

Coordenação pedagógica e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades

*Maria Irene Miranda*¹

*Daniela Silva de Paula*²

RESUMO

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), cujo objeto de investigação foi a atuação da coordenação pedagógica junto às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Uberlândia. Os objetivos do estudo consistiram em analisar: a atuação da coordenação pedagógica junto a professoras do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; e os desafios que emergem da interação entre a coordenação pedagógica e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que reverberam nos processos de ensino e aprendizagem. Metodologicamente o trabalho está fundamentado nos princípios da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa o Grupo Focal (GF) com as coordenadoras e Entrevista Semiestruturada (ES) com as professoras. A análise evidência que as coordenadoras e professoras são protagonistas nos processos de ensino e aprendizagem, em especial no período de alfabetização. Dessa forma, necessitam construir parcerias e efetivar o trabalho coletivo para enfrentamento dos desafios e contradições que permeiam o contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica. Docência. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹ Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), professora titular da Faculdade de Educação (graduação e pós-graduação) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2918-8524>. E-mail: mirene@ufu.br.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). Professora e Analista Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7827-3795>. E-mail: ped24580@sme.udi.br.

Pedagogical coordination and teachers in the early years of elementary school: challenges and possibilities

ABSTRACT

This text presents an excerpt from a master's research carried out in the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU) whose object of investigation was the role of pedagogical coordination with teachers in the early years of elementary school in municipal schools in Uberlândia. The objectives of the study consisted of analyzing: the performance of the pedagogical coordination with teachers of the 1st and 2nd years of Elementary School; and the challenges that emerge from the interaction between the pedagogical coordination and teachers in the early years of Elementary School and that reverberate in the teaching and learning processes. Methodologically, the work is grounded on the principles of qualitative research, specifically a case study approach. The Focus Group (FG) with the coordinators and the Semi-structured Interview (SSI) with the teachers were used as research instruments. The analysis highlights that coordinators and teachers are key players in the teaching and learning processes, particularly during the literacy period. Thus, they need to establish partnerships and promote collective work to address the challenges and contradictions that pervade the school context.

KEYWORDS: Pedagogical coordination. Teaching. Early years of Elementary School.

Coordinación pedagógica y docentes en los primeros años de la educación primaria: desafíos y posibilidades

RESUMEN

Este texto presenta un extracto de una investigación de maestría realizada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) cuyo objeto de investigación fue el papel de la coordinación pedagógica con las profesoras en los primeros años de la Escuela Primaria en las escuelas municipales de Uberlândia. Los objetivos del estudio consistieron en analizar: el desempeño de la coordinación pedagógica con docentes de 1º y 2º años de la Escuela Primaria; y los desafíos que surgen de la interacción entre la coordinación pedagógica y los docentes en los primeros años de la escuela primaria y que repercuten en los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Metodológicamente, el trabajo se basa en los principios de la investigación cuantitativa, del tipo estudio de caso. Se utilizaron como instrumentos de investigación el Grupo Focal (GF) con las coordinadoras y la Entrevista Semiestructurada (ES) con las docentes. El análisis evidencia que las coordinadoras y docentes son protagonistas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el período de alfabetización. Por lo tanto, necesitan construir alianzas y realizar un trabajo colectivo para enfrentar los desafíos y contradicciones que permean el contexto escolar.

PALABRAS CLAVE: Coordinación pedagógica. Enseñanza. Primeros años de la Escuela Primaria.

* * *

Introdução: apresentação do objeto de pesquisa

O trabalho apresentado resulta da prática investigativa de mestrado realizada no campo da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo como objeto de estudo a atuação da coordenação pedagógica junto a professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Uberlândia. A pesquisa surgiu das vivências e experiências no percurso formativo e profissional da pesquisadora, que provocaram inquietações e intenções de aprofundar o conhecimento sobre as ações e relações que acontecem no contexto escolar.

Partindo do pressuposto de que a coordenação pedagógica interfere na práxis docente, o objeto de pesquisa foi delimitado por meio das seguintes questões problematizadoras: como é a atuação da coordenação pedagógica junto às professoras no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental? As ações da coordenação pedagógica subsidiam o trabalho das professoras em sua função de alfabetizar crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental? Como? Quais os desafios que emergem da interação entre coordenação pedagógica e professoras e que reverberam nos processos de ensino e aprendizagem?

Coerente às questões problematizadoras, os objetivos consistiram em analisar: a atuação da coordenação pedagógica junto a professoras do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; e os desafios que emergem da interação entre a coordenação pedagógica e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que reverberam nos processos de ensino e aprendizagem. Tendo em vista os objetivos, metodologicamente, o trabalho fundamentou-se nos princípios da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso.

Para a apresentação da pesquisa o texto foi assim organizado: no primeiro momento foi abordado o percurso da pesquisa, elucidando o campo de investigação, os participantes e os instrumentos de construção de dados. Em seguida apresentou-se a análise de dados e as categorias constituídas para responder a problematização e objetivos do estudo. Por fim, as conclusões provisórias foram expostas, assim consideradas por ser o conhecimento histórico e dinâmico, portanto cada afirmativa possibilita o levantamento de novas questões.

O estudo tencionou contribuir para compreensão da atuação da coordenação pedagógica junto às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e favorecer a superação dos desafios dos processos de ensino e aprendizagem.

Caminhos trilhados na pesquisa

Pesquisar no campo educacional implica em encontrar caminhos que, em alguns momentos, se apresentam incertos, mas que com escolhas pertinentes e conscientes levam a descobertas sobre algo antes desconhecido e que se configurava em perguntas a serem clareadas e respondidas.

Ao considerar que a pesquisa busca por respostas, faz-se necessário definir os caminhos a serem trilhados. Nesse sentido, a opção foi pela pesquisa na perspectiva qualitativa.

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Assumir a pesquisa qualitativa é entender os pressupostos presentes na proposta e, ao mesmo tempo, se apropriar do processo metodológico de maneira ética e responsável, uma vez que o ato de pesquisar envolve conhecer a realidade e os seus sujeitos. Sobre a produção do conhecimento, nessa vertente González Rey (2005) afirma:

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meios de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses aspectos suscetíveis de serem significados em nossa pesquisa. É impossível pensar que temos acesso

ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado de nossas próprias práticas. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5)

Quando a realidade abordada é o contexto educacional, é preciso entender as relações estabelecidas no campo da Educação e os diferentes atores que desenvolvem as práticas pedagógicas; em outras palavras, requer proximidade e compreensão das concepções presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a aproximação da realidade não pode ser feita pelo “achismo” ou “superficialidade” das análises sobre as pessoas e objetos, é importante considerar aquilo que está intrínseco e que só pode ser visto a partir de abordagens mais profundas, ou seja, de maneira densa.

Brandão (2003) considera o pesquisador como indivíduo que cria e constrói procedimentos e resultados para além da constatação e registro. Nessa perspectiva, fazer ciência não se reduz a ter um método e segui-lo rigorosamente, exige a reflexão dos pesquisadores acerca de suas concepções, daquilo que o constitui enquanto indivíduo histórico, político, psicológico, físico e social.

A partir desses pressupostos, a opção metodológica para o desenvolvimento deste trabalho foi o *estudo de caso*, uma modalidade de pesquisa qualitativa que traz em sua constituição aspectos fundamentais que permitem compreender um fato particular, ao mesmo tempo considerar os diferentes contextos e dimensões para explorar as situações com profundidade e, ainda, contribuir para o avanço do conhecimento e a produção de teorias.

Sobre o estudo de caso no contexto educacional, André (2013) considera que:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações,

compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

A escolha pelo estudo de caso qualitativo se fez a partir dos objetivos e das problematizações emergidas e por entender que essa modalidade de pesquisa possui em sua estrutura o rigor científico que possibilita construir saberes fundamentais no campo da educação, ao mesmo tempo em que favorece elucidar de maneira clara e detalhada os passos seguidos para realização da investigação.

Nessa pesquisa, o contexto do estudo de caso foi a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, onde é desenvolvido o trabalho da coordenação pedagógica. Para construção dos dados foram definidas quatro escolas, situadas em regiões diferentes da cidade e que apresentam em seu histórico experiências relacionadas ao objeto de investigação.

Para preservar as identidades, as instituições participantes da pesquisa foram denominadas como Paulo Freire (Escola 1), Rubem Alves (Escola 2), Cecília Meireles (Escola 3) e Demerval Saviani (Escola 4). A escolha por esses nomes se deu pela admiração e reconhecimento por estes notáveis estudiosos que pensaram e contribuíram com a Educação no contexto brasileiro. Todos tiveram formas peculiares de viver o cenário e as lutas educacionais e inspiram muitos outros educadores.

Sobre os sujeitos participantes da pesquisa, o quadro abaixo sintetiza o quantitativo por escola.

QUADRO 1: Participantes da pesquisa

<i>Escolas</i>	<i>Docentes</i>	<i>Coordenadoras Pedagógicas</i>
Paulo Freire	PA1	CP1
	PA2	CP2
		CP3
Rubem Alves	PA3	CP4
	PA4	CP5
		CP6
Cecília Meireles	PA5	CP7
	PA6	
Demerval Saviani	PA7	CP8
	PA8	

Fonte: As pesquisadoras.

Os dados foram desvelados por meio de dois instrumentos metodológicos: o Grupo Focal (GF) junto às coordenadoras pedagógicas e a Entrevista Semiestruturada (ES) junto às Professoras Alfabetizadoras (PA). Ambos momentos foram cruciais para a investigação no que concerne à relação das coordenadoras pedagógicas e professoras atuantes no período inicial do Ensino Fundamental. Foram importantes, também, por possibilitar a vivência da escuta de profissionais que atuam no cotidiano das escolas, enfrentando desafios e dificuldades e buscando contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Ainda sobre o contexto da pesquisa, é relevante destacar que o processo de construção dos dados se deu no período de distanciamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19³. As escolas foram fechadas para as aulas presenciais e passaram a ofertar o ensino remoto⁴.

³ A COVID-19 é uma doença ocasionada pelo Coronavírus. Os primeiros casos foram identificados em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. A manifestação da doença varia de sintomas gripais a pneumonias mais severas. Devido ao alto índice de contágio, a ausência de vacinas e as complicações do quadro clínico de algumas pessoas contaminadas, a recomendação para diminuir os casos da doença foi o distanciamento social.

⁴ O ensino remoto surgiu na tentativa de viabilizar a continuidade das atividades pedagógicas por meio de recursos digitais como: e-mail, WhatsApp, videoaulas, plataformas, entre outros. O objetivo foi amenizar os impactos na aprendizagem das crianças e jovens que precisavam ficar afastados da escola.

Diante da conjuntura, o GF e a ES foram realizados de forma remota, por meio de ferramentas digitais que possibilitaram as interações e aproximações necessárias com os sujeitos da pesquisa.

Em relação ao Grupo Focal, foi composto por coordenadoras de quatro escolas da Rede Municipal, sendo duas da zona urbana e duas da zona rural, totalizando oito coordenadoras que configuraram um grupo heterogêneo em suas características profissionais e pessoais. Para Gatti (2005), o Grupo Focal é indicado a grupos nos quais questionamentos são colocados e dialogados. Durante os diálogos, as falas tecidas entre as coordenadoras compreendem a dimensão da formação, os princípios ideológicos sustentados, as normas e as ações legais que regem a função e as práticas escolares e as várias somas que compõem o cotidiano profissional destes sujeitos.

Para desenvolver o Grupo Focal é necessário atentar para os procedimentos pertinentes. Segundo Gatti (2005), é importante que haja a preparação prévia do encontro. O pesquisador precisa: elaborar um roteiro; organizar o ambiente para que tudo aconteça da melhor forma possível; zelar para que se mantenha o foco nas discussões; e levar os participantes a sentirem-se inclusos e motivados à cooperação com o trabalho realizado. Portanto, na pesquisa o roteiro orientador do Grupo Focal com as coordenadoras foi elaborado com base na problematização e objetivos almejados. O primeiro momento do GF foi destinado às apresentações da pesquisa, seus objetivos e esclarecimentos, assim como as apresentações individuais das coordenadoras pedagógicas que compuseram o grupo e trouxeram suas reflexões e saberes ao diálogo. Após essa introdução, a mediadora do GF expôs o roteiro de perguntas orientadoras e as correlações entre elas, bem como evidenciou a necessidade e a importância das falas de todas as participantes. De acordo com o desejo de cada coordenadora, as falas foram acontecendo de forma sucessiva, na tentativa de colaborar para efetivar os objetivos da pesquisa.

Nas entrevistas, as professoras participantes trouxeram a dimensão do processo de ensino e aprendizagem, os fatores que respaldam e orientam as condutas e as práticas docentes no âmbito escolar. A oportunidade de ouvir as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental

possibilitou atribuir sentidos e significados à pesquisa. Cada história e prática compartilhada revelou as riquezas das ações educativas e direcionou os dados conforme o objeto da pesquisa. Nesse sentido, falar da relação estabelecida entre coordenadoras e professoras tornou-se importante na medida em que se constituem em dois lados, não opostos, mas complementares. As professoras entrevistadas mostraram suas perspectivas, seus saberes e seus anseios diante do desafio de alfabetizar crianças que se encontram no tempo das descobertas, da curiosidade, dos medos e da ludicidade.

Finalizadas as entrevistas e o Grupo Focal, diante do conjunto de informações, chegou-se a um dos momentos mais exigentes da pesquisa: a análise de dados.

Análise de dados: a constituição de novos saberes

Analisar os dados implica em organizar e refletir acerca das informações obtidas, a partir dos objetivos, da problematização e do referencial teórico que orientaram a pesquisa.

Segundo Bardin (2011), a análise dos dados é também uma análise de significados, pois trata-se de uma explicação objetiva, organizada e avaliativa do conteúdo retirado das interlocuções e da sua interpretação.

A autora afirma que o método de pesquisa possui etapas fundamentais para a sua realização. Em seus estudos, ela evidencia três fases a serem seguidas pelo pesquisador a fim de fazer a análise de conteúdo, que são: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

Na exploração do material, os dados são codificados, ordenados e organizados, originando as unidades de registros, que têm características em comum, consideradas pontos de articulação das informações.

A partir dos critérios de categorização configurados por Bardin (2011) emergiram as categorias de análise desse estudo, que buscam responder à problematização e aos objetivos propostos. Sendo assim, a categorização

consiste na organização das informações, atribuindo-lhes sentidos e significados com base nas inferências.

Nesse estudo foram definidas três categorias de análise: 1) as atribuições do coordenador pedagógico e sua constituição profissional; 2) professoras e coordenadoras pedagógicas: “estar juntas”; e 3) desafios e contradições na prática de coordenação. Como já foi dito, a organização e a análise dos dados tiveram como objetivo responder as problematizações da pesquisa, conforme as categorias abaixo.

As atribuições do coordenador pedagógico e sua constituição profissional

Diante da proposta da pesquisa de analisar a relação entre professores e coordenadores no processo de alfabetização, fez-se necessário abordar as atribuições dos coordenadores pedagógicos nos espaços escolares.

No Grupo Focal com a coordenação pedagógica foi possível identificar proximidades na forma de conceber a função assumida nos espaços escolares. As coordenadoras afirmaram “gostar da profissão”, “gostar do que faz”, “gostar da educação” e reconhecerem a “importância do cargo de coordenação pedagógica” para o desenvolvimento das atividades educativas. Nesse sentido, as falas abaixo são ilustrativas:

Amo o que eu faço. (CP8)

Gosto da minha profissão de coordenadora e de atuar na alfabetização. (CP3)

Me encontrei e sou feliz. (CP5)

Considero a profissão de coordenadora como uma experiência enriquecedora. (CP4)

Estou feliz em compartilhar, estar juntos com pessoas que traz experiências. Tudo que diz educação me atrai. (CP7)

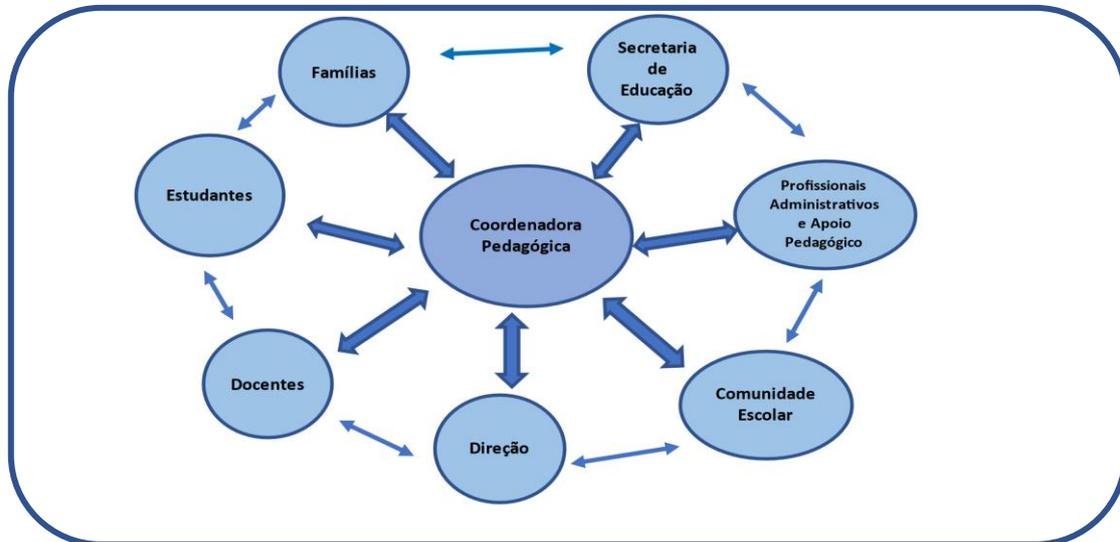
Esse aspecto subjetivo e afetivo tornou-se salutar devido ao contexto educacional ser marcado por adversidades para a realização do trabalho, bem como a desvalorização social que infelizmente ainda afeta os profissionais da educação. Sendo assim, o fato de as coordenadoras reconhecerem o seu papel e também gostarem do que fazem não deve ser desconsiderado ao analisar o contexto do estudo.

A constituição profissional do coordenador pedagógico perpassa o processo subjetivo, mesmo que as atribuições sejam objetivamente comuns. No entanto, de acordo com Franco (2016), outros aspectos precisam ser considerados.

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica esta é uma ação política, ética e comprometida e que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. (FRANCO, 2016, p. 23)

As coordenadoras pedagógicas se reconhecem como parte do processo com suas especificidades, aliadas a outros profissionais com a mesma importância nas práticas educativas. A Figura 1 ilustra como a prática da coordenação pedagógica perpassa pelas relações entre os sujeitos que compõem as escolas e, ao mesmo tempo, como os coordenadores articulam suas ações com o trabalho docente e medeiam as relações com os pais, alunos, diretores e demais profissionais e instâncias da educação.

FIGURA 1: Articulação da coordenação pedagógica com os demais atores escolares



Fonte: as pesquisadoras.

Ao analisar o trabalho da coordenação pedagógica da Rede Municipal de Uberlândia, as atribuições revelam as articulações e relações estabelecidas no fazer cotidiano dos profissionais.

No cumprimento de suas atribuições, as coordenadoras colocaram-se como aprendizes e ressaltaram a importância das experiências formativas e profissionais, assim como a relação com os demais profissionais na construção de seu papel na coordenação pedagógica. Para CP3: “as práticas na coordenação enriquecem a partir das diversas experiências”. Já CP7 afirma: “A minha base começou na sala de aula”. Esta afirmativa denota a dimensão do trabalho docente e do curso de Pedagogia para a constituição identitária do profissional que atua no contexto escolar, uma vez que vivenciar os deleites e as desventuras da sala de aula proporciona, além de formação em trabalho, um prisma na ação de educar, que é essencial.

Ainda nessa vertente, a fala de CP3 é reveladora: “aprendo todos os dias, com minhas parceiras de profissão, com as professoras, com as crianças, com as famílias, sou feliz no que faço”. Logo, é possível considerar que a atuação da coordenação pedagógica viabiliza a aproximação dos sujeitos

envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem e, junto a isso, estabelece relações interpessoais salutares.

Essa perspectiva remete à importância do saber docente para a efetivação da coordenação pedagógica enquanto uma prática coletiva que pressupõe apoio e parcerias. Nesse sentido, a próxima categoria de análise aborda o “estar juntas”, ou seja, os saberes e fazeres que aproximam as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as coordenadoras pedagógicas.

Professoras e coordenadoras pedagógicas: “estar juntas”

Durante a realização do Grupo Focal, em vários momentos as coordenadoras relataram sobre a necessidade de “estar junto” às professoras, realizando um trabalho de parceria, ou seja, “estar junto tentando ajudar os professores em suas dificuldades e sensibilizar” (CP1).

A perspectiva de “estar junto” corresponde também às expectativas das professoras:

Um bom coordenador pedagógico tem que trabalhar junto com o professor, tem que ter conhecimento de didática, tem que ter conhecimento de projeto e ele é um aliado do professor, então é um trabalho em conjunto. Então, o coordenador ele precisa estar ali, lado a lado com o professor, conhecer tudo que está acontecendo dentro da sala de aula, conhecer as crianças também, porque ele faz esse atendimento de crianças também. Então, para mim, o coordenador é a peça-chave da escola, do pedagógico. Sem ele nós conseguimos? Conseguimos, nós professores conseguimos, mas a gente precisa muito dele. Que faz também a ligação entre os professores, também porque nós temos que interagir um com o outro, trocar experiências, né? Então o coordenador ele também tem essa função de mediar conflitos, porque a equipe tem conflito, porque cada um pensa de

um jeito, né? E ele vai mediar os conflitos para atingir o que é o central para a escola, que é o pedagógico. (PA5)

O “estar junto” remete à necessidade de conhecer a realidade de cada sala de aula, acompanhar o desenvolvimento dos alunos, suas capacidades e suas dificuldades, saber sobre o plano curricular e dialogar com os professores sobre as possibilidades metodológicas referentes às etapas de alfabetização.

Uma das possibilidades para promover essa aproximação, de acordo com a CP7, é fazer o bom uso dos Módulos II⁵ e ter momentos de acompanhamento na sala de aula.

Valorização dos módulos, porque tem a proximidade com o professor. Usar esses momentos para analisar juntos, fazer tabulação, para ver o que as crianças avançaram. O que fazer para a criança avançar. A relação de poder ir para a sala, estar junto. A minha observação me ajuda muito. Coisas simples para a realização do trabalho. (CP7)

As ações pedagógicas junto às professoras correspondem ao trabalho coletivo, considerando as particularidades, as expectativas, as propostas e os objetivos a serem alcançados.

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto pedagógico transformador. (ORSOLON, 2001, p. 19)

⁵ Módulo II: é a carga horária correspondente a 1/3 (um terço) da jornada semanal ou a 8 (oito) módulos, destinada ao professor regente da turma para formação continuada, preparação das aulas, elaboração e correção de avaliações, dentre outras atividades inerentes à sua atuação.

Ou seja, o trabalho pedagógico está pautado em ações coletivas que articulam os diferentes saberes de professores e coordenadores.

Trabalho pedagógico é o âmago das instituições de ensino na medida em que seu núcleo é o trabalho com o conhecimento (no sentido de sua apropriação crítica, criativa, significativa e duradora) que, por sua vez, é a especificidade da escola, constituindo-se como a grande finalidade da práxis educativa, junto com o desenvolvimento humano pleno e a alegria crítica. Implica tanto a atividade docente quanto a discente, já que a aprendizagem, embora se dando num contexto social, depende, antes de tudo, da ação do aluno; além disto, o reconhecimento da atividade discente é decorrente de assumirmos uma linha de desenvolvimento de autonomia, de construção de projeto de vida. (VASCONCELLOS, 2019, p. 19)

A ação pedagógica do coordenador possibilita trocas de experiências exitosas entre o grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental propondo práticas inovadoras. Para tanto é preciso ouvir e considerar os saberes e as escolhas metodológicas dos docentes, favorecendo a construção de um ambiente em que todos os atores são responsáveis pelo trabalho. Sendo assim, o “estar juntas” contribui para o enfrentamento dos desafios inerentes ao trabalho pedagógico.

A próxima categoria de análise refere-se a tais desafios, assim como as ações das professoras e coordenadoras, que evidenciam algumas contradições.

Desafios e contradições na prática de coordenação

O campo da Educação é instigante e desafiador, portanto, ser profissional e pensar sobre as ações educativas se torna provocativo em vários aspectos. A ação

de coordenar o processo pedagógico no contexto escolar requer o contato direto com salas de aulas, estudantes, professores e comunidade.

A partir dos dados analisados foi possível inferir que as coordenadoras pedagógicas se deparam em seu cotidiano com vários desafios, pois junto aos demais profissionais da escola faz-se necessário gestar o ambiente da instituição.

As relações estabelecidas entre a equipe diretiva da escola em alguns aspectos são discordantes. Como foi apresentado por algumas coordenadoras pedagógicas, em certos momentos a relação se estabelece por competições e afirmativas sobre quem exerce o “poder”. Relações profissionais assim estabelecidas precisam ser ressignificadas no processo de gestão da escola, conforme afirma CP7:

É fundamental existir o respeito nas relações e nos espaços entre diretores e coordenadores. Às vezes o diretor tem ciúme e ele quer ser a estrela. Quando ele percebe que o grupo está muito envolvido com o pedagogo. Já aconteceu isso comigo. Parece que ele quer, de alguma forma, intervir. (CP7)

Consoante a isso, uma das coordenadoras pedagógicas trouxe para o diálogo no Grupo Focal a seguinte afirmativa:

Nós temos os pilares, o aprender a ser, aprender a fazer (...). A gente vive em constante mudança, às vezes a gente progride, às vezes a gente regride. Precisa ter o clima pedagógico dentro da escola. O clima não pode ser político-partidário, ele tem que ser pedagógico. Todos voltados para o mesmo interesse em avançar e sentir, não precisa de ninguém de fora dizer sobre a nota mínima das avaliações externas. A gente sente quando a escola está bem. Todos percebem isso. Aí as críticas diminuem. (CP6)

De forma complementar à ideia anterior, outra coordenadora contribuiu:

O nosso lugar dentro da instituição escolar é essencial. A função vai para além de analista. Reafirmo que não estamos prontos. Ninguém aqui está pronto. Viemos nos constituindo enquanto profissionais, enquanto pedagogas. Eu quero deixar a minha marca registrada. Enxergar a nossa categoria profissional nesse movimento e deixando nossa contribuição. (CP8)

Os relatos das coordenadoras revelam que as relações dentro dos espaços escolares nem sempre são harmônicas, há conflitos de ideias, pensamentos e opiniões. Porém, há também a ênfase no aspecto pedagógico e na ação das coordenadoras, que estão em constante processo de formação.

Outro desafio presente na relação entre as coordenadoras pedagógicas e as professoras diz respeito à indisciplina dos alunos. Contraditoriamente, em muitos casos espera-se que a coordenadora “corrija” ou “dê conta” da falta de disciplina de alguns alunos. Sendo assim, é comum que os discentes sejam retirados da sala de aula e encaminhados para sala da Coordenação. Nesse momento as coordenadoras se queixam do volume de demandas e afirmam que a indisciplina é um desafio tanto para a coordenação quanto para as docentes, tendo em vista que a escola é um espaço coletivo.

Na perspectiva das professoras, o trabalho da coordenação não pode ser prejudicado pelas questões de indisciplina:

As escolas grandes têm muito problema de indisciplina. E acaba que o pedagogo fica muito às vezes por conta da indisciplina, né? E acaba que o professor, o auxílio ao professor, a participação na sala de aula, às vezes deixa a desejar. Eu não falo que a indisciplina não tem nada a ver com o pedagógico não. Tem sim. Porque às vezes as crianças estão indisciplinadas porque alguma coisa do pedagógico, lá dentro da sala, tá errada. Então para ele é muito difícil trabalhar com essas questões e ainda com o pedagógico. (PA5)

A indisciplina precisa da atenção da coordenação e dos docentes, pois retirar o estudante da sala e passar a responsabilidade à coordenação, com alguns minutos de conversa, é uma prática contraditória que deve ser repensada.

O tempo entre a coordenadora pedagógica e as professoras deve ser destinado ao planejamento de práticas exitosas que buscam responder a todas as demandas escolares, inclusive relacionadas à indisciplina.

Essa terceira categoria de análise evidenciou: alguns desafios e contradições que estabelecem demandas relacionadas ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem; a orientação às professoras e demais profissionais para proposição de aulas prazerosas e em conformidade com a realidade; e a construção de parcerias visando manter o foco no essencial ao trabalho da coordenação: o processo pedagógico da escola.

Por fim, os relatos das participantes da pesquisa provocaram reflexões sobre a realidade das instituições escolares, evidenciando demandas, mas também possibilidades de pensar e agir.

Por meio do estudo é possível inferir que as coordenadoras e as professoras são igualmente responsáveis pela aprendizagem dos alunos, em especial no período dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, existe a necessidade de uma parceria que rompa com práticas escolares individualistas que não respeitam o aluno como protagonista e construtor de conhecimento; ou seja, uma parceria comprometida com a formação de todos e de cada um.

Conclusões provisórias

O desenvolvimento do processo investigativo possibilitou algumas descobertas a partir dos diálogos estabelecidos com as participantes da pesquisa, professoras e coordenadoras pedagógicas, que compartilharam seus saberes, anseios e compromisso em contribuir no campo educativo.

Por meio da pesquisa foi possível conhecer as principais ações da coordenação pedagógica que subsidiam o trabalho das professoras: mediar a relação com as famílias através do diálogo e orientações necessárias para a aprendizagem das crianças; orientar o planejamento dos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização; buscar formas de trabalhar coletivamente; articular as legislações e os currículos à realidade dos discentes; e proporcionar formação continuada junto ao grupo de profissionais da escola.

As participantes da pesquisa evidenciaram os desafios diários que permeiam o contexto escolar e que dizem respeito às relações interpessoais e a necessidade de apoio às demandas inerentes ao processo de alfabetização. Nesse sentido, sintetizando, os principais desafios estão em: exercer o trabalho de coordenação pedagógica sem “cair nas armadilhas” das atividades de cunho burocrático; e focar nas demandas do trabalho pedagógico que envolvem professor e aluno, com sensibilidade às solicitações das docentes. Sendo assim, professoras e coordenadoras destacam a importância da parceria e do trabalho coletivo, ou seja, de “estar juntas”.

Relacionadas aos desafios, a pesquisa revelou algumas contradições caracterizadas pela polarização do entendimento acerca das funções das coordenadoras pedagógicas. Alguns profissionais da escola esperam que as coordenadoras resolvam sozinhas certas questões do cotidiano escolar, como a indisciplina. No entanto, no mesmo contexto algumas professoras consideram que, ao atender tais questões, a coordenadora deixa a desejar em relação ao que realmente é a sua função: o processo pedagógico. Essa perspectiva não apenas pedagógica, mas também burocrática da coordenação pedagógica, é reafirmada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que preconiza uma educação com princípios mais conservadores, em que o trabalho da coordenadora pedagógica compreende inclusive a função de fiscalizar e controlar o trabalho docente. Para a SME o Analista Pedagógico, termo designado para a coordenação pedagógica, deve analisar, averiguar e constatar, o que difere de coordenar, sugerir e

mediar a proposta pedagógica. Assim sendo, existem resistências por parte das coordenadoras, que almejam melhores condições de trabalho e reconhecimento da importância de seu papel nas escolas.

Ao retornar aos objetivos da pesquisa, constata-se que as diferentes práticas que envolvem a ação de coordenar uma equipe escolar requerem conhecimentos sobre as diversas áreas da Educação, assim como o desenvolvimento da capacidade de mediação, análises e acompanhamento do trabalho docente e, ainda, ter flexibilidade para lidar com as diferenças, sejam profissionais, metodológicas ou de aprendizagem. Nesse aspecto, é primordial a coordenadora buscar a sua formação continuamente para superar os desafios acadêmicos em todas as suas dimensões. A busca ao conhecimento se faz necessária a todos que ousam ensinar. Ou seja, as coordenadoras e as professoras são seres inacabados, estão em construção. Nesse ponto, Freire (2004, p. 58) afirma: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”.

A constituição profissional de professoras e coordenadoras estabelece a necessidade de condições de trabalho e de carga horária destinada a formação continuada, oferecendo espaço e tempo para construção de novos conhecimentos, tendo em vista que a formação permanente não é de responsabilidade unicamente dos profissionais, mas também dos sistemas de ensino.

Se as professoras e as coordenadoras pedagógicas enfrentam desafios no cotidiano escolar, encontram, além disso, alternativas para desenvolver suas funções. Para tanto, é fundamental estabelecer diálogos e colaborações para que haja apoio e trabalho coletivo. Nessa perspectiva, é preciso disposição para ouvir o outro, atenta e respeitosamente, em suas peculiaridades. A relação entre coordenadoras e professoras é complementar, pois os saberes da docência, construídos a partir do curso de Pedagogia, embasam as ações no contexto de sala de aula e da escola como um todo.

Por fim, desenvolver a pesquisa respondeu as questões propostas inicialmente, ao mesmo tempo em que colocou outras perguntas que justificam a realização de novos estudos, uma vez que o conhecimento não se esgota e a busca pelo saber é incessante, envolve a dialética do aprender e ensinar.

Referências

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da Faeeba Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jun. 2013. Semestral. Disponível em: http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Marli_Andr__O_que__um_Estudo_de_Caso_417601789.pdf. Acesso em: 16 fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v22.n40.753>.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortes, 2003.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro (org.). *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: Processos e Práticas*. Santos: Universitária Leopoldianum, 2016. p. 17-31.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.
- ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIRA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-34.
- PAULA, Daniela Silva de. *Atuação da coordenação pedagógica junto as professoras alfabetizadoras de escolas municipais de Uberlândia/MG: contribuições, desafios e possibilidades*. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5003>.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

Recebido em janeiro de 2023.

Aprovado em junho de 2023.