios para atribuição do professor articulador e professor da sala de recursos multifuncionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Cuiabá, 2010. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20101019&df=20101019>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 584/10, 19 de outubro de 2010**. Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências. Cuiabá, 2010. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20101019&df=20101019>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 451/11, de 14 de outubro de 2011**. Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências. Cuiabá, 2011. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20101019&df=20111014>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 453/11, 14 de outubro de 2011**. Dispõe sobre os critérios para atribuição do professor articulador das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Cuiabá, 2011. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20101019&df=20111014>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 308/12, de 19 de outubro de 2012**. Dispõe sobre os critérios para atribuição do professor articulador das

Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Cuiabá, 2012. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20101019&df=20121019>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 434/13, de 13 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências. Cuiabá, 2013. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20101019&df=20131213>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 310/14, de 07 de novembro de 2014**. Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências. Cuiabá, 2014. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20101019&df=20141107>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 416/15, de 26 de novembro de 2015**. Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências. Cuiabá, 2015. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20101019&df=20151126>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 337/16, de 21 de outubro de 2016**. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/ aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Cuiabá, 2016. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20101019&df=20161021>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 067/18, de 06 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor Articulador de Aprendizagem, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências. Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20101019&df=20180206>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria N° 672/19, de 18 de novembro de 2019**. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Cuiabá, 2019. Disponível em:

<https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=121&di=20101019&df=20191118>. Acesso em: 26 jun. 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T.; O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *In: Estudos e Pesquisas Educacionais*. São Paulo, v.1, n. 2. Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011a. cap. 4, p. 227-287.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T.; O coordenador Pedagógico: Aportes à Proposição de Políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. [S.l], v. 42, n. 147, p. 754-771, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SILVA, Q. F. da. **Movimento interativo entre Coordenação Pedagógica e Professoras no Contexto Escolar**: Educação em diálogo. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Mato Grosso, 2019. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/6a1e6ed0482e1f6ca31e7bb714d2734b.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SZPAKOWSKI, J. **O Professor Articulador de Aprendizagem na Escola Pública de Primavera do Leste/MT**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Mato Grosso, 2018. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/03ae97b02620ab80187c46552bc2bfda.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 314-341, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.198 – 199.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

FICHA PARA LEVANTAMENTO DE DADOS DOS PARTICIPANTES		
Dados Pessoais		
Nome completo:		
E-mail:		
Celular: ()	Outro telefone: ()	
Endereço		
Rua:	N°:	
Bairro:	CEP:	
Cidade:	10. Estado:	
Dados de Formação		
Graduação:	Instituição:	Ano de formação:
Segunda licenciatura: () sim () não	Curso:	Instituição:
Especialização: () sim () não	Em qual área/tema:	Instituição:
Outra pós-graduação: () sim () não	Instituição:	
Tema/área da pós-graduação:		
Dados Funcionais		
Escola que trabalhou em 2019:		
Efetiva () Contratada ()		
Tempo de experiência profissional:		
Coordenadora pedagógica	() sim () não	Quanto tempo:
Professora Articuladora de Aprendizagem	() sim () não	Quanto tempo:
Professora regente	() sim () não	Quanto tempo:
Direção da escola	() sim () não	Quanto tempo:
Você tem objeção de ser identificada na pesquisa com seu primeiro nome? () sim () não		
Sugestão para nome fictício:		
Acrescente observações, se tiver:		

APÊNDICE 2

Primavera do Leste/MT, 27 de outubro de 2020.

Escola Estadual ...

Primavera do Leste – MT

Assunto: **Solicitação de autorização para realização de pesquisa**

Prezada diretora,

Eu **Márcia Inês de Souza**, portadora do CPF 475.269.801-30, RG 524.560 SSP/MS, telefone (66) 99648-9308, e-mail marcinesdesouza@gmail.com, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Câmpus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais, e-mail ppgedu.ufmt@hotmail.com, telefone (66)3410-4035, dirijo-me a V. S^a. a fim de solicitar autorização para a realização da pesquisa **“A Coordenação Pedagógica e o Professor Articulador de Aprendizagem: a dialogicidade em torno da prática educativa”**, sob orientação do **Professor Doutor Ademar de Lima Carvalho**, que poderá ser contatado pelo telefone (66) 99984 5207 ou e-mail ademarc@terra.com.br.

A pesquisa será realizada nas escolas urbanas, as quais possuem o Laboratório de Aprendizagem. Tem o objetivo de investigar o processo educativo realizado pelo Coordenador(a) Pedagógico(a) junto ao Professor Articulador de Aprendizagem visando à melhoria do trabalho para a promoção do aluno com defasagem de aprendizagem.

Os participantes da pesquisa serão os professores nas funções de Coordenação Pedagógica e Professor Articulador de Aprendizagem e somente serão considerados aptos a participar após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram estabelecidos como procedimentos metodológicos de investigação a leitura e análise de documentos oficiais, pesquisas bibliográficas e entrevistas com os participantes da pesquisa.

Esclareço que todos os registros realizados no decorrer do estudo serão usados somente para fins acadêmico-científicos.

Atenciosamente,

Márcia Inês de Souza
Mestranda

APÊNDICE 3

Questões para entrevista (semiestruturada) com coordenadores/as pedagógicos/as (CP) e professoras articuladoras de aprendizagem (PAA)

“A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM: A DIALOGICIDADE EM TORNO DA PRÁTICA EDUCATIVA”,

EIXO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Como você compreende que deve ser o trabalho na coordenação pedagógica? Dentre os aspectos da função, qual você considera mais importante?
2. De que forma se estabelece na escola a ação da Coordenação Pedagógica em relação ao Laboratório de Aprendizagem?
3. Sobre a ação pedagógica entre a coordenação pedagógica, o professor regente e o professor articulador, de que maneira você a concebe?

EIXO PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM

1. Como você compreende que deve ser o trabalho no laboratório de aprendizagem?
2. Você concebe o trabalho da professora articuladora exatamente como ele acontece?
3. Se não, como deveria ser, na sua concepção? Se sim, quais pontos considera mais importantes?
4. Se você tivesse oportunidade, o que você mudaria na organização da ação da professora articuladora?

EIXO DIALOGICIDADE

1. Na escola em que atua, você percebe uma valorização da relação dialógica?
2. Como se estabelece na escola o diálogo entre a coordenadora e a professora articuladora?
3. Como você concebe o diálogo entre professor regente e professora articuladora?
4. Você percebe na escola uma relação dialógica entre regente, coordenação e professor articulador? Considera importante o diálogo entre estes três profissionais na escola? Por quê?