



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



QUEILA FERREIRA DA SILVA

**O MOVIMENTO INTERATIVO ENTRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E
PROFESSORAS NO CONTEXTO ESCOLAR: EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO**

Rondonópolis – MT

2019

QUEILA FERREIRA DA SILVA

**MOVIMENTO INTERATIVO ENTRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E
PROFESSORAS NO CONTEXTO ESCOLAR: EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus 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

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586m SILVA, Queila Ferreira da.
MOVIMENTO INTERATIVO ENTRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E
PROFESSORAS NO CONTEXTO ESCOLAR: : EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO /
Queila Ferreira da SILVA. -- 2019
112 f. ; 30 cm.

Orientadora: Ademar de Lima Carvalho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Coordenação pedagógica. 2. Educação. 3. Dialogicidade. 4. Conectividade. 5.
Alteridade. 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
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis -
Cep: 78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "MOVIMENTO INTERATIVO ENTRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORAS NO CONTEXTO ESCOLAR: EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO"

AUTOR : Mestranda Queila Ferreira da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 16/08/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) ERIKA VIRGILIO RODRIGUES DA CUNHA
Instituição UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Jason Ferreira Mafra
Instituição Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Examinador Suplente Doutor(a) Merilin Baldan
Instituição UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,19/08/2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sobremaneira a Deus, sem Ele nada disso seria concretizado. Do princípio ao fim, sempre à frente. A Ele toda honra e toda glória!!!

À minha família e familiares, por entenderem os momentos de exílio e solidão, que se fazem necessários numa pesquisa. Em especial meu esposo Wilton e meus filhos Victor e João Pedro, razão da busca do “ser mais”, motivo de sempre buscar forças e prosseguir em qualquer situação. Meus pais (Luiz e Maria) por toda ajuda e apoio verbalizado em palavras e atitudes. Minha irmã (Quésia) e família por sua simples presença.

Meus sogros Maria e Valdir, por me ajudarem quando necessário. Ao cunhado Vladimir por me trazer alegria com seu jeito irreverente de ser. À cunhada Sibebe pelas conversas quando contatada para aconselhamento profissional, sempre aprendia algo com ela.

A todas/os as/os Bunitas/os (funcionários) da escola Alcides Pereira dos Santos (carinhosamente chamadas/os por nós de Aldicinas/os). Família Alcidina, sempre em meu coração, palco de conflitos, tensões, alegrias, realizações, mas sempre em crescimento. Coisa de família...

À Lucília, sonho de conquista do mestrado projetado em mim, Paula Maria, Tânia, Mazá, Iracene, Rose Meire, Aurenny, Lindaura, Enides, Ana Paula, pela amizade e por acreditarem que eu conseguiria. Amo vocês.

Amigos/as: Conceição, sempre me apoiando, orando por mim, uma amiga, uma irmã, uma mãe. Andreia Oliveira (amiga querida), Shirley Ormond (doidinha) amooo, Adriana pelo apoio e incentivo, minha querida amiga, pelas conversas, pelas partilhas de sonhos e desilusões, em meio a tudo, sempre me apoiando...

Lucimara Castilho, não poderia deixar de agradecer-lá, seu apoio e colaboração sempre imediatos foram de grande valor.

Prof.^a. Dr.^a. Silvia Matsuoka por sua competência, profissionalismo, e disponibilidade em ajudar. Todo mérito pela revisão!

Agradeço à Escola Educação Progressista (lócus da pesquisa) pela generosidade receptiva e, em especial, aos participantes da pesquisa.

Agradeço aos colegas e amigos da turma de mestrado em educação 2017, bem como aos professores do (PPGEDU) programa de pós-graduação em educação, pelos saberes e sabores compartilhados, regados quase sempre por cafezinhos e lanchinhos, envolto sempre em muita comunhão, dialogicidade e alteridade, fomos uma turma conectiva em sua natureza

ontológica e epistemológica.

Ao Professor Doutor Ademar de Lima Carvalho por suas orientações coletivas e dialógicas, expressão genuína de uma práxis, vivida e percebida. Um testemunho vivo da práxis.

Aos “desorientandos”: Dário, Edna e Maria Albanisa, pela parceria alcançada, união, respeito e amorosidade presentes em nosso relacionamento.

Em especial às amigas Edna, Chris, Marly, Dulce, Bete, Isabel, pela estreiteza de laços e presença mais constante durante o mestrado.

Agradeço a banca examinadora: Prof. Dra. Erika Virgílio, Prof. Dr. Jason F. Mafra, Prof. Dra. Merilin Baldan, meus sinceros agradecimentos por toda a sensibilidade, conexão entre teoria e prática, coerência ética visível em suas práxis.

RESUMO

Os conhecimentos sobre a coordenação pedagógica, uma identidade em construção, num arcabouço temporal e funcional muito recente, nascem e crescem, desenvolvendo-se em uma perspectiva entremeada sob falso discurso democrático, mas o desenvolvimento humano se constitui pela cultura e pelas relações estabelecidas com as pessoas ao nosso redor. Dentro de uma esfera educacional em que o diálogo e a escuta do outro estão interligados, evocamos a convicção de que a única possibilidade para a educação é assumida através da dialogicidade, alteridade e conectividade. A conectividade conforme conceito definido por Freire é conexão teórico/prática, bem como conexão relacional presencial, dissociada, distinta da ideia de conectividade tecnológica. O problema de pesquisa pautou-se em saber como a conectividade, a dialogicidade e alteridade entre coordenação pedagógica e professoras se estabelecem no processo formativo durante as horas de trabalho pedagógico coletivo. Destaco o movimento interativo entre os atores educacionais no bojo da escrita, apresento como unidades de análise: a conectividade, a dialogicidade e a alteridade. O objetivo geral deste estudo visou 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 de uma escola municipal de Rondonópolis-MT. Para tanto, foi necessário investigar se na atuação do coordenador pedagógico havia conectividade, compreender como os professores participavam e concebiam o trabalho do coordenador pedagógico e explicitar/discutir o processo de interação. O método para a pesquisa foi o dialético, sob a perspectiva freiriana, com abordagem qualitativa. Como procedimentos metodológicos para a investigação foram a observação, a análise documental, os memoriais de formação e as entrevistas semiestruturadas, bem como os instrumentos para a produção de dados foram o diário de campo, as narrativas dos memoriais de formação, as transcrições das entrevistas e os documentos oficiais da escola. Participaram da pesquisa duas coordenadoras pedagógicas e quatro professoras. As principais referências teóricas foram Freire, Silva Junior, Dussel, Konder, Libâneo, Mafra, Lüdke e André. A análise dos dados evidenciou o coordenador pedagógico como um personagem catalisador nas relações cotidianas entre seus pares na escola, por meio do diálogo e da escuta, em um processo dialético problematizador das concepções subjetivas de cada ator envolvido na coletividade, para se posicionarem frente à realidade de forma mais crítica e partirem em busca de soluções conjuntas, solidárias, humanizadas. Foi possível ainda comprovar, a partir dos depoimentos dos participantes da pesquisa, que a interação só acontece se há acordo entre os sujeitos, ou seja, a conexão estabelecida dependerá da postura de alteridade que se constitui nesse movimento, mediada pelo diálogo. A pesquisa proporciona ao leitor reflexões pautadas em uma abordagem ontológica, com a qual se pode afirmar que o próprio ser humano é um ser conectivo em sua razão de ser. O pensamento freiriano possibilita esse olhar, porque a educação em Freire é um ato de comunicação, por isso, diálogo e escuta são centrais no processo educativo.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Educação. Dialogicidade. Conectividade. Alteridade.

ABSTRACT

Knowledge about pedagogical coordination, an identity under construction, in a very recent, temporal and functional framework, is born and grown, developing in a perspective interspersed with false democratic discourse, but human development is constituted by culture and relationships established with people around us. Within an educational sphere in which dialogue and listening to each other are interconnected, we recall the conviction that the only possibility for education is assumed through dialogicity, alterity and connectivity. Connectivity, as defined by Freire, is a theoretical/practical connection, as well as face-to-face, dissociated relational connection, distinct from the idea of technological connectivity. The research problem was based on how the connectivity, dialogicity and alterity between pedagogical coordination and teachers are established in the formative process during the hours of collective pedagogical work. I highlight the interactive movement between educational actors in the core of writing, presented as units of analysis: connectivity, dialogicity and alterity. The general objective of this study was to analyze how the interaction between pedagogical coordinators and teachers in the formative process is established during the hours of collective pedagogical work, in order to ensure the formative orientation that characterizes the role of coordination in the school context of a municipal school in Rondonópolis, Brazil. Therefore, it was necessary to investigate if there was connectivity in the performance of the pedagogical coordinator, understand how teachers participated and conceived the work of the pedagogical coordinator, and explain/discuss the interaction process. The research method was the dialectic, from the Freirian perspective, with a qualitative approach. The methodological procedures for the investigation were observation, document analysis, training memorials and semi-structured interviews, as well as the instruments for data production were the field diary, the narratives of the training memorials, the transcripts of the interviews and the official school documents. Two pedagogical coordinators and four teachers participated in the research. The main theoretical references were Freire, Junior Silva, Dussel, Konder, Libane, Mafra, Lüdke, and André. The data analysis evidenced the pedagogical coordinator as a catalyst character in the daily relations between his peers in school, through dialogue and listening, in a dialectical process problematizing the subjective conceptions of each actor involved in the collectivity, to position themselves more critically in front of reality and set out to seek joint, supportive, humanized solutions. It was also possible to prove, from the testimonies of the research participants, that the interaction only happens if there is agreement between the subjects, that is, the connection established will depend on the posture of alterity that constitutes this movement, mediated by dialogue. The research provides the reader with reflections based on an ontological approach, with which it can be affirmed that the human being is a connective being in their reason for being. Freire's thinking enables this view, because education in Freire is an act of communication, so dialogue and listening are central to the educational process.

Keywords: Pedagogical coordination. Education. Dialogicity. Connectivity. Alterity.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Produções encontradas nos descritores no período de 2007/2018 | 23 |
| Quadro 2 – Produções encontradas nos descritores no período de 2007/2016 no cenário mato-grossense | 24 |
| Quadro 3 – Dissertações de mestrado sobre a temática coordenação pedagógica no cenário mato-grossense | 24 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 IMAGENS NO ESPELHO | 15 |
| 2.1 Trajetória escolar: memórias olhadas pelo espelho retrovisor | 16 |
| 2.2 Trajetória acadêmica e profissional: ainda pelo retrovisor | 17 |
| 3 PESQUISAS CORRELATAS | 22 |
| 4 A PESQUISA: DESCORTINANDO A INTENCIONALIDADE | 28 |
| 4.1 Itinerário para a coleta de dados | 31 |
| 4.2 A escola: <i>locus</i> da pesquisa | 34 |
| 4.3 Aproximação aos participantes da pesquisa: ponto de chegada..... | 36 |
| 4.3.1 Coordenação Pedagógica | 37 |
| 4.3.2 Professoras | 38 |
| 5 EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO | 39 |
| 5.1 Coordenação pedagógica enquanto gestão do pedagógico..... | 51 |
| 6 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSOR: A CONECTIVIDADE NO MOVIMENTO INTERATIVO COTIDIANO | 64 |
| 7 CONSIDERAÇÕES | 96 |
| REFERÊNCIAS | 101 |
| APÊNDICES | 105 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO | 105 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA | 106 |
| APÊNDICE C – ROTEIRO PARA MEMORIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO | 108 |
| APÊNDICE D – ROTEIRO PARA MEMORIAL DO PROFESSOR | 109 |
| APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ... | 110 |

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

A força motriz deste trabalho é a busca por desvelamento dos questionamentos surgidos em minha prática profissional como coordenadora pedagógica. As aproximações e contradições dessa prática, em cujas relações oriundas deste contexto se percebiam paradigmas conflitantes numa mesma categoria profissional, ora coletiva, ora individual, traziam angústias e anseios à atividade docente tanto aos coordenadores pedagógicos, quanto aos professores. Tais conflitos culminaram em razões subjetivas merecedoras de elucidações, mobilizando meu interesse em empreender esforços investigativos sobre a temática da coordenação pedagógica.

Atuei como coordenadora pedagógica na Escola Alcides Pereira dos Santos nos anos de 2011, 2012, 2015 e 2016, no município de Rondonópolis, Mato Grosso.

Foi na coordenação pedagógica que pude observar e viver os anseios, as angústias deste profissional dentro da instituição educativa, bem como ter uma percepção mais ampla da escola. Enquanto professora, e em outro momento como coordenadora pedagógica, pude visualizar de ambos os lados os anseios dos educadores.

Defendo a necessidade de olhar de maneira cuidadosa a relação entre os atores educacionais no cotidiano escolar, uma vez que as competências e habilidades exigidas para o desempenho da coordenação pedagógica ressaltam a importância da interação, da dialogicidade coletiva.

O trabalho pedagógico da coordenação deveria se estabelecer pelo diálogo constante, uma vez que um trabalho coletivo e democrático exige a escuta do outro. No entanto, o cenário escolar destaca-se por composições antagônicas, onde o diálogo é substituído por cobranças e aferições de ensino e de aprendizagem numa perspectiva subjugante dos atores educacionais, sejam estes professores, sejam gestores, alterando sobremaneira o sentido de educar, tornando-se antidemocrático e antidialógico, criando muros ao invés de pontes.

Na sociedade em que vivemos, a tecnologia trouxe consigo prós e contras ao movimento interativo nas relações, aproximando quem está longe, mesmo que de maneira superficial, e distanciando quem está perto. Dessa forma, viabilizou muito mais a individualização nas relações, dificultou o trabalho coletivo e gerou estreiteza de comunhão, motivo pelo qual defino o termo conectividade impresso pelos ideais capitalistas, ou seja, pelos comportamentos

estabelecidos por meio de relações interpessoais permeados em práticas conectivas que satisfazem justamente aos objetivos neoliberais. O sentido de conectividade defendido neste trabalho contrapõe-se ao termo impresso pelos ideais capitalistas. Defendo a conectividade teórico/prática, relacional e presencial, preceituada pelo pensamento freiriano.

Diante dos questionamentos e das angústias vivenciadas em espaços-tempos diferentes, mas não menos latentes, o problema da pesquisa está em saber: Como a conectividade, a dialogicidade e alteridade entre coordenador pedagógico e professores se estabelecem no processo formativo durante as horas de trabalho pedagógico coletivo?

Sabemos que há uma diversidade de contundências políticas educacionais, determinantes, ou seja, políticas educacionais que impedem a possibilidade de contestações, em meio ao processo educativo e que essas políticas são controladoras e aferidoras de resultados, podemos hipoteticamente pensar que seja este fator o que implica em uma série de dificuldades para que a conectividade, a dialogicidade e a alteridade se estabeleçam no movimento interativo das relações no cotidiano escolar.

Ao almejar uma sociedade mais igualitária, cujos ideais pedagógicos e educativos não sejam os impostos por uma política advinda de organismos internacionais neoliberais a serviço do capitalismo, necessita-se de uma postura crítica ao nosso modo de agir enquanto educadores, não nos permitir um ostracismo ou passividade bucólica no tocante ao cerne do trabalho pedagógico, cientes de que a educação é um ato político e que a política está engendrada em nosso meio e não há como fugir dela, então nos resta assumi-la, porque fazê-la sem militância não é um caminho válido.

Como ponto de partida da militância, tem-se este despertar para se situar no mundo, na sociedade como sujeito transformado e que transforma o mundo por meio da educação.

Feita a leitura do modelo de política pública educacional latente na sociedade, é possível posicionar-se de forma crítica a esse remodelamento de prática que se institui nas escolas e que responde somente e objetivamente às demandas externas a serviço do neoliberalismo em termos de tecnocracia, da performatividade, na medida em que os educadores, aprisionados por esta técnica, encontram dificuldades em superar essa limitação.

Faz-se necessário, aos educadores de forma geral, o gosto pelo estudo, pelas leituras, pelas teorias. Parafrazeando Paulo Freire (2016), o homem é um ser inacabado e por isso precisa de formação permanente. Entretanto, se precisa de formação permanente por ser inacabado, resta saber se quer sair da alienação e se tornar autor de sua própria história.

A individualidade caracterizou a prática docente nos últimos tempos, fomentada pelas políticas implementadas a serviço de interesses externos. Reitera-se, todavia, o fato de os

professores assumirem um papel crítico e consciente de que sua subjetividade precisa ser respeitada, enquanto inerente à sua formação humana. Nessa condição, encontrar elementos de humanização subjacente a si mesmo e ao coletivo que o cerca sob o risco, na negativa deste quesito, de estar se afirmando justamente aquilo que o neoliberalismo reforça repetidamente a estabelecer nos sujeitos a competitividade peculiar da performatividade.

Os resultados de tais políticas influenciam direta e negativamente na vida dos educadores, uma vez que a pressão e a opressão sofridas por eles causam divisão e desumanização. Esse processo instaura o pessimismo coletivo, que faz pensar e agir como se não existissem alternativas de mudança.

A coordenação pedagógica, concebida sob um viés totalmente contrário ao processo de democratização, ou seja, autoritário, opressivo, dominador e controlador, é uma identidade profissional em construção em que há ainda resquícios dessa prática antidemocrática no âmbito educacional.

A conjuntura das atividades inerentes à função é compreendida, mas falta a compreensão de como essa prática se concretiza em suas ações cotidianas. São permeadas por resquícios de outrora, quando a supervisão era configurada como um serviço técnico, neutro? As práticas são intercaladas ainda por aspectos tecno-burocráticos? O desenvolvimento de seu trabalho se dá em um viés funcionalista, de percepção passiva, contributo dos ideais capitalistas em detrimento da segurança hegemônica das classes dominantes? Enfim, como é concebida a prática do coordenador pedagógico?

Em meio às questões políticas mais amplas que permeiam o trabalho educativo, é salutar descobrirmos como se comportam os pares nesse movimento interativo uns com os outros, com a presença ou não do diálogo e da alteridade, em busca de transformação, de superação, dos problemas que subjazem suas relações cotidianas.

No contexto da coordenação pedagógica, o objetivo geral deste estudo visou 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 de uma escola municipal de Rondonópolis-MT. Rondonópolis é um município localizado na região Sudeste do estado de Mato Grosso, a 228 km da capital Cuiabá.

Correlacionados ao objetivo geral, a pesquisa pautou-se nos seguintes objetivos específicos: investigar se na atuação do coordenador pedagógico há conectividade; compreender como os professores participam e concebem o trabalho do coordenador pedagógico; explicitar/discutir o processo de interação entre coordenador e professores no

processo formativo quanto à presença ou não de diálogo e de escuta do outro.

No município de Rondonópolis, as especificidades, atribuições e a descrição do cargo de coordenador pedagógico na rede municipal são definidas pelo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município de Rondonópolis – MT (PCCV), Lei Complementar nº 228, de 28 de março de 2016. A Normativa Municipal Anual da Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, é a reguladora dos critérios para lotação.

Na dissociabilidade do contexto a que faço menção, a pesquisa torna-se cada vez mais necessária para mostrar sua relevância social, política, acadêmica e profissional, no intuito de compreender as ações cotidianas e potencializar as perspectivas de transformações.

A investigação se deu por meio de procedimentos metodológicos como os memoriais de formação, as observações e as entrevistas semiestruturadas de um professor, três professoras e duas coordenadoras pedagógicas de uma escola pública urbana do município de Rondonópolis-MT, participantes desta pesquisa. Os instrumentos de análise foram as narrativas dos memoriais, entrevistas, observação com dados registrados em diário de campo.

Para garantir a integridade dos participantes, estes foram identificados por meio de conceitos de educação de Paulo Freire presentes em suas obras: Amor, Esperança (coordenadoras pedagógicas) e Autonomia, Humildade, Utopia, Fé (professores).

A pesquisa se desenvolve pelo método dialético, na perspectiva freiriana, com abordagem qualitativa, destacando assim a subjetividade e a individualidade dos participantes da pesquisa.

Os autores que fundamentam o método e a metodologia da pesquisa são: Bicudo (2011), Konder (2012), Sokolowski (2014), González Rey (2015), Minayo (2016), Lüdke e André (2017). A base teórica utilizada para referenciar a investigação está no diálogo de Freire (2001, 2003, 2013, 2016) com os autores que abordam essa temática.

Para as narrativas dos professores participantes, registradas nos memoriais, nos diários de campo das observações, e nas entrevistas semiestruturadas, dialoguei com Guedes-Pinto [s.d], Cunha (1997), Josso (2006), Silva (2010), Passeggi, Souza, Vicentini (2011) e com Lüdke e André (2017).

Nos estudos sobre a coordenação pedagógica foram referência: Silva Junior (1997, 2008), Lima (2007), Rangel (2008), Ferreira (2008), Pinto (2011), Libâneo (2015), Carvalho e Garske (2017).

Sobre o movimento interativo entre coordenação pedagógica e professores, a respeito das categorias conectividade, alteridade e diálogo, os autores foram Dussel (1977), Fernandes

(2011), Scocuglia (2014), Mafra (2016), entre outros.

Para atender os objetivos propostos na pesquisa, apresento este trabalho em sete seções: a introdução como ponto de partida para apresentar ao leitor uma visão geral da pesquisa, deixando claros os referenciais teóricos utilizados. No segundo capítulo, apresento-me ao leitor por meio de meu memorial, em “Imagens no espelho”. Entrecruzo os tempos históricos de minhas vivências e experiências, concordando com a afirmação de Guedes-Pinto [s.d.] sobre a modificação do presente e alteração do futuro ao reconstruirmos nossa memória “e justamente em função desse diálogo que se inicia conosco mesmo é que nos revemos e nos surpreendemos ‘passando a limpo’ a nossa história”.

No terceiro capítulo, apresento o resultado das buscas de teses e dissertações feitas nas bases da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e de artigos publicados em revistas especializadas disponíveis na Scientific Electronic Library Online (SciELO), e no portal de periódico Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹, mapeando as produções existentes pela palavra-chave coordenação pedagógica.

O quarto capítulo é elucidativo da metodologia. Ensaio teoricamente o método dialético e fenomenológico sob a égide do pensamento freiriano e descrevo os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta de dados. Os participantes da pesquisa e a descrição da escola, *locus* da pesquisa, são apresentados neste capítulo.

No quinto capítulo, fundamento teoricamente a pesquisa e apresento brevemente o percurso histórico da coordenação pedagógica.

O sexto capítulo é destinado à análise dos dados obtidos durante a pesquisa *in loco*. Sendo o movimento interativo da formação entre coordenador pedagógico e professores no contexto escolar o processo em que as categorias de análise - conectividade, diálogo e alteridade - foram observadas.

As categorias estão intrinsecamente ligadas e não as dissocio durante as análises, fazendo o movimento dialético de ir e vir durante todo o trabalho, apresentando dados sobre as memórias de coordenadores e dialogicidade como base da atuação docente; condição dialógica conectiva na visão dos professores e elementos que caracterizam ou não a alteridade na ação educativa.

Finalizo com as considerações finais, onde faço uma reflexão global da temática.

¹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>.

2 IMAGENS NO ESPELHO

Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido (CORÍNTIOS, 13:12).

O apóstolo Paulo, em sua primeira carta aos Coríntios, faz alusão aos espelhos que eram produzidos naquela região, ao destacar a nitidez com que estes refletiam a imagem das pessoas, no entanto, opondo-se à nitidez, ficava evidente de que mesmo face a face, ainda assim, o que viam não era o reflexo exato da realidade. Por mais que adquiramos conhecimentos, continuaremos em permanente mudança, transformação, como em enigma. Ao longo da vida, percebemos que para que haja transformações, são necessárias mudanças. Desenvolvemo-nos em um movimento dialético contínuo de transformação, de um ser em outro, constituídos em nós mesmos.

Por meio das narrativas, vislumbro-me como em um espelho. Na medida em que narro minhas experiências, projeto imagens e lembranças passadas que já não são as mesmas. Ao olhar no espelho da vida, o passado frente ao presente, compreendo, reflito e ressignifico a realidade, a relação entre sujeito e mundo, situando-me com maior propriedade neste mundo, visto que, só a partir de uma concepção e leitura crítica da história narrada, serei capaz de agir como autora de novas e significantes contribuições. Conforme Guedes-Pinto [s.d.], “A rememoração possui essa força de nos colocar em xeque, de nos formular indagações sobre o vivido, sobre nossas escolhas e nossa experiência. E justamente em função desse diálogo que se inicia conosco é que nos revemos e nos surpreendemos “passando a limpo” a nossa história” (GUEDES-PINTO, s.d., p. 3).

Projeto-me na vida com a consciência de que o meu reflexo hoje não é nada mais do que as consequências de minhas escolhas. De alguma maneira, as impressões que deixo por onde passo refletem todas as experiências por mim vividas nas diversas fases que compõem minha vida, que vão desde a infância, passam pela adolescência/juventude e então na vida adulta como professora, ou coordenadora pedagógica e então pesquisadora no mestrado. Todo esse contemplar está envolto no tempo de ontem, do hoje e do futuro, nas memórias desses tempos que vão e vêm. Dessa forma, as narrativas proporcionam a visualização dessas memórias no grande espelho da vida.

2.1 Trajetória escolar: memórias olhadas pelo espelho retrovisor

Aos 6 anos, iniciei minha trajetória escolar, matriculada em uma escola de Educação Infantil, da qual me lembro de um grande salão onde todas as crianças brincavam juntas, uniformizadas: saia plissada vermelha, camisa branca, e longas meias brancas dentro de um par de tênis conga vermelho e branco, tudo assimetricamente combinando.

Relembro-me carinhosamente das feições da primeira professora, senhora Margarida, e da alegria que tinha em estar naquela instituição educativa. Nas lembranças, os desfiles de 7 de setembro quando nos caracterizávamos como personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo, cujo cenário era produzido sobre uma carroceria de caminhão. Narizinho era meu personagem e desfilávamos pela rua principal da cidade até à praça central. Um mundo de sonhos, e, naquele momento, de realizações, por viajar nas asas da imaginação ao usar o figurino típico da personagem das histórias de Monteiro Lobato.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental se deu bruscamente, quando o livro de literatura infantil, que propiciava viagens distintas, deu lugar ao livro didático com suas lições de famílias silábicas e pequenos textos para mim desinteressantes. Apesar do desinteresse e do fato de mudar constantemente de 3 em 3 meses, devido à profissão de meu pai (eletricista de uma grande empresa de transmissão de energia elétrica), perpassando Estados como Maranhão, Bahia, Goiás, São Paulo e Paraná, para fazer a manutenção nas linhas de transmissão, fui alfabetizada e o ensino fundamental transcorreu sem maiores percalços.

Concluí o ensino fundamental e médio entre as cidades de Ibaiti e Ivaiporã, ambas no Paraná. Muitas memórias desse tempo de migração, o braço quebrado brincando no quintal com alguns colegas à noite em Goiás; na Bahia, lembro-me dos sapos constantes na região em que morávamos e das rodas de histórias em volta de um senhor do qual não recordo o nome, mas quantas viagens fiz ali ouvindo aquelas histórias...

No retorno ao Paraná, pelas mãos da professora Eni, senti o amor pela educação que somente havia vivenciado na educação infantil. Em Ivaiporã, concluí o ensino fundamental e médio. As memórias desse tempo são de um morro que tinha na escola, ali, no recreio, onde nós nos sentávamos para lanche e, ainda hoje, sinto o cheirinho do pão que minha colega Jocely sempre levava para seu lanche, partilhando-o algumas vezes comigo.

Do frio sentido e da lama nos pés após as chuvas no Paraná, ao barro vermelho. As poucas roupas, apenas um uniforme que minha mãe lavava e colocava para secar atrás da geladeira para uso no dia seguinte. Morávamos perto de um brejo e ali tinha muitos insetos, era constante vislumbrar aranhas caranguejeiras das quais tenho pavor até hoje.

No ensino médio, comecei a fazer o magistério, mas a dura realidade vivida pelas crianças no Brasil levou-me a trabalhar. À noite, estudava o curso técnico em contabilidade, única alternativa, que pouco me acrescentou, exceto pelo diploma de conclusão do ensino médio, antigo 2º grau. A dura realidade das classes menos favorecidas no Brasil, formação de mão de obra técnica, barata, a serviço do capitalismo. Prestei vestibular em Londrina para o curso de direito e não passei, mediante a acirrada concorrência e o pouco preparo. Diante da realidade, voltei-me ao trabalho que era o que me restava.

Pelo retrovisor, vejo as marcas de minha identidade, lembradas, narradas, espelhadas. Momento em que encontro, nas palavras de Silva (2010), uma explicação para essa trajetória.

O sujeito que se anuncia, no memorial, investe-se de uma posição identitária, narrativamente ou discursivamente construída, cuja emergência dá-se na (e pela) enunciação escrita. Ora, nesse movimento, a experiência vivida, porque contada, porque representada, modifica-se, assim como o seu autor. Escrever a própria história configura-se como a ação de buscar conhecer a si mesmo, por meio da (e na) qual o sujeito vai (re) construindo uma trajetória, que não é linear ou mensurada objetivamente. Mas, sim, fundada numa temporalidade engendrada na memória que, plasticamente, recorta o passado numa interface com o presente (SILVA, 2010, p. 9).

No carro da vida, o espelho retrovisor nos traz esse vislumbre, em seu movimento contínuo, a temporalidade que, de acordo com Silva, “recorta o passado numa interface com o presente” (SILVA, 2010, p. 9).

2.2 Trajetória acadêmica e profissional: ainda pelo retrovisor

Ao lembrar as memórias do tempo de coordenadora, vejo-me no exercício reflexivo de minhas práticas de outrora e das atuais. Ao trazê-las para a realidade concreta do vivido hoje, posso ver o quanto amadureci e o quanto vou me (trans)formando nesse caminhar.

Pensar em quem fui e tenho sido direciona-me a compreender minha identidade associada à alteridade, ao observar sempre o eu e o nós enquanto movimento interativo e ao considerar a relação interpessoal nesse movimento contínuo, dialético, de constante transformação.

Conforme Cunha (1997):

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver

um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 1997, p. 3).

A afirmação do autor pressupõe que a sociedade caminhará continuamente em direção a um precipício se não tomarmos consciência da responsabilidade, individual e coletiva enquanto seres humanos, para olharmos o “outro” com mais alteridade. Embora sejamos seres interdependentes, mesmo ante às diferenças, ainda é por meio do outro que melhor nos vemos, mas isso exige reflexão profunda e constante, construir fraternidade em meio às divergências.

Aos 19 anos, vim para o Estado de Mato Grosso sozinha, meus pais ficaram no Estado do Paraná. Aos 21 anos, casei e tive meu primeiro filho. Meu filho já tinha três anos quando prestei vestibular e passei em 9º lugar na classificação para o Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso.

A trajetória acadêmica foi tranquila, e embora tenha passado por duas greves dos servidores, no ano de 2004 terminei o curso de graduação. Nesta época, grávida do segundo filho.

O término da graduação dedico à professora Cancionila Janzkovski Cardoso, porque, no estágio, pensei seriamente em abandonar os estudos devido a problemas particulares e de relevância em minha vida. A professora Cancionila, com muita amorosidade, mas também com um toque de firmeza em suas palavras, não permitiu acontecer, porque compartilhou suas próprias dores comigo, a fim de me incentivar a continuar a caminhada rumo à diplomação.

Concordo com Josso (2006) quando explica sobre os laços simbólicos entre pessoas que possuem referentes, a autora ressalta que “é frequente a evocação de pessoas de referência (anônimas ou midiáticas) que, por seu engajamento na vida ou sua atitude face às dificuldades da vida, são exemplos que guiam o narrador durante toda ou parte de sua existência” (JOSSO, 2006, p. 5).

No momento de decisão de minha vida, a pessoa de referência, professora Cancionila, a quem me reporto em minhas memórias é o “nó direito”, citado pela autora, *a priori*, para este tipo de relação, por representar um laço simbólico, mas capaz de transformar vidas. Esse tipo de “nó direito”, de acordo com Josso, “serve para ligarmos os acontecimentos ou situações provisoriamente” (JOSSO, 2006, p. 6). Entretanto, o que resta é o caráter de predominância contínua de articulação entre presente, passado e futuro enlaçados, ao longo da vida, por um ato provisório.

A atitude da professora em relação à minha situação de conflito, ficou explícita, no

passado. A humanidade se faz necessária ainda hoje, por vivermos em um mundo desumanizado, cujas relações, inevitavelmente, acontecem. No entanto, percebe-se uma natureza humana mais individualizada, uma vez que as pessoas estão se tornando mais frias, amantes apenas de si mesmas.

Josso (2006) expressa bem essa natureza:

Em um mundo tão sofredor de laços impossíveis, rompidos, recusados, traídos, maltratados, entre os seres e os povos, eu só posso enunciar uma esperança e uma convicção. Minha esperança é que os procedimentos histórias de vida se multipliquem a fim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar, por meio dessa forma particular um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada. Minha convicção é que os procedimentos, conduzidos com essa intencionalidade, alimentarão pouco a pouco uma outra maneira de nos religarmos a nós mesmos e aos outros em uma partilha respeitosa de nossas singularidades, em um diálogo intenso porque tocam as questões essenciais da existência, na interpelação recíproca de nossos a priori (JOSSO, 2006, p. 11).

No ano de 2005, entre os meses de março e abril, com uma semana de pós-parto, participei da solenidade de colação de grau e, com quinze dias, participei da formatura e graduei-me em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Retomo a lembrança daquelas que marcaram minha trajetória escolar e acadêmica, professoras Margarida (educação infantil), Eni (ensino fundamental) e Cancionila (graduação). O que seria de nós, seres humanos, se, durante o percurso de nossa história, não nos deparássemos com pessoas com alteridade, que veem o outro? E por esses exemplos, o termo espelhar ganha força, para que, ao nos olharmos no espelho, não vejamos apenas a nós mesmos, mas possamos ver o Outro, por meio de nossa alteridade.

Ainda no ano de 2005, prestei concurso para Docente do Ensino fundamental pelo município de Rondonópolis, fui aprovada em 5º lugar na classificação, todavia, tomei posse do cargo somente ao final de abril de 2006.

Empossada como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, assumi a sala de educação infantil na Escola Municipal Gisélis da Nóbrega, onde já tinha estado anteriormente como estagiária do curso de graduação. Ali permaneci por 2 anos e pedi remoção para a Escola Municipal Alcides Pereira dos Santos, meu local de trabalho até os dias de hoje.

Aprofundei meus estudos fazendo especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e, ao assumir a coordenação pedagógica da escola, fui convidada a fazer a especialização em Coordenação pedagógica, oferecida pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Atuei como Coordenadora Pedagógica na escola Alcides Pereira dos Santos por dois anos, compreendidos entre 2011 e 2012. Um tempo de enriquecimento profissional muito grande, porque de expectadora passei a coadjuvante no processo de formação continuada com os demais professores.

Sempre apreciei a leitura e a auto formação profissional. Agradeço e valorizo imensamente a Secretaria de Educação pelas formações, seminários, conferências e grupos de estudos para os quais fui convidada a participar, conhecimentos e vivências fundamentais à minha carreira que levarei para sempre em minha vida pessoal e profissional.

Guedes-Pinto [s.d.] afirma:

Ao nos propormos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos e ponderarmos a respeito de quem somos e de quem temos sido. Podemos dizer também que o processo de rememorar abre diversas vias, entre as quais a de nos surpreendermos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar e a de nos darmos conta de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar-nos. Neste sentido, o trabalho com a memória é “formativo”, ou seja, proporciona transformações e re-direcionamentos no seu caminhar (GUEDES-PINTO, s.d., p. 3, grifo da autora).

Com intervalo de dois anos, após meu primeiro momento na coordenação pedagógica, fui novamente convidada a fazer parte da equipe gestora nos anos de 2015 e 2016. Foi na coordenação pedagógica que pude observar e viver os anseios, as angústias do coordenador pedagógico dentro da instituição educativa, bem como ter uma interpretação mais ampla da escola como um todo. Enquanto professora e, em outro momento, como coordenadora pedagógica, pude visualizar os anseios do educador de ambos os lados.

A problemática envolvendo a coordenação pedagógica de uma escola é muito ampla e ampla é a palavra certa para definir o fazer, o perfil de um coordenador pedagógico, ou a falta do perfil, da identidade deste gestor. Nesse contexto, inscrevi-me para a seleção de mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso e, com grande alegria, fui selecionada, tendo como orientador o professor Ademar de Lima Carvalho.

Todo o movimento da memória traz elementos de reflexão e compreensão identitária, como ressaltam Passeggi; Souza; Vicentini (2011):

Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 6).

Nos trilhos que agora percorro como pesquisadora, muitas significações se configuram

e outras estão por vir. Muitas inferências são feitas e refeitas por mim cotidianamente e agora dou abertura para olhares protagonistas, meus, teus, nossos, sempre com o olhar de alteridade nas relações estabelecidas, por considerá-lo imprescindível à nossa humanização.

Ao se admitir que recordar a experiência vivida é uma ação que implica reflexão, regulada por crenças, opiniões e valores, na qual se imbricam o íntimo/pessoal e o social, reitera-se, nesses termos, que o mundo narrativo é criado sob a batuta de um (eu) narrador que recorta e constrói uma realidade sob o enquadre de um aqui e agora da atividade mesma de narrar.

Sob a visão bakhtiniana, instaura-se uma posição refletida e refratada por outra posição axiológica, mesclada pelo viés de uma experiência histórica, traçada pelo prisma do narrador, nas memórias em exame, do eu-narrador (SILVA, 2010, p. 12).

Por compreender que vivemos em um processo dialético, de constante transformação, contemplo-me, no presente, como em um espelho, no qual ainda vejo imagens embaçadas, “por espelho em enigma” como anunciado pelo apóstolo Paulo, porque “agora conheço em parte”. Com o passar do tempo, as experiências vividas e ressignificadas desembaçam o espelho.

A partir da perspectiva dialética, sigo adiante minha trajetória, olhando o passado e compreendendo-o com os olhos de hoje.

3 PESQUISAS CORRELATAS

Como mestranda e nova pesquisadora, fui compelida, a princípio, a pesquisar as produções científicas oriundas de programas de mestrado e doutorado existentes sobre a temática coordenação pedagógica, a partir da correlação com o termo conectividade e interatividade para descobrir a quantidade de pesquisas na mesma vertente. Curiosamente, encontrei pesquisas bem diversificadas com os mesmos termos, por isso, afunilei o resultado das buscas ao objeto de meu interesse, ou seja, considerei apenas o termo “coordenação pedagógica”.

Utilizei para as buscas o catálogo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), portal de periódicos da CAPES e portal de dissertações e teses da UFMT. Para levantamento das informações, explicito os filtros que são ferramentas de ajuda nesses portais.

Dentre os filtros dispostos no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), encontram-se as seguintes possibilidades de busca: todos os campos, título, autor, assunto, resumo português, resumo inglês, editor, ou ano de defesa. Inicialmente escolhi o filtro “Todos os campos” e na correspondência da busca, dentre os três filtros disponíveis: QUALQUER termo e NENHUM TERMO, optei por “TODOS os termos”. Limitei o idioma ao português e o tipo de documento a ser buscado para: Dissertação e Tese. Empreguei o recorte temporal do ano de publicação de 11 anos, no período compreendido entre 2007 a 2018. No repositório institucional da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), não foi possível manter o recorte temporal de 11 anos uma vez que somente disponibiliza produções do ano 2007 até 2016, totalizando um recorte temporal de 9 anos.

Os descritores utilizados para a busca no catálogo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foram: “coordenação pedagógica” AND “conectividade”. Nas palavras-chave, recorri a ajuda de operadores de busca, optando por um operador booleano o “AND” e ainda as aspas. Os operadores booleanos permitem que os termos se combinem como operadores lógicos e busquem por registros que contenham os termos em qualquer campo do registro. O uso de aspas serve para procurar a palavra-chave exatamente como foi digitada.

Pelos descritores “coordenação pedagógica” AND “conectividade”, encontrei 37 produções, sendo 20 teses e 17 dissertações, entretanto, após a leitura dos resumos, somente 01 (uma) tese foi selecionada, com o termo conectividade, por se adequar à temática de investigação desta pesquisa. Com os descritores “coordenação pedagógica” AND “interatividade”, encontrei 16 trabalhos, sendo 08 teses e 08 dissertações, e, após a leitura dos

resumos, nenhuma selecionada, não houve um trabalho de interesse para a temática de estudo desta pesquisa de mestrado.

Utilizei ainda os descritores “conectivo” AND “interativo”, com os quais localizei 337 trabalhos, sendo 195 teses e 142 dissertações, nenhuma selecionada por não ter relação com a temática coordenação pedagógica. Fatos demonstrados no quadro 1.

Quadro 1 – Produções encontradas nos descritores no período de 2007/2018

| DESCRITORES | NÍVEL DE FORMAÇÃO | ENCONTRADOS | SELECIONADOS |
|--|-------------------|-------------|--------------|
| D1: “coordenação pedagógica” AND “conectividade” | Mestrado | 17 | - |
| | Doutorado | 20 | 01 |
| D2: “coordenação pedagógica” AND “interatividade” | Mestrado | 08 | - |
| | Doutorado | 08 | - |
| D3: “conectivo” AND “interativo” | Mestrado | 142 | - |
| | Doutorado | 195 | - |

Fonte: Dados organizados pela autora com base no site BDTD.

Para a seleção, restringi os dados, tendo como critério a escolha daqueles que possuísem alguma semelhança de assunto ou conteúdo, após a leitura do título e resumo dos trabalhos selecionados.

O mesmo levantamento realizei no portal de artigos publicados em revistas especializadas disponíveis na SciELO, porém, não encontrei produções relacionadas ao objeto desta pesquisa.

No portal de publicações da CAPES, com os mesmos descritores, por meio de busca refinada em idioma português, período de 2007 a 2018, encontrei 03 produções, entretanto, nenhuma serviu ao alvo de meu interesse, devido ao conteúdo ser de cunho tecnológico, abordam a conectividade e a interatividade como sistemas operacionais, dispositivos, programas, operados em um ambiente de rede e sua aplicabilidade ou uso no cotidiano do ser humano, assunto divergente do tema investigado por essa pesquisadora, que se refere aos movimentos de afeto, à conectividade relacional e teórico-prática vivenciada interativamente no contexto escolar.

Diante da escassez de publicações concernentes à temática, parti para um mapeamento das produções científicas no cenário mato-grossense pela temática da investigação, ou seja, usando a palavra-chave coordenação pedagógica, desta vez sem uso de operador booleano e sem uso de aspas. A pesquisa foi realizada no repositório institucional da Universidade Federal de

Mato Grosso (UFMT), em seu sítio eletrônico.

Localizei no portal 09 produções, todas dissertações de mestrado, em sua maioria orientadas pelo professor doutor Ademar de Lima Carvalho. Separei as 09 produções, fiz a leitura dos resumos e selecionei cinco delas por serem pesquisas na temática da coordenação pedagógica.

Quadro 2 – Produções encontradas nos descritores no período de 2007/2016 no cenário mato-grossense

| DESCRITORES | NÍVEL DE FORMAÇÃO | ENCONTRADOS | SELECIONADOS |
|------------------------|-------------------|-----------------|--------------|
| Coordenação pedagógica | Mestrado | 09 dissertações | 05 |

Fonte: Dados organizados pela autora com base no site da UFMT.

Destaco como relevantes para este estudo a tese de doutoramento de Jason Ferreira Mafra, do Quadro 1, e as dissertações de mestrado sobre a temática coordenação pedagógica no cenário mato-grossense destacadas no Quadro 2.

Considerando que são poucas as produções, esta pesquisa é mais uma contribuição para aumentar a tessitura das produções textuais envolvendo esse tema. Para tanto, discorro brevemente sobre o teor dos cinco trabalhos selecionados, a partir da leitura dos seus resumos. Apresento as dissertações caracterizadas por ano, por temática e por autor/a no quadro abaixo.

Quadro 3 – Dissertações de mestrado sobre a temática coordenação pedagógica no cenário mato-grossense

| ANO | TÍTULO | AUTOR (A) |
|------|--|--|
| 2010 | O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem suas práticas | Marimar da Silva Barros Vieira |
| 2014 | A coordenação pedagógica e a práxis educativa na escola | Marilda da Silva Rudnick |
| 2015 | Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos? | Matildes Aparecida Trettel de Oliveira |
| 2016 | A prática da coordenação pedagógica dos centros de educação de jovens e adultos de Primavera do Leste e Rondonópolis | Gleibiane Silva David |
| 2017 | A formação centrada na escola como possibilidade de organização do trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental | Izelda Goreth dos Santos Mangialardo |

Fonte: Dados organizados pela autora com base no site da UFMT.

A questão da pesquisa de Vieira (2010) baseia-se nas concepções das práticas da coordenação pedagógica: “Quais são as concepções que subjazem as práticas das coordenadoras pedagógicas na rede municipal de ensino de Rondonópolis?”. Como caminho

metodológico, a pesquisa optou pela pedagogia dialética, com abordagem qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram a entrevista e a análise documental.

Os estudos de Vieira (2010) apresentam as concepções que subjazem as práticas deste profissional, com reflexões sobre a conexão teoria-prática na constituição da práxis, por meio do objetivo geral de compreender a coordenação pedagógica através do sujeito e sua profissionalidade, sobre as concepções que subjazem as práticas de supervisoras e coordenadoras, participantes da equipe diretiva da escola e atuantes no processo de formação continuada na instituição escolar.

O trabalho de Rudnick (2014) investigou “Como os profissionais da educação apreendem o trabalho da coordenação pedagógica no cotidiano da escola?”, amparado pelo método dialético com abordagem qualitativa e por instrumentos para coleta de dados como a observação, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental. Centrou o objetivo geral em analisar como os profissionais de educação de uma escola de ensino médio, da rede estadual de Primavera do Leste - Mato Grosso, percebem o trabalho pedagógico, desenvolvido pela coordenação pedagógica.

De acordo com a pesquisadora, sua investigação evidencia como resultado a necessidade de definição de espaço de atuação para a coordenação pedagógica como meio de concretização de um projeto educativo, por meio da formação continuada dos profissionais da educação que indique quais ações da função de coordenação pedagógica necessitam ter mais objetividade.

A dissertação de Oliveira (2015), realizada em seis escolas públicas estaduais de Tangará da Serra – Mato Grosso, pautou-se na seguinte problemática: “Como os coordenadores pedagógicos não graduados em Pedagogia se apropriam dos conhecimentos da Pedagogia para o exercício da sua função?”. O objetivo geral de sua pesquisa foi investigar como os coordenadores pedagógicos não graduados em pedagogia se apropriam dos conhecimentos pedagógicos no exercício de sua função. Desse modo, escolheu como caminho metodológico, o método dialético ancorado na pesquisa qualitativa e, como instrumentos de coletas, as entrevistas e a observação direta.

Oliveira (2015) argumenta a importância da habilitação em Pedagogia para o coordenador pedagógico, mediante conhecimentos específicos exigidos no desempenho da função, destacando que o professor licenciado em outras áreas do conhecimento precisa ter uma formação pedagógica que o possibilite desenvolver o trabalho de coordenação pedagógica. Defende ainda que atividades da coordenação pedagógica são próprias da Pedagogia, portanto, mesmo que o coordenador pedagógico não seja licenciado na área, deve estudar os conteúdos

concernentes à função a fim de garantir melhor atuação, ou seja, entender teoria, prática e didática da educação, viabilizando o processo mediador.

O cerne do estudo de Silva David (2016) foi averiguar “Como o/a coordenador/a pedagógico/a faz a mediação do processo de formação do/a coordenador/a de área nos espaços dos centros de educação de jovens e adultos de Primavera do Leste/MT e Rondonópolis/MT. A pesquisa analisa as concepções e práticas formativas da coordenação pedagógica que contribuem para a mediação do processo de formação com as coordenadoras de área nos espaços dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Seus estudos enfocaram o método dialético em pesquisa qualitativa, valendo-se de observação, entrevista semiestruturada e análise de documentos para a coleta de dados. Pela investigação, Silva David (2016, p. 7) assevera que “a mediação feita pelo/a coordenador/a pedagógico/a não é uma tarefa simples, pois o/a profissional faz a formação com o coletivo da escola e depois realiza suas intervenções para que o trabalho aconteça por área do conhecimento”.

Mangialardo (2017) apresentou para sua pesquisa o problema: “Como é pensada e desenvolvida a Organização do trabalho Pedagógico na escola, pelo diretor, coordenador pedagógico e professores, a partir da formação centrada na escola?”. A investigação foi pelo método dialético com abordagem qualitativa, com o objetivo principal de investigar como a organização do trabalho pedagógico na escola é pensada e desenvolvida na concepção do diretor, coordenador pedagógico e dos professores dos anos iniciais a partir da formação centrada na escola. Para a finalidade desejada, utilizou para a coleta de dados a observação, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

O trabalho de Mangialardo (2017) evidencia que o Projeto Político Pedagógico (PPP) direciona as ações da escola como instrumento democratizante da comunidade escolar, por contemplar as atividades de formação na escola e por subsidiar a reflexão da prática educativa.

Consustanciam-se as pesquisas de Rudnick (2014) e a de Mangialardo (2017) quando colocam o Projeto Político Pedagógico como direcionador da prática educativa nas dimensões apontadas em seus estudos, ressaltando a viabilidade de uma proposta político pedagógica que possibilite a reflexão da prática educativa e especifique as ações da coordenação pedagógica na perspectiva da implementação.

No cenário mato-grossense, as pesquisas apresentam nuances que se entrelaçam e, por isso, contribuem com novas indagações passíveis de respostas, característica própria do movimento científico. Nesse movimento, observo que, na rotina do coordenador pedagógico, há atividades que não correspondem à função, e lhes são atribuídas, distorcendo sua incumbência de formação e de gestar o pedagógico.

A tese de doutoramento de Mafra intitulada “A Conectividade Radical como Princípio e Prática da Educação em Paulo Freire”, de acordo com o próprio autor, “focaliza e problematiza a categoria conectividade” (MAFRA, 2007, p. 8). São três os objetivos destacados pelo pesquisador e todos me chamaram muito a atenção, e certamente são de grande relevância. Dentre eles, destaco um que se enquadra com a temática de meu trabalho: “contribuir para o pensamento a respeito do sentido da conectividade no campo das ciências sociais, em especial o da Educação” (MAFRA, 2007, p. 8).

Um dos procedimentos utilizados por Mafra (2007), a princípio, foi a pesquisa feita na rede mundial de computadores no site do “Google” sobre o termo conectividade na área social, cujos resultados salientam haver poucos trabalhos, o que permitiu anunciar em sua tese que, “apesar de tão antiga quanto a dialética, sendo dela um princípio, apenas agora a conectividade vem à tona, tornando-se um paradigma na conjuntura contemporânea” (MAFRA, 2007, p. 48).

Mafra ainda realizou uma pesquisa com o termo conectividade no sistema integrado de bibliotecas da Universidade de São Paulo (USP) e declara: “constatamos que não há nenhum livro, tese ou artigo, em língua portuguesa ou inglesa, que relacione essa categoria, precisamente às ciências humanas” (MAFRA, 2007, p. 50).

A declaração de Mafra (2007) se reafirma quando, em todas as bases utilizadas para buscas, não se localiza trabalho sobre o movimento interativo da formação entre coordenadores e professores no contexto escolar, partindo do termo conectivo ou interativo nas relações como conceito alicerçado nas relações interativas cotidianas e tecidas sobre a reflexão conectiva peculiar ao pensamento freiriano sobre a temática coordenação pedagógica.

Há poucas produções condizentes com o objeto de pesquisa, ou seja, a conectividade, no sentido de interação relacional no cotidiano presencial, relacionada ao engajamento, à responsabilidade, vertente de compromisso ético entre teoria e prática, ação e reflexão, no sentido freiriano de conexão praxiológica presente em suas categorias, indissociadas de seu modo de pensar e agir.

Neste sentido este estudo se torna fundamental, analisando como se estabelece a interação entre coordenação pedagógica 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.

4 A PESQUISA: DESCORTINANDO A INTENCIONALIDADE

Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa –, é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão (FREIRE, 2016b, p. 110).

A educação percebida e compreendida como ato transformador no mundo, por meio das concepções política, social, cultural, traz para o bojo do contexto escolar em sua forma primeira: a democracia. A democracia como princípio a ser buscado em quase todos os contextos, aqui especificamente, deixa latente a prática do diálogo como eixo direcionador no movimento interativo dos sujeitos. Faz-se bandeira de trabalho na condução ética do ser para uma educação humanizada e autônoma, associada à alteridade que precisa se firmar nas relações interpessoais no cotidiano escolar de modo a garantir a dialogicidade formativa entre coordenador pedagógico e professores.

A qualidade do trabalho escolar quando alicerçado em um diálogo interativo e com alteridade torna-se motivo de êxito educativo. Libâneo enfatiza a necessidade de que o coordenador pedagógico mobilize o coletivo no sentido da “articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos”. Ressalta ainda que “quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas” (LIBÂNEO, 2015, p. 177).

Todas as declarações corroboram para afirmar que o diálogo é primordial para que ações comunicacionais se instaurem com o fim de construir uma cotidianidade compartilhada.

Em outras palavras, pelo diálogo é possível ouvir a voz do outro, em suas particularidades e concepções, respeitando sua subjetividade. Ao mesmo tempo, é possível afirmar que esse movimento interativo em que se dá o diálogo, por si só, se explica como compartilhamento, comunhão, e não é de exclusiva responsabilidade do coordenador pedagógico, caso contrário, não haveria democracia, mas sim usurpação da liberdade de expressão do outro.

O diálogo constitui um gesto indissociável de práticas éticas, conjuntas, coletivas, recíprocas, que vão se firmando e afirmando no cotidiano compartilhado. Portanto, o movimento interativo se dá pela junção do conectivo das relações, do diálogo estabelecido e da alteridade anunciada.

O coordenador pedagógico, como gestor do pedagógico, quando ciente de sua

responsabilidade para além de um olhar apenas técnico, objetivado em resultados de avaliações institucionais, responde, principalmente, pela mediação das relações interpessoais, assumindo-a como tarefa primeira, no intuito de estabelecer o bom clima escolar e o sucesso das ações educativas. De acordo com Libâneo, “o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho didático-pedagógico em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino” (LIBÂNEO, 2015, p. 180).

Na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos profissionais da Educação Infantil e Fundamental (PCCV), Lei Complementar número 228, de 28 de março de 2016, regulamenta a função de coordenador pedagógico, normatizada anualmente pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT.

Mediante a intencionalidade dada para esta pesquisa, descortinei, ao longo da investigação, as concepções acerca do movimento interativo da formação entre coordenador pedagógico e professores no contexto escolar, descrevendo multiplicidades conceptivas relativas a aspectos ontológicos e subjetivos dos participantes da pesquisa. Levando em conta a perspectiva manifesta por um e por outro participante de forma intersubjetiva com relação ao objeto de estudo deste trabalho no tocante ao aspecto conectivo, ao diálogo, à alteridade presentes ou não nesse movimento interativo de formação.

Ao longo da história humana, deparamo-nos com um movimento do homem para compreender a natureza e a realidade, utilizando diferenciados métodos de estudo. A ciência nos disponibiliza uma vasta gama de métodos e o enfoque desta pesquisa dar-se-á pela perspectiva freiriana, que em nosso entender melhor se adequa a estudar a natureza e a realidade de determinado problema em seu tempo histórico, uma vez que as suas contribuições nos fornecem elementos que possibilitam chegar ao todo, ao concreto, por meio da análise de cada síntese de atividade humana em suas mediações e contradições.

O pensamento freiriano vincula a dialética à fenomenologia e apresenta as prerrogativas subjacentes ao pesquisador e aos participantes da pesquisa, num movimento contínuo do ser em sua incompletude, uma vez que a fenomenologia é cética quanto às sínteses históricas finais. Por essa premissa, Konder (2012, p. 44) assevera que “o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade”.

A ação humana sem reflexão fica esvaziada de significado qualitativo positivo e é pelas contradições e pelas mediações que o sujeito aprimora sua prática. Isso ocorre por meio da comunicação. A comunicação, o diálogo, é a força motriz que leva os sujeitos a evoluírem em

suas concepções de mundo, de modo a se elevarem a lugares mais críticos, em busca de transformação. Não se pode obliterar que, no movimento interativo cotidiano, pode haver comunicação sem conexão dialógica, sem alteridade entre os envolvidos, e que essa postura não leva os sujeitos a uma evolução, transformação, no sentido crítico, progressista.

A transformação não se dá somente pelo diálogo em si, sem rigorosidade metódica ou epistemológica, mas se dá pela dialogicidade na qual, imbuídos de um sentimento de esperança em transformações, o Eu² e o Outro se vejam em práticas emancipatórias e democratizantes.

Freire preconiza que, de um lado, “a dialogicidade é uma exigência da natureza humana; de outro, um reclamo da opção democrática do educador” (FREIRE, 2013, p.130).

Para complementar a perspectiva freiriana, Sokolowski (2014, p. 17) afirma que “a doutrina nuclear em fenomenologia é o ensinamento de que cada ato de consciência que nós realizamos, cada experiência que nós temos, é intencional: é essencialmente ‘consciência de’ ou uma ‘experiência de’ algo ou de outrem”. Percebemos na ação-reflexão-ação, no diálogo interativo, na intencionalidade que move a consciência, atos manifestos que se configuram como práxis no momento em que, agindo, transformamos o mundo e o sujeito por meio do conhecimento.

Pelo conceito da dialogicidade, Freire reitera o pensamento dialético em que “ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza na reflexão” (FREIRE, 2016c, p. 55).

A inquietação e a curiosidade, precedidas na relação dialógica, darão lugar à construção de novos saberes em prol de um ideário de ser mais. Ao passo que estas transformações pelos saberes se configurem em práxis, a consciência crítica dos sujeitos ficará paulatinamente mais aguçada e a esperança viva. Freire destaca (2016a, p. 133) “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

O movimento interativo na relação eu-outro passa pelo diálogo, e, pela investigação desse movimento, pretendo alcançar os objetivos investigativos propostos no intuito de construir outras significações possíveis e passíveis de transformações. Na perspectiva de Freire (2016a), fica explícito o engajamento necessário como forma de compromisso colaborativo na construção do mundo comum, para o qual o diálogo tem lugar de destaque porque fenomeniza e historiciza a humanidade relacional na qual não há verdades absolutas, mas intersubjetiva.

² Conceitos como Eu, Outro etc. são utilizados por Lévinas sempre com a primeira letra em maiúscula, diferenciando tais conceitos de uso comum. Optei por utilizar os conceitos da mesma maneira, realçando tais conceitos.

A afirmação de Freire (2016a), somada ao conceito de formação humana e a de mediação do coordenador pedagógico como elo conectivo com o professor no cotidiano escolar, permitiu-me trilhar o caminho em direção às elucidações necessárias para que os sujeitos assumam a responsabilidade de querer ser mais pela mediação e pelas suas consciências, no sentido praxiológico, de transformação do mundo, reconhecidos e reconhecendo sua incompletude, seu inacabamento, num movimento dialético de vir a ser, para a transformação do mundo, explicitada na comunhão dialógica.

Freire alerta que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2016c, p.109).

A pesquisa dar-se-á por uma abordagem qualitativa, por considerar a representatividade permanente deste processo de acordo com González Rey (2015):

[...] dentro do qual se definem e redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento, Tal representação teórica guia os diferentes momentos da pesquisa e define a necessidade de introduzir novos instrumentos e momentos nesse processo, em dependência das ideias e novos fatos geradores de novas necessidades no desenvolvimento do modelo teórico (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 81).

Na abordagem qualitativa, a flexibilização durante o processo de pesquisa enriquece o trabalho por permitir reflexões e mudanças ao longo do percurso e respeitar a subjetividade dos participantes da pesquisa e do próprio pesquisador quando analisa o objeto qualitativamente sob a ótica aquém de seus procedimentos, baseada na visão fenomenológica.

Por qualitativo, Bicudo esclarece que “o qualitativo da pesquisa informa que está buscando trabalhar com qualidades dos dados à espera de análise”. Focando objetivamente em validar a pesquisa dando “maior destaque às nuances das qualidades percebidas e trabalhadas como dados da investigação” (BICUDO, 2011, p. 14).

Tendo em vista a natureza da pesquisa qualitativa, os dados da investigação são característicos, específicos e concernentes ao contexto do recorte da pesquisa. No entanto, ao serem elucidados, os mesmos dados permitem interrogações dirigidas a contextos diferentes da investigação que se fez.

4.1 Itinerário para a coleta dos dados

Os procedimentos metodológicos definidos para a investigação e adequados ao objetivo desta pesquisa foram, respectivamente, a observação, as entrevistas semiestruturadas e a análise

documental, sendo instrumento os memoriais de formação.

A observação permitiu ao pesquisador um olhar reflexivo sobre o cotidiano escolar, porque durou cerca de dois meses e foi registrada em diário de campo da pesquisadora. A presença do pesquisador pode ser considerada um teste de verificação da realidade no momento em que ocorrem as interações e experiências vividas pelos investigados. Ao que Lüdke e André (2017, p. 30) se utilizam do ditado popular “Ver para crer”, confirmando que, “em primeiro lugar, a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno”.

Bicudo (2011) esclarece sobre o fenômeno a ser investigado:

Ao afirmar que o fenômeno é o que se mostra em um ato de intuição ou de percepção, a Fenomenologia está dizendo que não se trata de um objeto objetivamente posto e dado no mundo exterior ao sujeito e que pode ser observado, manipulado, experimentado, medido, contado por um sujeito observador. Não se trata, portanto, de tomar sujeito e objeto como geneticamente separados no desenrolar do processo de conhecer. Mas está afirmando que fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de um fundo (BICUDO, 2011, p. 30).

A observação possibilita ao pesquisador uma percepção acurada quanto ao objeto de investigação devido aos objetivos delineados para a pesquisa, por meio dela constatará atentamente e reflexivamente que os dados obtidos não são de forma alguma manipulados por si mesmo, mas se apoia na concepção fenomenológica de que “a realidade mundana é constituída na percepção do fenomenal e a partir dela” (BICUDO, 2011, p. 31). Sendo assim, esse encontro do que se mostra com o que se vê privilegiou a pesquisadora ao perceber em sua intencionalidade consciente os aspectos vislumbrados.

Aliada à observação, Lüdke e André (2017) afirmam que a entrevista, outro instrumento de produção de dados, envolve um caráter de interação importante, sendo umas das principais técnicas utilizadas nas pesquisas.

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica (LÜDKE e ANDRÉ, 2017, p. 39).

A entrevista e a observação, em uma pesquisa em que a alteridade e o diálogo permeiam o trabalho de investigação, não podem estar dissociados. Dessa forma, o objeto de pesquisa delinea o melhor procedimento metodológico para investigá-lo.

Bicudo colabora na explicitação do uso de entrevistas em pesquisas científicas, ao afirmar que, “o pesquisador se debruça sobre o texto escrito oriundo da fala (gravada/escrita) e procede mediante leituras atentas, com a intenção de destacar o que de importante, em relação a interrogação, está sendo dito” (BICUDO, 2011, p. 26).

As entrevistas semiestruturadas, porque dialógicas, foram aplicadas a todos os participantes e permitiram uma retomada do próprio diálogo na audição e leitura atenta do texto/discurso preconizado em um momento passado entre pesquisador e participante, entrelaçando as interrogações e possibilitando reflexões mais acuradas.

Os memoriais, em pesquisas, facultam refletir sobre a vida, por permitir ressignificações de momentos passados que se manifestam no momento presente. Segundo Freire (2003),

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “re vejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda (FREIRE, 2003, p. 19).

Na rememoração há reflexão, compreensão de processos e experiências entre espaços-tempos diferentes, embora se compreenda que não se pode mudar o passado, mas consciente de que, por meio da reflexão das memórias, é possível transformações e mudanças no presente. Fato este ressaltado nas palavras de Guedes-Pinto [s.d.]:

Ao nos propormos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos e ponderarmos a respeito de quem somos e de quem temos sido. Podemos dizer também que o processo de rememorar abre diversas vias, entre as quais a de nos surpreendermos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar e a de nos darmos conta de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar-nos. Neste sentido, o trabalho com a memória é “formativo”, ou seja, proporciona transformações e re-direcionamentos no seu caminhar (GUEDES-PINTO, s.d., p. 3).

A solicitação para a escrita dos memoriais se deu individualmente com os participantes, coordenadoras pedagógicas e professores, após explicação da importância de analisar a percepção deles sobre a temática com base em suas vivências. Tiveram escrita livre, no sentido de trazer contribuições acerca da percepção dos mesmos sobre a temática da coordenação

pedagógica. O que nos remete ao pensamento de Guedes-Pinto (s.d.) de que ao recordar refletimos sobre o passado e o presente, e passamos por um processo formativo passível de mudanças e transformações.

A escrita do memorial baseou-se em roteiro simplificado das questões contidas nos objetivos da pesquisa e na orientação individual da pesquisadora. Todos os participantes, com exceção³ de uma professora, produziram seus memoriais de formação.

A análise documental, associada aos procedimentos metodológicos mencionados, na visão de Lüdke e André (2017, p. 44), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Os documentos desvelaram evidências, as quais respaldaram as análises da pesquisadora em suas declarações, ou seja, naquilo em que traz como fundamentação em seu trabalho.

Os procedimentos metodológicos com os instrumentos de coleta de dados escolhidos possibilitaram a triangulação dos dados obtidos e, com ela, uma clareza maior ante ao objeto de estudo e a problemática a ser elucidada, corroborando na melhor compreensão da problemática. Nesse trajeto percorrido, houve maior possibilidade de desvelamento diante de uma dada realidade e as nuances representativas do cotidiano escolar se descortinaram com maior profundidade.

O documento passível de análise para este estudo foi o PPP (Projeto Político Pedagógico), por se constituir como parâmetro orientativo para a prática educativa constituída pelo coletivo na escola.

4.2 A escola: lócus da pesquisa

O contexto da pesquisa sobre a coordenação pedagógica foi uma escola pública da Rede Municipal de Rondonópolis – MT, caracterizada por atender alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal Educação Progressista situa-se em uma região periférica em Rondonópolis-MT, funciona em 02 (dois) turnos: matutino e vespertino. A instituição é bem-conceituada e oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 3º ano (1º Ciclo) do ensino fundamental. Possui aproximadamente 382 alunos, com a faixa etária de 6 a 9 anos de idade.

³ Foram inúmeras as tentativas de recolher o memorial desta professora, todas as tentativas foram frustradas. A mesma sempre se mostrou solícita em sua participação, porém não fez a devolutiva do memorial.

O quadro de profissionais da educação da escola é composto por 18 professores (11 contratados e 07 efetivos), e 08 profissionais de apoio instrumental (04 contratados e 04 efetivos), e ainda 02 vigilantes (um efetivo e um contratado). A equipe gestora é formada por: uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e um profissional técnico instrumental⁴.

A estrutura física da escola conta com uma área coberta de 851,63 m², composta por 08 salas de aula, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 sala de direção e coordenação, 02 banheiros para professores e funcionários, 01 banheiro para funcionários, 01 banheiro feminino para alunas com 03 vasos sanitários, sendo um desses adaptados para pessoas com deficiência (PCD), 01 banheiro masculino para alunos com 03 vasos sanitários, sendo um desses adaptados para os PCD's, 01 pátio pequeno coberto, 01 cozinha acoplada ao depósito para merenda, 01 depósito para materiais e utensílios de limpeza.

Em relação à sala dos professores, o ambiente é pequeno, dispendo de uma mesa junto à parede com cadeiras dispostas nas duas laterais, uma das laterais bem rente à parede dificulta a acessibilidade para o assento nas cadeiras posteriores à primeira. Possui armário embutido com gavetas identificadas com o nome dos professores, uma tela branca para projeção de data show de tamanho médio e, no canto da sala, há uma mesinha com computador. A sala conta ainda com bebedouro, mural para recados, em que se lê o cronograma de apoio pedagógico, acolhida e datas relevantes do calendário escolar.

A rotina de formação dos profissionais da escola é conduzida pela coordenação pedagógica, acontece semanalmente com a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) destinada ao planejamento e execução da formação continuada, e Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) destinada ao planejamento coletivo que acontece por segmento em dias diferenciados, com carga horária distinta para os professores efetivos e contratados, garantidas duas horas semanais no coletivo de professores a que estão segmentados em sua lotação, sendo a carga horária/atividades assim distribuídas:

- **Professores efetivos:** quatro horas para Hora de Trabalho e Pedagógico Coletivo (HTPC)⁵; quatro horas para Hora de Trabalho Pedagógico (HTP)⁶; duas horas no contra turno para trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

- **Professores contratados:** duas horas para Hora de Trabalho e Pedagógico Coletivo

⁴ Atualmente no Município de Rondonópolis, usa-se essa nomenclatura em referência ao cargo de Técnico Administrativo.

⁵ Duas horas coletivas entre efetivos e contratados, as outras duas são realizadas autonomamente pelos professores efetivos na complementação da jornada de trabalho.

⁶ Coletivo de professores efetivos. Salvo os professores contratados optantes por trabalharem sem remuneração, garantindo um coletivismo por meio da doação de seu tempo. Não sendo esta uma determinação da escola.

(HTPC); duas horas no contra turno para trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, ficando a estes profissionais o compromisso não remunerado da realização da Hora de Trabalho Pedagógico (HTP).

Vale acrescentar que as condições de trabalho dos profissionais, em sua maioria, não são adequadas, porque não há um ambiente propício ao ensino e tampouco ao aprendizado, prejudicando sobremaneira o processo educacional ensino/aprendizagem de alunos, professores e funcionários.

No caso dos professores contratados, as horas não remuneradas originam situações conflituosas entre coordenação pedagógica e os profissionais, embora todos compreendam o compromisso com a aprendizagem do aluno e a cobrança de um sistema avaliativo, cujos resultados do desempenho da aprendizagem incluem muito mais o resultado do ensino do que as condições físico-estruturantes e condições de trabalho e remuneração adequadas a esses profissionais.

Além desta rotina realizada nas escolas de HTP/HTPC, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) oferta cursos de formação continuada na área da educação.

Foram convidados a participar da pesquisa duas coordenadoras pedagógicas e quatro professores, os quais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (v. apêndice).

4.3 Aproximação aos participantes da pesquisa: ponto de chegada

Diante dos desafios e dilemas encontrados ao desempenhar a função de coordenadora pedagógica em uma escola pública da rede municipal por quatro anos, passei a questionar-me quanto ao movimento interativo da formação entre os sujeitos no cotidiano escolar e suas inter-relações.

Diante da necessidade cada vez mais premente de encontrar respostas às perguntas que não se calavam em minha mente, comecei a pesquisar informalmente sobre escolas onde eu poderia realizar a pesquisa. Colhidas as informações sobre escolas que aceitavam pesquisadores para realização de pesquisa, dirigi-me ao *lócus* pretendido e fui muito bem recepcionada na Escola Municipal Educação Progressista, em Rondonópolis-MT.

Com a referência de uma possível aceitação por parte da escola, apresentei-me ao grupo de trabalho na unidade educacional, para explanar sobre o projeto de pesquisa. Destaco que a aproximação com os possíveis participantes da pesquisa aconteceu de maneira muito tranquila, e no intuito de averiguar inicialmente o que estes percebiam sobre o fenômeno a ser investigado, bem como permanecer com a investigação, convidei seis profissionais para serem participantes da pesquisa, sendo: duas coordenadoras e quatro professores.

Num primeiro momento o convite passou pela espontaneidade, entretanto, houve necessidade de estabelecer critérios. Inicialmente os professores que aceitaram participar não foram os mesmos que efetivamente participaram, havendo casos de desistência por motivos diversos e alguns alheios à minha compreensão; outros, por motivos de afastamento por licença médica. Então uma nova abordagem aos professores foi necessária, dessa vez mais individualizada. Expliquei-lhes os benefícios oriundos da pesquisa ao universo acadêmico, a relevância da pesquisa para a comunidade e para a sociedade de modo geral, e a importância de sua contribuição como participante da pesquisa.

Diante disso, os critérios estabelecidos para atender o universo de participantes que a mim se apresentava como uma realidade, ficou da seguinte maneira: 1) Recorte de vinte por cento; 2) Professores em espaço tempo diferentes de trabalho. Três deles com pouca experiência profissional a se contar pelos anos de efetivo exercício da profissão de docente e três com maior experiência de trabalho em termos cronológicos.

No tempo de trabalho indicado nos critérios para a seleção dos participantes está imbricada a análise de concepções quanto à experiência educativa de cada um em sua construção de conhecimento e, conseqüentemente, da práxis educativa na escola, desmistificando ao longo da investigação a ideia de práxis que se afirma pelo tempo de experiência do educador como sendo o maior tempo cronológico. Nem sempre o tempo cronológico é o maior indicador de experiência necessário para que se configure uma prática educativa emancipadora.

Ao iniciar a pesquisa, consultei os participantes quanto à utilização de seus nomes verdadeiros, perguntando se gostariam que fosse utilizado nome fictício para preservar suas identidades, resguardando-lhes este direito e imperativo ético. Lüdke e André (2017, p. 59) asseveram que “uma medida geralmente tomada é o uso de nomes fictícios no relato, além, evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los. Todos decidiram por nomes fictícios e sendo assim, usaremos palavras, conceitos, utilizados por Paulo Freire em suas obras.

Apresento, a seguir, os participantes da pesquisa de acordo com a função exercida por cada um.

4.3.1 Coordenação pedagógica

As coordenadoras pedagógicas receberam a identificação de Amor e Esperança. A Coordenadora Pedagógica Amor é graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera, no

ano de 2013. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela FAIC no ano de 2014, e Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Grupo Rhema Educação. Ingressou na Rede Municipal de ensino no ano de 2016, por concurso público. Atua como coordenadora pedagógica na unidade escolar desde janeiro de 2017.

A Coordenadora Pedagógica Esperança é graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera, no ano de 2011. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade BI Campinas, no ano de 2012. Ingressou na Rede Municipal de ensino no ano de 2012 como concursada. Assumiu a coordenação pedagógica na unidade de ensino em que trabalha no ano de 2017.

4.3.2 Professoras

- Professora Fé: licenciada em matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no ano de 2006, com segunda licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 2016. Pós-graduanda em Arte e Ludicidade; Atua na docência há três anos.

- Professora Humildade: licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no ano de 2000. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Atua na docência há dezoito anos.

- Professor Autonomia: Graduado em Educação Física pela Universidade de Cuiabá (UNIC), no ano de 2016. Pós-graduando em Educação Física e Recreação pela EducaCenter Centro de Ensino; Atua na docência há três anos.

- Professora Utopia: Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), no ano de 2017. Atua na docência há dois anos.

5 EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu — um não eu —, esse tu que o constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser; na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (PAULO FREIRE).

Neste capítulo, fundamento teoricamente a pesquisa, a fim de discutir o aspecto filosófico do ser humano, como ser de relação, de comunicação, de conexão, subsidiado pela concepção de ser humano do pensamento freiriano, fazendo a conexão de seu pensamento com outros autores que simetricamente pensam a educação como um ato de comunicação.

O texto “educação em diálogo” foi desenvolvido em uma abordagem ontológica, na qual reafirmo a convicção de que o próprio ser humano é um ser conectivo em sua razão de ser. Ontologicamente somos seres de relações, temos necessidade de nos comunicar, de nos relacionarmos, enfim, não vivemos sozinhos. E o pensamento freiriano possibilita esse olhar, porque a educação em Freire (2016) é um ato de comunicação, por isso diálogo e escuta são centrais no processo educativo.

De acordo com o pensamento freiriano, para que o diálogo se estabeleça, é preciso interação, comunhão, viver coletivamente, sendo o trabalho coletivo uma proposta alicerçada no Projeto Político Pedagógico da escola, direcionadora da prática subjacente à comunidade educativa, legalização do trabalho na instituição.

No movimento interativo das relações entre coordenador pedagógico e professores no contexto escolar, fica sob a responsabilidade da coordenação pedagógica a organização do fazer docente de modo a garantir que o trabalho coletivo se faça eficaz e o diálogo seja o elemento catalisador nesse processo, sendo este profissional o componente conectivo na construção de uma prática democrática, justa, igualitária, humanista e progressista.

A concepção freiriana sobre a teoria do conhecimento é substancial para se refletir histórica e culturalmente sobre as transformações da sociedade, pela educação, por meio de uma postura de ação-reflexão do ser humano sobre a realidade, portanto, libertadora.

A organização do trabalho pedagógico, partindo de pressupostos freirianos, requer a prática dialógica como sustentáculo das ações cotidianas. É uma concepção de ser humano, de sociedade, de mundo, que extrapola e rompe com os ideais capitalistas a partir do diálogo problematizador da realidade, das possibilidades de reflexões e transformações constantes, no

inacabamento do indivíduo, sendo um processo de permanente transformação e formação humana.

A educação libertadora proposta por Freire em suas obras se baseia no compromisso com a formação do ser humano político, engajado na construção de um mundo melhor em que o indivíduo é responsável por sua própria história.

A concepção freiriana nos leva enquanto sujeitos coletivos a uma responsabilidade de sempre estar diante do outro, do outro que nos interroga e a quem somos sempre responsáveis de responder alguma coisa. Uma responsabilidade radical de viver, a responsabilidade com o outro, e a possibilidade de assumi-la pelo diálogo freiriano, de estar no mundo mediado pela palavra e a palavra mundo, a construção desse mundo, onde somos corresponsáveis uns pelos outros, como sujeitos coletivos.

A educação é um ato de comunicação, de diálogo, de escuta, logo, o ato político se dá pelo fato de estarmos no mundo como pessoas responsáveis por transformá-lo. Vivemos uma era tecnológica em que jaz um movimento da supervalorização da técnica para a solução de todos os problemas, todavia, a proposta desta pesquisa vai na contramão desse movimento.

Transformar conectividade em sinônimo de tecnologia é o grande desejo do capitalismo, mas faço o movimento de dizer que conectividade em educação não é tecnologia, não é celular. É algo mais de nossa humanidade que de nossa técnica.

A perspectiva trazida é a que considero academicamente estabelecida como uma educação libertadora, dialógica, progressista, e a relação entre coordenador pedagógico e professores que, apesar de ainda não ser o esperado, não está exaurida nos sonhos e ideais de uma práxis progressista e transformadora.

No movimento de aspecto antropológico, há um processo de interação, de construção da democracia, de uma prática educativa, formativa, de qualidade social no espaço da escola em que se dá a construção ou autoconstrução coletiva e autotransformação.

A dimensão é de uma prática democrática, libertadora, de alteridade, de autonomia, amorosidade, de colocar-se no processo de construção de sujeito. A solidariedade que nos diferencia de todos os outros seres, na dimensão transformadora, antropológica.

Educação antes de tudo é humana, por isso a necessidade do diálogo, de uma educação dialógica, para se ter uma educação que se sobreponha ao fazer solitário. Neste capítulo, trabalho a ideia de ser humano como um ser de relações, como esclarece Freire (2016b):

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização.

O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 2016b, p. 137).

Uma educação transformadora passa pelo sonho da humanização e o ser conectivo perpassa a natureza do ser humano em sua subjetividade, embora tenhamos que ser cuidadosos com a conectividade a que estamos buscando, vivendo e exalando. Reafirmo que a conectividade a serviço dos ideais capitalistas jamais atenderá os objetivos de uma educação humanizadora e transformadora, devido à falsa impressão de comunhão, quando, na verdade, conecta as pessoas e a aliena ao mundo virtual.

Não podemos de maneira alguma subjugar os benefícios tecnológicos, vivemos em uma época de muitos contributos advindos da tecnologia, e cabe a nós, educadores, buscarmos compreender o sentido da conectividade que não aliena. O diálogo é fundamental nesse sentido. Na percepção dialética, Freire (2016b, p. 141) assegura que “o futuro que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos”.

A importância está em discernir o que é realmente ser conectivo e em que momentos sermos conectivos tecnologicamente e também conectivos na real relação cotidiana com nossos pares, de maneira que, pela comunhão que nos une mesmo nas diferenças, alcançarmos um patamar saudável de nos fazer e refazer com vistas a mudanças necessárias, se acreditamos que a educação pode transformar a sociedade.

Viver em sociedade é essencial para o desenvolvimento das relações humanas e, se nas redes sociais podemos ser quem quisermos, esse requisito precisa passar, na vida real, pela aceitação de si mesmo e do outro com o qual nos relacionamos, portando-nos eticamente responsáveis pelo respeito às diferenças. Essa relação se constitui no/pelo diálogo como argumenta Freire, “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro” (FREIRE, 2016b, p. 162).

Significa que, pelo diálogo, os sujeitos se conectam identitariamente e interativamente e, ao mesmo tempo, respeitosa e responsabilmente na diferença que também os une. Freire (2016b) consolida esse pensamento ao falar dessa relação enquanto democracia, quando afirma que o diálogo é a possibilidade de que se dispõe de abrir-se ao pensar dos outros e não fenecer no isolamento.

O isolamento próprio do ideal neoliberal é afirmado quando, presos em redes e paredes

nos conectamos de modo a fugir da realidade, fenecendo no isolamento de sua proposta capitalista e individualista, que aliena e aprisiona.

Por outro lado, se mesmo nas relações cotidianas o indivíduo se fecha ao diálogo e à comunhão pretendida e defendida pelo termo conectivo deste trabalho, continuará a fenecer no isolamento e individualismo, estando de corpo presente, mas de mente ausente.

Discernir os posicionamentos é preciso, como nas palavras de Freire (2003):

Ambas estas posições são alienadas. A posição crítica é a em que, tomando distância epistemológica da concretude em que estou, com o que a conheço melhor, descubro que a única forma de sair dela está na conscientização do sonho, que vira, então, nova concretude. Por isso, aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética (FREIRE, 2003, p. 241).

Conscientização das práxis educativas necessárias para as mudanças e concretização do sonho de uma educação pautada no diálogo e na luta ética que nos une, na esperança por uma sociedade justa, igualitária e humanizada. O diálogo, a escuta, as trocas de experiências e vivências entre os constituintes da comunidade educativa ou da sociedade em geral é a base dimensional que regula as relações em uma prática pedagógica verdadeiramente humanizada.

Mafra (2016, p. 156) infere sobre o pensamento freiriano, “assim como a dialogicidade compõe a estrutura da ação educativa freiriana, a complexidade conectiva, como condição mediadora e procedimento de construção de saberes, constitui, em termos epistemológicos, a coluna vertebral de sua teoria”.

A complexidade conectiva exige do educador uma postura de engajamento para que sua prática se configure como práxis, a partir da ação-reflexão-ação sobre a realidade imediata cotidiana. Saber quem somos para não cairmos nas armadilhas da conexão apenas tecnológica, nas redes sociais, em que, por certo, podemos ser quem quisermos ser.

Nada impede que haja relacionamentos, conexões, interatividade, diálogo por meio das redes sociais, de aplicativos como o WhatsApp, Facebook, Twitter e tantos outros, o que não se pode é esquecer de nosso eu verdadeiro, de nossa natureza antropológica. O tempo gasto nas redes sociais, nessa conectividade almejada pelos ideais capitalistas, é justamente a conectividade que traz à tona a superficialidade do ser humano em suas relações, com muitas distrações alienantes que provocam a sensação de diversão e passatempo, e, contraditoriamente, paradoxalmente, reclama-se de não ter tempo para nada.

Cento e quarenta caracteres não competem com um verdadeiro e presencial diálogo entre as pessoas. As barreiras da distância física foram quebradas, mas a distância interativa cotidiana foi instaurada, exílios subjetivos em corpos presentes e mentes ausentes.

É latente a necessidade de intencionalidade e sensação de pertencimento à realidade presencial quando se quer transformar a educação, e somente a presença física e o diálogo como elemento basilar oferecem essas condições.

Diante dessa realidade, concordo com Dussel (1977a, p. 116) quando assegura que “nosso mundo não foi pedagogicamente aberto a partir do outro; nosso mundo fica essencialmente aberto a partir da alteridade, é alterativo por sua própria natureza”. E complementa, desde a origem, desde sempre, foi dito sobre a sua essência: “Não é bom que o homem esteja só” (GÊNESIS 2, 18). Portanto, pólo distinto, e, contudo, “essencialmente alterativo” (DUSSEL, 1977a, p. 120).

É imprescindível assumir processos educativos que estejam ancorados na perspectiva da alteridade, na sensibilidade ética, cientes que o Outro é um rosto geograficamente localizado, como declara Dussel (1977a). Para tanto, acolher o outro, o diálogo, torna-se imprescindível porque sem diálogo a educação libertadora e humanizadora é impossível. O respeito ao outro passa necessariamente pela esfera dialógica, quando não se subjuga outros em nossas relações de poder, o comportamento é de compromisso ético, em uma consciência ético-crítica.

Persevero na necessidade de uma conectividade humanizadora para transformar a educação e, conseqüentemente, a sociedade. Nesse sentido, trago à discussão novamente os ideais neoliberais para enfatizar o fato de a dominação ser introjetada em nosso cotidiano. Sobre isso Dussel (1977b) esclarece:

Com efeito, a pedagogia dominadora (desde o lar, a escola, a universidade, a ciência e a tecnologia, meios de comunicação de massa; ou seja, a partir do império, da oligarquia nacional etc.), tendem a “conquistar” prosélitos, membros, títeres que pelo número e passividade dêem massa ao poder estabelecido. Para conquistar o Outro é necessário “dividi-los”, separá-los, isolá-los, não lhes permitir consciência de grupo, de classe, de povo. O divisionismo leva à impossibilidade de “mobilizar-se”, de elaborar uma práxis pedagógica na base de certa reflexão; a ação tática que abre a compreensão estratégica da problemática crítica. (DUSSEL, 1977b, p. 245-246)

O isolacionismo e individualismo provenientes da conectividade tecnológica produzem um lugar onde não há o sentimento de pertença à realidade local, criam-se subterfúgios intersubjetivos em substituição. O grande capital ideologicamente implanta cotidianamente sua dominação por meio do divisionismo que lhe é próprio e inerentemente objetivado, usando de estratégias sutis de divisão, separação e isolamento das massas, criando, pelos meios tecnológicos, a falsa sensação de liberdade e coletividade das redes sociais. Soma-se a isso, o crescimento da ofensiva conservadora nos diversos setores da sociedade, reflexo do aspecto regulatório, autoritário, e, na área educacional, o que avançamos não podemos retroceder.

Temos um contexto histórico narrativo das lutas para superação do aspecto supervisor na ação pedagógica.

No contexto da coordenação pedagógica, o caráter supervisor da ação pedagógica ainda predomina e merece preocupação quanto aos avanços conquistados, no sentido de que não se percam. No cotidiano escolar ainda visualizamos uma práxis muito mais conservadora que libertadora. Como professora e depois como coordenadora pedagógica, vivenciei os dois lados, e, pela experiência, posso afirmar a força imperativa existente ainda por meio das concepções e atuações conservadoras.

Na atual conjuntura há um grande movimento para que as tendências progressistas, democráticas e libertárias continuem a serem extintas na educação. A ótica das políticas atuais continua a calar os professores, coordenadores pedagógicos, gestores, apresentando uma racionalidade neotecnicista ostensiva. Por isso é urgente apresentação de discussões críticas sobre o que é educação e sobre as problemáticas que atingem as escolas e como podemos pensá-las e resolvê-las.

Quando Dussel usa o termo “pedagogia dominadora”, refere-se justamente ao conservadorismo liberal que aliena e oprime as massas populares, desmobilizando-os. Dussel (1977b) ainda alerta:

A desmobilização leva à “manipulação” de cada membro da cultura de massa, seja pela propaganda, pela utilização para fins inconfessados, pelo suborno, pelo erro, pela intimidação etc. Tudo isso é senão a “invasão cultural” imperial e oligárquico-nacional contra a cultura popular. Estas atitudes são dialético dominadoras porque simplesmente se inclui o Outro no sistema e se lhe introjeta a cultura imperante. (DUSSEL, 1977b, p. 246)

Reacende-se a questão do grande ideal do capitalismo, o conceito de que conectividade é estar em rede, mas, diante desse alerta, faz-se necessário desenvolver uma consciência crítica que transborde em uma práxis progressista e transformadora, libertadora e humanizadora. O fio condutor deste trabalho, a concepção de conectividade que primo por ressaltar nestas linhas, é justamente o oposto ao conservadorismo, à dominação e à manipulação excludentes, em suas várias facetas. Uma conectividade dialógica e altera se configura pelas relações em que a liberdade é basilar.

É o diálogo que nos une, na comunhão das relações em que, como pronunciado por Freire (2016c, p. 227), “não há, 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 sua transformação”.

Humanamente e inalienavelmente conectivo para não perder o senso de coletividade

como grupo, classe e povo, como tão bem esclarece Dussel (1977) em uma época em que aflora a manipulação pelas mídias tecnológicas e meios de comunicação, sobrevivendo também agora e sempre com grande expansão e ousadia.

Outrora, houve época em que o conhecimento despontava com barreiras e pouco acesso às camadas populares, hoje, contudo, desponta com grande e livre acesso a todos. Em contrapartida, nunca se viu tamanha alienação diante de situações em que, por comodismo, as pessoas se atêm à realidade presencial, abstendo-se da luta por libertação, por uma educação humanizadora e progressista.

A reflexão em grupo como prática da liberdade defendida por Freire em suas obras encontra concordância nas palavras de Dussel (1977b, p. 247) “a partir da descoberta de sua realidade, o educando deve organizar-se, deve estruturar sua práxis, compartilhar responsabilidades, fazer de sua teoria um momento esclarecedor daquilo que se vive em grupo”.

O termo educando, neste estudo, refere-se a um contexto geral de educando, eu, tu, nós, como seres inacabados e em constante aprendizado, conforme preconizado por Freire (2016). Aqueles que, ao vivenciar realidades subjetivas e também coletivas, sentir-se-ão eticamente responsáveis e co-solidários, por meio da comunhão que nos une, ou deveria nos unir.

O conectivo deste trabalho está em saber valer-se deste termo praxiologicamente pelas ações-reflexões-ações, teoria e prática, seres de relações, usando a conectividade como Freire a usou no sentido de agregar valores e conhecimentos tanto da própria prática pedagógica, como educação libertadora, quanto na vida cotidiana por intermédio das relações, da comunhão que nos une a outras pessoas, solidariamente e eticamente compromissada e responsável, com consciência coletiva democrática e emancipadora.

Com relação à formação de professores, Mafra (2016) argumenta:

Freire é explícito sobre a necessidade de estabelecer conexão entre o saber elaborado e o conhecimento do senso comum. Evidentemente esse procedimento é coerente com a radicalidade ética de Freire no que diz respeito ao saber do sujeito aprendente. Trata-se, igualmente, da convicção epistemológica de Freire sobre a construção do conhecimento (MAFRA, 2016, p. 157).

Freire (2016c), no livro “Pedagogia do Oprimido”, traz a seguinte reflexão:

Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento (FREIRE, 2016c, p. 77-78).

Para estabelecer conexão entre saber elaborado e conhecimento do senso comum não há outro caminho senão pelas relações cotidianas em que, conectados uns aos outros, em comunhão e engajados na luta por uma educação de qualidade, sustentamo-nos pelo diálogo. Em nosso inacabamento, para avançar, não sendo mais os mesmos, devemos ser sempre aprendentes neste movimento dialético de busca do conhecimento, primando pela união, pela comunhão que leva o indivíduo a verdadeiramente e exponencialmente galgar degraus mais elevados rumo a uma transformação real da sociedade pela educação.

Scocuglia (2014) arremata o pensamento reflexivo discorrido acima, ao afirmar que:

Afinal, a solidariedade, a autonomia, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, o repúdio a todas as ditaduras e a construção da utopia possível – entre outros, sustentáculos das propostas político-pedagógicas freirianas -, são paradigmas fundamentais da edificação de uma sociedade menos desigual, menos injusta e, essencialmente, mais humana. Todos sabemos da importância da educação e da escola de qualidade para tal edificação – difícil, utópica, mas possível. Certamente, o legado vivo de Paulo Freire constitui um dos principais instrumentos de que dispõem os trabalhadores da educação para enfrentar esse desafio (SCOCUGLIA, 2014, p. 56).

É na ética da libertação que encontramos todos os imperativos listados por Scocuglia (2014), em saber que o pensamento freiriano conecta educação e transformação social, tendo como elemento basilar a educação como instrumento de mudanças, sendo um processo de natureza epistemológica no qual educar é intrinsecamente transformar. “Por isso, educar é autotransformar-se e transformar o mundo” (MAFRA, 2016, p. 165).

Educação sendo transformação em mim, no outro, em nós, não é educação e nem transformação se não for dialógica, se não houver escuta, por isso em Freire (2016c):

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 ideais a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2016c, p. 109).

O diálogo é um ato de liberdade em que solidariamente, respeitosa e eticamente compromissados os sujeitos se conectam uns aos outros em um movimento dialético de fé no outro como um desafio a ser respondido. Freire (2016c, p. 112) retrata que “sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa”. E complementa afirmando que,

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo

não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 2016c, p. 113).

Educação e diálogo são processos inter-relacionados, intrínsecos. Se faz necessário abrir os sentidos quanto ao verdadeiro objetivo por trás da realidade virtual que utiliza de métodos e processos para aprisionar e individualizar o ser humano, criando divisões e dando falsas impressões de comunidades, comunidades manipuladas, manejadas, essas são estratégias do capitalismo e que têm engendrado grande parte das massas. “Quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos” (FREIRE, 2016c, p. 191).

Percebe-se no cotidiano escolar que professores se apossam das várias tendências pedagógicas sem uma percepção teórica clara, conseqüentemente, sem conseguirem articular de maneira satisfatória teoria e prática. A falta de articulação teoria-prática corrobora para um sentimento de esvaziamento e de melancolia ante ao seu trabalho, atuando como mero executor das políticas públicas educacionais implementadas em nosso país e que estão a serviço de organismos internacionais com a intenção mesma de implantar uma política que atenda aos projetos globais neoliberais em curso mundo afora. Há que se ater ao fato de que a maioria parece ter pouco conhecimento dos projetos educacionais estabelecidos em nível macro e da intencionalidade dos proponentes ante a educação.

Seria interessante um aprofundamento em relação às políticas públicas educacionais e os projetos que lhe são peculiares, como, por exemplo, a junção do público e o privado que traz consigo uma gama de introjeções e implicações na vida profissional de cada um e que, por falta de interesse ou conhecimento, em alguns casos, até de alienação do professorado, implicam em resultados negativos para eles. As políticas educacionais de cunho neoliberal trazem como uma de suas características para a educação o modelo de performatividade e de gerencialismo, no qual as pessoas são valorizadas mais por sua produtividade, esquecendo-se da subjetividade de cada um.

O coordenador pedagógico, gestor da formação continuada na escola, do pedagógico na escola, atua como um maestro que rege o grupo de trabalho para um efetivo trabalho de qualidade, respeitando as subjetividades. Desse modo, consciente de seu papel social libertador, por meio do diálogo, provocam seus pares a refletirem uma consciência que por vezes jaz adormecida.

Para desempenhar o papel de gestor da formação continuada, precisa, ele mesmo, estar em formação permanente e embasado em um referencial teórico crítico, sabendo que a educação faz parte da política, trabalhando coletivamente no intuito de colaborar para a transformação da sociedade.

De acordo com Konder (1992, p. 115), “práxis é a ação que [...] precisa da reflexão, da

teoria; e é a teoria que remete à ação”. O que importa então é apropriar-se da teoria e trabalhar para evitar a divisão desses dois elementos que, na verdade, são indissociáveis.

No caso do coordenador pedagógico, com a formação profissional ganha maior repercussão, uma vez que há professores com ou sem experiência, novos ou experientes na educação, e que ainda precisam ser mediatizados neste processo de construção de conhecimento, apropriação de teoria e prática, do saber elaborado. Cabe ainda ao coordenador, perceber se o professor tem essa visão crítica a respeito das teorias que fundamentam e embasam seu próprio trabalho.

A percepção do coordenador pedagógico, concebido como o elo conectivo nessa relação, tem papel fundamental no desenrolar da práxis, pela possibilidade de ultrapassar uma concepção ingênua pela qual o professor se percebe e vivencia ou não em seu cotidiano.

É preocupante, portanto, o fato de se perceber que os professores não estão atentos, despertos para os objetivos do neoliberalismo, implícito e explícito nas escolas inseridos nas políticas públicas educacionais implementadas.

Cabe ao coletivo leituras apropriadas por meio de formação permanente, despertando o gosto e a curiosidade para aprofundar os conhecimentos acerca das políticas públicas educacionais e, a partir disso, avançar na luta contra o sistema imposto, valendo-se da criticidade e do desenvolvimento de sua prática em sala de aula. Educar os alunos no sentido de uma pedagogia da pergunta, tornando-os seres críticos ao mundo que os cerca, seria um caminho válido.

Para a educação libertadora almejada, para sair do casulo da opressão imposta pelo sistema vigente, seria então papel subjetivo, mas não individualizado de cada sujeito em busca da união para a libertação. Freire (2016c) apresenta a seguinte reflexão:

Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação (FREIRE, 2016c, p. 234).

A coordenação pedagógica se projeta no cenário escolar enquanto parte da gestão de uma escola, de uma liderança. Liderança esta a que o presente trabalho se refere, uma liderança enquanto práxis, ou seja, que proporcione aos demais um espírito de coletividade e luta pela liberdade, sendo, portanto, o conectivo percebido e vivenciado por sua postura.

A possibilidade de liberdade começa na reflexão de sua prática e das políticas públicas educacionais que a permeiam e a influenciam positivamente ou negativamente, como explica

Freire (2016c, p. 237), “Significando a união dos oprimidos, as relações solidárias entre eles não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica também, indiscutivelmente, consciência de classe”.

A consciência de classe é outro fator preponderante nas relações estabelecidas na escola, à medida que observamos tamanha opressão do sistema contra o oprimido, quando se instala a alienação e a individualização do coletivo. Não se permite, por conseguinte, em sua totalidade, a consciência de classe que se faz necessária, pois, na teoria antidialógica da ação, o que se espera é isso mesmo, que, ingenuamente, estabeleçam-se relações de poder entre os sujeitos nas escolas, um poder que bestializa o sujeito e só traz retrocesso e cada vez mais alienação. Ao que parece, a alienação acontece sempre entre os sujeitos em qualquer cargo ou função que se pensar, sendo esta muitas vezes mais uma regra que uma exceção.

Evidencia-se a importância de os interlocutores deste texto se afirmarem como profissionais, a fim de recuperar esse profissionalismo, tornando-se sujeitos históricos críticos, autores de sua própria história contributiva para uma sociedade mais justa, livre e igualitária.

O coordenador pedagógico, no contexto do desenvolvimento profissional, assume a liderança, como gestor da formação continuada, do pedagógico escolar, a esta concepção que os professores tenham ou estejam tendo de sua prática.

No cenário educacional descrito neste capítulo, destaca-se a grande problemática que toma conta da educação de forma geral, a desconexão entre teoria e prática. Essa desconexão se dá na falta de conhecimento, uma vez que Paulo Freire defende a tese de que o homem é um ser inacabado e por isso precisa de formação permanente.

Práxis e teoria são interligados e interdependentes. A teoria é uma forma de luz para a compreensão da realidade, exultando na capacidade reflexiva dos educadores a possibilidade de prática transformadora de suas ações, ao assumir a autoria de seu fazer docente, à medida que busquem um referencial teórico que fundamente e embase sua prática.

A responsabilidade da coordenação pedagógica é muito grande sobre a atuação pedagógica, seja ao mapear as necessidades formativas do grupo, seja ao planejar e executar uma intervenção diretiva possibilitando uma formação permanente adequada, avançando em um processo contínuo de desenvolvimento na busca do ser mais. Os que assumem este cargo/função de coordenador pedagógico, são muitas vezes inexperientes, no sentido de não possuírem o aporte teórico necessário, e por via de regra, acabam reproduzindo as velhas práticas estabelecidas em experiências supervisoras das quais vivenciaram, focando mais no controle, vigilância, reproduzindo concepções e práticas opressoras paralisantes. A falta de conhecimento sobre a função induz os coordenadores ingenuamente a ceder à preferência dos

professores, muitas vezes, centrados na epistemologia da prática.

Teço uma crítica à formação técnica em si, à maneira como se conduz a formação ao mero tecnicismo, sem atribuição de base teórica que fundamente epistemologicamente a ação formadora e não a metodologia que, embasada teoricamente, utilize-se de técnicas para seu desenvolvimento. Precisamos combater essa consciência ingênua da realidade que cerca a docência se quisermos ser agentes transformadores do mundo.

Freitas (2004) ratifica a importância de um posicionamento crítico do sujeito:

É através da conscientização que o homem assume o papel de sujeito e o seu compromisso histórico num processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si próprio. Tal processo exige ação-reflexão em movimento permanente de superação da posição ingênua frente à realidade, aquela que ocorre na forma espontânea de aproximação do mundo. Exige a assunção de uma posição crítica, para além da tomada de consciência (FREITAS, 2004, p. 151).

Os pensamentos do autor se revelam clareadores de uma ação subjetiva a cada indivíduo, na busca individual e coletiva de sua tomada de consciência para significação e ressignificação de sua prática pedagógica.

Em se pensando como a gestão, a ação pode constar em um planejamento que possibilite seu desenvolvimento para o coletivo, senão todo, ao menos em parte e gradualmente, em que todos se constituam enquanto indivíduos reflexivos, deixando sua posição de ingenuidade frente ao mundo que os cerca e assumindo uma postura crítica e reflexiva, como ator de mudança e em constante mutação ante ao seu compromisso histórico de fazer e refazer o mundo, assumindo uma base teórica, defendendo-a e colocando-a em prática.

Freitas (2004) ainda argumenta que:

A conscientização, enquanto processo permanente de construção da criticidade, para além de sua dimensão política, implica necessariamente uma dimensão epistemológica, uma vez que a consciência crítica ao não se satisfazer com as aparências, nem aceitar explicações mágicas sobre a realidade, pressupõe uma atitude de inquietação e busca da compreensão dos fatos, ultrapassando os limites da cotidianidade e exigindo que o pensamento opere epistemologicamente. Logo, a curiosidade torna-se epistemológica, característica fundante da consciência crítica, a qual, não se reduz à tomada de consciência, mas implica, principalmente, a assunção de sua condição de sujeito histórico. Nesse processo, no exercício permanente da capacidade de conhecer-se, através da criticização das relações consciência-mundo, o sujeito contribui para a transformação da realidade à medida que transforma também a si mesmo (FREITAS, 2004, p. 73).

Confio no desenvolvimento crítico do ser humano e em sua capacidade de se ressignificar, de se tornar sujeito de transformação de sua própria realidade e de outros que o cercam, na

proporção do desejo por essa mudança.

Este estudo se constitui pela concepção de que o professor e o coordenador pedagógico, por meio do diálogo, podem problematizar suas práticas, teorizarem seus conhecimentos e, assim, olhar a si mesmos, como espelhos que refletem a imagem de si para o outro. As mudanças necessárias à suas práticas, em busca da superação dos limites possíveis a que se alcance uma consciência crítica que os possibilite a análise destas práticas para aperfeiçoamento como benefício individual e coletivo, deve ser pelo diálogo.

A transformação possibilita espaços de retomada da constituição da identidade profissional dos professores com vistas a uma participação coletiva consciente, sendo imprescindível que os interlocutores deste texto se reconheçam em um referencial teórico de maneira a respaldar seu trabalho.

5.1 Coordenação pedagógica enquanto gestão do pedagógico

A figura do supervisor surge no contexto de industrialização do século XVIII, com caráter mercadológico para fins de aferição e controle de resultados, visando a eficiência e melhorias qualitativas e quantitativas da produção industrial e comercial.

Expande-se gradativamente a outros campos, entre eles, o educacional. Especificamente no ano de 1841, em Cincinnati, a ideia de supervisão é associada ao processo de ensino, mantendo as características de caráter mercadológico, assumindo aspecto de liderança apenas a partir de 1930.

Conforme explicado por Ferreira (2008),

Etimologicamente, supervisão significa “visão sobre”, e da sua origem traz o viés da administração, que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado. Desta forma, quando transporta para a educação, passou a ser exercida como função de controle no processo educacional (FERREIRA, 2008, p. 238).

A supervisão pedagógica escolar em nosso país situa-se nas últimas quatro décadas. Conforme Rangel (2008, p. 70), nos anos 60 e 70, objetivando ainda “eficiência dos meios e eficácia dos resultados – do trabalho didático-pedagógico da e na escola”. E a partir dos anos 80, dada a insatisfação com a maneira como vinha se desenvolvendo a supervisão pedagógica, começa um movimento de transformação, em busca de novas perspectivas.

Rangel afirma que nesse movimento de transformação iniciado nos anos 80, espera-se “extinguir, da formação à ação, a existência do supervisor” (RANGEL, 2008, p. 71).

Rangel (2008) complementa:

Nesta “revolução” de ideias, de conceitos, visando-se o social e, nele, o pedagógico, revolve-se a base da estrutura escolar, arrancando-se do terreno que a sustenta as sementes das especialidades pedagógicas, como a supervisão e a orientação educacional, “deterioradas” pelas ideias parasitárias do capitalismo. Em terreno limpo e fértil, serão, então, lançadas as sementes de uma educação geral, crítica e política. Este é o sonho! (RANGEL, 2008, p. 72).

Diante dos contributos históricos tão bem expostos pelas inúmeras produções científicas dispostas em favor de uma educação crítica, para entendimento de ideais capitalistas na educação, infere-se que possivelmente a ação do coordenador pedagógico seja vista por seus pares com as mesmas características apreendidas por estes em relação ao desempenho, eficiência, controle, aferição de resultados, a fim de traçar um paralelo de relações de poder entre os envolvidos.

Em sendo a história da coordenação pedagógica ainda muito recente, aspirações mais democráticas surgem paulatinamente, iniciadas nos anos 90, com a intenção de ressignificar a ação supervisora. Uma mudança na nomenclatura também se faz necessária. Rangel⁷ traz a reflexão de que “pensar a ação supervisora” é igualmente pensar a maneira como se intitula, pois, o nome é, essencialmente, uma identificação, uma atribuição de identidade” (RANGEL, 2008, p. 75).

Com exceção de Carvalho, o termo “Supervisão” continua a ser usado pela maioria dos teóricos apresentados neste trabalho, que estudam a coordenação pedagógica. No entanto, as ideias desses autores não coadunam com a visão tecnicista. Outrossim, reitero imperativamente que combater este termo é extremamente importante para demarcar o sentido da ação pedagógica, sendo o propósito desta produção científica.

No município de Rondonópolis houve uma luta para a mudança de nomenclatura do termo supervisor escolar para coordenador pedagógico e, de acordo com depoimentos⁸ informais de profissionais da rede municipal de ensino, esta mudança se originou em 2002 com a Resolução n° 262/02-CEE/MT⁹.

Embora os estudos sobre coordenador pedagógico acontecessem bem antes da implantação do Ciclo de Formação Humana, foi pela implantação que a mudança tomou força.

⁷ A maioria dos autores que estudam a coordenação pedagógica continuam a usar termos como “ação supervisora”, “Supervisor Escolar”.

⁸ De acordo com uma supervisora concursada da Rede Municipal havia estudos intensos sobre a ação supervisora, sobre o trabalho do supervisor, nas reuniões mensais de estudo organizadas pela SEMED. Para que ele se constituísse como profissional, embasando-se teoricamente para fazer esse trabalho na escola, trocando o aspecto supervisor pelo coordenador.

⁹ 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.

A mudança deveria contribuir para a superação da ação supervisora, e a constituição do trabalho educacional desenvolvido em parceria com o professor. Os dados informais revelam ainda que esse aspecto supervisor era característico em alguns supervisores concursados, e em outros não.

Percebo, pelos dados informais, que a característica de supervisor é subjetiva e peculiar de profissional para profissional, não é linear. Depende muito da capacidade reflexiva de cada um, da consciência crítica. Independe se é supervisor concursado ou professor coordenador pedagógico.

A resolução da rede municipal foi fator preponderante para se pensar uma mudança de nomenclatura do termo supervisor escolar para coordenador pedagógico. Na proposta de ensino por Ciclo de Formação Humana não cabia mais o aspecto supervisor na ação pedagógica.

A proposta por Ciclo de Formação Humana requer uma estrutura teórica e prática humanizadora, mais profunda. Nas discussões sobre essa concepção de educação, fica claro, não cabia mais uma estrutura de controle.

Houve muita resistência para essa mudança, muita incompreensão relativa ao ciclo e no bojo disso tudo, a ação supervisora. Contudo, houve consenso em mudar a nomeação de supervisor escolar, acrescentando então aos documentos oficiais a nomenclatura de coordenação pedagógica.

A Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis emite a Normativa N° 006/2004, que “dispõe sobre a função do Supervisor Escolar nas Unidades Municipais de Ensino para o ano letivo de 2004” (p. 01). Ainda usando o termo Supervisor Escolar, em respeito aos profissionais empossados ao cargo em anos anteriores por concurso público.

A Normatizava de lotação para o cargo de Supervisor regulamenta

No caso de ausência deste profissional¹⁰, considerando-se o crescimento da rede escolar e a não realização de concurso público na área, o supervisor será o professor efetivo na unidade de educação, preferencialmente habilitado em Pedagogia ou especialista em Supervisão e ou áreas afins à orientação pedagógica, convidado pela direção da unidade e aprovado em assembleia na unidade pela maioria simples do corpo docente, devidamente registrado em ata. (NORMATIVA N° 006/2004, p. 01, § 1.º)

Em 2005 surge a Normativa N° 001/2005, com o mesmo propósito da normativa anterior, ainda com o mesmo termo. Em outubro do mesmo ano é lançada a Normativa N°

¹⁰ Supervisor escolar.

012/2005¹¹, acrescida do termo “Coordenador Pedagógico” junto ao termo “Supervisor Escolar”.

Ressalto que somente acrescer um termo como aditivo não garante uma mudança. Entretanto, a luta foi para demarcar um outro sentido de coordenação pedagógica que vinha despontando ao longo dos anos, o acréscimo deste termo foi um marco nessa perspectiva, mas ainda maior são os ganhos advindos de uma prática transformadora de ação supervisora para ação coordenadora, à medida em que os estudos iam se aprofundando e as mentalidades se abrindo para essa prática.

Ao ler o teor das normativas é possível observar que as atribuições da função apresentam um aspecto diferenciado da visão tecnicista e reguladora característico da supervisão, como se percebe no trecho: “o Coordenador Pedagógico ou supervisor será o coordenador de todo trabalho pedagógico da unidade, **devendo ser sua função nuclear trabalhar com a formação do professor** com o objetivo de propiciar condições de ensino que garantam aprendizagem de todos” (NORMATIVA N.º 012/2005, artigo 4º, grifo meu). O grifo destaca apenas uma ruptura do caráter tecnicista e próprio da ação supervisora, para cuidar da dimensão pedagógica da escola. O que representa a ruptura é a mudança na terminologia. A identidade do coordenador pedagógico, em construção, precisava valorizar os pequenos detalhes para se chegar a resultados mais amplos.

Carvalho (2017) afirma que:

[...] a instituição da identidade da coordenação pedagógica está, ao mesmo tempo, em rota de desconstrução e construção do real sentido e significado do lugar que deve e precisa ser ocupado na organização do trabalho pedagógico como instrumento fundamental para governança democrática na escola” (CARVALHO, 2017, p. 121).

Enfatiza ainda, que:

Nesta perspectiva, a coordenação pedagógica tem um papel fundamental, enquanto política de ordenação, condução da espinha dorsal do processo educativo: a concepção de educação, o pedagógico, a avaliação, formação e produção do conhecimento, enquanto elementos fundamentais do processo de formação do sujeito social na escola (CARVALHO, 2017, p. 122).

A partir da definição de Carvalho (2017), observa-se que avançamos, senão na prática estabelecida, pois ainda encontramos perfis arbitrários e dogmáticos, mas sim naquilo que estabelecido está na mentalidade de muitos, na vontade de mudanças. Se, contudo, não podemos

¹¹ Dispõe sobre a função do Supervisor Escolar e do Coordenador pedagógico nas Unidades Municipais de Ensino para o ano letivo de 2006.

dissociar os aspectos burocráticos da função de coordenação pedagógica dos aspectos essencialmente pedagógicos, que possamos sim conectá-los da melhor maneira possível, contribuindo no processo de formação do sujeito social como bem define Carvalho através de uma gestão democrática.

O universo da técnica deve que interagir com o universo cultural, complementando-se. Precisamos como educadores progressistas, na busca do ser mais, obter um equilíbrio nessas duas vertentes. Se há um paralelo entre o técnico-burocrático e o processo formativo, há que se ter bom senso, consenso e simetria para que o coordenador pedagógico consiga avançar ainda mais nesse processo de transformação.

As implicações desta concepção de supervisão para a educação nos mostram um coletivo que tem sido negligenciado. Ao mesmo tempo absorvido e aproveitado pelos ideais capitalistas mercadológicos, na proporção de seus propósitos. A sensação de pertencimento esvaziada do contexto coletivo, precisa ser retomada e, para tanto, o coordenador pedagógico agiria como o sujeito conectivo, reunindo esforços no cotidiano escolar, no movimento interativo entre seus pares. Silva Junior (1997) comenta:

Coordenador de uma escola que busca a elaboração de uma nova visão de mundo, o supervisor responde também pela oportunidade da análise consciente e pela erradicação do arbítrio e do dogmatismo. Não conseguirá isso sozinho, evidentemente, e é a própria impossibilidade da ação individual que deverá orientá-lo para a necessidade do trabalho coletivo e do respeito às necessidades da maioria (SILVA JUNIOR, 1997, p. 96).

Em concordância com Silva Junior (1997), penso que, a começar pelo coordenador pedagógico, a ação individual despótica e inflexível deve ser descartada, para elaborar analiticamente estratégias que primem pelo coletivo, com respeito e ética. A partir da compreensão do seu papel enquanto gestor do pedagógico, coordenar significa agir conectivamente rumo à comunhão desejada que contradiz a lógica capitalista, com muita sabedoria e discernimento e introjetar no espaço coletivo a máxima dialogicidade e alteridade para que se firme a união respeitosa e proveitosa que se espera como condição da educação.

O aspecto conectivo usado terminologicamente neste trabalho constitui o coordenador pedagógico enquanto gestor do pedagógico e da formação na escola como sujeito que estabelece o elo entre os professores na busca da coletividade, o conectivo na relação com os professores.

Os conceitos de conectividade advêm de perspectivas técnicas e tecnológicas, originárias do contexto da evolução capitalista, que significa se conectar às redes sociais, comunicando-se isoladamente por um ideal de mercado. No contexto educacional, enquanto educadores, lutemos no sentido de tornar a comunhão coletiva no cotidiano escolar viva e eficaz

para não cairmos nas armadilhas a nós preparadas. Conectividade para nós, educadores, deve ser diálogo e união coletivos, alteridade e ética.

Para uma ação educadora e democrática de transformação, o coordenador pedagógico pode trabalhar entre seus pares a ideia de pertencimento e engajamento objetivo e subjetivamente, ciente de que lidar com sujeitos para a formação destes, não é fácil, há resistência para o pertencimento de uma dada realidade, mas educação é transformar o modelo de sociedade e se negligenciarmos os momentos formativos, empobrecemos a formação.

As influências mercadológicas na educação são históricas, e se precisamos cumprir as regras impostas no momento, não nos acomodemos, não nos sintamos desobrigados à corrida que nos está posta, a corrida rumo ao alvo da transformação da sociedade, com a finalidade de emancipação humana que pouco tem a ver com mercado ou lucro, mas a unidade, numa perspectiva dialógica, humanitária e democrática.

A dialogicidade é imperativo básico, pilar de sustentação de uma gestão humanitária e democrática, como defende Lima (2007):

Paulo Freire mostra que não existe outro caminho, senão a práxis da dialogicidade e anuncia que para a formação de uma cultura escolar, cuja prioridade seja a teoria dialógica, é necessária a presença de um interlocutor para que o coletivo não se perca em sua finalidade (LIMA, 2007, p. 32).

A gestão escolar, de acordo com Lima (2007), é função que deve ser assumida pelo diretor de escola, mas com o coordenador pedagógico como o elo conectivo nas relações cotidianas na escola. Este coordenador pedagógico é o objeto deste estudo, faço a assunção da função de interlocutor para este sujeito enquanto gestor do pedagógico.

Reafirmo a importância do coordenador pedagógico como elo conectivo das relações na escola, onde, na maioria das vezes, o clima é mais de conflito e contradições, porém, por meio do diálogo, as condições vão se estabelecendo para que se efetive uma prática verdadeiramente democrática. Lima (2007) destaca que:

É preciso criar e matar conceitos todos os dias; romper com práticas solitárias, em favor de práticas coletivas; entender que o conflito é necessário e produtivo; aceitar as diferenças; estabelecer vínculos; criar a pedagogia do afeto e da solidariedade, acompanhada da produção, da competência e do compromisso por um trabalho e por uma escola melhor. Em qualquer instância, para administrar com o coletivo e não para o coletivo, é necessário ter transparência em todas as ações, investindo constantemente na convivência respeitosa entre os vários sujeitos envolvidos no processo educacional (LIMA, 2007, p. 41).

O coordenador pedagógico como gestor da formação na escola trabalhará no intuito de

descentralizar as funções a ele atribuídas, distribuindo responsabilidades, agindo conectivamente de modo que todos se integrem, como seres de relações corresponsáveis e partícipes em uma formação coletiva. Enfatizo a postura que o coordenador pode ter e manter durante todo o trabalho desenvolvido, na busca constante de embasamento teórico e compromisso político pedagógico ético e inalienável que assegure a conexão na liderança do coletivo. Lembrando que não há participação que se configure sem os sujeitos. Por conseguinte, deve ser coletiva. A esse respeito, o autor supracitado assevera que:

Para isso, a escola, local onde se ensina, precisa ser transformada, principalmente, num local onde se aprende, onde se fala, onde se ouve, onde se respeita, onde se ama; um local onde as singularidades, as diferenças, os confrontos e os afetos se misturam e se completam, numa dinâmica de alternativas, esperanças e possibilidades (LIMA, 2007, p. 103).

Muitos desafios estão postos ao coordenador pedagógico cujo propósito é ser conectivo, dialógico e com alteridade no movimento interativo cotidiano entre seus pares como gestor do pedagógico, gestor da formação na escola. Intuitivamente focado em gestar o pedagógico democraticamente, seu princípio fundamental. A partir de uma atuação conectivamente responsável, pode tornar-se ciente que uma gestão verdadeiramente democrática é dialógica, solidária, interativa.

Uma gestão autoritária e verticalizada fica no passado e dá lugar, na contemporaneidade, a uma nova versão, a uma nova roupagem carregada das conquistas de outrora que muito significa e nos impulsiona a avançar em direção a novos conceitos. Os novos conceitos defendidos aqui carecem de fundamentação, de alicerces éticos e solidários, pautados por uma humildade epistemológica, para que possam, em união, coletivamente conectados, marchar rumo às transformações que se almejam na educação.

O coordenador pedagógico figura então com postura de abordagem crítica em uma realidade interativa mediante as práticas e experiências do grupo com o qual convive cotidianamente no ambiente escolar e ainda ante as transformações históricas, culturais, sociais e econômicas que permeiam o universo subjetivo de cada indivíduo, sendo um dos agentes possibilitadores de mudanças.

Nas palavras de Pinto (2011), a coordenação é o cerne do trabalho pedagógico:

Ela é, nesse sentido, a expressão máxima do trabalho coletivo. De modo que, se não for uma atividade desenvolvida pelo pedagogo junto a todos os profissionais da escola, ela se destitui daquilo que a constitui. Em termos efetivos, se ela não expressar a síntese do trabalho coletivo, deixa de ser coordenação à medida que a entendemos como esse somatório dos esforços individuais na busca de fins educacionais do trabalho escolar. Entretanto, a

figura do “coordenador” é imprescindível. A coordenação do trabalho pedagógico é uma prática pedagógica e, como vimos, a pedagogia carece de um trabalho articulador, os esforços individuais tendem a esvair-se (PINTO, 2011, p. 152).

Compreendo que a função de coordenador pedagógico se afirma como conectiva tanto dos processos pedagógicos como das relações proeminentemente cotidianas, sendo substancialmente motivadora, restauradora das relações humanizadas de modo que os esforços individuais tendenciosos à evasão sejam renovados. A compreensão do papel do coordenador pedagógico possibilita trazer a esse sujeito uma conscientização de que seu conhecimento pedagógico pode ser consistente, fundamentado, alicerçado em teorias subjacentes à área de atuação. Atuação refletida em práxis subsidiadoras de reflexões que permitam libertação continuada da opressão alienante do opressor, primeiro em si mesmo e, por conseguinte em seu próximo.

Presume-se que ao gestar a formação, o coordenador leve em conta os saberes que os professores já tenham e valorize-os, como elo conectivo, buscando alavancar a formação partindo do que se tem em direção ao que se almeja.

Diante da reflexão sobre a função do coordenador pedagógico, a proposta político pedagógica construída coletivamente precisa ser incorporada à realidade escolar e assumida pelos sujeitos a fim de ser estabelecida, ser prontamente e eficazmente direcionadora das práticas coletivas na unidade escolar, como consciência coletiva.

O Projeto Político Pedagógico não deve ser apenas construído para efeitos burocráticos e aferidores de controle e exigência externa de órgãos como, por exemplo, a secretaria de educação, mas seja sim inerente à realidade escolar e incorporado pelo coletivo como instrumento de política estabelecida. Como bem argumenta Silva Junior (2008),

A autonomia da escola pressupõe a elaboração de seu projeto pedagógico e que este, para ser autêntico e se tornar viável, pressupõe o trabalho coletivo como seu modo de organização. Na direção oposta e complementar, pôde-se argumentar também que o trabalho coletivo é uma condição preliminar e necessária para a elaboração do projeto pedagógico e que este é indispensável para a conquista da autonomia da escola (SILVA JUNIOR, 2008, p. 231).

Ao coordenador como gestor do pedagógico na escola, cabe a incumbência e desafio de conectar-se com todos de maneira a propiciar condições para que autonomamente os sujeitos atuem como corresponsáveis em um compromisso coletivo construído entre os pares no contexto escolar. Para Silva Junior (2008),

Se a supervisão e a escola compreendem e assumem verdadeiramente o

trabalho coletivo, elas sabem também que o projeto pedagógico unificador do esforço de todos os trabalhadores do ensino não pode ser reduzido à ideia de plano diretor e muito menos à ideia de plano “do diretor”. Pensar o projeto pedagógico é pensar o futuro da escola, delinear o horizonte para o qual ela encaminhará sua trajetória, é pensar “o que a escola quer ser quando crescer” (SILVA JUNIOR, 2008, p. 232, grifos do autor).

Trabalhar na condução de uma trajetória de ideais pedagógicos não é algo fácil, e muitos entraves certamente aparecerão de modo a desmotivar o coordenador pedagógico e os professores desse ideal, sendo um deles a postura autoritária e centralizadora de alguns diretores escolares. A coordenação pedagógica, todavia, é convidada a administrar essas contradições e pautar suas estratégias na possibilidade de reflexões morais e diálogo em que a escuta do outro seja ativa, mútua, com vistas a alcançar o horizonte delineado pelo coletivo, em que o sonho de um é o sonho de todos, no compartilhamento de ideias para que a escola cresça.

Recupero o fato histórico apreendido pela supervisão, pelas características de mecanismos de cunho capitalista introjetados nas políticas públicas educacionais que marcaram e, ainda hoje, permanecem em algumas ações pedagógicas. Vislumbro novos avanços e conquistas que certamente farão história, para além dos alcançados por educadores que sonham ousar sonhos possíveis.

Talvez esta seja uma lenta, mas necessária história rumo a mudanças, transformações sociais para a qualidade educativa almejada, sendo o coordenador pedagógico o coadjuvante nesse movimento interativo, dialético, dialógico da formação entre coordenação pedagógica e professores. Ao diferenciar conceito de conectividade no contexto educacional, não significa negar os benefícios tecnológicos da conexão às redes sociais, dos quais podemos nos beneficiar, mas dentro de um olhar humanizado nas relações escolares cotidianas. É visível que o amor tem se esvaziado das relações, por isso necessário se faz trazer à tona, constantemente, pensamentos e expressões que venham a colaborar para mudanças, com pesquisas que resgatem o caráter humanista das relações.

O perfil do trabalhador vem, ao longo dos anos, mudando em direção às influências neoliberais para se adequarem ao mercado, mas a natureza do trabalho pedagógico não é a mesma que a da empresa. Trabalhamos o sujeito, o conhecimento, como declara Libâneo (2015, p. 47) “esses fatos lançam novas perspectivas sobre o sentido da formação da cidadania, uma vez que se faz necessário educar para a participação social, para o reconhecimento das diferenças entre os vários grupos sociais, para a diversidade cultural, para os valores e direitos humanos”.

Essa educação humanista, intrinsecamente solidária e comprometida com a transformação social, se desenvolve pela união, pelo coletivo, e este muito mais pelo diálogo

que os une, com respeito às diferenças, o que pouco temos visto na sociedade contemporânea, quando. Sobre isso explica Libâneo (2015):

[...] o mundo contemporâneo convive com uma crise de valores, predominando um relativismo moral baseado no interesse pessoal, na vantagem, na eficácia, sem referência a valores humanos como a dignidade, a solidariedade, a justiça, a democracia, o respeito à vida. É preciso a colaboração da escola para a revitalização da formação ética, atingindo tanto as ações cotidianas quanto as formas de relações entre povos [...] (LIBÂNEO, 2015, p. 47-48).

Formar para a cidadania requer uma postura crítica diante da realidade social, compromisso político pedagógico, sendo a práxis da coordenação pedagógica permeada de competência teórica que embasa sua ação enquanto gestora do pedagógico e mediadora das relações cotidianas.

Revitalizar a escola para uma formação ética é um ato de cidadania e alteridade. De acordo com Carvalho e Garske (2017), compreende-se a participação do coordenador pedagógico nesse contexto de cidadania, sem perder a sua especificidade, cujo instrumento fundamental é criar espaço para exercitar o seu poder rumo a uma educação formadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania. Os autores afirmam que:

A realidade do contexto da escola, situada no espaço e tempo da complexidade da práxis pedagógica, exige que os profissionais da educação sejam formados na perspectiva de ser sujeito histórico e social, com autonomia no pensar e agir. Isto porque para existir, viver e conviver na sociedade, necessitamos de uma formação que propicie um aprender que nos ajude a compreender e posicionar criticamente sobre o mundo do trabalho que determina a política pública de educação (CARVALHO; GARSKE, 2017, p. 118).

Pela afirmação de Carvalho e Garske (2017), a atuação do coordenador pedagógico adquire um caráter mediador, mapeador, preceptor, tecedor, educador, formador, articulador, propositor e problematizador. Dessa forma, reavivará, por suas práxis, o caráter ético e cidadão preceituado anteriormente nas palavras de Libâneo (2015). Em síntese, o quadro delineado da coordenação pedagógica enquanto gestão do pedagógico preceitua argumentos e informações históricas e idealiza novos caminhos, novos sentidos para a práxis da coordenação pedagógica como um processo em construção, e o diálogo tonifica a democracia “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, 2016b, p. 162). Porque “O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que faz um ao outro” (FREIRE, 2016b, p. 162). Paulo Freire argumenta que “implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se

constitua” (FREIRE, 2016b, p. 162-163). Argumento com o qual coaduno e parto ainda da compreensão de que o coordenador pedagógico, imbuído de todos os fatores que dele se espera, seja agente transformador no cotidiano escolar, deixando de lado a roupagem tecida em longos anos de servidão mercadológica, para se posicionar e se conectar dialogicamente com os professores em uma ação progressista, na luta por libertação.

Sobre a prática do coordenador pedagógico, Ferreira (2008) declara:

Assentará no cuidado que nos põe no centro de tudo que acontece e que nos faz responsáveis pelo outro que pode ser um ser humano, um grupo social, um patrimônio, a natureza, o outro que pode ser nosso contemporâneo, mas que será cada vez mais um outro, um futuro, cuja possibilidade de existência temos de garantir no presente, nos responsabilizarmos e nos comprometermos. Necessitamos de uma nova ética que não seja antropocêntrica nem individualista que busca a responsabilidade por consequências imediatas (FERREIRA, 2008, p. 248).

O coordenador pedagógico, enquanto gestor do fazer pedagógico e ser conectivo nas relações cotidianas, encontra nas palavras de Ferreira (2008, p. 248) como responsabilidade fundamental “[...] criar a possibilidade de haver responsabilidade, criar possibilidade de compreensões que possibilitem assumir compromissos”.

Até aqui trouxe um quadro mais geral de questões pertinentes à função coordenadora, de forma sintética na intenção de trazer ao leitor uma compreensão da função supervisora considerando o passado, com vistas a alargar os horizontes já vislumbrados, em busca de renovo, uma luz do que foi e do que está sendo gestacionado na temática de coordenação pedagógica. A organização do trabalho interfere diretamente nas finalidades qualitativas educacionais que se almejam. Libâneo (2015) afirma que diretor e coordenador pedagógico assumem atividades de direção e coordenação e para isso,

Precisam reconhecer que seu trabalho tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, seu trabalho está a serviço das pessoas e da organização, requerendo deles uma formação específica para buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar e prestar apoio logístico aos professores na sala de aula (LIBÂNEO, 2015, p. 178).

O autor ainda define:

As funções de coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitivas e operativa das aprendizagens dos alunos. (LIBÂNEO, 2015, p. 181)

As atribuições da coordenação pedagógica elencadas por Libâneo (2015) nos levam a refletir as práticas cotidianas ainda vigentes, todavia, os documentos e normatizações dessa atuação no município de Rondonópolis carecem de aprofundamento teórico e elucidativo, uma vez que o coordenador pedagógico, eleito democraticamente pelo grupo de trabalho, muitas vezes, inicia seu trabalho sem conhecimento da real especificidade da função, e os documentos trazem de maneira muito superficial tais características. Isso nos leva a pensar que tanto os documentos e normatizações são frágeis quanto a interpretação que se faz deles.

Discordo de Libâneo (2015) quando este diz ser função do coordenador pedagógico planejar “todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula”. Dessa maneira Libâneo expressa uma visão tecnicista da coordenação pedagógica e do trabalho docente. De certa maneira se a coordenação pedagógica tem que desenvolver todas as funções definidas anteriormente por Libâneo, o professor é um mero executor de uma proposta pensada e elaborada por outro, ele não é um intelectual. E disso discordo veemente. Concordo que esse planejamento seja coletivo, junto ao professorado, a fim de lhe oferecer o suporte necessário, trocar informações e conhecimentos necessários à prática educativa, fazendo reflexão crítica, emancipatória quanto ao aspecto político social da finalidade educativa. O professor não é um técnico que apenas executa aquilo que lhe foi planejado, mas sim um profissional que, assim como o coordenador pedagógico, pensa, reflete, dialoga sobre a gestão de sua prática pedagógica.

O que se vê nos profissionais com consciência crítica e responsabilidade político-social é caminhar em busca de autoformação por meio de leituras e estudos que venham a clarear o percurso e o desafio de estar coordenador pedagógico. Infelizmente o que vemos e constatamos não é uma prática comum a todos, alguns se eximem dessa responsabilidade e **se apegam apenas a aspectos técnico/burocrático** quando assim o fazem, e muito ainda se vê aqueles que nem a este aspecto se apegam, ficando apenas na resolução de diligências desfocadas de seu papel principal e transformador que é gestar o pedagógico.

O coordenador está incumbido de trabalhar em condições epistemologicamente fundamentadas, como conhecedor das teorias da educação e conhecimentos inerentes à função, um curioso e investigador, pesquisador de conhecimentos que sustentem sua prática para que esta seja transformadora.

Com base nas considerações feitas até aqui, a partir da concepção de um coordenador pedagógico como o conector nas relações cotidianas da escola, na organização do pedagógico, aproximo-me da visão de Libâneo (2015) sobre as ações pedagógicas na escola.

Neste sentido, a melhor concepção de funcionamento de uma escola é aquela que a toma como uma organização educativa, que procura instituir um sistema de interações entre seus membros na base do compartilhamento de valores comuns, problemas comuns, por meio de práticas colaborativas: projetos comuns e elaboração conjunta de planos de ensino e de tarefas de aprendizagem, um sistema permanente de formação continuada que inclui a utilização de processos grupais eficientes de tomada de decisões, projetos de trabalhos comuns, programas de orientação para professores iniciantes, momentos de reflexão sobre a prática, desenvolvimento de formas de comunicação (LIBÂNEO, 2015, p. 223).

Creio ter conseguido traçar um paralelo entre a ação supervisora e a ação coordenadora do pedagógico, objetivando a compreensão do leitor sobre a função do coordenador pedagógico. Nesse sentido Libâneo contribuiu quando em certo momento apresenta uma visão tecnicista, muito próxima da ação supervisora e logo em seguida uma concepção mais conectiva sobre as ações pedagógicas na escola. O autor apresenta certa contradição na manifestação de sua visão.

Esse vislumbre é importante para, a partir do que já conquistamos, avançar em novas conquistas que venham a colaborar objetivamente no estabelecimento de uma escola cidadã e democrática, onde coletivamente e conscientes criticamente do papel conferido a nós, educadores progressistas, continuarmos na luta por mudanças e transformações ainda muito necessárias na educação.

O coordenador pedagógico, mediante um trabalho fundamentado e elaborado epistemologicamente nas teorias educacionais, possibilitará um trabalho com condições para que os professores sejam assistidos em suas necessidades educativas e formativas, de modo que a prática coletiva seja transformadora e de modo que isso se constitua o centro do Projeto Político Pedagógico da escola.

6 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSOR: A CONECTIVIDADE NO MOVIMENTO INTERATIVO COTIDIANO

O objetivo deste capítulo é analisar os dados obtidos durante a pesquisa sobre o movimento interativo da formação entre coordenador pedagógico e professores no contexto escolar.

Para melhor compreensão, retomo a questão orientadora da investigação, na busca para responder à problemática central: como a conectividade, a dialogicidade e a alteridade entre coordenador pedagógico e professores se estabelecem no processo formativo durante as horas de trabalho pedagógico coletivo?

Relembro ainda os objetivos da pesquisa:

- investigar se na atuação do coordenador pedagógico há conectividade;
- compreender como os professores participam e concebem o trabalho do coordenador pedagógico;
- explicitar e discutir o processo de interação entre coordenador e professores no processo formativo quanto à presença ou não de diálogo e de escuta do outro.

Com as questões de investigação, procurei 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 de uma escola municipal de Rondonópolis-MT.

As elucidações da investigação dar-se-ão ao longo da análise, em um movimento dialético, em um entrelaçamento indissociável das categorias que perpassam o movimento interativo de análise do fenômeno social, com dados sobre memórias de coordenadores e dialogicidade como base na atuação docente; atuação da coordenação pedagógica; as coordenadoras – a condição dialógica, conectiva – na visão dos professores.

A análise será desenvolvida por meio do entrelaçamento das categorias, por acreditar que neste movimento, imbricadas, a compreensão dos dados será melhor. Dessa forma, analisar a postura do coordenador pedagógico ao desempenhar sua função em momentos formativos individuais ou coletivos com o professor, passa por apresentar conjuntamente os elementos ao longo da tessitura deste trabalho, com os quais procurei pretensamente estabelecer uma relação dialética de triangulação de dados e aportes teóricos na busca de respostas à problemática pela qual se deu a curiosidade epistemológica destacada aqui.

Para minhas análises, o subsídio teórico foi de extrema importância, uma vez que me possibilitou proceder com as interpretações à luz dos conhecimentos com os quais me

fundamentei e a partir deles produzi novos conhecimentos.

Ao me inserir em uma realidade e registrá-la, recaio na afirmação de Minayo sobre a pesquisa qualitativa, pois “essa interferência faz parte da própria natureza da pesquisa social que nunca é neutra” (MINAYO, 2016, p. 58). Dessa forma, entendo que a minha presença interfere no processo de formação entre coordenador e professores e, portanto, procurei minimizar essa interferência com a maior duração da observação (dois meses).

Conforme vislumbrado pela fenomenologia, este trabalho abre nuances e inúmeras possibilidades de outros olhares, com iguais chances de significações afirmativas ou negativas por mim destacadas. Iniciei por ouvir os/as participantes desta pesquisa e registrar as informações nos diários de campo. Os memoriais de formação, por suas narrativas, possibilitaram as compreensões acerca das memórias de coordenadores e da dialogicidade como base da atuação docente e a condição dialógica conectiva na visão dos professores. Com esse olhar, apresentarei a análise dos dados.

No primeiro dia de observação, as coordenadoras pedagógicas dividiram-se para desenvolverem duas ações distintas: lançamento de dados do Programa Mais Alfabetização (realizado pela coordenadora Esperança) e devolutiva individual sobre o trabalho de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula pelos professores (realizado pela coordenadora Amor), conforme registro em Diário de Campo (2018):

Embora o clima seja de empatia, percebo uma certa barreira hierárquica entre alguns professores e a coordenação pedagógica, porém, há diálogo em um nível de interação considerado mediano a princípio. Percebo pela atividade desenvolvida pela coordenadora Amor, numa situação de devolutiva quanto ao trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, que a coordenadora pedagógica compreende seu papel na formação dos professores. A coordenadora Amor manteve ao longo deste momento formativo um diálogo franco e aberto com a professora a quem orientava, sem usar de rodeios, foi objetiva, e após expor sua devolutiva, abriu-se a escuta da professora (Diário de campo da pesquisadora, 2018).

Com base nesse registro de observação, e para validar minha análise quando afirmo que a coordenadora Amor parece compreender seu papel na formação dos professores, remeto-me à sequência do relato:

A coordenadora Amor discorre sobre relatório feito pela coordenação pedagógica sobre o trabalho realizado pela professora em sala de aula, e direciona a pauta nesse momento formativo. Conforme discorria sobre os tópicos ia também fazendo o movimento de interação dialógica com a professora, destacando uma conectividade diretiva, portandose dialogicamente, dando abertura em pausas estabelecidas, para que a professora atendida colaborasse com suas ideias, sugestões e

posicionamentos, para o alcance dos objetivos propostos pela coordenadora pedagógica. Ao final, a coordenadora Amor indicou sugestões para a professora e percebido por parte da coordenadora uma necessidade formativa sobre uma das temáticas que foi abordada no relatório, ressaltou que a professora receberia uma formação específica naquela área (Diário de campo da pesquisadora, 2018).

Analiso este momento formativo entre coordenadora e professores como de grande representatividade na prática pedagógica cotidiana de um coordenador pedagógico, quando na compreensão do que é seu papel, gestor do pedagógico, o faz de maneira democrática, conectando teoria e prática em sua atuação, e agindo de maneira conectiva nas relações, dialógica e com alteridade.

Foi possível constatar que as professoras atendidas de forma individualizada, em suas necessidades formativas, concebem como significativo o trabalho de devolutiva da coordenação pedagógica. Ao avaliar o trabalho dos professores, a coordenação pedagógica avalia também o seu trabalho, como explica Alarcão (2001):

Podemos dizer que uma das funções do supervisor consiste em desencadear ou fazer a leitura dos desafios e apoiar as pessoas no processo de aprendizagem (no seu próprio ou no dos outros). Tal ação implica uma capacidade de observação antecipada para detectar desafios emergentes (a leitura das situações), de conceptualização de intervenção estratégica, de comunicação interpessoal e de persistência, de avaliação monitorizadora de processos e resultados (ALARCÃO, 2001, p. 37).

No cotidiano escolar, a formação não se dá unicamente de acordo com o normatizado pelos documentos e leis que regem a educação, mas consideramos momento formativo todo espaço onde haja formação cotidiana, seja em breves momentos no corredor, ou até nas redes sociais como por aplicativos como o WhatsApp, nesse último caso, penso que pode ser um modo de deixar o professor mais à vontade para manifestar dúvidas, angústias, medos. No entanto, o mais importante, e por isso imprescindível, é o atendimento coletivo e outras vezes individualizado como prática de devolutiva da coordenação pedagógica com os professores, acredito ser salutar na ação pedagógica. Este momento possibilita uma reflexão simultânea da prática pedagógica, tanto da coordenação pedagógica, como dos professores.

A formação no contexto escolar ocorre simultaneamente e conectivamente de maneira individualizada entre dois sujeitos ou coletivamente, depende da estratégia utilizada pela coordenação pedagógica e da necessidade formativa do professor, que pode requerer, por vezes, uma ação imediatista, intervencionista, individualizada ou, em outros momentos, coletiva.

Com relação à atividade da coordenadora Esperança (lançamento dos dados do Programa Mais Alfabetização), e logo após às 13 horas, a coordenadora Esperança começou a

inserção de dados do Programa Mais Alfabetização na plataforma do sistema de mídia eletrônica específica. Nesse momento, percebi um comportamento impaciente da coordenadora, preocupada com o prazo estabelecido pelo programa. E ao questioná-la sobre o programa, respondeu o que registrei no relato abaixo:

As atividades realizadas tanto em sala de aula quanto extra sala de aula (análise e inclusão dos dados), se dão de maneira verticalizada, recebem orientações da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e executam os prazos e as atividades de acordo com a orientação recebida. A coordenadora Esperança ressaltou que ainda não houve nenhuma reunião ou encontro formativo sobre o programa e que a seu ver o objetivo do lançamento dos dados avaliativos dos alunos no sistema, é somente para justificar a presença da assistente de sala contratada para atuar auxiliando a professora (Diário de campo da pesquisadora, Esperança, 2018).

Vemos aqui a angústia causada pelos ideais neoliberais presentes na educação. A teoria crítica pressupõe em tais ideais o aprisionamento do homem pela técnica e a dificuldade que este encontra para superar essa limitação, mesmo possuindo as ferramentas necessárias para tanto.

Na questão que está posta, é converter o pensamento à dialética, ver o mundo de outra maneira, interpretá-lo e mudá-lo, e como se faz isso? Diálogo. O diálogo é o que gera reflexão e não o contrário. Daí a motivação para ser conectivo, criar relações de empatia no grupo. Dialogar para potencializar o ato criador. Baseado em estudo coletivo, fundamentado.

Quando a pessoa pensa que é incapaz, que não há esperança, deixa de lutar. Então, afirmo a necessidade de romper com a visão tecnicista imposta pelas políticas públicas neoliberais. Desafio é busca de alternativas para a organização dentro da escola que possibilite o desenvolvimento global do ser humano em suas múltiplas culturas. Alternativas pensadas pelos professores e equipes e não encomendadas de fora.

Na atividade desenvolvida pela coordenadora Esperança e pelo sentimento desencadeado nesta, podemos notar que a razão técnica veio com uma intensidade muito grande. Retira o foco daquilo que não é técnico. Ocorre em uma educação verticalizada, que coíbe o pensar. Somos levados a pensar e agir do jeito que o modelo capitalista quer. Cultura de subordinação.

Contrapor-se a esse modelo, pela análise, pela compreensão das dimensões da escola que não sejam apenas pedagógicas, mas levar em conta a econômica, para não limitar a escola é importante, porque temos que ser eficientes, eficazes, fazer um trabalho com relevância social, pautado na razão técnica e cultural. Buscar um equilíbrio entre as duas vertentes. O universo da técnica tem que interagir, estar conectado com o universo cultural. Fernandes (2011) destaca,

Nesta perspectiva, a construção do projeto de sociedade e de professor é um processo que produz e se autoproduz em dimensão individual e coletiva, entremeadada por contradições, entre a tradição do passado e a necessária tensão entre os horizontes do futuro e as relações com o presente. Há que se investir na formação do ser humano para construir o coletivo, pelo acolhimento às diferenças como um valor ético, solidário e justo, e não apenas como uma questão cultural, embora também o seja (FERNANDES, 2011, p. 70).

Diante da afirmação do autor, o coordenador pedagógico pode agir como mediador por meio da crítica e da reflexão em coparticipação com as demais pessoas da escola. O perfil de coordenador pedagógico agente transformador, na perspectiva dialógica, e para se estabelecer o diálogo é necessário que este profissional seja também elo conectivo nas relações.

Pelos relatos de observação, é possível vislumbrar um ensaio de como se desenvolve a formação no contexto escolar, ressaltando que para isso é necessário conectividade nas relações que possibilitem diálogo, escuta do outro.

Sobre a atividade desenvolvida pela coordenadora pedagógica Esperança e diante de seu relato, observo que, embora a coordenadora Esperança tenha feito esse desabafo, na inserção dos dados feito em conexão com a professora, à medida que iam inserindo os dados, dialogavam e refletiam sobre os resultados do desenvolvimento dos alunos.

Toda prática educativa fundamenta-se em um conhecimento implícito ou explícito, mesmo que não se tenha ciência ou consciência disso. Essa flexibilidade presente no diálogo entre a coordenadora pedagógica e a professora comprova o enunciado anterior.

O ser humano é ontologicamente político, precisa estar engajado politicamente porque vive em uma sociedade de relações políticas. Diante dessa premissa, o coordenador pedagógico pode reverter o momento em que vivencia uma atividade técnico burocrática, remetida por uma política implementada na escola sem formação específica e de cunho neoliberal para argumentar as posturas políticas, por meio da habilidade de escutar e dialogar.

Apple alerta sobre essa política neoliberal que se sobrepuja a cada dia no setor educacional avultando sobre as identidades coletivas no sentido de oposição à comunhão. Apple ressalta que uma política neoliberal pretende “mudar instituições e identidades de forma que o lucro e a ‘ética’ do individualismo reinem supremos” (APPLE, 2017, p. 24). Lima confirma essa atuação neoliberal na educação, pautada na ética do individualismo, “o que tem prevalecido na educação, em muitos casos, é o modelo de administração escolar pautado na perspectiva da teoria antidialógica, no qual a invasão cultural ainda está evidente, transformando as pessoas em “homens e mulheres latas” (LIMA, 2007, p. 30). O educador em um contexto neoliberal fica “reduzido a um mero executor de tarefas rotineiras, o que resulta em condutas de domesticação impostas a partir de técnicas de treinamento” (LIMA, 2007, p. 30).

As políticas neoliberais vieram para comoditizar a educação, transformar em produto sujeitos à lógica do mercado, objetivando que os educadores sejam os propagadores dessa lógica. Os educadores vão sofrendo cada vez mais, a medida em que a valorização se dá apenas “pelas suas contribuições a uma economia crescentemente desigual, com resultados de exames como parâmetro para competitividade” (APPLE, 2017, p. 36). Por isso é relevante lutarmos como educadores críticos no sentido de posicionamento, uma postura dialógica que se concretize nas práticas diárias. Mas o diálogo pode ser qualquer diálogo? Ou é necessário haver por parte dos educadores críticos uma intencionalidade que os mova?

Cada sujeito tem uma parte de responsabilidade na mudança que almejamos na educação e, por meio do diálogo, vamos galgando degraus. Esse diálogo precisa ser crítico intencional, direcionado, engajado, fundamentado, motivador de reações, de consciências reflexivas. O trabalho do coordenador pedagógico alicerçado muito mais na habilidade de estabelecer relações co-participativas, conexões com as pessoas.

Paulo Freire defendeu uma pedagogia humanista, crítica com o pensamento voltado para a formação da consciência e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade. “É possível ser mais” (FREIRE, 2016, p. 53). Para ser mais, devemos desenvolver uma postura crítica e reflexiva, também inclusiva, alicerçados em uma prática equilibrada das potencialidades humanas em relação ao saber técnico e científico, transpondo na prática esse equilíbrio em sua forma relacional. Gadotti (2018) afirma que, em uma pedagogia crítica, é preciso uma postura de diretividade, mesmo dando autonomia ao indivíduo, é necessário não perder a diretividade e nesse aspecto, ao refletir sobre os dados lançados sobre o ensino aprendizagem, e, certamente sobre o viés de implementação desse tipo de atividade na escola, bem como de seus objetivos, assume-se uma diretividade e uma postura política ciente e consciente ou não, ou seja, implícito ou explicitamente.

A revolução freiriana se manifesta justamente na pessoa humana, no diálogo transformador. Por isso afirmo a necessidade de conexão entre a teoria e prática na postura do educador, do coordenador pedagógico, pois, se estamos sempre experienciando uma teoria, precisamos ter clareza dela, porque nossa prática pode acontecer implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, e pode recair em uma pedagogia não diretiva.

Gadotti (2018) explica que:

As pedagogias não-diretivas parecem caminhar sempre da teoria para a prática; não podem por-se à escuta da prática. Não se trata de deslocar o eixo da pedagogia exclusivamente para a prática, sob o pretexto de que esta seria mais rica do que a teoria. Trata-se de não dicotomizar um ato que envolve essencialmente teoria e prática, o ato educativo. (GADOTTI, 2018, p. 166)

A necessidade da conexão teoria/prática e de um indivíduo que se assuma conectivo nas relações com seus pares, é imperativo para invocar uma práxis transformadora e, na complementação feita por Gadotti, explicitá-la consciente de que “a escola não pode tudo, mas precisa urgentemente recuperar o seu papel dirigente, valorizando sobretudo o professor” (GADOTTI, 2018, p. 168).

Acontece ainda em nossa realidade cotidiana, enquanto categoria profissional, a falta de engajamento na própria formação, em diferentes níveis. Os professores parecem não ter consciência de seu próprio processo formativo. Ilustro essa afirmação pelo excerto da professora Humildade sobre sua constituição identitária

Eu não sou muito, assim, para estar falando, sabe, eu sou muito, assim, de prática, sabe? Eu sou uma professora muito, assim, de aplicar, do fazer. **Eu não sou uma professora muito, assim, de teorias.** Eu sou daquela professora assim de fazer, de ver, sabe, de... eu não tenho muito, assim, tem pessoas que têm aquela facilidade na teoria, né? Eu já tenho facilidade em colocar em prática, em vez da teoria. Eu [não] sou muito, assim, de teoria, de prática, de colocar ali [o papel de ver ali], de fazer, do fazer. Não sou muito de falar, de... eu tenho minha opinião própria, mas não sou muito, assim, professora de estar falando, de estar [tendo a teoria para estar falando]. Eu vejo ali no aluno... eu olho no aluno, eu vejo aquilo que ele precisa, eu vou buscar alternativas para ver um bom desempenho daquele aluno. **Eu sou uma pessoa muito, assim, da prática.** Muitas vezes, eu esqueço, assim, eu tenho a teoria, mas, assim, eu não vou em cima da teoria. (Humildade/Entrevista, 2018, grifo meu).

Reforço a defesa do que foi declarado, em dado momento neste ensaio teórico, de que não há teoria sem prática e prática sem teoria, o que acontece nesse caso é que a professora certamente experiencia uma teoria, em sua prática pedagógica, no entanto, é necessário protagonismo sobre ela.

Entra em cena então o coordenador pedagógico como elo conectivo nessa relação, demonstrando em sua práxis a diretividade mencionada por Gadotti (2018) como fator premente de transformação da realidade. O desafio do coordenador pedagógico, portanto, está sempre em trabalhar com o grupo de professores a ideia de pertencimento, engajamento, compromisso com seu processo formativo.

Ser o elo conectivo refletindo, em sua prática, coerência teórico/prática numa base teórica que defenda e ponha em prática. Ciente que lidar com sujeitos para formação destes, não é fácil, há resistência, mas lembrando sempre da velha máxima freiriana de que é pela educação que as pessoas transformam a si mesmas e o mundo em que vive.

Freire (2016c) elucidada:

Por isto 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 ideais a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2016c, p. 109).

O diálogo nas relações e a relação de alteridade tornam-se central entre os pares, porque, de acordo com Freire, “é o encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros” (FREIRE, 2016c, p.110).

A humildade, por parte do coordenador pedagógico, é prerrogativa básica e elementar em sua postura com os professores, humildade essa na concepção de Freire “que não possa verificar-se na relação de dominação” (2016c, p. 110).

O desafio do coordenador pedagógico está em desmistificar práticas retrógradas, mas presentes ainda no cotidiano de escolas, como o autoritarismo e relações de poder na ação supervisora. Este precisa refletir uma práxis progressista, transformadora, com humildade epistemológica, afinal “a pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (Freire, 2016c, p. 111).

Quanto à compreensão do coordenador pedagógico sobre seu papel de gestor do pedagógico na escola, referente à humildade anunciada, cito a pronúncia da coordenadora pedagógica Amor:

Eu vejo assim: o trabalho do coordenador, dentro de uma escola, ele é o que mais depende dos outros trabalhos para ele ter sucesso. Isso, assim, na minha concepção. Todos nós dependemos um do outro, mas eu não consigo exercer essa função de coordenar se eu não conquistar isso com os meus pares, se eles não quiserem, né? Porque dentro da sala de aula é o professor que está. Então eu preciso quase que... eu coloco isso muito para as professoras: eu preciso apaixoná-las primeiro pelo que eu estou dizendo, para que aquilo aconteça. Então, coordenação acho que vai além de coordenar, né? É uma parceria mesmo com o professor, com o diretor, com a escola, com os alunos, com os pais, para que você consiga exercer essa função de coordenar esse trabalho pedagógico (Amor/Entrevista, 2018).

Para a coordenadora Amor, é preciso ter conexão com todos os atores envolvidos no processo educacional para o sucesso de seu trabalho, e estabelecer nessa conexão com o coletivo uma postura de humildade, mas uma humildade objetivada, diretiva, com que pode afirmar-se na direção dada por Freire (2016b):

Defender com seriedade, rigorosidade, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo. (FREIRE, 2016b, p. 108)

Sobre gestar o pedagógico, na consciência de seu papel de gestar o pedagógico na escola, percebo, pela pronúncia da coordenadora Amor, que ela compreende seu papel e estabelece interação com os professores durante o processo formativo cotidiano, o que pode ser comprovado por sua narrativa, ao questioná-la sobre o mapeamento das necessidades formativas do grupo de trabalho. Ao perceber as necessidades, e até mesmo as dificuldades do professor em procurar ajuda, relata que este, às vezes, se fecha para essa ajuda, por vários motivos. A coordenadora Amor assim discorre:

Por exemplo, nós temos alguns requisitos que a gente tem que cumprir durante o ano. Vamos imaginar aqui o início do ano: todas as turmas, elas precisam fazer um diagnóstico com os alunos, dessa entrada dos alunos, tanto nós, enquanto coordenadoras, quanto os professores. Então eu me adianto nesse sentido. Não espero que o professor me diga: “nossa, coordenadora, eu nunca fiz diagnóstico, eu não sei como fazer”. Não. A gente já promove uma formação sobre. Então quem sabe, quem tem já a segurança para fazer, vai ficar melhor ainda, digamos assim. E quem nunca fez, ele tem a oportunidade de primeiro ouvir sobre, ouvir as perguntas, ouvir o que eu estou falando, e aí, se ele tiver dúvidas depois é mais fácil para ele me procurar, do que se eu simplesmente falar: “olha, essa semana está proposto diagnóstico com todas as turmas. Vamos fazer”, né? Eu acho que... eu senti, durante esse ano de 2017, que era mais difícil para aquele que nunca fez, chegar depois e falar: “olha, eu nunca fiz, eu não sei como fazer”. Então se eu promovo uma discussão antes, eu percebi que eles ficam mais à vontade para falar: “como que acontece isso, né? Eu não fiz, você explicou lá, estou com dúvida aqui, nesse ponto”, né? É mais fácil para ele. E aí eu consigo atuar com mais eficácia, sem constranger o professor e sem ficar esperando só mesmo da parte dele. E isso vai acontecer durante todo o ano, nesses pontos específicos que precisam ser cumpridos. No entanto, as outras formações, elas também podem vir do professor para nós, aquilo que eles estão com dificuldade: “a gente gostaria de falar sobre”, né? Às vezes, pode acontecer de a gente delimitar o que vem primeiro e o que vem depois, dando prioridade para aquele que é mais urgente (Amor/Entrevista, 2018).

A humildade epistemológica, a diretividade, a postura praxiológica, amparada por um posicionamento de base teórica que defende e põe em prática, é a definição de práxis a que faço menção, a fim de que o coordenador pedagógico se conecte e conecte o coletivo nas relações cotidianas e durante todo o processo formativo. Defendo, por isso, o coordenador pedagógico como o elo conectivo nesse ínterim. O coordenador pedagógico é um importante elemento focalizador da prática educativa na escola.

A narrativa da coordenadora Amor nos leva a pensar que vivemos dias de supervalorização das liberdades individuais, está em desuso a conexão uns com os outros, a comunhão coletiva, vivência comunitária, mas a individualidade da experiência não visa ao individualismo na existência, portanto, a experiência é pessoal, entretanto, a existência é comunitária. Que seja o coordenador pedagógico um semeador de boas sementes. No dilema

vocacional, lembrar que somos semeadores deixando de negar nossa identidade, a nós mesmos e ao outro.

A coordenadora Esperança esclarece seu posicionamento quanto ao seu papel de gestora do pedagógico, pois

Esse estar coordenadora, precisa, sim, né, exercer muito essa questão do ser humano, **entender o ser humano, saber lidar com o ser humano**, né, [que vão] todas essas questões. E, como educadora, estando nessa função, exercendo essa função, eu acredito que me faz ou me fez ainda entender melhor esse processo de educação, até porque o tempo todo estamos ali fazendo esse intermédio, essas orientações, o que é fazer a educação, né, não com os alunos, mas com adultos, com professores. E que precisa, eu vejo que precisa mais dessa flexibilidade, desse **estar passível a mudanças, querer fazer parte dessa mudança**, porque eu acredito que a educação, ela não é só aqui dentro da escola (Esperança/Entrevista, 2018, grifo meu).

Quando a coordenadora Esperança apresenta seu ponto de vista, oportunamente observamos a necessidade de entender o ser humano, saber lidar com o ser humano. Em sua declaração, destaca a importância de estar passível a mudanças, querer fazer parte dessa mudança. Percebe-se, em sua narrativa, uma reflexão sobre existência comunitária, comunhão coletiva, acolhimento da individualidade do outro como adverso em sua subjetividade, mas aliado pela coletividade que os une.

Tudo isso só é possível por meio do diálogo, como defende Freire, pois “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro” (FREIRE, 2016b, p. 162).

Os sujeitos dialógicos se veem em uma identidade compartilhada, e, mesmo resguardadas suas subjetividades, revelam nuances do outro em si e de si no outro, nas diferenças e semelhanças de seus discursos, suas teorias, suas práticas, enfim, em suas práxis.

O coordenador pedagógico aparece aqui como na fala dos professores participantes desta pesquisa, como um elemento de esperança, a ponto de outras faces, as outras subjetividades se fazerem presentes e nunca ausentes, se doarem a esse encontro.

Destaco o depoimento dos professores, quando indagados sobre como a conectividade, a dialogicidade e a alteridade entre coordenadores pedagógicos e professores se estabelecem no processo formativo durante as horas de trabalho pedagógico coletivo. A seguinte narrativa ilustra a postura das coordenadoras pedagógicas nesse movimento

Não teria uma palavra assim, uma palavra certa, eu acho que o movimento, pra mim é natural, já é tão delas buscar isso porque desde que eu entrei aqui,

desde a primeira semana já houve esse diálogo de formação, esse convite, elas convidam a gente até a fazer a formação da HTPC, trazer sugestão, então eu acho tão natural esse movimento delas de pesquisa e diálogo que eu já nem percebo mais como uma formação, eu já vejo como diálogo, não como formação, **um diálogo formativo naturalizado, natural, completamente** (Fé/Entrevista, 2018, grifo meu).

Acrescenta ainda:

Hora nenhuma elas chegam tentando mostrar mais sabedoria que você, **é sempre no diálogo, então isso é muito importante, porque daí não dá aquele ar de superioridade para ninguém, não tem que humilhar** o outro para conquistar respeito. Isso elas mesmo falam para a gente, “ó toma cuidado, às vezes você fala em tom de brincadeira e o outro leva por outro lado”, então assim, elas são completamente éticas, elas evitam brincadeiras com a gente para não ter esse duplo sentido, ou ser interpretado de maneira errada, **elas são muito atentas a isso, então ética ali chegou e morreu ali dentro da coordenação**. Qualquer dúvida elas chamam a gente lá para esclarecer, **não é conversado nada pelos corredores, todas as dúvidas são tiradas lá na coordenação**, geralmente elas fecham a sala para ninguém entrar, não ter conversinha, e tentam esclarecer o máximo possível ali mesmo, então assim, quando tem algum conflitinho, alguma confusão de ideias, geralmente elas chamam a gente, conversam, não tem porque reclamar delas nesse sentido, só elogios. **Eu admiro porque não é fácil, não é fácil mesmo, hoje em dia ser ético é árduo, é árduo porque é muita tentação e é aquela coisa, quando dão o cargo a uma pessoa, querendo sim querendo não ela tem uma posição superior a você, mesmo que ela não queira ter ela tem ela está ali para verificar o seu trabalho, ver o andamento do seu trabalho, a gente respeita elas, mas é um respeito assim conquistado**, não é um respeito imposto, que é o que a gente vê muito por aí (Fé/Entrevista, 2018, grifo meu).

Por isso mesmo não concordo com Libâneo quanto à visão tecnicista da coordenação pedagógica e do trabalho docente, expressa quando define as funções da coordenação pedagógica, colocando em dúvida a intelectualidade do professor. A professora Humildade afirma que as coordenadoras pedagógicas “dão total liberdade ao professor. A escola aqui dá muito suporte ao professor. Aí vai de o professor aceitar ou não” (Entrevista, 2018). A professora faz um paralelo entre a escola em que trabalhou em outro momento e a escola *locus* da pesquisa, onde agora trabalha, e destaca em sua fala, “Lá é assim: tinha que fazer dessa forma e não era aberto... às suas sugestões”. [Referindo-se à antiga escola].

Sobre a escola *locus* desta pesquisa: “Aqui acontece, aqui é diferente. Você vê que está sendo diferente”. (Humildade/Entrevista, 2018). O professor Autonomia, destaca em sua entrevista,

Eu acredito que os diálogos que não [estão] estabelecidos entre... que possam não ser estabelecidos entre alguns professores e a coordenação, parte por opção do professor, porque a gente tem, eu, pelo menos, tenho e acredito que outros professores tenham um retorno muito grande da coordenação, em

questão a tudo, assim. Posso dizer que **a comunicação flui tranquilamente**, não existe aquele momento: “ah, não posso falar com você no momento, sempre no horário que nos é determinado para interagir com a coordenação, **as coordenadoras estão sempre disponíveis. Acredito que os professores que ainda não exerçam a relação 100% dialógica com as coordenadoras, é mais por opção mesmo**, de forma de trabalhar, assim. Tem professor que, realmente, acredita que coordenação não pode ajudar ali no seu trabalho. Cada um tem seu jeito de trabalhar, né? Tem professor que, realmente, não acha legal estabelecer essa conexão aí com o coordenador. Eu, particularmente, gosto muito e me ajuda bastante, até por eu estar começando agora, né? Então tenho onde me respaldar, tenho onde procurar e sanar minhas dúvidas e tenho tido bastante feedback. (Autonomia/Entrevista, 2018, grifo meu)

Podemos notar, pelas narrativas dos professores, que há um consenso em relação à postura das coordenadoras pedagógicas no tocante ao que foi indagado pela pesquisadora, a professora Utopia entra no bojo desse consenso em sua narrativa:

A coordenação possibilita um diálogo, se coloca um problema, e coloca em votação o que a gente acha, não há algo autoritário ou imposto, sempre com diálogo. (...). Assim, para mim sim, agora tem professores que acham que não, aí é de cada um, eu não tenho problema com as meninas[coordenadoras] não, **eu sinto liberdade de perguntar qualquer coisa para elas, dialogar se alguma coisa não está dando certo eu vou lá, para mim é tranquilo** (Utopia/Entrevista, 2018, grifo meu).

Diante das narrativas dos quatro professores participantes da pesquisa, nota-se o consenso em suas falas sobre como a conectividade, a dialogicidade e a alteridade entre coordenadores pedagógicos e professores se estabelecem no processo formativo por meio das horas de trabalho pedagógico coletivo, destacando o papel da coordenação pedagógica nesse processo. No entanto, na própria fala de alguns, como Autonomia e Utopia, percebe-se que esse processo de conectividade, dialogicidade e até alteridade, por vezes, fica comprometido pela postura de alguns professores que se fecham ao diálogo. Ressaltando o fato de que nem sempre esses elementos são consenso geral no grupo, parte mais da subjetividade de cada indivíduo, do abrir-se ou fechar-se ao diálogo, da significância atribuída ao outro como responsabilidade.

Paralelo a isso, o pensamento freiriano sobre a conectividade radical está envolto na indissociabilidade entre teoria e prática como ação radical, e ainda quando falamos de conectividade nos referimos aos laços de afeto que perpassam as relações estabelecidas no cotidiano escolar como uma necessidade relacional para ser estabelecida e proporcionar avanços significativos em suas práticas. A conectividade radical, por conseguinte, envolve esse aspecto de alteridade como responsabilidade radical com o outro assumida pelo eu. Quando ao olhar para o rosto do outro, me vejo. Essas duas vertentes sobre conectividade a que nos referimos neste estudo estão interligadas ao diálogo numa relação de alteridade

responsabilizadora. Relação de reciprocidade, mas que, para isso acontecer, precisa ser consciente.

Indagada sobre como o coordenador pedagógico trabalha a conectividade dialógica no movimento interativo cotidiano, em relação à formação individual ou coletiva, a professora Fé responde:

Assim...**elas participam junto com a gente**, a gente tem formação de professor alfabetizador, tem formação de anos iniciais, tem formação de educação especial, e elas vão junto com a gente¹², não seria obrigação delas irem, mas elas vão e ainda saem às 5 horas da tarde falando **‘gente vamos para a formação hoje’**...então assim é a todo momento, puxando a gente para ir, **e elas não são daquelas que falam vão, elas falam para a gente, vamos!** (Fé/Entrevista, 2018, grifo meu).

O papel da coordenação pedagógica no processo, quando me refiro à conectividade, é exatamente essa conectividade relacional, dialógica e estimulativa do outro, com corresponsabilidade, tanto pela postura assumida por si mesmo ante ao trabalho pedagógico, onde certamente embasa-se em uma teoria que defende e prática, como também pela postura conectiva de relações de afeto, em que o grupo de trabalho caminha junto, participam juntos.

No depoimento do Professor Autonomia fica visível essa atitude de companheirismo, mas também de conectividade nos dois sentidos mencionados. O companheiro ouve, faz perguntas, oferece opções, é sinérgico. O coordenador pedagógico que age diretamente através de uma opção teórica que fundamenta seu trabalho, sabe que o processo de formação, é contínuo, inacabado, permanente e, por isso, age por uma expressão praxiológica refletida como estilo de vida.

A dialogicidade é o único caminho neste tipo de relação de conectividade. A entrega de um ao outro. A alteridade vai definir se o nível de conexão teórico prática e relacional se firmam. Isso depende da subjetividade de cada indivíduo, de sua entrega, de como interage e interdepende do outro e, acima de tudo, como compreende a realidade vivida. Como concebe o ser humano, a sociedade, o mundo.

Questionada sobre o porquê de que alguns ainda não participarem ativamente dos momentos formativos, veja a resposta da professora Fé,

Tem muitos que não gostam mesmo, a gente sabe que tem gente que não gosta de estudar porque estudar dá trabalho, porque você tem que pensar sobre o assunto, você tem que dialogar sobre o assunto, corpo presente não é estudo né, você só vai assinar o ponto e vai embora, então assim, muitos não gostam mesmo; e outros são relutantes ao diálogo. a gente tem alguns professores aqui

¹² Referindo-se às formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

que são bem relutantes a essa troca, esse diálogo, essa formação pessoal sabe, falta de vontade, as vezes é de personalidade mesmo porque tem pessoas que são mais fechadas, mas eu creio que isso não é muito uma desculpa, porque eu sou assim, eu sou retraída, mais fechada, mas quando se tem que falar de trabalho, já que eu estou aqui vamos falar sobre isso né, então, tem todos esses motivos e sempre tem aqueles que não querem, todo lugar que eu trabalhei tem isso, os que só reclamam, só se fecham, tem os que entram mudo e saem calado, tem os pontuais que querem que comece no horário e deu o horário fechou o caderninho e vai embora, as vezes interrompe até a formação no meio, assim...não encerrou ainda e já está fechando o caderno pra ir embora, então sempre tem esses ‘profissionais’. Só que é igual eu falo para as meninas ali, é fingir que a pessoa não foi embora e continuar o trabalho, se a pessoa não quer, tem muitos outros ali que querem, mas isso dá um baque porque eu me coloco no lugar delas¹³. É ruim você estar falando, dando uma formação, estar toda empolgada ali e a pessoa levanta e vai embora porque deu o horário, é muito, eu falo que é constrangedor, mas a gente já conhece, todo mundo já é ciente, então ninguém nem estranha mais, mas a gente tem esses casos (Fé/Entrevista, 2018).

A postura de alguns professores, conforme relatado no depoimento da professora Fé, revela muito sobre essa relação dialógica, conectiva, fala da prática de educadores, que preferem manter uma postura antidialógica em contraposição à prática dialógica.

Este diálogo, como exigência radical da revolução, responde a outra exigência radical – a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em qualquer “coisa” e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários (FREIRE, 2016c, p. 172).

Por diversos motivos, “nem todos temos a coragem deste encontro e nos enrijecemos no desencontro, no qual transformamos os outros em puros objetos” (FREIRE, 2016c, p. 174). Freire expressa em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, o aspecto co-laborativo, “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” (FREIRE, 2016c, p. 228). Quanto à obstaculizar o diálogo, a formação, seja por quais motivos forem, penso que isso seja um ponto à reflexão. Lidar com a diferença, discutindo as diferentes visões é conteúdo da produção do processo pedagógico e os professores não podem se negar a isso.

Frisa ainda que a “adesão verdadeira é a consciência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade” (FREIRE, 2016c, p. 228). O educador humanista vai compreender esse processo de concepção de ser humano, de sociedade, de mundo, de transformação do indivíduo, na busca do ser mais.

¹³ Referindo-se às coordenadoras pedagógicas.

A esperança é de que o coordenador pedagógico possa ser um companheiro que através do diálogo, agindo conectivamente no sentido relacional, e teórico e prático, possibilite um estilo de vida que reflita sua práxis, crie pontes possibilitadoras de conquistas políticas efetivadas pela práxis humana, com elos de companheirismo na luta pela emancipação humana.

O coordenador pedagógico encontra dificuldades na realização de um trabalho assim. Contudo, as dificuldades não podem aniquilar a esperança de mudanças emancipatórias. A emancipação acontecerá à medida em que nos vendo no outro, responsabilmente, lutemos por libertação em forma de unidade.

Nas observações realizadas em reuniões formativas promovidas pelas coordenadoras pedagógicas com os professores, mediante um caso de formação referente a uma proposta contida no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, a saber o trabalho por sequências didáticas, pude notar a resistência de alguns professores quanto às orientações formativas dadas pelas coordenadoras pedagógicas.

Posicionando-se com certa rivalidade, transparecendo em suas atitudes diante de suas falas que as orientações estariam sendo autoritárias, verticalizadas, decididas pela equipe diretiva, quando, na verdade, de acordo com o observado nas reuniões de formação continuada, na fala dos presentes, foram decididas pelo coletivo e estão amparadas no PPP (Projeto Político Pedagógico) da unidade de ensino. Comprova-se pelo próprio documento:

Nesta ótica a Escola Educação Progressista¹⁴ trabalha com o objetivo de promover o desenvolvimento humano permitindo ao aluno tomar consciência da sua própria evolução, bem como sua dificuldade, por meio de projetos, avaliações institucionais, **sequências didáticas** e ao professor a reflexão e a avaliação de sua prática (PPP, Escola Educação Progressista, p. 41, grifo meu).

O Projeto Político Pedagógico precisa ser conhecido, divulgado, lido, relido, pelo coletivo que o criou para relembrar aquilo mesmo que, em comunhão, estabeleceram. No Projeto Político Pedagógico consta, por exemplo, sobre a solidariedade e comunicação, decididos coletivamente como proposta e que são elementos que fazem a diferença,

A solidariedade é fundamental na vida em grupo, pois abre os olhos para nossos problemas e para os problemas sociais. Ser solidário é superar o individualismo egoísta e buscar o crescimento participativo, coletivo. A solidariedade estimula a corresponsabilidade pelo processo democrático (PPP, Escola Educação Progressista, p. 15).

Buscamos as falas dos diferentes personagens que fazem parte da comunidade

¹⁴ Trocado nome real pelo nome fictício.

educativa, sejam adultos ou crianças, alunos, pais, professores e funcionários. Respeitamos as pessoas a partir de suas histórias e vivências, permitindo o crescimento mútuo através da livre expressão, da crítica e da autocrítica (PPP, Escola Educação Progressista, p. 16).

A coordenadora pedagógica Amor explicou novamente à professora em questão sobre o significado, a importância do Projeto Político Pedagógico como instrumento direcionador da prática educativa instituído na escola, e não um documento apenas burocrático. As coordenadoras pedagógicas como elo conectivo nas relações, demonstraram, por meio do diálogo e usando de muitos argumentos, o real significado do teor do PPP e sua aplicabilidade.

Percebi na reação da professora observada que se fechava ao diálogo, às contribuições feitas, o diálogo quase que se arrastava, puxado pelas coordenadoras pedagógicas, tentando trazê-la como participante do diálogo. Sobre esse posicionamento, Freire alerta “como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela”? (FREIRE, 2016c, p. 112).

Ainda sobre a sequência didática e sua relação com o PPP (Projeto Político Pedagógico) e a Diretriz Curricular Municipal, uma das professoras lembrou que “Desde o ano de 2013, a rede municipal trabalha por sequência didática e não consegue entender a dificuldade e reclamação de alguns professores em se trabalhar por essa metodologia” (Diário de campo da pesquisadora, 2018).

Durante a reunião formativa e nos diversos momentos de observação, e de entrevista foi claramente percebida e latente a importância de que os profissionais da unidade, como um todo, conheçam os documentos orientativos da prática educativa em seu cotidiano, tendo pleno conhecimento do teor destes, bem como recordar com aqueles que já o possui, de modo que a conexão teoria/prática seja estabelecida.

A professora acima citada pronunciou ao grupo que “é preciso uma humildade em buscar ajuda. A equipe diretiva está à disposição, mas não age invasivamente” (Diário de campo da pesquisadora, 2018). A coordenadora pedagógica Amor expressou que prima por realizar um trabalho coletivo, dialógico, colaborativo em sua prática. Entretanto, devido à recusa por parte de alguns professores em aprender mais, de se doar, de formar e autoformar-se em comunhão, de aceitar as orientações, às vezes, a coordenação se vê num dilema ético de assumir um trabalho pedagógico coletivo. Coloca-se à disposição, sem imposições.

A conectividade freiriana, conforme subentendida nas palavras de Mafra, “pode ser entendida como a capacidade do ser humano de, fazendo-se sujeito consciente de sua inconclusão, unir-se às múltiplas dimensões da existência humana, reinventando sua prática

social” (MAFRA, 2016, p. 28).

Pelas observações realizadas, é perceptível que o diálogo acontece entre todos os atores envolvidos no cotidiano escolar, em níveis descentralizados, ou seja, niveladores de discussões, dependendo da entrega, da doação de cada um, com aceitabilidade a inovações curriculares, porém, durante estas observações sobre o cotidiano escolar em seu movimento interativo de formação, relato o desabafo da coordenadora pedagógica Amor

A coordenadora Amor diz que sente uma barreira entre professores e coordenação pedagógica. É como se a coordenação pedagógica não fizesse parte da comunidade do professorado, que é vista mais como gestão, como opressão, com inimizade, a coordenação não é vista como par, como parte da categoria, mas ainda assim, o diálogo formativo acontece. A liberdade de diálogo sobre essas questões não ocorre de maneira tão natural quanto o desejado nas relações. (Diário de campo da pesquisadora, Amor, 2018)

É notável a dicotomia entre a narrativa de alguns professores, quando estes se referem à coordenação pedagógica como elo conectivo e dialógico nas relações, bem como em sua postura de práxis, e o observado em outros professores e até na coordenação pedagógica, ou por sua narrativa, ou pelo observado pela pesquisadora, quando se destaca uma barreira entre os professores e uma condição dialógica.

A narrativa da coordenadora Esperança em seu memorial de formação rememora seu ingresso na docência, quando vivia situações de angústia e dúvida:

A quem recorrer? Tive vergonha de procurar a coordenadora para desabafar, até porque parece que ela achava que eu sabia tudo. Engano dela. Me encontrava em pânico. Mas aos poucos fui me achegando aos meus colegas professores e devagar fui me inteirando do processo. Fui aprendendo com meus pares. Ao mesmo tempo via uma grande barreira entre mim e a coordenação pedagógica, não tinha coragem de pedir ajuda e dizer que não sabia lidar com esses problemas (Esperança, memorial, 2018).

Ainda está arraigado, internalizado nos professores, a prática supervisora, de controle e exercida verticalmente, em escala hierárquica pela coordenação pedagógica. O que as coordenadoras pedagógicas relataram em outro momento de observação é uma luta por desconstruir conceitos e práticas de outrora, ressaltando a importância da coordenação pedagógica conectiva dando subsídio ao trabalho docente em suas angústias. E isso fica ainda mais difícil quando se observa também outra nuance,

De acordo com falas das próprias coordenadoras, buscam desconstruir essa imagem hierarquizada e verticalizada, através de postura cotidiana, exemplo e diálogo. E estão caminhando nesse sentido. Os conflitos iniciais com a coordenação pedagógica em sua maioria estão sendo superados e os professores que antes buscavam o conflito como oposição, agora buscam

aproximar-se da coordenação (Diário de campo da pesquisadora, Amor, 2018).

Vemos, fortemente vinculado à imagem da coordenação pedagógica esse viés de administração escolar fundamentado num modelo de administração empresarial. Silva Junior (1997) adverte:

Falo da administração ao mesmo tempo que da supervisão porque não considero que as duas práticas se distingam substancialmente. Supervisionar uma escola é orientar sua administração para a realização do ensino, seu objetivo precípua. Como conseguir efetivamente essa realidade deve ser a preocupação central do processo de formação dos supervisores (SILVA JUNIOR, 1997, p. 102).

Silva Junior ainda argumenta que

Uma interpretação crítica da burocracia em que se movimenta é, pois, a primeira grande conquista a se esperar de uma práxis criativa do supervisor. Não se trata de uma expectativa infundada. Até mesmo a burocracia se renova e se contém quando os que a integram recusam-se a ser simplesmente burocrata (SILVA JUNIOR, 1997, p. 102-103).

Trago, portanto, uma contribuição de Carvalho e Garske (2017) sobre gestão democrática, na qual professores, diretores e coordenadores podem ver-se em uma unidade, como intelectuais orgânicos, ressaltando o âmbito escolar e as relações interpessoais para ultrapassar esse modelo de reprodução ideológica.

A prática educativa é sempre política e o cotidiano da escola está sempre eivado de contradições sociais, por isso, que a sua governação deve se revestir de um caráter e cultura democrática como exigência para o desenvolvimento da qualidade. Mas, para que a escola exerça sua autonomia ela necessita ter uma carta, denominada projeto político pedagógico que defina sua política educativa capaz de ordenar a síntese do diverso, que determina o rumo de sua política de organização pedagógica e formação centrada na escola. (CARVALHO; GARSKE, 2017, p. 16).

Em sendo o coordenador pedagógico o responsável pelo processo de formação, está em suas mãos o desafio de coordenar esse trabalho, de promover conexão no sentido de coletividade, na elaboração e implementação do projeto político pedagógico, bem como promover meios de sustentabilidade e conhecimento, até mesmo de convencer aqueles que ainda veem o projeto político pedagógico apenas como um instrumento burocrático e descontextualizado da prática pedagógica cotidiana, relutando em aceitá-lo como instrumento direcionador de uma prática e como política da unidade de ensino.

A concepção que os professores têm da coordenação pedagógica ainda é, por parte de

alguns, a visão supervisora, de vigilância. Para além da escola, há toda uma estrutura de medo a pressionar os professores. Isso cria um clima de desconfiança que traz divisão entre coordenadores pedagógicos e professores. Fica claro quando uma das professoras¹⁵ exclama que “muitos professores não vêm até a coordenação pedagógica por medo de serem taxados como incompetentes” (Diário de campo da pesquisadora, 2018).

A coordenadora Amor declarou ficar preocupada com esse sentimento de medo. E relatou que “vem tentando desmistificar essa relação de poder, hierarquizada, tentando agir como um apoio, buscando estratégias horizontalizadoras” (Diário de campo da pesquisadora, 2018). Declarou ainda à professora citada que “essa horizontalização almejada não é muitas vezes alcançada devido à visão retrógada de alguns professores que não se abrem ao diálogo, à comunhão” (Diário de campo da pesquisadora, 2018).

Percebi que a insegurança de alguns professores se dá pelo fato de não compreenderem inteiramente o trabalho por sequências didáticas. Porém, ao perceber isso, a coordenadora pedagógica Amor explicou que “a sequência didática é uma estrutura a ser utilizada dentro do planejamento do professor” (Diário de campo da pesquisadora, 2018). A coordenadora pedagógica Amor deixou claro que há espaço para outras metodologias de trabalho na escola e que assim vinha acontecendo o trabalho pedagógico. Relembrou que essa proposta de trabalho por sequência didática foi aceita pelo coletivo quando da reestruturação do Projeto Político Pedagógico, ainda no ano de 2017, mas que, na prática, não era desenvolvido por todo o coletivo.

A sequência didática é uma proposta que vem sendo trabalhada pela Rede Municipal e está contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que é reestruturado anualmente. Sendo assim, de acordo com os participantes da pesquisa, essa proposta metodológica permaneceu por comum acordo no ano de 2018 e, no segundo bimestre, as coordenadoras pedagógicas buscaram sua implementação, encontrando nesse momento, resistência por parte de alguns professores. Diante disso, as coordenadoras pedagógicas promoveram momentos formativos relativos ao trabalho por sequências didáticas, nas reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) e Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), assim como em encontros individuais, quando eram procuradas para sanar dúvidas.

Há que se primar por um trabalho de conscientização de todo o coletivo escolar sobre a importância do projeto como política da escola, buscando a unidade orgânica de ciência e consciência do seu projeto. Sobre isso, Lima (2007, 32) afirma que “Paulo Freire mostra que

¹⁵ Por uma questão de ética o nome desta professora não será citado pois a mesma não é participante da pesquisa.

não existe outro caminho, senão a práxis da dialogicidade e anuncia que para a formação de uma cultura escolar, cuja prioridade seja a teoria dialógica, é necessária a presença de um interlocutor para que o coletivo não se perca em sua finalidade”. Lima (2007) defende que esse interlocutor seja o diretor escolar, e eu defendo que estes assumam esse desafio em comunhão, em conexão, em união de ideais subjetivos à sua realidade escolar.

Por que defendo essa comunhão? O coordenador pedagógico, é o responsável pela formação na escola, o responsável em gestar o pedagógico. Carvalho e Garske (2017, p. 20) nos lembram que “No espaço da escola, em se tratando do pedagógico, é função da coordenação pedagógica atuar como “maestro”, a fim de que possa produzir articulação e harmonia do projeto, formação e processo de ensino e aprendizagem significativos.

Complementam ainda:

No espaço da escola compete à coordenação pedagógica em consonância com o diretor transformar o que determina a política pública de educação configurando-a no projeto político pedagógico e no plano de ação da coordenação em conteúdos de formação continuada, visando o efetivo desenvolvimento da práxis pedagógica na escola (CARVALHO; GARSKE, 2017, p. 20).

A defesa do coordenador pedagógico enquanto elo conectivo na formação pedagógica vem ao encontro do desafio pertinente ao coordenador pedagógico, de promover no cotidiano escolar, pelo movimento da práxis pedagógica, uma reflexão da e sobre a prática educativa, como um mediador entre o movimento de formação e o da prática, como analisado por Carvalho e Garske (2017).

O planejamento pedagógico coletivo também se configura como um momento formativo, como divisor de águas nesses momentos de formação. Para isso, necessita uma política que priorize uma carga horária que contemple o coletivo. A coordenadora pedagógica Amor frisa,

Embora nesse sentido a gente tenha uma fraqueza, né, devido... que a maioria dos nossos professores são contratos, então eles não têm uma carga horária para planejamento, eles não cumprem o HTP, então só ficam mesmo os professores efetivos (Amor/Entrevista, 2018) .

As coordenadoras pedagógicas e os professores participantes da pesquisa esclareceram que possuem um grupo de “WhatsApp”¹⁶ e, por via desse aplicativo, tiram dúvidas, trocam experiências, pedem orientações às coordenadoras pedagógicas, relativas ao planejamento pedagógico.

¹⁶ Aplicativo para troca de mensagens de texto.

Outro fator a ser ressaltado no momento do planejamento é a falta de estrutura física para que o planejamento coletivo aconteça, uma vez que a sala dos professores é muito pequena e se todos pudessem participar do planejamento pedagógico coletivo, não caberia a metade deles. Por outro lado, apesar da falta de espaço físico, presenciei, por diversas vezes, as coordenadoras pedagógicas atenderem os professores contratados, individualmente, apoiando-os e ajudando-os em suas dificuldades.

O documento que orienta as práticas é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Questionada sobre a elaboração deste instrumento a coordenadora pedagógica Amor esclarece:

Então, na semana pedagógica a gente tem aí em torno de dois dias, acredito eu, que é destinada a isso: a fazer essa análise, reanálise do PPP anterior. E a gente... não é muito tempo, então a gente divide por grupos. Cada grupo pega ali uma dimensão daquelas ou cada professor... esse ano, inclusive, foi professor mesmo, cada um pegou um. E depois a gente senta num grande grupo e cada um apresenta a sua parte para os demais, já fazendo os apontamentos que ele acha que deveria ser mudado, seja pelo termo, seja porque ele não está funcionando, e os demais dão suas contribuições, se sim, se não. Aí a gente imprime, são feitas todas as marcações, e aí a parte de realmente construir esses novos textos fica por conta da coordenação, né? Eles falaram, a gente anotou, riscou, analisou, fez observações e a gente depois termina de fazer. Da mesma forma o regimento escolar também foi feito dessa mesma forma (Amor/Entrevista, 2018).

Destaco, da prática da coordenação pedagógica, a persistência, a perseverança, em mediar e fazer a conexão entre teoria e prática, para mostrar aos professores a importância do projeto político pedagógico em sua aplicabilidade, através de sua prática de mediação possibilita ao professor uma reflexão crítica sobre seu protagonismo intelectual, ainda que timidamente assumida pelos professores como observado na formação coletiva.

Neste dia as professoras fizeram a apresentação de suas sequências didáticas realizadas em sala de aula com os alunos e, à medida em que iam narrando suas experiências, os relatos eram diversos sobre o aprendizado adquirido tanto pelos alunos quanto por si mesmas. Foi uma formação onde puderam refletir e dialogar sobre suas práticas e experiências. Todos tiveram vez e voz. Observei que apesar da resistência em realizar o trabalho com a sequência didática, a persistência das coordenadoras em elucidar sobre o teor do projeto político pedagógico resultou em significativas aprendizagens. A coordenadora pedagógica Amor em dado momento perguntou ao grupo: “em que momento vocês aprenderam mais, no momento formativo junto à coordenação, na teoria, ou na prática?” Antes que estes respondessem, continuou as indagações: “Se não tivesse havido um momento formativo teórico, a prática seria a mesma?” Evidencia-se pelas indagações da coordenadora pedagógica a indissociabilidade entre teoria e prática, que transpareceu numa práxis progressista, motivadora do trabalho dos professores e também dos alunos. Sendo as sequências planejadas coletivamente entre os professores, por segmento, a coordenadora pedagógica Esperança ressaltou a importância de um trabalho coletivo (Diário de campo da pesquisadora, 2018).

Carvalho e Garske (2017, p. 21) afirmam que a experiência em docência é fundamental “com boa formação e razoável conhecimento de pedagogia, dos saberes pedagógicos e com capacidade de mediação da organização do trabalho pedagógico na escola” e completam sua afirmação conforme exposto abaixo:

Essa exigência tem como prerrogativa que a função nuclear da coordenação pedagógica é articular o processo de formação para o conjunto de educadores na escola como ponte edificadora do projeto político pedagógico, tendo em vista que o projeto configura-se como instrumento fundante para a direção da práxis educativa. Constitui-se, portanto, como estatuto, fio condutor, e o caráter da escola ao ir auto fazendo, construindo a sua identidade e autonomia (CARVALHO; GARSKE, 2017, p. 21).

Percebe-se o caráter, a natureza conectiva que este profissional tem no chão da escola? Os meus registros de observação evidenciam a narrativa que vem ao encontro da afirmação de Carvalho e Garske (2017), referindo-se à base teórica e consequente práxis do coordenador pedagógico:

A reunião formativa começou com a coordenadora Amor em parceria com as professoras elaborando o planejamento de aula com base no plano de ensino anual e fazendo a relação de conteúdos de maneira multidisciplinar. No planejamento a coordenadora Amor chamou a atenção para as habilidades a serem desenvolvidas. Esse momento rico de comunhão, de conectividade, em que os professores e a coordenação participaram dialogicamente, invocando saberes da docência iam se fazendo praxiológicos, conectando a teoria com a prática, atuando formativamente em comunhão e refletindo sobre o momento formativo e os impactos em sua prática de sala de aula. Presenciei a coordenação pedagógica atuando no que é sua real função; apoio ao professor, dando um salto qualitativo no desenvolvimento da formação no contexto escolar.

A reunião formativa sobre sequência didática, justamente com as professoras que antes mostravam resistência, conforme salientado nos registros anteriores a este, agora revelam-se abertas às contribuições.

As coordenadoras pedagógicas portaram-se de modo a transparecer estarem embasadas teoricamente sobre o assunto em pauta, conduzindo o momento formativo com elos de companheirismo, horizontalizando as relações, respeitando e valorizando aquilo que as professoras iam trazendo como conhecimento (Diário de campo da pesquisadora, 2018).

Para o processo educativo, as finalidades educativas estabelecem interação, diálogo, conectividade de relações e também de conhecimentos teórico-prático no momento em que juntam forças, daí o contexto ser fundamental para avanços significativos, constituindo-se coletivamente. No movimento coletivo, a práxis forma a consciência, e o sujeito ciente de seu inacabamento, carente de formação permanente, se conecta ao outro, e são mediatizados pelo mundo.

Gadotti (2015, p. 22) sustenta que “o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagonicos”, e que “a diferença não deve ser apenas respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo” (GADOTTI, 2015, p. 24).

Ficou claro, no momento formativo coletivo que a mediação da coordenação pedagógica é basilar, assim como a perseverança delas ante às situações adversas e antagônicas anteriormente vivenciadas, com uma postura ética e respeitosa. A ação pedagógica, contudo, sustentada por rigorosidade metódica e conhecimento teórico específico, em que, notadamente, a qualidade formativa se estabelece.

Tal mediação se articula a uma conectividade indubitavelmente praxiológica, numa junção de teoria com prática, ação com reflexão. Ao aceitar a orientação oferecida pela coordenação pedagógica, que se porta como igual, com a mediação e não com imposição, e conscientes de sua inconclusão, vão se permitindo em sua percepção sobre a coordenação, desconstruindo conceitos e preconceitos, abrindo-se ao mundo e aos outros por meio da relação dialógica. Essa relação dialógica humanizada, o engajamento como compromisso na luta pela construção de um mundo comum onde não há verdades absolutas, mas uma junção de personalidades intersubjetivas que se complementam na coletividade.

A esperança se renova na relação entre coordenador pedagógico e professores em posturas dialógicas, conectivas, democráticas, sobretudo no momento formativo como o observado e registrado em Diário de Campo em uma perspectiva libertadora, dialógica, progressista.

O conectivo para a relação dialógica passa para o sentido de “ser mais”, muito mais humanização do que técnica. A técnica vai trazer individualização, ao contrário da conectividade na relação com o outro, na discussão da responsabilidade pensada de maneira a estar diante do outro interrogador, como corresponsáveis. É essa conectividade que pulsa latente e urge a uma reflexão que vai na contramão da proposta de conexão apresentada como solução no mundo de hoje.

Nos diálogos estabelecidos com duas professoras observadas, em diálogo informal, embora não sejam participantes da pesquisa, percebo que a coordenadora pedagógica Amor é referência na orientação pedagógica formativa, no cotidiano escolar, e a coordenadora Esperança fica mais nos afazeres burocráticos. Em diálogo com as coordenadoras durante a observação, foi registrado sobre a divisão dos trabalhos, de acordo com suas narrativas

As duas coordenadoras pedagógicas focam no que tem mais afinidade, ficando visível na observação a afinidade de cada uma, através de sua prática cotidiana. Disseram ainda que embora atuem por afinidade, ficando uma mais

voltada ao aspecto técnico/burocrático e a outra o pedagógico em si, que as duas dialogam, ou seja, tem uma postura dialógica de integração do trabalho coletivo e nos momentos de observação de sala de aula, de diálogo e escuta do professor e do aluno, fazem essa ação em conjunto, bem como a análise posterior para devolutiva aos professores (Diário de campo da pesquisadora, 2018).

É perceptível e, por isso inegável, a força da razão técnica, por garantir a burocratização, e retirar o foco daquilo que não é técnico. Não obstante existam atividades técnicas pertinentes à ação da coordenação, presenciei em diversos momentos a coordenadora Esperança realizar atividades técnicas, burocráticas, características da direção. Atividades essas que a coordenadora pedagógica realizava a pedido da diretora.

Uma discussão mais aprofundada, no caso das atividades de direção realizadas pela coordenação pedagógica, é relevante, no sentido de atividades técnicas sobrepujando-se sobre a função pedagógica, da ação do coordenador pedagógico. Esses fatos carecem de uma breve explanação sobre o paradigma da razão técnica e da razão cultural. Não trarei conceitos sobre os dois enfoques, mas uma simples elucidação sobre eles.

As escolas fazem parte de uma estrutura organizacional maior, que é o Estado, uma organização burocrática, com políticas educacionais, instrumentos de controle, regulação, atualmente mascaradas por um discurso de excelência, efetividade e qualidade. O combate militado pelos educadores é ainda muito sutil, tímido. Com relação ao trabalho pedagógico, embora tenhamos avançado na superação da ação supervisora, esses avanços são ainda insuficientes para resolver as problemáticas escolares mais amplas se não houver um equilíbrio entre a razão técnica e a razão cultural. A burocratização é latente e ainda não se vê os educadores questionando a estrutura organizacional do Estado de maneira mais contundente.

Denunciar aspectos da razão técnica que nos reduzem apenas aos critérios da utilidade e do cálculo, acredito ser necessário. Para Teixeira, “a razão técnica é simplificadora pois elimina tudo que não pode ser explicado pelos critérios da utilidade, do rendimento, da eficácia” (TEIXEIRA, 1990, p. 78). É necessário primeiro que se busque conhecer, compreender e aprender um referencial teórico que oriente a prática pedagógica e administrativa na busca de um sentido peculiar à natureza educativa, à raiz da função simbólica da educação, em uma observação mais completa da sua realidade.

Infelizmente, o funcionamento e a estrutura de uma escola se constituem em meio a um desconhecimento daqueles que nela estão inseridos em relação a uma administração que forme para a autonomia e para a participação, ou, ao contrário, como alerta Lima (2007, p. 89), “conduzem para a obediência e o isolamento”. Lima (2007) ainda caracteriza a administração

escolar da seguinte maneira:

Reflete um modelo escolar com base numa estrutura autocrática, vertical e hierarquizada, um sistema fechado que não permite e que dificulta a participação dos vários atores escolares. Espelha, ainda, a forma isolada de atuação do diretor de escola. A administração autocrática acaba sobrecarregando esse profissional e gera, na maioria das vezes, relações conflituosas que repercutem negativamente no processo ensino-aprendizagem (LIMA, 2007, p. 89).

A postura autoritária da direção causou muitos problemas e divergências na escola Educação Progressista, como as coordenadoras pedagógicas relatam: “Já chegaram ao ponto de divergências em que puseram os cargos à disposição, por não concordarem com a postura autocrática da direção (Diário de campo da pesquisadora, 2018). Muitas vezes, em meio às atividades de observação do trabalho das coordenadoras pedagógicas, naturalmente dialogávamos. Em um desses momentos, minha escuta remete a aspectos sobre essa postura autocrática da direção. O sentimento das coordenadoras pedagógicas pode ser conhecido a partir de meus registros:

As reuniões formativas são em sua maioria precedidas de abertura pela diretora escolar. Quanto a isso não há problemas, é incrivelmente importante a participação da direção escolar na formação continuada na escola. O problema se dá quando as coordenadoras preparam a formação continuada, por exemplo, e durante o desenvolvimento, a diretora centraliza o que está sendo repassado, mesmo não tendo preparado o material daquele encontro formativo. Discorre sobre o tema em questão trazendo o foco para sua atuação enquanto gestora, monopolizando o assunto. Esse tipo de atitude, de acordo com as coordenadoras pedagógicas, causa desânimo, estresse e outros sentimentos. (Diário de campo da pesquisadora, 2018)

O sentimento das coordenadoras frente ao trabalho da direção vem de encontro ao anunciado por Lima (2007) sobre as características e consequências advindas de uma gestão autocrática, sob um modelo de administração ainda muito presente no cotidiano escolar. As coordenadoras pedagógicas, por sua vez, buscam desatrelar essa imagem negativa de uma outra esfera da gestão escolar, a gestão do pedagógico. Freire (2001, p. 50) nos lembra “Sem fugir à responsabilidade de intervir, de dirigir, de coordenar, de estabelecer limites, o diretor não é, porém, na prática realmente democrática, o proprietário da vontade dos demais. Sozinho, ele não é a escola. Sua palavra não deve ser a única ouvida”.

É inefável a concepção de administração de uma escola, no sentido da democratização e descentralização do trabalho, é isso o que se espera de uma gestão democrática e participativa, equilibrada em seus aspectos técnicos e culturais. Um trabalho descentralizado, cujas responsabilidades são distribuídas e todos são corresponsáveis.

No caso de muitas posturas assumidas no modelo da autocracia, a concepção que as pessoas acreditam ser o poder é que move sua prática, sua atividade profissional. Se o sujeito não se abre para soluções coletivas, nunca haverá democracia. Os/as educadores/as progressistas tentarão superar esse modelo, na busca de soluções em que a natureza dialógica seja proeminente. Se por um lado falamos da superação das características da ação supervisora, concomitantemente, remetemos o assunto às características da ação diretora, precisamos cuidar para que este aspecto não seja mais um entrave aos ideais de transformação almejados. Com consciência e envolvimento político e participação de todos, podemos avançar com a administração coletiva, a fim de romper com a representação da gestão somente como fiscalizadora.

Pinto (2011) relata dados de pesquisa feita sobre a atuação da equipe diretiva da escola, evidenciando um caráter neoliberal,

No que se refere ao argumento dos professores de que a equipe diretiva da escola não facilita o trabalho deles por ser “absorvida pela rotina administrativa da escola”, uma primeira consideração a ser feita refere-se à absurda burocratização dos sistemas de ensino. As escolas são inundadas por uma quantidade enorme de documentos a serem preenchidos, não apenas sobre seus trâmites administrativos, mas também sobre o próprio trabalho pedagógico (PINTO, 2011, p. 133).

Embora a escola não seja uma empresa, é uma instituição que requer trabalhos administrativos e técnicos, contudo, não se pode esquecer de sua razão primeira, em virtude da natureza do trabalho com sujeitos e com o conhecimento.

Em conformidade com o que pensa Teixeira (1990),

Nas consequências da utilização do enfoque da “razão cultural” para o estudo da gestão escolar, creio que a primeira delas é permitir um questionamento dos enfoques teóricos que orientam as práticas pedagógicas e administrativas nos sistemas de ensino. Tal questionamento sugere que, por se fundamentarem em uma concepção estreita de educação, os “modelos” de ensino e de gestão são inadequados à complexa e multiforme realidade da escola (TEIXEIRA, 1990, p. 92).

Na razão cultural questiona-se, problematiza-se as relações de poder, o controle das relações, o burocratismo, enquanto na razão técnica o foco está no desempenho, produtividade, dentro da lógica do número, do valor quantitativo.

Teixeira esclarece que a “razão cultural têm por pressuposto que é a partir da representação simbólica que se começa a organizar a esfera da ação. Nesse sentido, ela seria a organizadora do real” (TEIXEIRA, 1990, p. 83). A cultura constitui a utilidade, dessa forma precisamos refletir sobre os aspectos da razão técnica que nos reduzem apenas aos critérios da

utilidade e do cálculo. Caso não se consiga um equilíbrio entre essas duas vertentes, fica explícita a eficácia como elemento intrínseco e instrumental, medida em capacidade administrativa para o alcance dos fins e objetivos da prática educacional, concebida como critério de desempenho pedagógico. Recorre-se aí à nulidade da finalidade educativa pautada em ideais humanistas, de respeito ao desenvolvimento humano por meio da interação, do diálogo da escuta do outro.

Pelos referenciais freirianos, afirmo a necessidade de romper com a visão tecnicista imposta pelas políticas neoliberais, cujo desafio está na própria organização da escola, para que ela possibilite o desenvolvimento global do ser humano em suas múltiplas culturas, estruturadas em bases radicalmente democráticas.

Na observação de reunião formativa, uma das professoras reclama das atividades técnico/burocráticas pelas quais a coordenação pedagógica também responde, ao que a coordenadora pedagógica explica:

A professora disse que sempre vê as coordenadoras pedagógicas ocupadas com muitas funções burocráticas, ao que a coordenadora respondeu: “a prioridade é sempre o professor e sempre parará qualquer outra atividade para atender o professor, voltando às atividades burocráticas após atendê-los”. As coordenadoras foram unânimes em salientar que não podem ficar de braços cruzados esperando os professores virem buscar ajuda, mas quando este vem, sempre param o que estão fazendo para auxiliar o professor em suas necessidades. Lembrou à professora que gestar o pedagógico envolve também a questão burocrática da qual não podem se eximir, mas a prioridade em seu trabalho é e sempre será dar o apoio que o professor precisa (Diário de campo da pesquisadora, 2018).

Durante esses momentos formativos percebo uma riqueza de detalhes muito grande, pois, até nos conflitos, quando as percepções de um ou de outro sujeito são demonstradas, quando desabafam sobre suas frustrações, estão de certa forma dialogando, se expondo e expondo a situação que os aflige.

No momento formativo, é possível ao coordenador pedagógico observar suas próprias fragilidades na atuação de mediador, e transformar esse momento em oportunidade para o seu crescimento profissional. Cada momento formativo, seja coletivo, seja individual, pode ser considerado um momento de diagnóstico de suas necessidades formativas e das mudanças que se fazem necessárias. Assumindo uma postura de não maximização dos problemas surgidos durante o conflito, mas de sustentabilidade àquilo que os une no conflito, agindo com maturidade profissional.

A maturidade profissional expressa uma postura de humildade, solidariedade e compromisso político em práticas humanitárias e democráticas, com enfoque progressista de

movimento de transformação, de construção de igualdade social, de respeito à diversidade cultural.

Fala-se de coerência, de compreensão daquilo que se capta do pensamento freiriano, com base na pronúncia de Mafra (2016, p. 101), “Muito mais que sinônimo de perfeição existencial, inscreve-se no campo da busca, do esforço, da capacidade de estabelecer conexões entre discurso e prática; enfim, de uma certa unidade que permeia as aparentes adversidades”.

Passar pela incoerência é algo a que estamos sujeitos, o que não podemos é permanecer nesta prática e sendo o coordenador pedagógico, o objeto deste estudo, dado o elo conectivo que procuro destacar, tanto sua práxis pedagógica precisa ser conectiva, quanto sua própria postura como fator humano nas relações interpessoais. Demonstra-se, com isso, a relevância de seu papel como elemento de comunhão dialógica, fator motivador e despertador da consciência crítica acerca do trabalho do professor e suas implicações no contexto educacional.

Por intermédio da coerência estabelecida em sua prática, possibilitar àqueles que agem ainda na incoerência, a conscientização, o engajamento necessário, sentimento de pertencimento à realidade em que estão inseridos. Essa postura é a escolhida por esta pesquisadora, sustentada por Freire (2013), quando assegura que:

A luta pela esperança é uma luta permanente e se intensifica na medida em que se percebe que não é uma luta solitária. Se, indiscutivelmente, a esperança radica na inconclusão do meu ser, preciso de algo mais para encarná-la. Preciso assumir a inconclusão de que me torno então consciente. Ao fazê-lo, a assunção da inconclusão se torna crítica e não me pode já faltar a esperança. É que a assunção crítica de minha inconclusão me insere necessariamente na busca permanente. O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado, mas o fato de mover-me na busca. Não é possível buscar sem esperança, nem tampouco na solidão (FREIRE, 2013, p. 152).

Ao nos mobilizarmos na esperança que nos une, seremos agentes transformadores, e o coordenador, entendendo isso, passa a ser conectivo, e cria uma rede de conexão na qual a solidão, o individualismo dará lugar à comunhão coletiva.

Pelos memoriais de formação, foi possível perceber como os participantes da pesquisa compreendem a coordenação pedagógica na vertente da problemática aqui pesquisada.

Na narrativa da coordenadora pedagógica Esperança ao passar pelo cargo, ela reflete:

Em síntese quero deixar claro que a coordenação fez uma revolução em minha forma de ver a formação inicial e continuada, hoje nosso grupo é mais forte, mais unido e mais confiante. Sei que experimentei apenas uma pitada do que ainda posso alcançar, mas estou disposta a continuar o desafio. Depois dessa experiência na coordenação passei a ver os desafios dos professores iniciantes como meus desafios (Esperança, memorial, 2018).

A importância deste profissional, o coordenador pedagógico, pode ser percebida nas narrativas dos demais participantes, a coordenadora Amor ao assumir-se como docente ainda na graduação, na zona rural, reflete:

Não havia coordenadora, diretora ou qualquer outra profissional para me acolher, somente os outros professores das outras turmas, então o jeito foi me virar. Sala de aula sem muitos recursos, crianças de três, quatro e cinco anos, era tudo que eu tinha e é claro alguns livros de histórias. Fiquei quinze dias até que as coordenadoras vieram me conhecer e depois de uma longa conversa resolveram que eu poderia assumir a turma. Segundo a fala das coordenadoras só retornariam à escola no mês seguinte. Foram muitas lágrimas, sorrisos, medo, gratidão, enfim posso afirmar que sei muito bem a falta que faz um coordenador experiente na vida de um professor iniciante. E assim foram acontecendo as visitas das minhas coordenadoras, visitas que eu esperava com imensa expectativa. Elas aconteciam a cada dois meses mais ou menos e eu aproveitava cada minuto de nossas conversas. Muito da profissional que sou hoje, devo àquelas visitas (Amor, memorial, 2018).

Em seu depoimento, após assumir o cargo de coordenadora pedagógica em outro momento, confessa

Em 2017, fui convidada para a coordenação e aceitei sem medo, pois de desafio minha vida sempre foi cheia. Assim a proposta de atuar como coordenadora para mim foi importantíssima, pois hoje sou eu que acompanho professoras iniciantes. As reflexões, as leituras, as trocas de experiências me remetem à um passado que eu mesma vivi, sei que é real as falas das iniciantes e sei que minha atuação como professora experiente pode fazer muita diferença na vida profissional delas. No entanto minha busca por capacitação é intensa, pois anseio ser uma profissional que zela por esse momento tão peculiar que é a iniciação à docência. Não acredito em coincidência, mas nesses últimos dois anos tivemos um número grande de professoras iniciantes em nossa escola e acompanhá-las para mim tem sido uma grande honra especialmente depois de fazer parte das formações para os coordenadores. Considero também de extrema importância a conscientização das professoras em saber quando e em que precisam de maior ajuda, no início parecia que para elas estava tudo bem, agora vemos que faltava aceitação sobre suas fraquezas, nesse sentido tenho dedicado empenho em promover autonomia profissional, confiança entre os pares e dialogicidade. Isso tem ajudado e muito a formar uma parceria na construção dos saberes docente e discente (Amor, memorial, 2018).

Na narrativa das duas coordenadoras, é possível analisar e refletir sobre o grau de importância, de significância deste profissional no cotidiano escolar. Valho-me de suas lembranças que remontam à questão do início da docência, em dado momento, memórias sobre o papel do coordenador neste processo.

Visualizo, como em um filme, as passagens distintas de cada uma, ora na docência, ora na coordenação pedagógica e atribuo significância crucial a este profissional.

A narrativa da professora Fé sobre a iniciação na docência, ao vir de outro estado

brasileiro para o Mato Grosso, justifica a relevância do papel da coordenação pedagógica:

Fui recepcionada pela coordenadora da época Fulana¹⁷ e pela diretora Sicrana¹⁸, pessoas fantásticas que tiveram a paciência de me explicar tudo. Pois não conhecia o sistema de ensino ciclado, pois em meu estado de origem ainda tínhamos o sistema de ensino seriado. O acompanhamento da coordenação era tímido, porém sempre que precisava de algo nunca foi negado, informações, materiais, tudo eu tinha que buscar. Eu sempre estava questionando algo, mas não houve um acompanhamento de perto dos meus planejamentos e aulas (Fé, memorial, 2018).

Gestar o pedagógico se faz com saberes e experiências teórico-práticas e requer engajamento, mas se compreende ainda que o saber técnico e o ativismo da coordenação pedagógica, muitas vezes, atrapalham o seu trabalho, tirando-lhe o foco do que é a sua real função.

Ainda na narrativa da professora Fé, destaca-se tanto o caráter de insegurança dos professores iniciantes nas situações que perpassam o cotidiano escolar, quanto a presença de elementos que nos garantem a participação do coordenador pedagógico como elemento transformador, quando engajado na luta por ideais transformadores.

Não havia um acompanhamento de perto da coordenação quanto a elaboração dos planos de aula e principalmente para as aulas de apoio com os alunos não alfabetizados, ela sempre estava presente, porém pouco intervinha e eu ficava constrangida em questionar (Fé, memorial, 2018).

Em contraste ao perfil de coordenação pedagógica, faço um recorte da narrativa da professora em outra situação envolvendo o relacionamento com a coordenação pedagógica

Fui muito bem recepcionada pela diretora e pelas coordenadoras Amor¹⁹ e Esperança²⁰, **ambas professoras experientes e muito receptivas, as quais considero muito competentes, humanas na execução de seu trabalho conosco professores e muito presente em todos os momentos, desde o trabalho didático e burocrático na escola, até na participação de cursos de formação e aperfeiçoamento.** (Fé, memorial, 2018, grifo meu)

A diferença do coordenador pedagógico está na postura assumida pelo profissional que deseja não apenas fazer a diferença, mas ser a diferença. A Professora Utopia, em sua primeira experiência de sala de aula, narra:

Minha sala como é uma primeira fase do primeiro ciclo começou muito agitada, pois como eles vêm da educação infantil não tinham costume de ficar

¹⁷ Nome fictício para resguardar a imagem do profissional.

¹⁸ Nome fictício para resguardar a imagem do profissional.

¹⁹ Troca de nome real narrado no memorial pelo nome fictício utilizado na pesquisa.

²⁰ Troca de nome real narrado no memorial pelo nome fictício utilizado na pesquisa.

sentados, chegaram muitos imaturos em comportamento, poucas crianças conheciam o alfabeto e números e eu com minha pouca experiência não acreditava muito que eles iam aprender, mas aos poucos, lendo bastante, fazendo cursos e **seguindo as instruções das minhas coordenadoras** terminei o primeiro semestre com muitas crianças lendo e conhecendo os números, muitas até passaram da minha expectativa estou muito feliz com o aprendizado deles pois tinha muito medo de fracassar com eles, o que eu mais temia era eles pagassem por ser meu primeiro ano, mas estou vendo que consigo e as angústias fazem parte da aprendizagem, porém ainda tenho medo, mas estou confiante que vou conseguir, **fui abençoada com muitas pessoas que me apoiam e me ajudam e vamos seguir perseverante** (Utopia, memorial, 2018, grifo meu).

Diante de todo o exposto nas narrativas, como elucidação teórica, desenvolvo algumas contribuições com Fernandes (2011), quando afirma que:

Esse sujeito, em Paulo Freire, só se constrói numa relação com o outro, desenvolvendo a capacidade humana de transformar realidades, reinventando-se na dialética da vida, numa dialogicidade a exigir a presença do outro em relações afetivas, éticas e comprometidas em intersubjetividades, nas quais o outro seja efetivamente respeitado como o outro eu (FERNANDES, 2011, p. 72).

Fica explícita, na declaração do autor, uma resposta teórica entrelaçada às narrativas dos participantes desse estudo, para a problemática desta pesquisa, como a conectividade, a dialogicidade e alteridade entre coordenadores pedagógicos e professores se estabelecem no processo formativo durante as horas de trabalho pedagógico coletivo?

A conectividade dialógica, a ética, os processos formativos alcançam maiores possibilidades de êxito, a prática coordenadora do pedagógico na escola precisa estar coerente com a palavra pronunciada pelo coordenador pedagógico. Ou seja, uma postura praxiológica, como declara Mafra (2016):

A práxis em Freire é assim a **conectividade radical** de quem escreve sobre o real não para fins contemplativos, mas para criar as condições sobre como operar no mundo e não ser por ele operado. Se toma a pedagogia como ciência da educação, quer dizer, da transformação, é porque Freire entende que a coerência deve resultar da conexão entre teoria e prática. Não como coisas que se completam naturalmente no espontaneísmo, mas que, por meio do pensar crítico, tornam-se instrumentos de sua busca (MAFRA, 2016, p. 205).

Respalhada pelo pensamento freiriano, considero a práxis humana uma postura indiscutivelmente necessária à relação teoria-prática à qual Freire se refere, como marcadamente ao posicionamento conectivo nas relações interpessoais, aliando à práxis humana todos os elementos conectivos subjacentes a essa prática, caracterizando-se ontologicamente e antropologicamente à natureza humana, tornando-a coletiva, porque é na

prática da coletividade que vamos exercitar a dialogicidade.

É na ação dialógica que vamos avançar na transformação do homem, deixando sua desumanização em busca da humanização, e isso só se dá na comunhão coletiva.

Como vimos pelos registros de narrativas, observação do cotidiano escolar e dos memoriais dos participantes, há muito a ser desconstruído para ser então refeito, medos, mediocridade, estagnação e contradições.

Para nos refazermos, na construção do novo, precisamos de ousadia, coragem, alteridade, conectividade uns com os outros, todos esses elementos e mais alguns certamente, mediados pelo diálogo, para rompermos com velhas práticas e conceitos e preconceitos.

E é assim mesmo, de tijolo em tijolo que avançamos na edificação de um projeto coletivo, de luta de classe, em prol de um ideário comum que se faça conectivamente entre todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

7 CONSIDERAÇÕES

As considerações apresentadas neste estudo estão alicerçadas nos objetivos iniciais da pesquisa, bem como a síntese, na proposição de resposta à pergunta: Como a conectividade, a dialogicidade e a alteridade entre coordenador pedagógico e professores se estabelecem no processo formativo por meio das horas de trabalho pedagógico coletivo?

A partir do objetivo geral de 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 de uma escola municipal de Rondonópolis-MT.

A coordenação pedagógica como objeto de estudo demandou investigar por meio de observação do cotidiano escolar, entrevistas semiestruturadas, memorial de formação e análise documental, a atuação deste profissional no movimento interativo com seus pares, analisando a conectividade de relações, conectividade teórico-prática, a dialogicidade e a alteridade estabelecidos nesse processo.

As ações seguiram as etapas de: investigar se na atuação do coordenador pedagógico há conectividade; compreender como os professores participam e concebem o trabalho do coordenador pedagógico e explicitar e discutir o processo de interação entre coordenador e professores no processo formativo quanto à presença ou não de diálogo e de escuta do outro. Compreendo o cotidiano escolar como ponto de partida e de chegada para desvendar as concepções relativas a qualquer estudo sobre educação escolar em suas peculiaridades.

Os dados obtidos foram apresentados com base nas análises e nos aportes teóricos em que me fundamentei. Diante da hipótese lançada no limiar da pesquisa, a diversidade de contundências políticas introjetadas ao processo educativo em resultados diretos e negativos na vida dos educadores, causa desconexão entre os sujeitos envolvidos, devido à pressão e à opressão, causando divisão e desumanização, tirando de muitos a esperança da mudança.

O conservadorismo atua fortemente no setor educacional há muitos anos, enaltecendo as práticas supervisoras por meio de práticas de neutralidade. A luta vem acontecendo paulatinamente e ainda timidamente para que haja mudanças de concepções e práticas, porém, a reivindicação da figura do supervisor permanece, quando se assume uma postura de neutralidade.

O conservadorismo arraigado em boa parte dos profissionais da educação, deixa claro o retorno da figura do supervisor e precisa ser combatido. As perspectivas de performatividade típicas do neoliberalismo se contrapõem a práticas verdadeiramente democráticas e

participativas, conectivas, humanizadas, dialógicas e alteras.

Em sendo a coordenação pedagógica uma identidade em construção, o pensamento de Paulo Freire é teoria que se faz substancial no combate a práticas antidemocráticas, ou seja, autoritárias, opressivas, dominadoras, controladoras, desumanizadoras, desconectivas, antidialógicas, que notamos ainda no âmbito educacional, ante ao crescente conservadorismo direitista em todas as esferas no Brasil.

Na coletividade dialógica, discussões críticas acerca da educação e suas problemáticas se fazem cada vez mais necessárias e como podemos pensá-las ou resolvê-las é discussão que se faz em conexão com o outro, politicamente conscientes e corresponsáveis.

Podemos concluir que a coordenação pedagógica precisa ter essa concepção de ser humano enquanto coletivo, conectivo, e a prática pedagógica do coordenador pedagógico deve primar por isso, sem se esquecer de que para o grupo ser conectivo, ele deve ser também conectivo.

Não se pode fugir daquilo que é fundamental no seu trabalho que é gestar o pedagógico, e se atentar para o fato de que ao desenvolver seu papel fundamental como gestor do pedagógico, na comunicação, no diálogo, no relacionamento com seus pares, ele não pode apenas se comunicar sem ser verdadeiramente conectivo, aliando sua teoria com sua prática numa base teórica que defenda e ponha em prática, ele precisa demonstrar sua práxis.

Precisa agir diretamente, porque ele/a pode fazer tudo, dar o melhor de si no relacionamento interpessoal, na comunicação, mas se não estiver embasado teoricamente e certo de sua intencionalidade educativa, ele/a não fará o que se espera.

O/a coordenador/a pedagógico/a não pode abrir mão de sua função primeira, ele/a pode fazer tudo, ser o melhor na comunicação, mas precisa gestar o pedagógico. Conectivamente, responsabilmente. Caso contrário, não haverá o movimento formativo, característico da busca do “ser mais” dos educadores/as progressistas.

É fundamental salientar que falamos de uma educação de qualidade²¹ que não abre mão da gestão democrática. Esse posicionamento do coordenador pedagógico só é possível em uma gestão democrática, por isso que é dialógica, solidária, com alteridade. Gestão democrática é um princípio fundamental desse modelo de gestão.

Essa conectividade precisa ter um caráter metodológico no movimento interativo entre coordenador pedagógico e professores no processo formativo cotidiano. Tanto a escola, como a gestão democrática, para que possam fluir o pedagógico, precisam desse diálogo conectivo.

²¹ Qualidade sócio cultural: cultura elaborada.

A percepção das coordenadoras pedagógicas sobre a falta do diálogo como barreira existente no contexto escolar, essa indisponibilidade para o diálogo, conforme demonstrada nas análises, vem ao encontro desse esclarecimento, mesmo que, em certos momentos, haja alguma incoerência em suas falas, ter um Projeto Político Pedagógico impõe o diálogo fazendo história em coautoria. No entanto, o próprio Freire elegeu a coerência como qualidade que mais apreciava nas pessoas, destacou que a conquista pela coerência se dá na busca, com o aperfeiçoamento do saber. Mafra (2016) acrescenta sobre o pensamento freiriano

Portanto, a coerência de que estamos falando, na compreensão daquilo que captamos em Paulo Freire, muito mais que sinônimo de perfeição existencial, inscreve-se no campo da busca, do esforço, da capacidade de estabelecer conexões entre discurso e prática; enfim, de uma certa unidade que permeia as aparentes adversidades (MAFRA, 2016, p. 101).

Os excertos dos professores também nos possibilitam destacar a conexão estabelecida pelos coordenadores pedagógicos com o grupo de trabalho, em sua ação. Foi possível visualizar a dialogicidade, a alteridade, numa práxis progressista, em que, além desses elementos na gestão do pedagógico, há também a diretividade necessária no cotidiano escolar.

A pesquisa aponta uma esperança muito grande por parte dos/as coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as que se postulam progressistas e estão na busca de “ser mais”, e se ainda existem práticas convencionais à postura antidemocrática vivenciadas em algumas escolas, ficamos com a esperança de que a escola desenvolva autonomia na elaboração e execução de um projeto político pedagógico consubstanciado por uma concepção de educação coletiva autônoma e identitária.

Seguir um projeto que venha como orientativo do trabalho pedagógico da secretaria de educação, é, na maioria das vezes, ainda a prática da escola, todavia, em uma perspectiva autônoma e coletiva de educação, essa construção de projeto próprio da escola, de concepção de educação partindo de sua realidade escolar, é algo distante da prática.

A esperança persiste na maneira como a conectividade, a dialogicidade e a alteridade entre coordenador pedagógico e professores se estabelecem no processo formativo durante as horas de trabalho pedagógico coletivo, com vistas a um trabalho educativo de qualidade. Para isso, tenhamos sempre em mente “o ‘inédito viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (FREIRE, 2016b, p. 279).

Os/As coordenadores/as pedagógicos/as devem ousar sonhar, lutar, avançar, quebrar

barreiras, porque o sonho pode se tornar realidade se formos motivadores de subjetividades numa prática escolar configurada como práxis, na qual a conectividade, a dialogicidade as alteridades sejam medulares, vitais no cotidiano escola, para tanto, assumindo práticas não neutras.

Paulo Freire (2016d) discorre sobre seu entendimento acerca das virtudes ou qualidades indispensáveis ao trabalho de professoras e professores progressistas. Para o autor, os/as educadores/as progressistas se constituem na/pela práticas, em consonância com sua opção política, e pela natureza crítica, própria desse profissional. Paulo Freire destaca a humildade, amorosidade, a coragem, a tolerância, a decisão, a segurança, a disciplina intelectual, “como virtudes a serem cultivadas por nós, educadores ou educadoras progressistas” (FREIRE, 2016d, p. 127). Portanto, perpassam as relações de afeto que caracterizam uma conectividade dialógica no movimento interativo cotidiano escolar. Sendo a conectividade mais uma possibilidade de análise descoberta em Freire, e por ele anunciada, é também virtude a ser cultivada, qualidade indispensável a todos que se pronunciam ao mundo como educadores/as progressistas.

A pedagogia freiriana resiste de forma contundente a toda e qualquer forma de opressão que leve os sujeitos à desumanização. A pedagogia freiriana está radicalmente comprometida com a luta pela transformação da sociedade. No entanto, a educação não transforma a sociedade. A educação transforma pessoas e pessoas transformam a sociedade. Sendo assim, é salutar aos educadores/as progressistas a busca pela unidade na diversidade. Devemos valorizar e afirmar isso uns nos outros. A nossa unidade deve ser maior que a nossa diversidade.

O papel do educador/educadora libertadora está na relação de humanização e no cultivo da dialética ação-reflexão-ação.

No movimento interativo de formação entre coordenador pedagógico e professores no contexto escolar: educação em diálogo, podemos dizer que a conectividade, a dialogicidade e a alteridade entre os sujeitos se estabelecem no processo formativo por meio das horas de trabalho pedagógico coletivo, justamente por meio do diálogo, posto que o diálogo é a essência da educação libertadora e progressista. O exercício de uma coordenação pedagógica dialógica está em estabelecer conexão com seus pares, ser conectivo, construindo gestão democrática em unidade. O desafio está em desenvolver uma postura conectiva, imersos em um processo cultural, refletindo sobre com o que devemos nos conectar ou desconectar, assumindo uma conectividade crítico antropológica.

Por isso, com base nas hipóteses iniciais, podemos concluir que os elementos democráticos do diálogo estão relativamente presentes. No entanto, a desconexão entre os sujeitos envolvidos, expressada pelo conservadorismo direitista avultante no país, devido à

pressão e opressão, é a causa da divisão e da desumanização. Objetivo precípua de uma política neoliberal e desumanizadora. Em nada libertadora.

Paulo Freire reúne todos os esforços em a Pedagogia do Oprimido, e adverte: “assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação” (FREIRE, 2016c, p. 252).

O diálogo que esperamos sempre promover a união, alicerçados em uma teoria que possamos defender e colocar em prática, em conexão teórico/prática, permeada pela ética, pela alteridade, posto que o ser humano é intersubjetividade, destaco não haver receita mágica para os fins desta pesquisa.

O caminho não é outro senão “educação em diálogo”, sempre. Parafraseando Freire, os sujeitos dialógicos além de conservar sua identidade a defendem e crescem em uma relação de alteridade, aprendendo um com o outro.

Em razão da pergunta que orienta esta pesquisa, em saber como a conectividade, a dialogicidade e a alteridade entre coordenador pedagógico e professores se estabelecem no processo formativo por meio das horas de trabalho pedagógico coletivo, finalizamos por dizer que primamos por uma teoria da educação humanista, progressista, e libertadora, acima de tudo dialógica, responsabilmente comprometidos, assim alcançaremos resultados de transformação, se nesse processo não aniquilarmos a esperança.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lilia Loman. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://www.bdtb.ibict.br>>. Acesso em: 06 de julho de 2017.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPES. Banco de dissertação e teses. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 08 de julho de 2017.

CARVALHO, Ademar de Lima. A mediação do trabalho pedagógico na escola: a práxis da coordenação pedagógica. In: CARVALHO, Ademar de Lima (Org.). **Coordenação pedagógica: princípios, práticas e utopia**. Curitiba: CRV, 2017.

CARVALHO, A. L.; GARSKE, L. M. N. A governação democrática na escola pública. In: CARVALHO, Ademar de Lima (Org.). **Coordenação pedagógica: princípios, práticas e utopia**. Curitiba: CRV, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino-americana I: acesso ao ponto de partida da ética**. São Paulo: Edições Loyola, Editora: Unimep, 1977a.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, Editora: Unimep, 1977b.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, Antonio J.; SEVERINO, Francisca Eleodora Santos, (org.) et al. **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido; prefácio de Leonardo Boff; notas Ana Maria Araújo Freire. 23^a. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016c.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016d.

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

_____. **À sombra desta mangueira.** Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis; direção, organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia:** diálogo e conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Pedagogia da práxis.** Disponível em:
<<http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2793>>, acesso em 04/10/2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de formação:** Registro de um percurso. Campinas: Unicamp, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/graduacao/proesf/memorial-de-formacao>> Acesso em: 05 set. 2017.

JOSSO, Marie Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação:** ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **O futuro da filosofia da práxis:** o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. Ed. Ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar:** a busca de um sentido. Brasília: Liber livro Editora, 2007.

LÜDKE, Menga e André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MAFRA, Jason Ferreira. **Paulo Freire, um menino conectivo:** conhecimento, valores e práxis do educador. São Paulo: BT Acadêmica/Brasília: Liber Livro, 2016.

_____. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Filosofia da Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 262. 2007.

MANGIALARDO, Izelda Goreth dos Santos. **A formação centrada na escola como possibilidade de organização do trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 192 f. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, M. A. T. de. **Coordenação Pedagógica na escola: uma função para pedagogos?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 106 f. 2015.

PASSEGGI, Maria da conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e formação: Pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.01, p. 369-386, abr. 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática de transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Disponível em: <<http://www.ri.ufmt.br>>. Acesso em: 09 de julho de 2017.

RONDONÓPOLIS. Lei Complementar nº 228, de 28 de março de 2016, dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos profissionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental e normatiza as funções do Coordenador Pedagógico. **Diário Oficial nº 3678 de 28 de março de 2016.** Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT. Rondonópolis-MT, 2016.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Normativa nº 006/2004.** Arquivo disponibilizado em arquivo Word. Janeiro de 2019.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Normativa nº 001/2005.** Arquivo disponibilizado em arquivo Word. Janeiro de 2019.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Normativa nº 012/2005.** Arquivo disponibilizado em arquivo Word. Janeiro de 2019.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 262/02-CEE/MT.** Arquivo disponibilizado EM arquivo Word. Janeiro de 2019.

RUDNICK, Marilda da Silva. **A coordenação pedagógica e a práxis educativa na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 114 f. 2014.

SCIELO. Banco de periódicos. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 de julho de 2017.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção da história das ideias de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: Ética, utopia e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/>> acesso em: 29 out. 2017.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia.** Tradução Alfredo de Oliveira Moraes. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação.** – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.

VIEIRA, Marimar da Silva Barros. **O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem as suas práticas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá (MT), 265 f. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Qual a compreensão do (a) coordenador (a) em relação ao seu papel de gestor do pedagógico na escola?
2. Caso o (a) coordenador (a) não compreenda o seu papel de gestor do pedagógico, no entanto, estabelece interação com os professores. Como se dá essa conectividade? Sobre quais conhecimentos trata na interação?
3. caso o (a) coordenador (a) compreenda o seu papel de gestor do pedagógico, quais momentos são estabelecidos pela organização escolar para desenvolver a interação entre ele (a) e os professores (formação continuada na escola? Momento de planejamento? Diálogo semanal/quinzenal para averiguação do plano de aula?)?
4. Nos momentos formativos instituídos pela escola, quais os orientativos que o (a) coordenador (a) segue para organizá-los?
5. Quais elementos pedagógicos considera mais relevantes para desenvolver a formação dos professores na escola?
6. Além dos momentos formativos instituídos pela unidade escolar, existem outros momentos criados pelo (a) coordenador (a) para estabelecer a interação conectiva? Quais? Como esse momento se configura?
7. Como o (a) coordenador (a) trabalha a conectividade na interação para estimular os professores à auto formação (coletiva ou individual)? (A conectividade na interação se constrói de diálogos entre coordenador e professores, muitas vezes, desenvolve uma necessidade de convencimento ou persuasão por parte do coordenador aos professores)
8. Mediante um caso de ensino em que o professor é iniciante ou principiante, ou ainda, não apresenta perfil profissional docente, qual atitude do (a) coordenador (a) em seu papel de gestor do pedagógico, responsável pela formação na escola? (Pela atitude do coordenador, é possível avaliar se ele é sensível às etapas de desenvolvimento profissional dos professores)
9. Como se dá a postura de ouvidor do (a) coordenador (a) para os problemas pedagógicos entre professor e alunos? E como gestor? (Ouvir é uma competência importante para analisar os fatos e os eventos da escola, a maneira como o coordenador se coloca na situação pode indicar como estabelece diálogo conectivo no cotidiano escolar)
10. A conexão interativa entre o (a) coordenador (a) e os professores ocorre de maneira natural, ou seja, tanto um, quanto o outro sentem liberdade para dialogar sobre as questões pedagógicas e as interpessoais? (A naturalização da interação entre coordenador e professores demonstra que o diálogo formativo acontece, mesmo que não se efetive na prática do professor, uma vez que este possui autonomia para escolher acatar ou não as orientações do coordenador)

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

| ENTREVISTA | |
|--|---|
| Pesquisadora: Queila Ferreira da Silva | |
| Orientador: Ademar de Lima Carvalho | |
| 1 | Identificação: |
| 1.1 | Nome Completo: |
| 1.2 | Idade: |
| 1.3 | Sexo: <input type="checkbox"/> Fem. <input type="checkbox"/> Masc. |
| 2 | Escolaridade: |
| 2.1 | Ensino Médio: <input type="checkbox"/> Instituição: |
| 2.2 | Ensino Superior: <input type="checkbox"/> Curso: |
| Ano de conclusão: <input type="checkbox"/> Instituição: | |
| 2.3 | Pós-Graduação: <input type="checkbox"/> Especialização: |
| Ano de conclusão: <input type="checkbox"/> Instituição: | |
| Título/tema monografia: | |
| 2.4 Mestrado: | <input type="checkbox"/> Profissional <input type="checkbox"/> acadêmico |
| Título da dissertação: | |
| 2.5Doutorado: | <input type="checkbox"/> Profissional <input type="checkbox"/> Acadêmico |
| Ano de conclusão: <input type="checkbox"/> Instituição: | |
| País: | Modalidade: <input type="checkbox"/> EAD <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial |
| Título da tese: | |
| 3. Você está disposto a participar da pesquisa " O MOVIMENTO INTERATIVO DA FORMAÇÃO ENTRE COORDENADOR PEDAGÓGICO E PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR: EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO ", concedendo todas as entrevistas necessárias? | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não |
| Qual a sua concepção, hoje: | |
| Sobre "ser humano"? | |
| Sobre sociedade/mundo? | |
| Sobre educação? | |
| Qual a sua concepção de coordenação pedagógica? | |
| Existe momento formativo na escola? Quais são os momentos formativos que existem e que você participa na escola? | |
| Qual a importância dos momentos formativos para você? Você participa de todos os momentos? Como se dá sua participação? | |
| Há momentos particulares-individuais (entre coordenador e professor)? | |
| De que maneira o (a) coordenador (a) aborda as questões pedagógicas a serem trabalhadas no momento formativo? É ele (a) sempre que direciona a fala, ou ele (a) a divide com os demais professores? | |

| |
|---|
| Nos momentos formativos instituídos pela escola, quais os orientativos que o coordenador pedagógico segue para organizá-los? Essa questão ajudará a compreender quais os documentos que servem como diretriz para o trabalho pedagógico. |
| Qual sua participação na elaboração e planejamento desses momentos? Há diálogo interativo, escuta do outro para saber das necessidades formativas? (Elaboração do PPP) |
| Na interação com os professores de maneira a estimular a auto formação (coletiva ou individual), como o coordenador pedagógico trabalha a conectividade dialógica? Em sua postura é visível uma práxis? Conexão entre teoria/prática, ação/reflexão? Há diálogo? Como se dá o diálogo entre Cp e prof.? Como o Cp faz esse movimento entre os professores para evidenciar o diálogo e educação na prática educativa na escola. O CP é o conectivo nessa relação, nesse movimento... |
| Além dos momentos de formação coletiva, você tem um momento de autoformação? Como se dá sua autoformação? |
| O diálogo entre o (a) coordenador (a) e os professores se estabelece de forma democrática e ética? O respeito é sempre mantido entre os interlocutores? |
| Quando há divergências entre professor e alunos, qual a atitude do (a) coordenador (a) em relação a cada um dos envolvidos? Há uma postura de ouvidor do coordenador pedagógico para os problemas pedagógicos? Qual sua atitude como gestor? |
| Você mantém um diálogo franco e aberto com o (a) coordenador (a)? Ele (a) trata das questões pedagógicas de forma direta ou usa de (rodeios)? A interação entre coordenador pedagógico e professores ocorre de maneira natural, ou seja, tanto um quanto o outro sentem liberdade para dialogar sobre as questões pedagógicas e as interpessoais? |
| Na sua opinião, o (a) coordenador (a) desenvolve um papel de co-formador nos momentos formativos da escola? De que maneira é possível a ele (a) potencializar esse papel? |
| A escola tem em seu Projeto Político Pedagógico, uma proposta de formação? Quem elabora esse projeto? Quem organiza todo o processo de formação na escola, tem um projeto de formação constituído de formação para a escola? Projeto de formação no ponto de vista político, se existe e quem elabora esse projeto? |
| Quais os pontos positivos e negativos você observa nos espaços formativos cotidianos da escola, de acordo com o Projeto Político Pedagógico e Política de Formação Continuada da Rede Municipal de ensino (ofertada pela SEMED-ROO-MT) e organizada pela coordenação pedagógica? |
| Sobre o trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, em sua opinião, ao que é dado mais ênfase? |

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA MEMORIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**ROTEIRO PARA MEMORIAL – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

O Memorial deve constar de uma reflexão crítica sobre os fatos mais relevantes de suas trajetórias acadêmica e profissional, explicitando suas vivências e relacionando com o exercício de sua função enquanto coordenador(a) pedagógico (a), rememorando, descrevendo e analisando crítica e reflexivamente nesse movimento interativo, acontecimentos sobre sua trajetória , destacando como a conectividade, a dialogicidade e alteridade entre coordenador pedagógico e professores se estabelecem no processo formativo durante as horas de trabalho pedagógico coletivo assegurando a orientação formativa que caracteriza o papel da coordenação no contexto escolar.

Estrutura do memorial Descritivo e reflexivo:

- Constar nome e data.
- O texto deve ser redigido na primeira pessoa do singular, o que permitirá enfatizar o mérito de suas realizações. A redação deve conter no máximo 03 páginas, na fonte Times New Roman ou Arial, tamanho 12, espaçamento entre linhas de 1,5.

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA MEMORIAL DO PROFESSOR**ROTEIRO PARA MEMORIAL - PROFESSOR**

O Memorial deve constar de uma reflexão crítica sobre os fatos mais relevantes de suas trajetórias acadêmica e profissional, explicitando suas vivências e relacionando com o exercício de sua função enquanto professor(a), rememorando, descrevendo e analisando crítica e reflexivamente nesse movimento interativo, acontecimentos sobre sua trajetória , destacando como a conectividade, a dialogicidade e alteridade entre coordenador pedagógico e professores se estabelecem no processo formativo durante as horas de trabalho pedagógico coletivo assegurando a orientação formativa que caracteriza o papel da coordenação no contexto escolar.

Estrutura do memorial Descritivo e reflexivo:

- Constar nome e data.
- O texto deve ser redigido na primeira pessoa do singular, o que permitirá enfatizar o mérito de suas realizações. A redação deve conter no máximo 03 páginas, na fonte Times New Roman ou Arial, tamanho 12, espaçamento entre linhas de 1,5.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado participar da pesquisa de campo intitulada: O MOVIMENTO INTERATIVO DA FORMAÇÃO ENTRE COORDENADOR PEDAGÓGICO E PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR: EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO, desenvolvida por QUEILA FERREIRA DA SILVA, CPF: 016.694.959-06, RG: 3134959-5 SSP-MT, telefone: (66) 99680-2011 e-mail: queilaroo@icloud.com mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais sob orientação do Professor Doutor ADEMAR DE LIMA CARVALHO, à quem poderei contatar através do telefone: (66) 99984-5207 ou e-mail ademarl@terra.com.br, quando julgar oportuno. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A pesquisa busca investigar como a conectividade, a dialogicidade e alteridade entre coordenador pedagógico e professores se estabelecem no processo formativo por meio das horas de trabalho pedagógico coletivo?

Os procedimentos metodológicos envolvem: Observação, Entrevistas semiestruturadas, memoriais de formação e análise documental.

Os objetivos propostos são: Objetivo geral: 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 de uma escola municipal de Rondonópolis-MT.

Correlacionados ao objetivo geral a pesquisa pauta-se ainda em objetivos específicos: investigar se na atuação do coordenador pedagógico há conectividade; compreender como os professores participam e concebem o trabalho do coordenador pedagógico; explicitar e discutir o processo de interação entre coordenador e professores no processo formativo quanto à presença ou não de diálogo e de escuta do outro.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das entrevistas individuais, memoriais de formação, assim como participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora. Os riscos relacionados à participação desta pesquisa são: indisposição para responder as perguntas (cansaço físico e/ou mental, podendo também ocorrer constrangimento, estresse, desconforto).

Os benefícios relacionados aos participantes da pesquisa são: momento de reflexão que favoreça uma postura ética com seus pares, espaço para expressar suas necessidades de ensino e de aprendizagem, troca de ideias, repensar a organização e o funcionamento do espaço escolar, com a finalidade de discutir sobre uma educação escolar pública de qualidade. Os participantes da pesquisa terão os seus direitos preservados, as informações serão sigilosas para todos (as) os (as) envolvidos (as). Vale ressaltar que o (a) participante, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, se assim, o desejar.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos que suas

opiniões aparecerão, sem identificação das suas falas pessoais.

Os dados não serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação e nem a identificação da instituição: você receberá nome fictício, (que você mesmo poderá sugerir para a pesquisadora), assim como a intuição a ser pesquisada.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Queila Ferreira da Silva

Telefones para contato: (66) 99680-2011

Eu _____ CPF _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFMT que funciona na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Rondonópolis, ___/____ de ____.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055

Bairro: PARQUE SAGRADA FAMÍLIA

CEP: 78.735-901

Município: RONDONÓPOLIS

UF: MT

Telefone:(66)3410-4153

E-mail: cepcur@ufmt.br