



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS

LUSINETE FRANÇA DE CARVALHO

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ORGANIZADOR DO MEIO  
SOCIAL FORMATIVO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL**

BELÉM – PARÁ  
2019

LUSINETE FRANÇA DE CARVALHO

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ORGANIZADOR DO MEIO  
SOCIAL FORMATIVO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira.

BELÉM – PARÁ  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

- C331c Carvalho, Lusinete França de  
O coordenador pedagógico como organizador do meio social  
formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental:  
um enfoque histórico-cultural / Lusinete França de Carvalho. —  
2019.  
218 f. : il. color.
- Orientador(a): Profª. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal  
do Pará, Belém, 2019.
1. Teoria de Vigotski. 2. Meio social formativo. 3.  
Coordenador pedagógico. 4. Formação continuada de  
professores. I. Título.

CDD 370

---

LUSINETE FRANÇA DE CARVALHO

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ORGANIZADOR DO MEIO  
SOCIAL FORMATIVO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Sônia Regina dos Santos Teixeira  
Universidade Federal do Pará - UFPA  
Presidente

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Arlete Maria Monte de Camargo  
Universidade Federal do Pará - UFPA  
Examinadora

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco  
Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP  
Examinadora

Sempre acreditei que “Tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu” (Eclesiastes 3:1). Por isso, julgo ser esta pesquisa parte de um propósito que ainda não consigo explicar. Contudo, a “Felicidade Clandestina” que ora sinto, compartilho com todos/as educadores/as que mesmo enfrentando as condições mais precárias de trabalho continuam “reinventando a educação”.

“Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola tanto mais forte e dinâmica será o processo educativo. [...] Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida”

(VIGOTSKI, 1924-26/2003, p. 300-301).

## AGRADECIMENTOS

Tenho tantos versos para escrever e os escreveria, não fossem as limitações. Quando olho para minha dissertação vejo o resultado de um trabalho tecido a muitas mãos. Por isso, sou pura gratidão. Esse é o sentimento que rega minha vida e faz brotar em meu peito uma “Felicidade Clandestina”.

Ainda tomada pela sensação de parada obrigatória e não definitiva, dirijo meus agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram com a realização desse sonho. Se “numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo”, posso reunir numa aquarela, as tintas e cores que preciso para diluir minha palavra. Me perdoem o excesso ou a falta de tinta, pois, “Tanta Tinta” às vezes me deixa “tonta”.

Sentei-me à ponte e pus-me a observar “quem é que a ponte pinta com tanta tinta?”...

Pinta Deus, minha razão de existir! “[...] meu rochedo, e o meu lugar forte, em quem confio” (Salmos, 18:2).

Pinta minha família, meu alicerce. Sustento presente em todos os momentos, sem o qual não teria dado os primeiros passos. De um modo especial, pinta minha filha, Sofia, a melhor parte de mim. Com ela aprendo todos os dias, a valorizar o milagre da vida e a ser forte. A cada gesto seu, repenso os meus e procuro ser uma pessoa melhor.

Pinta meus/as amigos/as, ombros sinceros que por muitas vezes me ajudam a suportar com alegria e serenidade, as pedras “no meio do caminho”.

Pinta a Universidade Federal do Pará (UFPA), onde aos poucos, minha trajetória formativa foi se consolidando. Nesse lugar, vivi ricas e valiosas experiências.

Pinta minha orientadora, meu tom musical. As notas dominantes de suas orientações ecoaram como sonetos a compor uma melodia e me desafiaram a cantar mesmo quando eu desafinava e não sabia.

Pinta a “Banca”, que em momento oportuno, teceu cores e formas a este trabalho, me fazendo enxergar um novo jeito de caminhar.

Pinta a Escola, o chão de onde brotam vozes, melodias, cores e formas. Lugar onde as mãos não tecem apenas trabalho, mas organizam a vida.

“A ponte aponta e se desaponta”, mas diante de tanta tinta, finda no amor e na gratidão!

## RESUMO

CARVALHO, L. F. de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. 2019.

Esta dissertação teve por objetivo investigar como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores e possíveis implicações dessa formação para os saberes e práticas docentes. Para tanto, apoiou-se no sistema teórico-conceitual de Vigotski e em formulações de estudiosos que investigam a temática da coordenação pedagógica. A pesquisa, de cunho histórico-cultural, configurou-se dentro dos aspectos da abordagem qualitativa num estudo de caso e realizou-se no município de Marabá-Pará, em uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo foi subdividido em duas etapas. Na primeira etapa, realizou-se a caracterização do lócus da pesquisa, envolvendo a escolha da instituição, o contato com os participantes e a obtenção dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. A segunda etapa consistiu no acompanhamento do trabalho formativo realizado por uma coordenadora pedagógica junto aos professores. Primeiramente, buscou-se identificar as relações sociais vividas pela coordenadora para analisar de que modo elas explicam a sua atuação profissional. Em seguida, procurou-se identificar as categorias que expressam os modos pelos quais ela organizava o meio social formativo de professores. Finalmente, realizou-se uma ação colaborativa preliminar com a coordenadora. A produção das informações nessa etapa da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com a coordenadora pedagógica e com professores, observação dos processos formativos, anotações em diário de campo e análise documental dos instrumentos que auxiliavam o trabalho pedagógico. Os resultados do estudo apontam que o modo como a coordenadora pedagógica organizava o meio social formativo de professores mantinha relação direta com suas condições concretas de vida. Os processos formativos eram organizados com base em suas experiências pessoais, profissionais e formativas e apesar de não traduzirem a cientificidade do trabalho pedagógico, configuravam-se em momentos significativos do pensar, planejar e agir pedagógico. O estudo revelou que esses processos formativos têm a possibilidade de contemplar as especificidades do trabalho docente, guiar-se pelas necessidades formativas dos professores, envolver os professores no processo de planejamento e execução da formação e ressignificar os saberes e práticas docentes numa perspectiva de formação crítica e transformadora. A ação colaborativa demonstrou que as categorias teóricas criadas por Vigotski para uma melhor compreensão do processo de formação humana, tais como zona de desenvolvimento proximal, obutchenie e relações sociais são relevantes para o campo da didática, no que concerne ao processo educativo. Essas categorias permitem capturar as contradições das práticas escolares e circunscrevem as possibilidades reais de superação na organização do trabalho pedagógico. Conclui-se que o meio social formativo organizado pela coordenadora pedagógica contribui de modo significativo para a melhoria do trabalho docente no que tange à organização da rotina pedagógica. Todavia, falta uma base teórica sólida e crítica que oriente os processos formativos e fundamente o trabalho educativo numa perspectiva de educação emancipadora que permita aos professores reconhecerem as bases epistemológicas que sustentam suas práticas e, assim, ressignificarem seus saberes e práticas. O estudo sugere que o conceito de meio social formativo, adaptado do conceito de modo social educativo, elaborado por Vigotski, mostra-se potente para a compreensão, organização e realização do trabalho de formação de professores, desenvolvido pelo coordenador pedagógico nas escolas.

**Palavras-chave:** Teoria de Vigotski. Meio social formativo. Coordenador pedagógico. Formação continuada de professores.

## ABSTRACT

CARVALHO, L. F. de. **The pedagogical coordinator as organizer of the formative environment of teachers in the initial years of elementary school: a historical-cultural approach.** Graduate Program in Education. Federal University of Pará. 2019.

This dissertation aimed to investigate how a pedagogical coordinator organizes the formative social environment of teachers and possible implications of this formation for the knowledge and teaching practices. Therefore, it was based on Vygotsky's theoretical-conceptual system and on the formulations of scholars who investigate the pedagogical coordination theme. The research, of historical and cultural nature, was configured within the aspects of the qualitative approach in a case study and was carried out in the municipality of Marabá-Pará, in a school of the Initial Years of Elementary School. The study was subdivided into two steps. In the first stage, the characterization of the locus of the research was carried out, involving the choice of the institution, the contact with the participants and the obtaining of the Terms of Free and Informed Consent. The second stage consisted of the follow-up of the training work carried out by a pedagogical coordinator with the teachers. First, we sought to identify the social relations lived by the coordinator to analyze how they explain their professional performance. Next, we tried to identify the categories that express the ways in which it organized the social formative means of teachers. Finally, a preliminary collaborative action was carried out with the coordinator. The production of the information in this stage of the research occurred through semi-structured interviews, carried out with the pedagogical coordinator and with teachers, observation of the formative processes, notes in field diary and documentary analysis of the instruments that aided the pedagogical work. The results of the study point out that the way the pedagogical coordinator organized the social formative means of teachers had a direct relation with their concrete conditions of life. The formative processes were organized based on their personal, professional and formative experiences and although they did not translate the scientific of the pedagogical work, they were configured in significant moments of the pedagogical thinking, to plan and to act. The study revealed that these formative processes have the possibility to contemplate the specificities of the teaching work, to be guided by the training needs of the teachers, to involve the teachers in the process of planning and execution of the training and to resignify the knowledge and teaching practices in a perspective of critical formation and transformative. Collaborative action has shown that the theoretical categories created by Vygotsky for a better understanding of the process of human formation, such as zone of proximal development, obutchenie and social relations are relevant to the field of didactics, as far as the educational process is concerned. These categories allow us to capture the contradictions of school practices and circumscribe the real possibilities of overcoming the organization of pedagogical work. It is concluded that the formative social environment organized by the pedagogical coordinator contributes in a significant way to the improvement of the teaching work in what concerns the organization of the pedagogical routine. However, there is a lack of a solid and critical theoretical base that guides the formative processes and bases the educational work in a perspective of emancipatory education that allows the teachers to recognize the epistemological bases that sustain their practices and, thus, to resignify their knowledge and practices. The study suggests that the concept of a formative social environment, adapted from the concept of an educational social way, developed by Vygotsky, is powerful for the understanding, organization and accomplishment of teacher training work developed by the pedagogical coordinator in schools.

**Keywords:** Vygotsky theory. Formative social environment. Pedagogical coordinator. Continuing education of teachers.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Sistema conceitual de Vigotski .....	66
Figura 02 – Sistematização dos princípios metodológicos de pesquisa .....	84
Figura 03 – Caminho metodológico da pesquisa .....	87
Figura 04 – Localização da região metropolitana de Marabá .....	88
Figura 05 – Encontro dos rios Tocantins e Itacaiúnas .....	89
Figura 06 – Modelo de cidade vegetal.....	92
Figura 07 – E.M.E.F. Pedro Cavalcante .....	93
Figura 08 – Secretaria Municipal de Educação – SEMED .....	108
Figura 09 – Estrutura da Secretaria Municipal de Educação.....	109
Figura 10 – Culminância dos Projetos Didáticos.....	113
Figura 11 – Hora pedagógica com os professores .....	133
Figura 12 – Semana pedagógica com os professores .....	137
Figura 13 – Acompanhamento individualizado.....	137
Figura 14 – Trabalho colaborativo .....	148
Figura 15 – Ação Colaborativa.....	153

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 01 – Produção escrita sobre o coordenador pedagógico como formador .....	43
Tabela 02 – Classificação dos trabalhos realizados por ano, titularização e instituição .....	45
Tabela 03 – Levantamento de alunos – matrículas.....	107
Quadro 01 – Função supervisora .....	52
Quadro 02 – Categoria e subcategoria de análise.....	103
Quadro 03 – Coordenação da SEMED sob a gestão do DEN.....	109-110
Quadro 04 – Sequência didática dos projetos I e II Ciclo.....	112
Quadro 05 – Categoria e subcategoria de análise.....	127
Quadro 06 – Plano de trabalho do coordenador pedagógico.....	128-130
Quadro 07 – Meio social formativo de professores.....	152

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI	Acompanhamento Individualizado
ALPA	Aços Laminados do Pará
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAC	Comunidade Educativa CEDAC
COHAB	Companhia Habitacional Brasileira
CP	Coordenador Pedagógico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPEHC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
HP	Hora Pedagógica
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDDE	Programam Dinheiro Direto na Escola
PIC	Projeto Integrado de Colonização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PTCP	Plano de Trabalho do Coordenador Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação da Educação
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> .....	42
1.1 O coordenador pedagógico como formador: o que revelam as produções de dissertações de mestrado defendidas no período de 2008 a 2015?.....	43
1.2 Formação de professores .....	49
1.3 A formação continuada de professores na perspectiva do coordenador pedagógico como formador .....	52
1.4 A formação continuada a partir do contexto de trabalho dos professores e da escola como lócus de formação .....	58
1.5 Os saberes docentes .....	62
<b>2 O SISTEMA CONCEITUAL DE VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO</b> .....	66
2.1 O sistema conceitual de Vigotski: categorias de análise .....	66
2.2 Os princípios e critérios axiológicos no processo educativo .....	69
2.3 Implicações da teoria de vigotski para a atividade de coordenação pedagógica .....	72
<b>3 MÉTODO – “em busca da verdade”</b> .....	78
3.1 Princípios metodológicos .....	79
3.1.1 O método em Vigotski.....	80
3.2 Estudo de caso .....	85
3.3 Caminho metodológico da pesquisa .....	87
3.4 A realidade social e institucional do lócus da pesquisa.....	89
3.4.1 A realidade social do lócus da pesquisa .....	90
3.4.2 Caracterização do lócus da pesquisa .....	93
3.4.3 Sobre a escola .....	96
3.5 Os participantes da pesquisa.....	97
3.5.1 Sobre os alunos.....	98
3.5.2 Sobre os professores .....	98
3.5.3 Sobre a equipe gestora.....	99
3.6 Instrumentos da pesquisa.....	99
<b>4 A EXISTÊNCIA SOCIAL DE ANA – RELAÇÕES SOCIAIS QUE A CONSTITUÍRAM COORDENADORA PEDAGÓGICA</b> .....	104
4.1 Método.....	105
4.2 Resultados.....	106

4.2.1	Relações sociais vividas por Ana – Família.....	107
4.2.2	Relações sociais vividas por Ana – Trabalho.....	109
4.2.2.1	Sistema Municipal de Ensino.....	109
4.2.2.2	Secretaria Municipal de Educação DEN/SEMED.....	111
4.2.2.3	E.M.E.F. Pedro Cavalcante.....	114
4.2.4	Relações sociais vividas por Ana – Formação.....	118
4.2.4.1	As representações de Ana acerca da formação continuada de professores.....	119
4.2.4.2	As teorias que sustentam o trabalho pedagógico de Ana .....	120
4.3	Discussão.....	122
<b>5</b>	<b>ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL FORMATIVO DE PROFESSORES.....</b>	<b>127</b>
5.1	O meio social formativo de professores no contexto da atividade de coordenação pedagógica .....	128
5.2	Método.....	130
5.3	Resultados.....	131
5.3.1	Plano de Trabalho da Coordenadora Pedagógica – PTCP .....	132
5.3.2	Rotina Semanal.....	136
5.3.3	Hora Pedagógica.....	137
5.3.4	Acompanhamento Individualizado.....	144
5.3.5	As relações sociais .....	146
5.4	Discussão.....	155
<b>6</b>	<b>AÇÃO COLABORATIVA – RESSIGNIFICANDO O MEIO SOCIAL FORMATIVO DE PROFESSORES.....</b>	<b>159</b>
6.1	Papel do professor no processo educativo.....	159
6.2	O trabalho como categoria de desenvolvimento humano.....	161
6.3	Trabalho colaborativo.....	163
6.4	Método.....	167
6.5	Resultados.....	168
6.5.1	Ação colaborativa – orientações didáticas para a realização do diagnóstico de leitura em uma turma do 2º ano do I Ciclo.....	170
6.6	Discussão .....	180
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>185</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>197</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, investiga as implicações da atividade de coordenação pedagógica para a prática social docente no incurso da formação continuada de professores realizada na escola. Para isso, fundamentada na teoria do estudioso bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e em estudos de autores contemporâneos que abordam a temática da coordenação pedagógica, pesquisei o trabalho de uma coordenadora pedagógica que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de ensino, situada no município de Marabá, região sudeste do Pará, a fim de identificar e analisar como ela organiza o meio social formativo de professores/as e em que medida essa formação contribui para a ressignificação dos saberes e práticas docentes.

O termo “meio social formativo” não é usual no campo da ciência da educação, por isso, buscarei explicitar seu conceito neste trabalho, tendo em vista que esse termo expressa o núcleo de minha pesquisa. Para elaborar seu conceito tomo como base o conceito de meio social educativo, cunhado por Vigotski na obra “Psicologia Pedagógica”. Para o autor, o meio social educativo é o conjunto das relações sociais que se fazem presentes nas vidas das pessoas desde que elas nascem.

Vigotski não concebe por meio social educativo qualquer espaço físico, posto ou dado naturalmente. O meio a que se refere o autor é aquele em que as relações sociais são intencionalmente organizadas e articuladas para atender ao propósito educativo de desenvolvimento humano, pois em sua perspectiva teórica, a educação escolar assume papel fundamental no processo de formação humana das pessoas desde que o meio social educativo seja organizado com essa finalidade. Nesse sentido, as produções técnicas (recursos, jogos, procedimentos, etc.) e simbólicas (signos) precisam ser organizados por alguém mais experiente, no caso o professor, e disponibilizados ao aluno para possibilitar e impulsionar seu desenvolvimento. Portanto, para Vigotski a educação não é um mero processo de adaptação do homem à natureza, mas de emancipação humana.

Nesse contexto, a equação dada pelo autor para explicitar o conceito de meio social educativo na perspectiva do processo educativo se configura da seguinte forma. A experiência do aluno, determinada pelo conjunto das relações sociais, se constitui a base do trabalho pedagógico. Nesse caso, a função do professor é organizar e regular as relações sociais e

vinculá-las à realidade objetiva composta pelas produções técnicas e simbólicas, de modo a possibilitar aos alunos a superação de suas limitações. Se isso é verdade, presumo com base no autor que essa fórmula pode ser reformulada e ampliada para a atividade de coordenação pedagógica no contexto da formação continuada de professores em ambiente escolar. Mudam-se os termos, mas permanece a lógica da fórmula para a seguinte equação. A experiência do professor, determinada pelo conjunto das relações sociais, se constitui a base da formação e essa é inerente ao trabalho do coordenador pedagógico. Nesse caso, a função do coordenador pedagógico é organizar e regular as relações sociais e vinculá-las a realidade objetiva composta pelas produções técnicas e simbólicas, de modo a possibilitar aos professores a superação de suas limitações (VIGOTSKI, 1929/2003).

O coordenador pedagógico assume, portanto, papel fundamental no processo de formação dos professores assim como os professores no processo de formação dos alunos. Assim sendo, o meio social formativo organizado pelo coordenador pedagógico para os/as professores/as envolve todos os contextos sócio formativos (organização das relações sociais para além da escola, processos formativos, elementos da cultura, etc.) que contribuem para uma formação crítica/emancipatória desses profissionais. Todavia, diferente dessa perspectiva, a coordenação pedagógica, historicamente, não surgiu e tampouco se consolidou com esse propósito.

A coordenação pedagógica, também denominada de supervisão tem sua origem no *Ratio Studiorum*, cujas atribuições foram distribuídas num conjunto de regras, com destaques para: “[...] organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas (regra nº 1); ouvir e observar os professores, ao menos uma vez por mês, assistir as aulas dos professores; (regra nº 17)” (SAVIANI, 2008, p. 21). No entanto, o seu desenvolvimento e consolidação como um conceito pedagógico somente ocorreu com a vigência do modelo taylorista e fordista de produção. Com o propósito de produção e consumo em massa, o fordismo solidificou suas bases nos alicerces “da materialidade e da racionalidade técnico-científica” (HARVEY, 1992, p. 303). E por meio da aplicação instrumental dos conhecimentos cientificamente elaborados para a resolução dos problemas da vida prática, intensificou a divisão social do trabalho que opera com a separação entre aqueles que elaboram o conhecimento teórico e técnico e aqueles que aplicam as técnicas (CONTRERAS, 2002).

Esses modelos de produção, fordismo e taylorismo, trouxeram implicações diretas para o setor educacional e provocaram mudanças nos processos educativos, pois, assim como outros setores da vida social, a educação reflete as mudanças na base de produção e de alguma forma e em algum momento, acaba por adequar-se a essas mudanças. Vemos isso, claramente, nas

mudanças ocorridas no curso de pedagogia na década de 1970, por exemplo, em que é expressa a divisão do trabalho. Há nesse momento, a incorporação do modelo fabril de supervisão a supervisão escolar. A ideia de supervisor como controlador e fiscalizador da produção na fábrica se transpõe para o supervisor educacional como controlador e fiscalizador do trabalho educativo na escola. Desse contexto, nasce a “repulsa” de muitos profissionais da educação ao serviço da supervisão escolar (SAVIANI, 2008; 2011).

Como bem se vê, séculos depois, tanto as ideias do *Ratio Studiorum* como as dos modelos fabris continuam impregnadas no conjunto das atribuições do supervisor educacional/coordenador pedagógico. Aqui cabe uma outra reflexão: por que, passadas algumas décadas, esse profissional continua assumindo o controle e a fiscalização como primazia de seu trabalho? Penso que pelo menos por dois motivos. Primeiro, porque a educação continua atrelada aos meios de produção e, por conseguinte, o coordenador pedagógico continua desempenhando o papel de fiscalizador e controlador do processo educativo. Segundo, porque a base teórica presente na maioria dos cursos de formação continuada, não assegura aos professores, tampouco, ao coordenador pedagógico, uma formação para além da dimensão técnica, o que acaba comprometendo o desenvolvimento de um trabalho crítico junto a esses sujeitos (FREITAS, 2007; TEIXEIRA e MELLO, 2015; SAVIANI, 2008).

Por isso, assumir o debate sobre as condições e perspectivas de trabalho desse profissional é desmistificar a ideia de que tê-lo na escola seja o suficiente para garantir a formação, articulação e organização dos processos educativos, desconsiderando o fato de se tratar de uma profissão que vive os desafios próprios de uma formação generalista, múltipla em suas atribuições. Tal perspectiva incide no erro de considerar que basta executar o que apregoa a legislação para se ter um ensino e uma educação de qualidade. A existência da lei, apenas, não garante as condições básicas ao desenvolvimento da profissão. Ademais, é necessário compreender a que interesses ela serve e para quem se destina, a fim de não incorrer no risco de assumir ou reforçar o discurso meritocrático de que a legislação por si só traz uma excelência, bastando apenas o seu cumprimento para se qualificar o processo de ensino e garantir uma educação de qualidade.

Embora Vigotski não tenha discutido especificamente sobre o papel do coordenador pedagógico, uma vez que essa função era inexistente em sua época, seu sistema teórico-conceitual como um todo e, de um modo especial, suas proposições acerca do papel do professor permitem-nos compreender as atribuições desse profissional sob novas perspectivas. Da mesma forma que o aluno é um elemento ativo do processo educativo e que o meio social educativo só lhe faz sentido e potencializa o seu desenvolvimento se estiver articulado às suas

verdadeiras necessidades de aprendizagem, a atividade de coordenação pedagógica também só faz sentido se o professor for um participante ativo dos processos formativos e se estes estiverem articulados às suas verdadeiras necessidades formativas.

Nesse sentido, a atividade de coordenação pedagógica se constitui elemento central no processo de formação continuada de professores e deve ganhar visibilidade nas políticas públicas educacionais, não só do ponto de vista da normatização, como o fez a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 (LDB) que regulamentou e determinou as atribuições desse profissional dentro da escola (art. 64), mas do ponto de vista da valorização da função para além de seu caráter técnico. Além disso, situar sua importância dentro das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, cuja base é a docência, coloca para o campo da produção científica o desafio de investigar uma profissão até então marginalizada enquanto fenômeno social, que necessita ser ressignificado no contexto educacional, tendo em vista se tratar de um profissional cujas ações trazem implicações diretas para a educação escolar por meio de outros sujeitos do processo educativo.

Dito isto, ressalto que tomar como referência a teoria de Vigotski para o estudo, análise e desenvolvimento desta pesquisa não é conferir-lhe caráter redentor, mas (re) afirmá-la como uma teoria capaz de fundamentar o trabalho social docente numa perspectiva crítica e transformadora “pela natureza da própria teoria, por sua relação com a educação e pela presença de construtos teóricos que permitem uma melhor compreensão pelos professores dos fins da educação e de formas de potencializar tais fins” (TEIXEIRA; MELLO, 2015, p. 6-7). É nesse sentido, que a compreendo como possibilidade de reconfiguração da atividade de coordenação pedagógica e, conseqüentemente, de ressignificação dos saberes e práticas docentes.

### ***Trajetória de pesquisa – um caminho tecido a muitas mãos***

[...] Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas, me acrescentam e fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa [...] (Cris Pizziment, 2013).

Os aspectos motivadores desta pesquisa são anteriores à sua proposição e realização. Eles têm a ver com minha trajetória de vida pessoal e profissional. A escola sempre foi para mim muito mais que um lugar de fazer amigos, embora também o seja. Representava em sua

razão de ser a possibilidade de um crescimento que eu ainda não sabia definir, mas sentia e esse sentir sempre serviu de base para o buscar, o querer aprender, a vontade de continuar sendo.

O primeiro contato com meu objeto de estudo, a coordenação pedagógica, ocorreu quando atuei como professora de educação infantil, mais precisamente, em uma turma de pré-escola, etapa da educação básica em que iniciei minha vida profissional na educação. Ali diante de um número expressivo de crianças, de um ambiente inóspito e da pouca orientação pedagógica, senti o peso da responsabilidade que não era menor que o compromisso estabelecido entre a professora inexperiente e aquelas crianças, cheias de energia e ávidas por experimentar o conhecimento em uma outra dimensão.

A pouca experiência da coordenadora pedagógica, supervisora como era denominada na época, geraram em mim muitas inquietações. Eu acabara de ingressar na universidade e ali percebia as primeiras contradições entre o que apregoa a ciência pedagógica, a legislação educacional e as condições reais de desenvolvimento da docência.

O que mais me angustiava eram as atividades elaboradas para as crianças. Apesar de serem planejadas nas reuniões pedagógicas, as mesmas giravam em torno da ocupação pela ocupação e não do desenvolvimento infantil. Olhar as crianças, enxergar suas potencialidades, não saber o que fazer e não dispor de um parceiro mais experiente que pudesse me ajudar a encontrar alternativas, era algo que me inquietava. Não culpava e nunca compreendi a pouca experiência da coordenadora pedagógica como um fato isolado em si mesmo. Percebia a ação de um sistema controlador que ditava as regras e colocava limites ao ato pedagógico, que compreendia a criança como um ser incapaz de desenvolver suas potencialidades para além do fator biológico, no que se refere ao aspecto do desenvolvimento de sua coordenação motora, como defende o modelo empirista de educação. De acordo com Weisz (2009), nesse modelo o trabalho do professor se baseia no estímulo-resposta, pré-requisitos e exame de prontidão e a memorização e o acúmulo de informações são tidos como as principais vias de aprendizagem para o aluno.

Após minha iniciação na docência na educação infantil, passei a atuar como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, mais precisamente como professora de uma turma de 3ª série como era denominada na época, hoje 4º ano do Ensino Fundamental. Além dessa turma, atuava como professora, no 4º turno, da 1ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eram dois universos distintos, convergindo para um ponto em comum — “a aprendizagem escolar”. Nessas turmas, o contato com a coordenação pedagógica não divergiu da experiência na educação infantil. As orientações pedagógicas diziam respeito mais à parte burocrática do sistema e menos à formação. Os planejamentos que ocorriam durante a hora pedagógica,

significavam momentos de adequação das atividades escolares aos temas geradores, geralmente relacionados às datas comemorativas em forma de projeto e não momentos de tematização da prática docente, de trocas de experiências, de reflexividade e intensificação do trabalho pedagógico junto às necessidades de aprendizagem dos alunos.

No ano de 2012, fui convidada pela diretora da escola em que eu atuava como professora para assumir a coordenação pedagógica, tendo em vista a remoção da atual coordenadora para outra unidade de ensino mais próximo de sua residência. De início, relutei em aceitar. Como disse anteriormente, percebi desde o início da profissão as contradições enfrentadas por uma profissão emergida no contexto da “materialidade e da racionalidade técnico-científica” cuja palavra de ordem era “executar”. Segundo Contreras (2002), a racionalidade técnica postula que “o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los” (p. 97). Esse tipo de concepção compreende o desenvolvimento humano como um processo que pode ser moldado e antecipado numa relação de causa e efeito.

Além de perceber essas contradições, havia a própria insegurança gerada pela ausência de uma formação inicial que me possibilitasse dar conta de tal demanda. Agora o desafio era outro, de sujeito do processo formativo à protagonista das situações de ensino e aprendizagem. Não para alunos, como costumava planejar, mas para o corpo docente, cuja atividade fim representava a aprendizagem dos alunos, passando pela articulação do conhecimento na relação que se estabelece entre o professor, o aluno e o meio social educativo.

Como coordenadora pedagógica vivi, em certa medida, os mais desafiadores anos de minha profissão, também os que teceram cores e formas à minha profissionalidade<sup>1</sup>. Participei de muitos momentos de estudos com os professores; acompanhei as dificuldades de aprendizagem dos alunos; vi de perto a realidade de alunos que ainda na infância, enfrentam desde cedo a dura realidade de vida de alguns adultos; ouvi a comunidade de pais, inúmeras vezes, nas reuniões escolares; organizei eventos e reuniões; fui uma das fundadoras de um grupo de estudo de coordenadoras pedagógicas; participei de formação continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em parceria com órgãos não governamentais; participei como formadora de um Programa Federal – o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que representou um divisor de águas na história da alfabetização no que tange à formação de professores. Teci muitos retalhos ao passo que também fui tecida pelas

---

<sup>1</sup> O termo profissionalidade aqui está sendo usado na perspectiva de Monteiro (2015) para designar “o perfil global de uma profissão, isto é, tudo o que a distingue de outros grupos ocupacionais”. [...] (p. 29).

diferentes relações sociais vivenciadas no decorrer de uma caminhada que durou cerca de 10 anos.

Anos mais tarde, fui convidada para assumir um lugar no grupo de formadores da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação de Marabá – SEMED. Na SEMED de Marabá, o contato com diversas literaturas no Departamento de Formação motivou o desejo de aprofundar as questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, eixo do trabalho pedagógico e, buscar na epistemologia, sustentação para o desenvolvimento de uma educação pautada nos princípios da emancipação humana para a qual deva convergir todo o processo educativo.

Foi nesse grupo que despertei para um sonho, até então sufocado pelas poucas possibilidades financeiras e pelo cotidiano escolar — cursar uma pós-graduação *stricto sensu*. Foi quando compreendi que o conjunto das demandas originadas a priori, em meu processo inicial de atuação docente e formação sobre o papel e a importância da atuação da coordenação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abria um leque de questões para além de minhas condições de gestão. Resolvi me inscrever no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA) no ano de 2016 para as turmas de 2017 e fui aprovada no programa para a linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Ao ingressar no PPGED, cursei uma disciplina eletiva que veio ao encontro de minhas inquietações acerca de uma epistemologia capaz de orientar a prática pedagógica no que se refere ao processo educativo, às situações de ensino e aprendizagem, a formação humana como centralidade do processo educativo e a emancipação como elemento de transformação social. Encontrei esses elementos na teoria histórico-cultural, a qual tive acesso por meio da disciplina “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico Cultural”, ministrada pela Prof Dr<sup>a</sup> Sônia Regina dos Santos Teixeira, minha orientadora.

Além dessa, as disciplinas “Educação Brasileira e Formação, Profissionalização e Trabalho Docente” cursadas no mestrado, contribuíram para situar, aprofundar e problematizar aspectos do pensamento educacional brasileiro no que se refere à constituição e formação docente e às políticas e práticas educacionais consubstanciadas por diferentes matrizes teóricas. Outra experiência de igual valor tem sido a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – GEPEHC”, cujos estudos e debates orientados pela abordagem histórico-cultural permitem uma interação entre a psicologia e a educação, além de possibilitar uma compreensão do processo formativo no que tange ao desenvolvimento humano.

As contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação são incomensuráveis. Compreendo-a como uma teoria capaz de orientar um processo formativo em que se coloca como desafio a formação das qualidades humanas de diferentes interlocutores num processo de historicizar, contextualizar e biografar os sujeitos da formação no percurso de seu desenvolvimento pessoal e profissional, para o qual a coordenação pedagógica se insere como um problema de pesquisa.

No Brasil, as reformas educacionais no âmbito das políticas públicas têm sido marcadas pela criação de diferentes Marcos Regulatórios, os quais geram implicações diretas para o trabalho educativo. É o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que definiu, dentre outras coisas, quem são os profissionais da educação, (art.64). Essa Lei representa um marco histórico na criação de um sistema de ensino público destinado à educação básica e superior no qual se estabelece os princípios e normas gerais que devem alicerçar o Projeto Nacional de Educação, dentre estes, os relacionados à formação inicial e continuada de professores.

Assim como a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, outros Marcos Regulatórios promulgados pós-LDB/1996, igualmente importantes, têm contribuído para o processo de normatização, regulamentação e fomentação da formação de professores. Por meio dessa Resolução, o Ministério da Educação instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores”, em que considera a formação inicial e continuada “indispensável” para a qualidade da educação e para a valorização do magistério no atendimento às diferentes modalidades de ensino.

Contudo, segundo Freitas (2007), uma política de valorização do magistério, além da formação continuada de professores, deve assegurar condições de trabalho, carreira docente e salários, o que requer além da oferta e do acesso, a garantia de permanência e desenvolvimento profissional pela promoção das condições de trabalho aos profissionais da educação.

Maués e Camargo (2014) enfatizam como esses Marcos Regulatórios delinearam, regulamentaram e disciplinaram os processos formativos no que tange a organização do trabalho pedagógico e a formação docente dos profissionais da educação básica com destaque para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso trouxe implicações diretas para o trabalho do coordenador pedagógico tendo em vista ser essa, uma das atribuições do pedagogo. Quando a LDB propõe “a valorização do magistério (artigos 61 a 67), do financiamento (artigos 68 a 77), da avaliação do rendimento escolar (art. 8º, inciso VI)”, ela aponta a necessidade de criação de várias medidas que assegurem a “formação e a valorização dos profissionais da educação” (MAUÉS e CAMARGO, 2012, p. 156).

Todavia, a qualidade do ensino atrelada ao desenvolvimento dos profissionais da educação passa, necessariamente, pelos meios de produção do atual modelo econômico em que pese a “gestão, financiamento e avaliação da educação” (MAUÉS; CAMARGO, 2014, p. 149). Segundo as autoras, as mudanças na educação mantêm relação direta com “as mudanças econômicas e sociais”.

Diante dessas prerrogativas, percebo que apesar de a legislação ampliar a formação continuada de professores para níveis e modalidades distintas, articuladas “às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica” (RESOLUÇÃO nº 2, 2015, art. 17), ela tem se desenvolvido em maior escala na instituição escolar, na modalidade formação em serviço, na dimensão da formação continuada por meio dos programas federais, ou por intermédio da coordenação pedagógica em tempo destinado para esse fim.

De acordo com Torres (2000), a formação em serviço tem sido uma tendência cada vez mais presente no espaço escolar, desde a década de 1990. Sob o discurso da melhoria na qualidade da educação, as políticas neoliberais têm assumido a docência como centralidade de sua agenda. É o caso da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que têm ditado normas e regras “relativas à educação e à formação docente”. Sob o viés da avaliação em larga escala que se molda pelos indicadores de aprendizagem, a solução para os resultados insatisfatórios obtidos nos exames aplicados para aferir os conhecimentos dos alunos nos mais diversos países, “tem recaído na formação de professores” (MAUÉS, 2011, p.75-76).

Na perspectiva de Torres (2000), a década de 1990 reativa a educação e evidencia sua importância, “em escala global, no marco da globalização e da hegemonia do modelo e do pensamento neoliberal” (p. 18). Como consequência, o modelo de capacitação em serviço ganha força enquanto política pública instituída de formação continuada de professores. As reformas no ensino desse período traduzem a mudança ocorrida na função do Estado e do setor público. Para a autora, é o que se pode considerar de um período de transição, em que o Estado passa de provedor do bem-estar social para gerenciador das políticas públicas, assumindo como princípio de desenvolvimento a eficiência e a regulação e como termômetro de qualidade, os resultados com ênfase para a incorporação de profissionais competentes, descentralização e terceirização, racionalização e redução das receitas para a educação, gestão com ênfase nos controle, responsabilização e avaliação dos resultados.

Tendo em vista seu caráter puramente técnico, esse tipo de formação reduz a participação docente à execução de tarefas, conforme protocolo previsto em sistema de monitoramento das ações pedagógicas. Políticas de formação como essa, segundo Shiroma e

Evangelista (2015), primam pelo “recrutamento, avaliação, formação e gestão” e colocam os professores na difícil tarefa de compreender seu papel frente a “produção de resultados ou formação humana” o que compromete o horizonte da docência (p.314). Essa política neoliberal de investimento no capital humano “vê na educação, essencialmente, uma ferramenta para produzir trabalhadores qualificados, úteis às necessidades da empresa, versáteis e flexíveis para se adequarem as mudanças” (TORRES, 2000, p. 19). Nesse tipo de educação não há espaço para a formação de um sujeito crítico.

Desse modo, como parte do pacote de políticas para melhorar a qualidade da educação, o governo federal tem priorizado a formação em serviço, em detrimento da inicial. Para Torres (2000), isso representa um retrocesso na educação e compromete o vínculo necessário entre a educação básica e a superior. Além de “adotar modalidades massivas, descentralizadas, respondendo fundamentalmente à urgência e às necessidades instrumentais de execução da reforma” (p. 28). Nisto consiste a intencionalidade da formação em serviço.

Dentro desse contexto, o papel do supervisor escolar foi aos poucos sendo substituído por outros “agentes, sobretudo externos à escola: técnicos, assessores, consultores, os próprios pais de família e a comunidade” num movimento de maior controle e fiscalização do trabalho educativo e menos autonomia (TORRES, 2000, p. 24).

Nesse sentido, Placco (2012) ressalta a necessidade de uma política educacional voltada para os profissionais que atuam no âmbito da escola. Segundo a autora, torna-se necessário “voltar à atenção para profissionais específicos dentro da escola que não tem recebido investimentos, principalmente no âmbito da formação, como é o caso do coordenador pedagógico” (p. 5).

Na concepção de Placco, Souza e Almeida (2012), esse profissional tem um papel fundamental na escola como articulador, formador e transformador, sobretudo, na gestão dos processos educativos. Para as autoras, o coordenador pedagógico precisa ocupar seu espaço de atuação não somente em ambiente escolar, mas nas políticas públicas de formação de professores. É comum vermos seu papel designado na legislação somente no que concerne às suas atribuições como dispositivos legais emanadores de função/tarefa no serviço público. Para comprovar essa afirmativa cito como exemplo, a LDB/96. Essa Lei, em seu art. 64 dispõe sobre “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica”, a ser ofertada, prioritariamente, em cursos de pedagogias em nível de graduação ou pós-graduação em instituições afins de acordo com a Base Nacional Comum. Continuando, no artigo 61, inciso II “requer habilitação em pedagogia para o exercício da função; parágrafo único “, inciso I, “sólida formação no

domínio dos conhecimentos científicos e sociais; art. 62, parágrafo único, “formação continuada no local de trabalho”; art. 67 “valorização profissional”, o que inclui carreira e condições de trabalho no magistério.

Dessa maneira, a legislação deixa claro quem poderá assumir a função coordenadora dentro da instituição escolar, bem como as exigências no âmbito de suas atribuições, todavia, nega a esse mesmo profissional formação adequada ao exercício da função, uma vez que o professor da educação básica (educação infantil e ensino fundamental), administrador escolar, inspetor, orientador educacional e supervisor/coordenador pedagógico têm como requisito na formação inicial, a licenciatura plena em pedagogia.

É sob esse enfoque que a formação docente tem se assentado. A precarização do trabalho docente vem acarretando para a categoria problemas das mais diversas ordens, tais como: adoecimento (*Síndrome de burnout*<sup>2</sup>), rejeição à carreira, desvalorização, empobrecimento, precárias condições salariais e de trabalho, dentre outros. E é nesse cenário que o coordenador pedagógico, como profissional da educação, tem atuado como formador de professores na perspectiva da escola como locus de formação. Ressalto que de acordo com Cury (2003), em interpretação da LDB/96, o termo profissional da educação se refere ao “pessoal do magistério” com experiência na docência (art. 62 e 64). Nas palavras do autor, a legislação estabelece a docência “como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério” (p. 120). Nesse sentido, a Lei outorga ao coordenador pedagógico a gestão dos processos de ensino na escola junto aos docentes.

Ao assumir o papel de gestor dos processos de ensino, “o CP se corresponsabiliza, junto com o professor pela qualidade da aprendizagem dos alunos” (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 70), o que implica um conjunto de ações ou estratégias para as quais nem sempre ele está preparado. Dentre essas ações, estão as relacionadas à construção de um plano de trabalho, organização da rotina, elaboração de projetos de formação, planejamento das pautas de formação, acompanhamento individual aos professores, observação em sala de aula e coordenação das horas pedagógicas na escola, enfim, a organização do trabalho pedagógico.

---

<sup>2</sup> Segundo ESTEVES (1995) *Síndrome de Burnout* também conhecida como mal-estar docente é um termo empregado “para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultados das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (p.98).

Todas essas ações se constituem em momentos privilegiados do fazer pedagógico do coordenador e ocorrem mediante [...] “um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como locus privilegiado para a formação” (BENACHIO; PLACCO, 2015, p. 58). Nesse sentido, é preciso verificar em qual dimensão caminha as ações do coordenador pedagógico. Placco e Silva (2015), apontam diversos tipos de dimensões no conjunto das ações deste profissional, a saber:

[...] dimensão técnico-científica; dimensão da formação continuada; dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico; dimensão dos saberes para ensinar; dimensão crítico-reflexiva; dimensão avaliativa (PLACCO; SILVA, 2015, p. 26-28).

Presumo a partir das autoras que um trabalho permanente no cotidiano escolar deve considerar todas essas dimensões, pois não se trata de exclusão, de supremacia ou de oposição de uma dimensão em relação a outra, mais de articulá-las dentro do processo educativo. Isso torna possível a compreensão de que o coordenador pedagógico é o profissional dentro da escola capaz de organizar processos formativos em que “a observação individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 32). Problematizar o aspecto formativo da coordenação pedagógica tem se constituído foco de muitos pesquisadores que concebem a escola como locus de formação e o coordenador pedagógico como formador.

Diante desse cenário é perceptível que o Sistema Nacional de Educação, por meio de sua legislação, apesar de reconhecer a função coordenadora como atribuição do pedagogo (LDB 9394/96, Art. 64), não contempla em seus dispositivos legais formação específica que dê conta das demandas educacionais e sociais impostas à atividade de coordenação pedagógica. Observei que no contexto da educação brasileira, essa profissão nasce desprovida de seu caráter político e provida de uma dimensão puramente técnica de modo a atender a lógica do mercado que prima pelo imediatismo e pragmatismo, próprios das concepções de formação voltada para as resoluções das situações problemas do cotidiano (SAVIANI (2009); TEIXEIRA E MELLO (2015); CONTRERAS, (2002). Além disso, embora a literatura a nível local, nacional e internacional dê visibilidade ao trabalho da coordenação pedagógica, por meio de algumas pesquisas em torno desse fenômeno, SOUZA (2014); GOUVEIA (2012); PLACCO (2012; 2015); IMBERNÓN (2009); dentre outros, ainda representa um universo pequeno dentro do campo da produção científica.

Desse modo, a atuação do coordenador pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui-se um problema de pesquisa no contexto da educação brasileira, na medida em que esse profissional: a) é destituído de sua função sócio-política e assume caráter, preponderantemente, técnico; b) não ocupa lugar significativo nas políticas públicas de formação continuada de professores e tem pouca relevância no campo da produção científica e c) a complexidade de suas atribuições, na escola, secundariza seu papel como organizador do meio social formativo de professores.

Assim, apoiada na teoria de Vigotski e na literatura especializada, esse trabalho assume a tarefa de compreender melhor esse fenômeno e responder a seguinte questão de pesquisa: **Como uma coordenadora pedagógica, que atua em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental organiza o meio social formativo de professores e quais as implicações para os saberes e práticas docentes?**

Essa questão assume relevância para a educação escolar, para a formação de professores e, de modo particular, para a atividade de coordenação pedagógica, com a possibilidade de organizar o meio social formativo de professores de modo planejado, sistematizado e intencional em colaboração com os professores e articulado às suas verdadeiras necessidades formativas.

Para ajudar responder essa questão central, elaborei as seguintes questões específicas:

- 1) Como se caracteriza a existência social de uma coordenadora pedagógica que atua em uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Marabá-PA?
- 2) Como é organizado o meio social formativo de professores, com que intencionalidade e quais os desdobramentos para a prática social docente?
- 3) Como o meio social formativo de professores na escola, organizado pela coordenadora pedagógica, pode ser reconfigurado a partir de alguns elementos da teoria de Vigotski?

No intuito de responder a essas questões, formulei os seguintes objetivos:

### ***Objetivo geral***

Investigar como uma coordenadora pedagógica, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de ensino, situada no município de Marabá, região sudeste do Pará, organiza o meio social formativo de professores/as e quais as implicações dessa formação para os saberes e práticas docentes.

### *Objetivos específicos*

- Descrever e analisar as relações sociais vividas por uma coordenadora pedagógica que atua em uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Marabá.
- Descrever e analisar o meio social formativo de professores organizado pela coordenadora pedagógica e seus desdobramentos para os saberes e práticas docente.
- Realizar uma ação colaborativa com uma coordenadora pedagógica de uma escola pública do município de Marabá.

Conforme afirmei no início deste trabalho, umas das razões para fazer da teoria de Vigotski um alicerce para o estudo e pesquisa acerca da atividade de coordenação pedagógica é a possibilidade de ela contribuir para um processo educativo crítico e transformador por meio da participação ativa e consciente de seus diferentes interlocutores. Nesse sentido, os postulados de sua teoria acerca da educação podem contribuir para romper com a visão tecnicista do trabalho do coordenador pedagógico como mero executor de tarefas e almejá-lo como intelectual de sua prática.

Na visão tecnicista, o coordenador pedagógico cumpre o papel de controlador e fiscalizador do trabalho educativo tal qual o supervisor dos modelos fabris de produção. De acordo com essa concepção, o conhecimento científico elaborado a priori por outros setores pode ser utilizado na resolução dos diferentes problemas do cotidiano. Logo, o tecnicismo trabalha com a perspectiva de hegemonia social, como se a resolução de uma determinada situação problema se aplicasse a diferentes contextos. Como afirma Contreras (2002):

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (p. 91).

Esse modelo prioriza a relação causa-efeito e o produto em detrimento do processo. Como bem disse o autor, a prática profissional se reduz a aplicação de técnicas imediatas que dêem conta de um resultado satisfatório. Numa visão tecnicista, nem de longe a relação teoria e prática é dialética. Ao contrário há entre ambas uma hierarquia e o conhecimento cientificamente elaborado assume primazia em relação a prática.

Ao contrário das políticas públicas de formação de professores que ignoram a docência no processo de elaboração e planejamento das propostas de formação e ao contrário da concepção de prática profissional vinculada ao tecnicismo, numa perspectiva vigotskiana, a formação só faz sentido se tomar como base as experiências docentes e se os professores desempenharem papel ativo e não passivo na formação. Nesse sentido, compreendo com o autor que assim como os professores, o coordenador pedagógico não é cumpridor de protocolo na educação e tampouco suas atribuições são mecânicas, esvaziadas de sentido. Pelo contrário, seu trabalho pode imprimir mudança no trabalho social docente.

Nesses termos, uma mudança na concepção e prática do coordenador pedagógico em relação aos processos formativos e a importância destes para os fins e meios da educação na perspectiva da emancipação humana implica uma mudança na concepção e prática docente, pois, não se trata de adequação ou adaptação dos professores ao meio social formativo como requer alguns programas federais, mas de consolidação da práxis educativa. Nessa perspectiva, entendendo a partir da teoria de Vigotski que quanto mais organizado for o processo formativo para os professores, mais organizado será o trabalho educativo junto aos alunos.

Por isso, depreender sobre o coordenador pedagógico requer uma imersão nos aspectos históricos que constituíram o atual pensamento educacional brasileiro a respeito desse profissional. Dentre esses aspectos destacam-se: a instituição da escola como espaço de educação formal, a elaboração do *Ratio Studiorum*, pela Companhia de Jesus, em 1599, a instituição das escolas de primeiras letras, em 1827, a luta dos movimentos dos educadores em prol da melhoria da educação entre as décadas de 1970-90 – Criação do Comitê Pró-Formação do Educador e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) –, a promulgação da LDB/96 e de outros marcos regulatórios (pareceres, resoluções e decretos) do Conselho Nacional de Educação, visando disciplinar as ações relativas à formação dos profissionais da educação.

Segundo Cury (2003) é do movimento dos educadores “que nasce a expressão *base comum nacional* para a formação de todo e qualquer profissão da educação escolar” (p. 113). A criação da ANFOPE foi de extrema importância para a reformulação dos cursos de pedagogia no que se refere as habilitações. Pois, somente na década de 1990, se tem a possibilidade de pensar o trabalho do coordenador pedagógico articulado ao trabalho do professor.

De acordo com a ANFOPE (2000), “a base da formação é a docência” e dessa experiência nasce a base para o trabalho de outros profissionais da educação como é o caso do Coordenador Pedagógico. São as condições reais de trabalho e os conflitos dos professores vivenciados em sala de aula que sinalizam e possibilitam construir as diretrizes da formação.

Sem esses elementos o trabalho pedagógico deixa de existir em sua essência e se torna burocrático (p. 37).

Nesse sentido, a reconstrução dos fins da educação do ponto de vista emancipatório requer uma redemocratização da educação em sentido amplo e mudança sólida nas práticas educativas em sentido restrito. Corroborando, Freire (2014), afirmava que isso só seria possível na medida em que os homens, mediatizados pelo mundo, tomassem consciência de si no e com o mundo.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da ciência impulsionado pelas reformas na década de 1970 não significou, necessariamente, um processo de emancipação, mas a conversão de técnicas para o campo educacional, pois “a racionalização do trabalho educativo, com destaque para os técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles, o supervisor” (SAVIANI, 2008a, p. 27), configurou um cenário educacional que mais tarde representaria os ideários de uma pedagogia tecnicista. De acordo com Tardif (2011), o trabalho educativo pode ser compreendido como “o conjunto das tarefas e funções realizadas pela totalidade dos agentes da educação” que contribui para o atual “processo de escolarização, em estreita interação com os alunos” (p. 12).

Para o autor, essa visão do trabalho educativo foi fortemente influenciada pelos modelos norte-americanos e europeu de organização escolar nos quais estão implicados diferentes profissionais e conseqüentemente divisão, especialização, profissionalização e desqualificação do trabalho educativo tendo em vista que, em linhas gerais, o desenvolvimento da educação está condicionado ao desenvolvimento econômico.

Com a criação da Faculdade de Educação, pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, os cursos de pedagogia passaram a formar os “técnicos de educação”, “pedagogos generalistas”, até a década de 1960, que antecedeu ao período militar. O golpe, de 1964, impulsionou novas reformas no ensino, dentre elas, o “Parecer nº 252 de 1969 que reformulou os cursos de pedagogia” (SAVIANI, 2008a, p. 29) e estabeleceu as habilitações para o referido curso, sendo elas “administração, inspeção, supervisão e orientação”. Nesse sentido,

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1. e 2. Graus, instituiu a figura de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc. (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2012, p. 760).

A compreensão desse processo histórico nos permite entender que o atual modelo de coordenação pedagógica vigente nos diversos estabelecimentos de ensino foi produzido no seio da sociedade capitalista e reflete seus modos de produção. Nesse sentido, é um modelo que não atende aos objetivos de um processo educativo emancipatório. Portanto, se faz necessário a promoção de um outro modelo de coordenação pedagógica, cuja formação parta da concepção de qualidade de educação no sentido vigotskiano de promover as máximas qualidades humanas.

Essa qualidade perpassa por vários processos formativos, dentre eles, os organizados a partir das necessidades docentes e com a participação dos professores, pois não há como favorecer o desenvolvimento de uma formação crítica, com os professores vivendo à margem das políticas de formação no que tange à sua elaboração, planejamento e execução como faz as políticas neoliberais para a formação continuada de professores. As políticas de melhoria da qualidade do ensino traduzidas nas formações destinadas aos professores pelo Governo Federal como o PNAIC, é um exemplo claro dessa conjuntura neoliberal. Nesse interim, o que se observa é que tais formações, excluem o coordenador pedagógico, assim como os professores, de seu processo de planejamento condicionando sua participação a mero expectador. No entanto, quando chega na escola, a organização e articulação das demandas do programa aos professores é uma “tarefa que poderia ser assumida pelo profissional que ocupa a função coordenadora” (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA 2012, p. 758).

A ausência desse profissional na escola na perspectiva da formação continuada dos professores, além de não articular a formação externa ao processo educativo como bem afirma a autora, pode contribuir para a hierarquização dos saberes docentes nos quais os saberes experienciais acabam ganhando supremacia em relação aos científicos e pedagógicos, por legitimarem o fazer pedagógico e responderem de forma imediata às dificuldades geradas no interior da sala de aula, causadas muitas vezes, pela oposição teoria e prática.

Por isso, investigar a atividade de coordenação pedagógica na interface com a teoria de Vigotski, que traz em sua base epistemológica uma possibilidade de conceito do processo formativo pode contribuir para o diálogo entre formação continuada, saberes docentes e práticas pedagógicas como imprescindível no processo de organização do trabalho escolar.

Assim, considero que esta pesquisa assume relevância epistemológica-metodológica para a ressignificação da atividade de coordenação pedagógica, para a prática social docente e para o meio social formativo de professores, o que poderá incidir na melhoria da qualidade da educação no aspecto do desenvolvimento da personalidade consciente dos diferentes interlocutores que compõem o processo educativo.

Originado no seio do capitalismo, o sistema educacional continua depondo a favor da lógica do mercado. Em decorrência, as políticas públicas de formação continuada para os professores da educação básica estão cada vez mais vinculadas aos resultados corroborando para a fragmentando do trabalho educativo. Essa lógica gera dúvidas para os docentes quanto a finalidade de suas ações, os professores não sabem se atendem a política de produção de resultados ou se priorizam a formação humana de seus alunos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Na perspectiva de Peroni (2013), isso representa para os docentes avanços e retrocessos em sua carreira profissional, pois qualquer política/proposta de educação que se oriente pela lógica do mercado tende a valorizar os resultados em detrimento da formação. Romper com essa visão mercadológica de educação se constitui o principal objetivo para a escola contemporânea se o que se pretende é a emancipação humana. Entretanto, a promoção de uma educação para a emancipação implica, necessariamente, uma base teórica coerente com esta finalidade. Nesse sentido, encontrei na teoria de Vigotski fundamentos para discutir os processos formativos na escola na ótica do coordenador pedagógico como formador, com vistas à educação enquanto processo de humanização.

O estudioso bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), que atuou em vários campos da ciência, de um modo especial, na psicologia, construiu um sistema conceitual acerca do processo de formação humana que enfatizou, sobretudo, o papel da educação na formação da personalidade consciente. Ao propor a Dialética da Psicologia, como psicologia geral, Vigotski tomou a “dialética do humano” como objeto de estudo e elaborou um conjunto de elementos concretos que contribuem para a compreensão do humano como um ser social, simbólico e histórico. De acordo com Vigotski (1924/2003) e Delari Jr (2017), a “dialética do humano” consiste na compreensão do humano em sua totalidade, considerando as contradições dialéticas entre o mundo objetivo e subjetivo.

Segundo Achilles Delari Júnior, psicólogo brasileiro que estuda a teoria de Vigotski há pelo menos 30 anos, o projeto científico de psicologia esboçado por Vigotski tinha um propósito claro — construir uma nova psicologia para um novo homem. Por isso, suas formulações teóricas não contêm a marca do ecletismo, ao contrário disso, apresenta princípios norteadores que denotam o compromisso do autor. São esses princípios gerais que nos permitem, atualmente, dialogar com a obra de Vigotski e, ao mesmo tempo, dar continuidade ao seu trabalho criativo interrompido tão precocemente.

Na perspectiva de Delari Jr. (2017), o legado mais avançado de Vigotski reúne quatro princípios articulados e indissociáveis, a saber: 1) objeto de análise (personalidade humana

consciente); 2) princípio explicativo (as relações sociais); 3) unidade de análise (significados) e 4) modo de proceder a análise (genético-causal). No estudo da dialética do humano como propõe Vigotski, esses elementos não podem ser tomados de forma isolada sob pena de reduzir e descaracterizar sua teoria psicológica. Sendo assim, ao tratar abaixo cada elemento de forma individual, o faço apenas para efeito explicativo.

1. **Objeto de análise/estudo (personalidade humana consciente):** No percurso de sua trajetória como estudioso e pesquisador do desenvolvimento humano, Vigotski<sup>3</sup> estabeleceu como objeto de análise/estudo, em épocas distintas, a consciência (1925/1999), as funções psicológicas superiores e a personalidade (1931/2000). Compreendeu que a consciência não podia ser inserida no conjunto das funções psicológicas superiores (pensamento, atenção, memória, etc.), pois estes elementos diferentes da consciência, não agregavam as contradições do todo. A personalidade como síntese das relações sociais incorpora as vivências das pessoas e as vivências constituem-se unidades tanto da consciência quanto da personalidade e do meio. Nesse sentido, para Vigotski a personalidade e a consciência são partes indivisíveis, elas são o próprio ser humano constituído pela dialética do social e individual, é a personalidade como síntese das relações sociais engendrada historicamente e a consciência não ingênua, alienada, mas determinada pela vida social. Logo, como afirma Delari Jr (2017), o objeto de estudo em Vigotski é a personalidade humana consciente. De acordo com Teixeira e Barca (2018), o termo personalidade humana consciente foi:

Formulado por Vigotski e utilizado pelo psicólogo brasileiro Achilles Delari Júnior, como um dos princípios gerais do sistema conceitual de Vigotski, criado por este autor para explicitar a “a dialética do humano”. Segundo Dellari Jr. (2017), a personalidade humana consciente representa a unidade dialética entre o mundo objetivo e subjetivo. Trata-se do “social em nós”, do ser humano concreto, que se posiciona diante de seus semelhantes, relaciona-se com os outros e consigo mesmo, como um “ser social”. Nesse sentido, é o desenvolvimento da personalidade humana consciente, compreendida por Vigotski como a “síntese das funções psíquicas superiores” e não as funções psíquicas superiores isoladas, que se constitui o objeto de estudo da teoria histórico-cultural (TEIXEIRA; BARCA, 2018, p. 5).

---

<sup>3</sup> Essas inferências podem ser encontradas nas obras “ ‘A consciência como problema da psicologia do comportamento’ (1925/). ‘O problema da consciência (1933-34)’. ‘Obras Escolhidas III (1931/2000). ‘Pensamento e Linguagem’ “ (1934/1987).

**2. Princípio explicativo (relações sociais):** se o homem é um ser individual e social, as relações sociais explicam sua existência. Vigotski (1931/2000) esclarece o papel das relações sociais no processo de constituição humana ao formular a “Lei genética geral de desenvolvimento cultural”, segundo a qual o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (fala, imaginação, pensamento, memória, percepção, etc.) ocorre em dois planos distintos, mas dialéticos. Primeiro no plano “interpsicológico” – fora do sujeito, por meio das relações sociais. Posteriormente, no plano “intrapsicológico” – no interior do sujeito, por meio da internalização das vivências. Estes planos são dimensões das relações sociais no âmbito individual e social. Essa compreensão revela que existe uma relação fundante entre a personalidade humana e as relações sociais, sendo assim, compreendo, como afirmou Vigotski (1931/2000), que a **personalidade** é o **social** em nós e que as relações sociais são constitutivas do sujeito.

**3. Unidade de análise (significados):** Delari Jr (2017) compreende que no processo de investigação do desenvolvimento humano, o elemento que se interpõe entre o objeto de estudo – personalidade consciente e o princípio explicativo – relações sociais é o significado. “A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, p. 1934/2001, p. 347, tradução nossa). Nesse sentido, a forma como a pessoa expressa suas opiniões, sentimentos, decisões demonstra como ela está internalizando suas vivências e, somente por meio dos significados que a pessoa atribui a si, ao outro e ao mundo (TEIXEIRA, 2009), é possível acompanhar o desenvolvimento social da personalidade consciente.

**4. Modo de proceder a análise (método genético-causal):** dessa categoria, segundo Delari (2017), “decorre a concepção de desenvolvimento humano como processo complexo, com periodicidade, avanços e retrocessos, crises e saltos revolucionários” (p. 6), o que permite compreender o homem em seu processo de existência engendrado nos condicionantes históricos sociais que o constitui. Para o autor, o estudo da personalidade consciente compreende a dialética herança e meio, individual e social, origem e causa. Portanto, não se trata da simples interação entre estes elementos, mas da relação dialética do processo histórico de sua existência. Essa categoria, segundo o autor, necessita das demais para ter validade e vice-versa.

Tais elementos demonstram onde Vigotski pretendeu chegar com a dialética da psicologia. Ao propor a dialética do humano como objeto de estudo, o autor coloca no centro

de seus processos investigativos a formação da personalidade consciente. Nesse sentido, qual o papel da educação no processo de formação humana?

De acordo com Vigotski (1924/2003), educar significa organizar a vida. Com base nessa concepção de educação, recorro ao sistema conceitual do autor como referencial teórico para este trabalho e de modo introdutório discorro sobre alguns elementos de sua teoria para compreender o processo educativo e a atividade de coordenação pedagógica imbricada no trabalho social docente. Posteriormente, aprofundarei tais construtos na seção 2 deste trabalho.

Na perspectiva do autor, o processo educativo envolve um conjunto de objetivos concretos e vitais que delineiam os fins e meios da educação. Nele ocorre a ação de três elementos igualmente ativos, a saber: o professor, o aluno e o meio social educativo. O meio é para o ser humano o meio social, ou seja, “o conjunto das relações humanas” (VOGOTSKI, 1924/2003, p. 79). Dessa forma, não pode ser concebido como algo de fora, estático e rígido que se impõe ao sujeito. O meio social educativo reúne todos os contextos socioeducativos para o desenvolvimento da personalidade consciente. É nesse aspecto que para o autor, o professor é o “organizador do meio social educativo” (1926/1991, p. 159), o aluno educa a si mesmo e sua experiência pessoal constitui a principal base do trabalho pedagógico.

Outros construtos teóricos de Vigotski são de extrema importância para o processo educativo como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP e de “obutchenie”, termo russo utilizado por Vigotski para designar “instrução”, palavra empregada em sua época para se referir aos processos de ensino e aprendizagem PRESTES (2012). Se para Vigotski o processo educativo é trilateralmente ativo presumo que as ações dos sujeitos desse processo sejam interdependentes e colaborativas. Nesse caso, o trabalho colaborativo envolve a ZDP e as obutchenies, sendo que a ZDP envolve “três elementos: o desenvolvimento, a situação de ensino e a ação colaborativa de outra pessoa”, (TEIXEIRA; MELLO, 2015, p. 12).

Tais assertivas demonstram que a atividade na escola não pode se constituir uma atividade “laboral”, mecânica, repetitiva, mas, reflexiva, criativa, fundante de novas práticas sociais, por meio do “desenvolvimento da habilidade para unificar teoria e prática e na habilidade para entender as interdependências de certos fenômenos” (VIGOTSKI<sup>4</sup>, 1930/2000, p. 11).

---

<sup>4</sup> A produção científica de Vigotski, como de qualquer autor, é histórica. O seu trabalho produtivo em psicologia que durou aproximadamente 10 anos (1924-1934) foi marcado pela constante reformulação de suas ideias, visando aperfeiçoar o seu sistema conceitual. Desse modo, o nosso grupo de pesquisa - o GEPEHC/UFPA tem optado por sempre citar o ano da produção original e o ano da publicação, separando as duas datas por uma barra.

Por isso, a formação enquanto meio autêntico de desenvolvimento humano deve ter em sua base epistemológica uma teoria crítica e transformadora capaz de formar o novo homem para uma nova sociedade.

Desse contexto posso inferir que as formulações teóricas de Vigotski são coerentes com uma educação para a emancipação e cria para os profissionais da educação o desafio de repensar o papel da escola na formação das qualidades humanas de seus interlocutores. Dentre as várias formulações, destaco a importância do conceito de “meio social educativo” e do conceito de “professor” como o organizador do meio social educativo, que permitiram ao nosso grupo de pesquisa ampliá-los para a compreensão da coordenação pedagógica – na perspectiva do coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo, considerando que:

Se para Vigotski, o professor é o organizador do meio social educativo para o aluno, o coordenador pedagógico então torna-se o organizador do meio social formativo para o professor e nessa organização, o processo formativo do professor ocorre semelhante ao processo educativo do aluno, com elementos trilateralmente ativos. Desse modo, o professor, o coordenador pedagógico e também o meio formativo, imerso de cultura, são ativos e cada um tem papel relevante nesse processo (SEIXAS, 2017, p. 52).

Certamente, a ação do coordenador pedagógico em relação ao professor deve desencadear uma formação sólida para que este também o faça em relação a seus alunos. O que significa dizer que, na educação escolar, o coordenador pedagógico assume o papel de problematizador da prática social docente, mas não o faz sozinho. Seu olhar de “parceiro mais experiente” pode contribuir para a ampliação do olhar dos professores acerca dos processos de ensino, das dificuldades de aprendizagem dos alunos, da realidade concreta de existência social de seus interlocutores, das diferentes relações sociais que convergem para dentro da escola, muitas vezes avolumando aspectos que não são de incumbência escolar, mas de outras relações sociais, a ponto de a prática pedagógica perder seu foco, o processo educativo.

Nessa perspectiva, o sistema conceitual de Vigotski, que traz em seu bojo uma concepção de como indivíduo se constitui humano e se desenvolve em sociedade, possibilita compreender e ampliar o entendimento para um processo formativo capaz de “contribuir para uma atuação crítica e consciente das professoras e dos professores” nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 29).

Diante disso, convencida da importância e relevância da teoria de Vigotski para pensar a educação como organizadora da vida e que nessa organização a formação se constitui um espaço fértil para o desenvolvimento da personalidade consciente, recorro a outros autores, cujas formulações teóricas são fundamentais para compreender e situar o coordenador

pedagógico como agente formativo dentro da escola, responsável pela formação humana de outros sujeitos no processo educativo a fim de ampliar e fundamentar o diálogo acerca da atividade desse profissional.

Para enfrentar o desafio de compreender como se processa o papel articulador, formador e transformador do coordenador pedagógico na gestão dos processos escolares, suas condições de trabalho frente suas atribuições e o lugar que este profissional ocupa nas políticas públicas de formação, recorro a Placco (2012; 2015) e seus colaboradores. Para compreender a dimensão do trabalho da coordenação pedagógica em relação à construção, consolidação e ressignificação dos saberes docentes, tomo os conceitos de Freire (2014;2015) e Libâneo (2014) sobre os polos dos saberes – saber, saber ser e saber fazer –. Quanto as dimensões desses saberes, parto de Shulman (2001) e Pimenta (2011; 2012), os quais postulam que os saberes da docência são aqueles que envolvem a *experiência, o conhecimento e o pedagógico*. Em relação ao papel do coordenador pedagógico como gestor dos processos educativos, além de Placco, valho-me também de Imbéron (2009; 2010; 2011), que apresenta iguais contribuições e situa a atividade deste profissional na escola como lócus de formação continuada de professores. No que se refere ao processo histórico, em que emerge a atividade de coordenação pedagógica e o contexto das políticas públicas de formação de professores, as contribuições de Saviani (2008; 2009; 2011) são fundamentais.

Uma vez esclarecido em que medida recorro ao sistema conceitual de Vigotski e a conceitos e postulados de autores contemporâneos que estudam a coordenação pedagógica, detenho-me, agora, a explicitar as minhas escolhas metodológicas.

Em uma perspectiva histórico-cultural, pesquisar é, dentre outros desafios, adentrar no drama da existência humana com suas singularidades e pluralidades que permite a cada homem, em seu tempo e história, deixar as marcas de sua existência nos diferentes espaços de sua convivência, por meio de suas relações sociais. Essas características, permitiram a González Rey (2005) compreender a pesquisa de cunho histórico-cultural como um tipo de pesquisa qualitativa.

De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa é aquela que toma o ambiente natural como fonte direta de dados, considera as circunstâncias em que o objeto de estudo está inserido e captura as “perspectivas dos participantes” sobre o objeto de investigação, se preocupa com o processo. O foco do pesquisador ao investigar um problema “é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. Portanto, para as autoras um estudo numa perspectiva qualitativa é aquele que “se desenvolve numa

situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.11-18)

Conforme afirmei anteriormente, o legado mais avançado de Vigotski reúne quatro princípios teórico-metodológicos articulados e indissociáveis. De um modo especial, dois desses princípios orientaram as opções metodológicas deste estudo. O terceiro princípio, que elege os significados como a “unidade de análise” que permite compreender a conexão entre a consciência (personalidade humana consciente) e as relações sociais; e o quarto princípio, que incorpora os três primeiros e informa ao/à pesquisador/a o modo de proceder a análise, para que ele/a possa apreender a personalidade humana consciente como algo que tem uma história, que se desenvolve, se transforma, em conexão dialética com as relações sociais, que foi o que Vigotski denominou de “método genético-causal”

De acordo com Vigotski (1928/1989), esse método tem por base três princípios. São eles: 1) O estudo de processos e não só de objetos; 2) Parte da origem do fenômeno (gênese) na relação com seus efeitos (causas), por isso prioriza a explicação e não só a descrição e; 3) A busca pelo vivo e não o fossilizado. A aplicação desses princípios, no decorrer da pesquisa, foi fundamental para: compreender “como um/a coordenador/a pedagógico/a organiza o meio social formativo de professores e quais as implicações dessa formação para os saberes e práticas docentes ”; imergir na realidade concreta de existência dos partícipes da pesquisa; perceber os significados que eles atribuem ao conjunto dos processos formativos que participam e em que medida essas formações contribuem para a consolidação de sua prática. Tal imersão gera a “possibilidade de verificar como os saberes dos professores se manifestam nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Nesse sentido, suas expressões, motivações, inquietações servirão de base para as unidades de análise que agregam “as principais contradições do todo” (DELARI Jr, 2009, p. 21).

Nessa perspectiva, no processo de formação da personalidade consciente do professor e, em consequência, do aluno, a unidade de análise são os significados que condensam as contradições vivenciadas por esses sujeitos nas diversas relações sociais que participam. Dependendo de como elas ocorrem no processo educativo muitos profissionais podem ter o desenvolvimento de suas qualidades humanas comprometidas, o que se estenderia, nesse caso, também, para os alunos. Desse modo, perceber os significados que os professores atribuem em relação aos processos formativos organizados pelo/a coordenador/a pedagógica é fundamental para a compreensão dos saberes que alicerçam a prática destes profissionais, sejam elas criativas, significativas ou fossilizadas.

Tal compreensão me permite nesta pesquisa, além do método “genético-causal”, incorrer nos princípios da pesquisa colaborativa, que toma como base a “dimensão política e a intencionalidade emancipatória” como primária num processo de investigação de uma dada realidade (IBIAPINA, 2008), p. 10). Essa dimensão se apresenta como possibilidade de uma formação comprometida com a emancipação de seus partícipes. Pela natureza de seu caráter de intervenção e considerando o curto espaço de tempo que tive para a realização da pesquisa, um semestre, em função da periodicidade do curso de mestrado de 24 meses, não desenvolvi uma pesquisa colaborativa, propriamente dita, apenas fiz uso de seus construtos, aplicando parte deles à ação colaborativa que realizei junto à coordenadora pedagógica. Essa ação foi possível porque, dentro da proposta da pesquisa colaborativa

[...] O estudo é desencadeado a partir de determinada prática social suscetível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa” (IBIAPINA, 2008, p. 9).

Essas condições se aplicam ao objeto de pesquisa em questão — “a atividade de coordenação pedagógica”. Se parto do pressuposto da teoria de Vigotski de que o processo educativo é trilateralmente ativo, não posso assumir uma pesquisa de cunho unilateral, indiferente a participação dos sujeitos, mas de cunho colaborativo. Nesse sentido, buscar apreender a realidade escolar em sua complexidade, tensionada por pensamento e ação, tomada de decisões e possibilidade de construção de conhecimento, exige do pesquisador e dos partícipes da pesquisa uma prática igualmente colaborativa. Por isso, ao realizar essa pesquisa em uma escola da rede pública municipal, situada no município de Marabá-Pará, que promove o ensino de 1º ao 5º ano, recorri aos instrumentos de pesquisa que me permitiram capturar dos sujeitos da pesquisa suas impressões acerca da realidade que os cerca. Os instrumentos de produção de informações foram: a observação, o diário de campo, a entrevista e a análise documental (planos de trabalho, rotinas pedagógicas, etc.) e como base para o planejamento e desenvolvimento da ação colaborativa recorri aos processos formativos já utilizados pela coordenadora pedagógica no âmbito de suas atribuições. Esses instrumentos encontram-se aprofundados na seção 3 desse trabalho.

Considerando ter exposto os aspectos motivadores, as questões, os objetivos e o referencial teórico-metodológico dessa pesquisa, informo ao leitor que os resultados do estudo foram organizados em seis seções.

Na seção 1, intitulada “**O coordenador pedagógico no contexto da formação continuada de professores**”, apresento um levantamento bibliográfico a fim de identificar

como a atividade de coordenação pedagógica é tratada no campo das produções acadêmicas. Em seguida, me detenho nas formulações teóricas de alguns autores que contribuem com essa temática na interface com os saberes e práticas docentes.

Na Seção 2, intitulada **“O sistema conceitual de Vigotski e a educação”**, examino a relevância dos construtos teóricos de Vigotski para a atividade de coordenação pedagógica.

Na Seção 3, intitulada **“Método – em busca da verdade”**, apresento as formas concretas de investigação em relação ao lócus e aos participantes da pesquisa, destacando as perspectivas epistemológicas-metodológicas que nortearam os fins e meios do estudo e ajudaram a compreender o fenômeno da coordenação pedagógica inserida no meio social formativo de professores.

Na Seção 4, intitulada **“A existência social de Ana – relações sociais que a constituíram coordenadora pedagógica”**, investigo como as relações sociais vividas por Ana a constituíram coordenadora pedagógica e a relevância do contexto histórico-social para a formação de sua personalidade consciente.

Na Seção 5, intitulada **“Organização do meio social formativo de professores”**, descrevo a organização do trabalho pedagógico de Ana e analiso a forma como ela organiza o meio social formativo de professores e as implicações de suas ações para os saberes e práticas docentes.

Na Seção 6, intitulada **“Ação colaborativa – ressignificando o meio social formativo de professores”**, demonstro, de modo embrionário, as possibilidades de reconfiguração do meio social formativo de professores a partir de alguns elementos da teoria de Vigotski e dos processos formativos que são organizados pela coordenadora pedagógica na escola. Por fim, apresento algumas considerações para continuar a conversa, as referências bibliográficas e os apêndices que colaboraram no estudo dessa pesquisa.

Creio que o processo de investigação humana é mais complexo do que aparenta e que todo esforço na tentativa de compreender como o humano se constitui será sempre uma experiência valorosa na busca da “verdade”. Por isso, trazer à tona o coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores é um desafio dentro dos construtos teóricos de Vigotski e é, ao mesmo tempo, dar visibilidade à atividade de coordenação pedagógica no campo da produção científica. Ineri-la no campo das pesquisas da linha **“Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”**, do PPGED/UFPA é, sobretudo, “reinventar a educação” e trazer para o palco da vida os que dela foram demitidos. É assumir na ótica vigotskiana o compromisso com a transformação social e compreender que o papel da educação começa pela organização da vida e não pela sua exclusão

como fazem as políticas neoliberais. É compreender também que os valores éticos e os critérios axiológicos de cooperação, superação e emancipação são interdependentes e alinham as relações sociais e impulsionam a formação humana em sua plenitude.

Além disso, é valorizar as práticas educativas dos diferentes profissionais que, mesmo em situações precárias de desenvolvimento e atuação profissional, protagonizam mudanças substanciais no processo educativo, comprovando que a experiência é um campo do saber tão importante quanto o conhecimento elaborado cientificamente, sem o qual não seria possível a práxis educativa.

Assim, considero que esta pesquisa assume relevância epistemológica-metodológica para a resignificação da atividade de coordenação pedagógica, para a prática social docente e para o meio social formativo de professores, o que poderá incidir na melhoria da qualidade da educação no aspecto do desenvolvimento da personalidade consciente dos diferentes interlocutores que compõem o processo educativo.

## **1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la (PIMENTA, 2012, p. 19).

Considerando ter apresentado na introdução deste trabalho, as razões pelas quais investigo a atividade de coordenação pedagógica na perspectiva da organização do meio social formativo de professores, esta primeira seção tem por objetivo identificar como o fenômeno da coordenação pedagógica tem sido respondido em dissertações de mestrado. Além disso, pretende ampliar, problematizar ou criar uma nova perspectiva do trabalho do coordenador pedagógico à luz da teoria de Vigotski e de formulações teóricas que contribuem para pensar a atividade de coordenação pedagógica numa perspectiva emancipatória de educação que se contrapõe a visão capitalista. Por isso, início a seção com um levantamento bibliográfico acerca de dissertações de mestrado que versam sobre essa temática, a fim de identificar a dimensão do trabalho do coordenador pedagógico presente nessas pesquisas.

Todos os resultados apresentados são oriundos da pesquisa bibliográfica, que é justamente aquela que resulta de pesquisas anteriores em diversos documentos e permite ao pesquisador lançar mão de informações ou categorias teóricas já aprofundadas e registradas por outros pesquisadores. Isso me possibilitou dentre outros aspectos enxergar o fenômeno da coordenação pedagógica sob diferentes interpretações (SEVERINO, 2007).

Essa clareza se interpõe à necessidade de tomar o fenômeno da coordenação pedagógica dentro das políticas de formação continuada de professores e de suas implicações para a ressignificação dos saberes e práticas docentes. Por isso, organizei esta seção a partir dos seguintes subtópicos: no subtópico 1.1, apresento os resultados e discussões obtidos a partir de um levantamento bibliográfico de dissertações que tem como objeto de estudo o coordenador pedagógico como formador na perspectiva da formação continuada de professores; no 1.2, trago algumas formulações de Saviani e Imbérnon acerca da formação de professores; no 1.3, discorro sobre a formação continuada de professores na perspectiva do coordenador pedagógico como formador a partir das formulações de Placco, Saviani, Torres, dentre outros; no 1.4, examino a formação continuada a partir do contexto de trabalho dos professores e da escola como locus de formação, na perspectiva de Imbérnon e no subtópico 1.5, apresento as contribuições de Pimenta, Libâneo, Borges e Freire para a compreensão em torno dos saberes docentes.

Todos esses subtópicos em suas especificidades são relevantes para o estudo e análise da atividade de coordenação pedagógica e suas implicações para os saberes e práticas docentes. As formulações teóricas desses autores colaboram para o enfrentamento às perspectivas neoliberais e tecnicistas de formação de professores e me permitem dialogar com a teoria de Vigotski sobre a dialética do humano para a qual a formação da personalidade consciente se constitui elemento central.

### **1.1 O coordenador pedagógico como formador: o que revelam as produções de dissertações de mestrado defendidas no período de 2008 a 2015?**

A discussão acerca da formação continuada de professores tem se constituído foco de estudo de muitos pesquisadores que apontam o coordenador pedagógico como formador e buscam respostas às implicações das formações realizadas na/pela escola para o trabalho social docente. De acordo com Pimenta (2012), o conjunto de saberes oriundos da prática pedagógica pode ser denominado de “prática social de ensinar” (p. 27). Nesse sentido, compreendo com a autora que o conjunto das ações desenvolvidas pelos professores durante o ato pedagógico pode ser concebido como trabalho social docente.

Desse modo, para responder à pergunta acima formulada — O que revelam as produções de dissertações de mestrado defendidas no período de 2008 a 2015?, realizei uma busca em dissertações registradas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do banco de dados do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA), cujo foco de pesquisa fosse o coordenador pedagógico como formador.

A escolha desse período se deu em função da promulgação de políticas públicas que impulsionaram o campo da formação continuada de professores na modalidade formação em serviço, como por exemplo o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Políticas como essa advém de um conjunto de marcos regulatórios promulgados pós-LDB/1996, já abordado anteriormente nesse trabalho. Dentre eles é possível destacar: “Decretos-Lei, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Portarias Ministeriais” (MAUÉS; CAMARGO, P. 155) cujo objetivo é normatizar e regular as políticas de formação de professores com vistas ao controle do trabalho dos profissionais da educação.

Esses marcos, de forma ampla, estabelecem as diretrizes gerais para a formação de professores em âmbito nacional e trazem implicações diretas para o trabalho social docente, muitas vezes desconsiderando as condições materiais de vida das diferentes regiões brasileiras.

A escolha desse período possibilitou, dentre outras coisas, perceber até que ponto essas políticas impulsionaram ou favoreceram o campo da produção científica acerca da atividade de coordenação pedagógica na perspectiva da formação continuada de professores, tendo em vista que a proposição das políticas não é linear à sua execução e pode provocar continuidade ou descontinuidade na investigação dos processos formativos.

### **Processo de coleta e organização de dissertações de mestrado no período de 2008 a 2015**

O processo de coleta e organização das dissertações defendidas no período de 2008 a 2015 ocorreu por meio de um levantamento bibliográfico, conforme já exposto aqui. Optei por esse tipo de pesquisa tendo em vista que ela pode ser realizada a partir do “registro disponível em documentos impressos como livros, artigos e teses, etc”. (SEVERINO, 2007, p. 122). Conforme esse autor, a pesquisa bibliográfica possibilita a análise de um mesmo fenômeno a partir de olhares e realidades distintas.

Para constatar as produções existentes em nível nacional e local recorri a diferentes bancos de dados. Para a verificação das dissertações de mestrado publicadas em âmbito nacional consultei os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e para verificação das dissertações em âmbito local recorri ao banco de dados do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A partir desse levantamento, sistematizei e organizei os resultados da pesquisa por ano e fontes de pesquisa, conforme demonstra a tabela abaixo:

**Tabela 1 – Produção escrita sobre o coordenador pedagógico como formador (2008-2015)**

ANO	CAPES	PPGED – UFPA	PPGED - UEPA	TOTAL
2008	0	0	0	0
2009	0	0	0	0
2010	2	0	0	2
2011	1	0	0	1
2012	3	0	0	3
2013	0	0	0	0
2014	0	0	1	1
2015	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

**Fonte:** Banco de dados da CAPES, PPGED (UFPA e UEPA) – 2008-2015.

O banco de dados da CAPES possibilitou o acesso a 6 dissertações, no período de 2010 a 2012. A nível local, consultei os sites do PPGED/ UFPA e da Universidade do Estado do Pará - UEPA. No site PPGED/UFPA não encontrei dissertações cujo fenômeno evidenciasse a figura do coordenador pedagógico na ótica da formação continuada, somente a formação continuada de especialistas em outras áreas do conhecimento como Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, dentre outros. Na UEPA localizei uma dissertação publicada em 2014 com foco no coordenador pedagógico como formador. Embora não seja alvo desse estudo, não constatei nenhuma tese de doutoramento em relação ao coordenador pedagógico como formador entre 2008 a 2015, em ambos os bancos de dados. Contudo, no ano de 2017 encontrei uma tese de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cujo tema aborda o coordenador pedagógico como formador. Essa tese, apesar de muito interessante e relevante para a discussão em torno do coordenador pedagógico como formador não foi contabilizada nessa pesquisa em função da escolha que fiz, dissertações de mestrados no período de 2008 a 2015.

Ressalto também, que no ano de 2017, foi defendida no âmbito do PPGED/UFPA, uma dissertação de mestrado, com foco na coordenação pedagógica na perspectiva da teoria histórico-cultural, todavia, não a contabilizei nessa revisão tendo em vista a delimitação do período de catalogação já mencionado acima.

### **Tendências em pesquisa sobre o descritor “o coordenador pedagógico como formador”, na produção científica brasileira, no período de 2008 a 2015**

Para estudar as tendências em pesquisa sobre “o coordenador pedagógico como formador”, organizei as informações coletadas a partir das principais categorias encontradas nas dissertações de mestrado. Em vista disso, a análise foi feita a partir de alguns elementos como referencial teórico, objetivos, metodologias, resultados, resumos, etc. Dentre esses elementos, o resumo, embora represente um recorte do texto, na íntegra cumpre “a finalidade de passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado” (SEVERINO, 2007, p. 208-209), pois contém alguns desses elementos e, por isso, contribui para uma primeira avaliação por parte do pesquisador.

Os resultados das pesquisas convergiram para uma única unidade de análise “a formação continuada de professores na perspectiva do coordenador pedagógico como formador”, cujos dados apresento na tabela abaixo:

**Tabela 2 – Classificação dos trabalhos realizados por Ano, Titularização e Instituição (2008-2015)**

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TOTAL
2008	0	0	0
2009	0	0	0
2010	(Dissertação 1) – O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem as suas práticas; (Dissertação 2) – A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores.	D1 – UFMT D2 – PUCSP- Monte Alegre	2
2011	(Dissertação 1) – Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades.	D1 – PUC-SP	1
2012	(Dissertação 1) – Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas; (Dissertação 2) – Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar; (Dissertação 3) – Coordenadores pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da escola?	D1 – PUC- Monte Alegre D2 – PUCRS D3 – Universidade Metodista de São Paulo	3
2013	0	0	0
2014	(Dissertação 1) – A formação continuada de professores na escola, mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente”.	D1 – UEPA	1
2015	0	0	0
TOTAL	7	7	7

**Fonte:** Organizado pela autora a partir do Banco de dados da CAPES e PPGED (UEPA) – 2008-2015.

Essa tabela mostra de modo geral a área de interesse dos pesquisadores. Por intermédio dela foi possível perceber que as temáticas abordadas embora se assemelhem quanto ao descritor – coordenador pedagógico como formador – algumas pesquisas apresentam distinções quanto as perspectivas que se tem em torno da atuação do coordenador pedagógico como formador em ambiente escolar. Outras objetivam as representações do fenômeno pesquisado sobre sua atuação pedagógica. E outras ainda versam sobre os desafios que a formação continuada de professores impõe a este profissional.

Apesar de um número tímido de dissertações obtidas, a tabela 2 evidencia que as pesquisas se localizam em todas as regiões brasileiras, sendo: 1 na região centro-oeste (MT), 3 na região sudeste (SP), 1 na região nordeste (BA), 1 na região sul (RS) e 1 na região norte (PA).

Porém, a maior parte dessas pesquisas concentrou-se na região sudeste, com destaque para São Paulo. Também é nessa região que se localizam os programas de organização não governamental, que prestam serviços de assessoria pedagógica às prefeituras em diferentes centros e localidades, tais como o Instituto Avisa Lá e a Comunidade Educativa (CEDAC). Em

sua maioria, as ações dessas assessorias se destinam à equipe gestora das escolas, talvez essa prerrogativa, de algum modo, colabore para despertar o interesse de pesquisadores cujo foco seja a coordenação pedagógica.

É interessante observar que essas pesquisas tendem a investigar a formação como parte das atribuições do coordenador pedagógico e buscam analisar o contexto de atuação desse profissional com os conflitos e desafios vivenciados na escola. É válido ressaltar que esse profissional, em processo de constituição como formador, até pouco tempo atrás exercia a função de inspeção escolar. Nas palavras de Saviani (2008a) “trata-se de uma identidade própria, isto é, um conjunto de características exclusivas dela e que as distinguem das demais atividades profissionais” (p. 31). Nesse sentido, com base no levantamento bibliográfico apresentado anteriormente, posso afirmar que a formação é compreendida pelos pesquisadores das dissertações analisadas como sendo uma atribuição inerente às atribuições do coordenador pedagógico na gestão dos processos educativos e a escola é considerada pelos autores como o *locus* de formação e desenvolvimento da docência.

Nesse sentido, investigar em qual perspectiva formativa tem sido realizada as pesquisas relacionadas ao coordenador pedagógico como formador, a modalidade de formação, os sujeitos envolvidos no processo, a organização, a metodologia utilizada durante a pesquisa, possibilita um olhar sobre a práxis docente e suas condições de desenvolvimento profissional.

No que se refere aos referenciais teóricos, os autores das pesquisas tomam como base autores tais como: Imbernón (2009; 2010; 2011a; 2011b), Nóvoa (1995; 2003; 2011), Zeichner (2008), Garcia (1998;1999), Elliott (2010), André (2009; 2010), Candau (1998) Veiga (2012), Placco e Almeida (2010; 2011), Christov (2008), Placco *et al* (2012), Gatti (2008), Nunes (2003; 2008), Monteiro (2003), entre outros.

Com essa base teórica, dentre outras, as pesquisas buscaram problematizar questões como: quais são as implicações da formação continuada para o trabalho dos professores do Ensino Fundamental e/ou as representações dos coordenadores pedagógicos acerca da formação que visa atender suas necessidades formativas.

A fim de encontrar respostas às perguntas dessa natureza, os estudos percorreram praticamente os mesmos caminhos metodológicos, concentrando-se em dois eixos. O primeiro eixo refere-se à organização do trabalho pedagógico na escola e o segundo eixo versa sobre o entendimento da cotidianidade escolar expressa nas vozes das coordenadoras/supervisoras. As pesquisas têm, ainda, em comum, a abordagem qualitativa, constituindo-se em estudos que realizam levantamentos, observações, entrevistas e tecem seus resultados com base nos dados

produzidos e/ou levantados, elaborando conhecimento sobre determinado assunto como resultado de uma longa pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986; SEVERINO, 2007).

Ao realizar uma leitura mais aprofundada das dissertações pesquisadas, para além dos resumos, concluí que os resultados dos trabalhos analisados podem ser concebidos, pelos menos, dentro de três categorias: 1) formação de professores, 2) atuação do coordenador pedagógico: desafios e possibilidades e 3) a escola como lócus de formação.

No que se refere à formação de professores, foi possível concluir que: a) há uma convergência quanto ao entendimento das atribuições desses profissionais na organização do trabalho pedagógico na escola na perspectiva da formação continuada de professores; b) a presença de elementos essenciais na rotina do coordenador pedagógico como: o uso de instrumentos de acompanhamento do trabalho em sala de aula, a organização de pautas formativas para as reuniões pedagógicas e a parceria entre a equipe gestora evidenciam a escola como um espaço de formação continuada; c) a rede colaborativa é concebida como baliza para as ações formativas e como espaço de participação democrática, de relações horizontais e muita parceria e d) os professores percebem a reunião pedagógica como espaço de formação continuada a ser coordenado por alguém qualificado.

Em relação à atuação do coordenador pedagógico: desafios e possibilidades, em linhas gerais, as pesquisas demonstraram que: a) O coordenador pedagógico enfrenta o desafio da formação continuada dos professores sem a menor preparação. Assim como os professores, ele também precisa de formação; b) poucas são as secretarias de educação que oferecem condições para o coordenador pedagógico desempenhar um trabalho de qualidade na formação docente. Os que conseguem representam “*conquistas empreendidas isoladamente e marcadas por interpretações subjetivas a respeito desta tarefa, que encontram justificativa nas distorções existentes entre a formulação das políticas de formação e as condições objetivas que compõem o trabalho daqueles profissionais*” (dissertação de PEREIRA, 2010, PUC- Monte Alegre) e c) o trabalho da coordenação pedagógica traz os resquícios de burocratização e fiscalização do trabalho docente, historicamente marcados por sua constituição profissional.

Em se tratando da escola como lócus de formação, os resultados apontaram: a) a necessidade de parceria entre o coordenador pedagógico e o diretor na construção de uma política e de uma cultura de formação continuada de professores realizadas na/pela escola; b) a formação tem ocorrido em função da “*soma de esforços e compromissos individuais e coletivos dos sujeitos que integram as instituições educativas, visto que pouco dispõe de fatores extrínsecos que lhes assegurem sustentação*” (dissertação de SOUSA, 2014, UEPA); c) a importância e fertilidade da formação continuada de professores centrada na escola articulada

pelo coordenador pedagógico e d) o favorecimento na organização do trabalho pedagógico, podendo incidir em melhorias tanto para as práticas pedagógicas como para a (re)construção do processo pedagógico no interior da escola.

De um total de sete dissertações analisadas, concluí que o fenômeno da coordenação pedagógica apesar de ser investigado por sujeitos diferentes em contextos, também, diferentes, apresentam resultados similares evidenciando que esse profissional tem secundarizado suas atribuições, principalmente formativas, em função da complexidade posta pelo cotidiano escolar e ainda por não ter claro o seu papel dentro da escola.

Nesse sentido, estudar e analisar tais dissertações foi importante pelo menos por três motivos: 1) identificar as concepções do trabalho do coordenador pedagógico presentes nesses trabalhos; 2) constatar que no trabalho do coordenador pedagógico ainda predomina o aspecto técnico em detrimento de outros, igualmente importantes; 3) as limitações apresentadas por esse profissional na organização dos processos formativos na escola refletem suas próprias limitações em relação ao seu processo de formação inicial e continuada.

Portanto, o estudo revelou a necessidade de intensificação das pesquisas, estudos e produções que tomam o coordenador pedagógico como formador e a escola como lócus de formação continuada de professores, tendo em vista que diante das prerrogativas postas pelas políticas neoliberais que institui a formação em serviço como modalidade de formação para os profissionais da educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola tem assumido cada vez mais uma vertente de autoformação, sem os fundamentos epistemológicos que asseguram aos professores/as uma formação de base teórica sólida, crítica e transformadora.

## **1.2 Formação de professores**

O atual modelo de formação de professores, inicial e continuada, em vigor hoje no país é fruto de um conjunto de reformas educacionais que, historicamente, foi configurando a atual estrutura da educação brasileira. Esse modelo surge em meio a demanda do processo de organização do sistema de ensino, após a criação das escolas normais cujo objetivo era a “instrução popular”, impulsionando, assim, a criação de um projeto educacional que atendesse a demanda do ensino, para o qual se pressupunha, também, ampliar o número de docentes e, conseqüentemente garantir a formação de professores (SAVIANI, 2009).

Nesse sentido, Saviani (2009) afirma que não se explicitam inquietações acerca da formação de professores anterior ao Sec. XIX. No período que antecede este século, a concepção de professor foi marcada pelas determinações do poder hegemônico da Igreja

Católica (século XVI-XVIII) que limitou o campo da atuação docente a uma questão de vocação. Cabia à Igreja Católica selecionar os professores, sob os critérios de ter vocação, ser capaz de reproduzir os dogmas da igreja e ter aptidão com as crianças e nesse caso, destaca-se a figura “feminina”.

A partir do século XVIII, quando a igreja “perdeu” seu poderio, coube ao estado (século XVIII-XIX) a responsabilidade pela educação, concessão de licença para ensinar. A função docente passa então, a ser concebida como ofício. Somente a partir do século XIX inscreve-se no contexto da educação brasileira a necessidade de profissionalização do magistério (SAVIANI, 2009). O atendimento a essa necessidade gerou outra necessidade — a de formação docente.

Segundo Saviani (2009), esse cenário foi construído a partir de um conjunto de reformas e remodelação do estado, os quais mantêm relação direta com os ideais da revolução francesa que preconizavam, dentre outros direitos, a “instrução popular”. Desses ideais nasce a demanda para as escolas normais, que foram criadas para o processo de “preparação dos professores”, destinando-se a “Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário” (p.143).

Esse modelo se instalou em muitos países: França; Itália; Inglaterra; Estados Unidos; Alemanha. A exemplo desses países, o Brasil instituiu a primeira escola normal no estado do Rio de Janeiro, mais precisamente em Niterói, em 1835, estendendo-se mais tarde para outros estados. A preparação “didático-pedagógica” do professor fazia parte do currículo dessas escolas, a fim de garantir que ele fosse capaz de transmitir o conjunto de conhecimentos pertencentes às escolas de primeiras letras (1827).

O modelo de formação de professores, voltado para a instrução (domínio de conhecimentos específicos) permaneceu durante todo o século XIX, no qual a qualificação docente estava atrelada à reforma no plano de estudos, que previa “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 145). Em contrapartida, com o movimento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação” (1932), do qual são signatários Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, dentre outros, criou-se no Brasil uma situação que favoreceu a criação dos Institutos de Educação. Tais Institutos, ancorados nos ideais da Escola Nova propuseram uma reformulação do currículo de formação de professores, incluindo disciplinas como Psicologia Educacional e História da Educação, com a intenção de firmar a pedagogia enquanto um curso que agrega conhecimentos científicos, o que concorreu para a criação das universidades, as quais adotaram em seu sistema de ensino o

“esquema de 3 + 1”, legitimando a organização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Inicialmente, os três primeiros anos de formação eram compostos pelas disciplinas específicas e visava formar os professores para atuarem nas várias disciplinas que compunham o currículo das escolas secundárias. O último ano objetivava a formação didática dos professores para atuarem nas Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

Todavia, essa reformulação a partir da legislação contribuiu, segundo Saviani (2009), para a precarização da formação de professores, ao implementar duas modalidades de habilitação do magistério. A primeira modalidade habilitava ao magistério ministrar aulas até a 4ª série e a segunda modalidade habilitava-o até a 6ª série do 1º grau. Já na década de 1980, amplia-se um movimento pela reformulação do curso de pedagogia e de outras licenciaturas, advogando à docência como elemento constitutivo da identidade dos profissionais da educação. Tomando como base esse princípio, as atribuições do pedagogo se destinariam à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental. Isso gerou grandes expectativas em relação à formação de professores, embora esse modelo, segundo Libâneo (2014), apresente precariedade em relação à epistemologia das ciências sociais.

Muito embora a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) represente um marco histórico na criação de um sistema de ensino desde a educação básica a superior, ela “sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo” (SAVIANI, 2009, p. 148), na medida em que os Institutos Superiores de Educação foram elevados a segunda categoria e passaram a ofertar formações aligeiradas e baratas para os cursos de pedagogia e outras licenciaturas..

Segundo Saviani (2009), existem dois modelos de formação subjacentes ao ato docente: o conteúdo e a forma. O conteúdo de natureza cognitiva-cultural e a forma relacionada aos “procedimentos pedagógicos-didáticos”, ambos, na perspectiva do autor, devem fazer parte do currículo de formação de professores. Nesse caso, o autor aponta para a necessidade de indissociabilidade entre o meio e a forma pelo qual os conteúdos são internalizados no processo educativo.

A esse respeito, Saviani (2011) reafirma que a ausência de um currículo que assegure uma “preparação pedagógico-didática” compromete a qualidade do processo de formação de professores, considerando que a atuação do pedagogo é plural, ora se dá pela docência, ora pela orientação educacional, direção ou supervisão/coordenação pedagógica. Uma formação que promova o desenvolvimento do aspecto sócio-político e não simplesmente técnico da coordenação pedagógica pode desencadear na escola processos formativos que sejam capazes

de “articular teoria e prática” no processo de formação docente e imprimir qualidade ao processo educativo.

Diferente da qualidade postulada pelo sistema capitalista que se baseia nos critérios de excelência inata, atributos mensuráveis, fabricação, valor e otimização de recursos, Vigotski enseja uma qualidade que em nada se aproxima desses valores mercadológicos. A qualidade a que se refere o autor está baseada nos valores de cooperação, superação e emancipação (DELARI JR, 2015), que valoriza o ser a partir de suas potencialidades e não de suas limitações físicas, emocionais, intelectuais. Nessa concepção de qualidade, a educação se orienta pelos princípios éticos, estéticos e políticos não em qualquer direção, mas naquela que promove o bem comum da humanidade. Nesse tipo de qualidade a formação humana busca a transformação social.

É nessa perspectiva de qualidade que a teoria de Vigotski se situa e corrobora para uma mudança nos processos formativos na escola. Mesmo sendo fruto de um sistema educacional que prima pela técnica e por um único polo do saber, o saber fazer, a atividade de coordenação pedagógica encontra nessa teoria os fundamentos necessários à sua reconfiguração e em consequência à resignificação do trabalho social docente, uma vez que a qualidade envolve uma trajetória contínua de construção na qual a formação e o ensino se orientam por questões “éticas e de responsabilidade social” em que a formação do professor, organizada pelo coordenador pedagógico, contribui para a formação de seus alunos.

### **1.3 A formação continuada de professores na perspectiva do coordenador pedagógico como formador**

Na década de 1920, a gênese dos profissionais da educação foi responsável pelo surgimento de uma nova categoria profissional, os “técnicos em escolarização” (SAVIANI, 2008, p. 25). Nesse sentido, na tentativa de resgatar alguns fatos e acontecimentos históricos do processo de eclosão e institucionalização da função da coordenação pedagógica dentro do cenário da formação continuada de professores, organizei o quadro abaixo, com destaque para os principais elementos que deram origem à sua função. Além de sistematizar alguns fatos ocorridos na história da educação brasileira, o quadro a seguir contribui para as discussões que se seguem sobre o papel do coordenador pedagógico como formador na formação continuada de professores que ocorre na escola.

Para a organização do quadro e as discussões que se seguem ao longo desse trabalho sobre a coordenação pedagógica, tomei como parâmetro o texto de Dermeval Saviani (2008), intitulado “A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia”. Saviani é considerado referência na discussão da supervisão na História da Educação brasileira, pelo modo como examina, no percurso da história, o contexto histórico, social, político e cultural que originou e desenvolveu a concepção de supervisão educacional. Por isso, suas contribuições são fundamentais para situar e compreender as atribuições desse profissional no processo de formação continuada de professores.

**Quadro 1 – Função Supervisora**

ÉPOCA	SOCIEDADE	EDUCAÇÃO	SISTEMA ECONÔMICO	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)	ATRIBUIÇÕES/ FUNÇÃO SUPERVISORA
Antiga de	Comunidade primitiva	Livre e espontânea	Agricultura	Leis naturais	Ajudadora (pessoa mais experiente)
Idade Média	Feudalismo	Escola (ócio)	Latifúndio	<i>Ratio Studiorum</i>  Reformas Pombalinas Aulas Régias	Controle, conformação, fiscalização, coerção  direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino.
Idade Moderna	Capitalismo	Sistema Formal de Ensino	Livre concorrência (circulação do capital)	Escolas de primeiras letras (método de ensino mútuo)	Docência e supervisão  Inspeção escolar  Influência dos modelos de produção taylorista/fordista

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base no texto de Saviani (2008) intitulado “A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia” – conforme referência bibliográfica.

Conforme demonstra o quadro acima, o campo da coordenação pedagógica esteve presente desde o primeiro sistema de ensino implantado no Brasil, o *Ratio Studiorum*, elaborado pela Companhia de Jesus, em 1599. Em linhas gerais, esse plano de ensino discorria sobre a

organização didática e o ato pedagógico era constituído por “[...] um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes ligados diretamente ao ensino, indo desde às regras do provincial, as dos professores” (SAVIANI, 2008a, p. 20). Esse sistema previa ainda, “a figura do prefeito geral de estudos” traduzido no que conhecemos hoje como supervisor ou coordenador pedagógico.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 ocorre uma reformulação no campo educacional em relação as políticas públicas de formação inicial de professores e inserção da formação continuada. Essa reformulação, conforme já abordado anteriormente neste trabalho, é fruto da promulgação de diferentes marcos regulatórios pós-LDB/9394/96. A exemplo, na perspectiva da formação continuada de professores cito a Resolução nº 2/2015, que determina que os sistemas de ensino, estadual e municipal organizem a formação continuada dos professores do magistério de modo a atender às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), cujo projeto educacional se articule à educação básica. Essa resolução, assim como outras políticas neoliberais, institui a modalidade de formação em serviço, de modo a contemplar os profissionais da educação no exercício da função.

De acordo com Torres (2000), as políticas neoliberais que desde a década de 1990, demandam reformas no sistema educacional são parte “dos princípios do novo paradigma organizativo proposto para a reforma do estado e do setor público” (p. 18), as quais transpuseram para o setor público os princípios orientadores do setor privado que opera com a lógica do mercado. Nesse interim, a formação continuada de professores ficou condicionada a um controle de eficácia estatal mensurado por meio das avaliações em larga escala que, dentre outros objetivos, pretende controlar a eficácia do trabalho educativo. Para isso, essas políticas lançam mão de mecanismos que priorizam a competição, a co-responsabilização pelos gestores escolares na obtenção dos resultados satisfatórios, foco no trabalho da equipe gestora para as questões administrativas/pedagógicas, flexibilização no planejamento e adequação do currículo, etc. (TORRES, 2000).

Com base nesses mecanismos, a formação continuada destinada à equipe gestora da escola (diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional) e aos professores, em sua maioria, é orientada pelas categorias objetivo-avaliação, convertendo o ensino para a realização de exames em larga escala (FREITAS, 2016). Nessa formatação de formação, esses profissionais ganham status de articuladores e gerenciadores dos processos educativos e o

projeto político pedagógico da escola se desdobra em ações com foco nos resultados da aprendizagem.

Tudo isso faz parte de um projeto maior de educação atrelado à sociedade do conhecimento com vista ao desenvolvimento e expansão do mercado capitalista, para o qual a capacitação profissional se apresenta como alternativa ao crescimento econômico e ao emprego (MAUÉS, 2011). Por isso, tanto a formação inicial quanto a formação em serviço “devem possibilitar uma sólida formação teórico e prática da especialidade do professor” [...] de modo a garantir o desenvolvimento dos “conhecimentos e das competências pedagógicas necessárias” ao exercício da função (p. 78).

Frente a isso, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) propõe aos países sob sua influência adotar políticas de formação de professores que sejam capazes de atraí-los, formá-los e retê-los. Embora, o Brasil não seja um país-membro da OCDE suas políticas respingam no sistema educacional brasileiro, pois este sistema encontra-se imerso num contexto maior de “globalização da economia e crescimento da concorrência, o que faz com que seja muito difícil a um país manter o sistema educacional sem alterações” (MAUÉS, 2011, p. 78-81). Segundo essa autora, a OCDE ao traçar um perfil da profissão docente com base no “conhecer e saber fazer” flexibiliza o campo da formação docente para outras licenciaturas, além de outras modalidades formativas como a formação em módulos ou a formação a distância, para além, é claro, da formação em serviço “como uma política viável para garantir que os professores sejam qualificados” (p. 81).

Nesse sentido, a formação em serviço tem sido um caminho cada vez mais curto de implementação da formação continuada que vislumbre o contexto pedagógico de atuação docente na perspectiva de uma formação teórica sólida. Todavia, uma formação teórica sólida só pode ocorrer a partir da reestruturação de um currículo de formação que priorize o desenvolvimento omnilateral do sujeito, que seja capaz de articular teoria e prática e que articule ensino, pesquisa e extensão, aproximando e fazendo interagir num mesmo contexto de discussão universidades e escolas. O que significa:

[...] Tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de Educação Básica e as Faculdades de Educação, atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores (SAVIANI, 2011, p. 15).

Isso implica compreender que a prática pedagógica, em seus diferentes saberes, quando realizada fora do contexto social no qual se insere, nega a natureza transformadora da educação.

Em função disso, Saviani (2008b) afirma a necessidade de haver na formação de professores um currículo capaz de contribuir para que o professor perceba os “vínculos de sua prática com a prática social global” (p. 64), uma vez que a ação pedagógica só faz sentido se associada à educação como transformação, contribuindo para converter a desigualdade em igualdade e a exclusão em inclusão.

No entanto, não se trata de superar a dimensão técnica da atividade de coordenação pedagógica, mas, paralelamente, resgatar sua função precipuamente sócio-política. A congruência das diferentes dimensões da ação do coordenador pedagógico é imprescindível para o êxito do trabalho educativo. A dimensão técnica não pode se constituir no único polo do trabalho do coordenador pedagógico. Diferente disso, ela precisa existir na relação com as dimensões científica, formação continuada, trabalho coletivo, crítico-reflexiva e avaliativa (PLACCO, 2015). Talvez, dessa congruência dependa a constituição do coordenador pedagógico como formador, articulador e transformador na organização dos processos formativos na escola.

Portanto, imprimir qualidade à formação de professores, inicial ou continuada, numa perspectiva de desenvolvimento do homem em sua plenitude gera a necessidade de uma reestruturação curricular que recupere a associação entre teoria e prática, a fim de superar a separação entre as instituições de ensino superior e as escolas no âmbito das políticas públicas educacionais, para as quais a constituição do coordenador pedagógico como formador, configura-se, ainda, um desafio nos dias atuais.

De maneira tímida, vemos surgir nas políticas públicas de formação de professores a figura do coordenador pedagógico na perspectiva da formação continuada de professores na modalidade formação em serviço. É o caso da portaria ministerial que designa no:

Art. 6º - As ações do PNAIC e do PNME compreendem os seguintes eixos: I - Formação Continuada: a) formação em serviço dos coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos professores da pré-escola, dos coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e de classes multisseriadas que possuem alunos desses anos, dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas das redes públicas de ensino participantes do PNME; Art. 13 - A formação continuada ofertada no âmbito do PNAIC e do PNME será realizada preferencialmente em serviço. (PORTARIA Nº 826, DE 7 DE JULHO DE 2017).

A referida Portaria deixa claro que a formação se destina exclusivamente aos coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil e nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, além de não contemplar o contexto de trabalho dos professores. Propostas como

essas fragmentam a atividade da coordenação pedagógica que precisa dar conta, também das demandas das turmas de 4º e 5º ano, para as quais não há oferta de formação de professores em âmbito federal, ficando na maioria das vezes, a cargo da escola. Nesse sentido, o coordenador pedagógico precisa organizar o espaço da formação na escola, considerando a heterogeneidade tanto da equipe quanto da demanda oriunda dos Programas Federais e da escola. Essa é apenas uma das muitas situações que o coordenador pedagógico precisa articular no conjunto de suas atribuições, levando em consideração os processos micros e macros da formação.

De acordo com Mizukami (2013), nas variáveis micros estão aqueles processos de ensino e aprendizagem da docência no contexto escolar (conhecimento sobre o aluno, sobre a matéria e sobre como ensinar a matéria). Nos macros estão os processos referentes a aprendizagem individual e coletiva, investimento de natureza político-social, institucional, profissional e pessoal. Sem uma articulação dessas variáveis é possível cair na primazia do tecnicismo, descaracterizando uma ação formativa para o desenvolvimento omnilateral do ser humano.

Os estudos e pesquisas realizados por Placco e seus colaboradores são fundamentais para evidenciar o caráter formativo da função coordenadora na escola. A autora traz importantes contribuições para a problematização de uma profissão que se constitui no processo de constituição de outras, que enfrenta os desafios de garantir formação continuada para os professores na escola, que convive com a incoerência das determinações legais que o coloca no palco das habilitações para o cargo, mas não garante um processo formativo que o qualifique para o exercício da função, “[...] visto que a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica” (PLACCO, 2012, p. 768)”. Com isso, a autora promulga, anuncia e evidencia o papel formador do coordenador pedagógico dentro da escola, mesmo que isto não esteja dito e nem assegurado pela legislação enquanto política pública para a educação básica.

Desse modo, penso que problematizar e potencializar os saberes e práticas docentes, num processo de retomada dos objetivos e fins de uma educação comprometida com a transformação social, seja o mais importante e desafiador papel do trabalho da coordenação pedagógica dentro da escola, em tempos em que educar significa preparação de mão de obra para o mercado de trabalho e não processo de humanização, “organização da vida”. Por isso, ao olhar para este profissional é preciso compreendê-lo dentro da trama social que constitui sua função para compreender a extensão de seu trabalho dentro do processo formativo.

#### 1.4 A formação continuada a partir do contexto de trabalho dos professores e da escola como lócus de formação

A escola constitui-se por excelência um local de desenvolvimento da docência, de produção de saberes e de constituição humana (MIZUKAMI (2013); PIMENTA (2012); DELARIJR. (2015). Nela, as relações sociais, constitutivas dos sujeitos, podem ser organizadas tendo em vista a formação crítica de seus interlocutores. Nesse sentido, a formação continuada de professores, seja na escola ou na academia, precisa dialogar com o contexto de trabalho dos professores. O diálogo entre a academia e a escola pode ajudar a superar a visão “academicista” que aponta as Instituições de Ensino Superior (IES) como único espaço de produção do saber, criando, muitas vezes, uma distância entre os saberes científicos e pedagógicos, advindos da experiência docente. O que ocorre é que o saber elaborado na escola não é institucionalizado e não assume valor teórico no campo das produções científicas. Todavia, a escola em sua função social não é somente o espaço de desenvolvimento da docência, mas também, uma das entidades formadoras e produtoras de conhecimento.

Apesar de a escola se constituir uma das entidades formadoras, os processos formativos que nela ocorrem não substituem a formação continuada em stricto sensu (mestrado e doutorado). De acordo com Martins (2010), é preciso compreender:

[...] a linha distintiva entre a escola como *lócus* do exercício profissional e a escola como *lócus* que deva preparar filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor. As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo*! (p. 22).

Certamente, a formação realizada na/pela escola não substitui o arcabouço epistemológico ofertado na/pela academia que orienta a prática do professor, mas ela assume papel importante na especificidade do trabalho social docente, nem sempre contemplado pelos currículos acadêmicos de formação de professores. Todavia, essa compreensão não anula o fato de que o domínio teórico pode incidir na melhoria da prática e vice e versa.

Não se trata, portanto, de elevar o conhecimento teórico ou o prático e promover um dos polos dos saberes docentes – saber, saber ser e saber fazer (LIBÂNEO, 2014), mas de legitimar esses saberes sem reduzi-los a um campo epistemológico – epistemologia da prática ou epistemologia do conhecimento.

Pimenta (2000), ao realizar uma pesquisa bibliográfica sobre os saberes e práticas docentes no GT Didática-ANPED no período de 1996 a 1999, constatou ser a epistemologia da

prática uma nova tendência de pesquisa inaugurada nos anos 1990. Talvez o campo fértil para esse tipo de pesquisa se deva às reformulações no sistema de ensino desse período, já abordados neste trabalho. A autora aponta que as pesquisas desse período giraram em torno de dois eixos, quais sejam, o eixo das práticas bem-sucedidas e o eixo da formação de professores. Para Pimenta, a epistemologia da prática consiste numa “produção do saber docente a partir da prática” (p. 90) ancorada, primordialmente, nas experiências desses profissionais, que embora contribua para o avanço da produção do conhecimento acerca do ensino, é um campo “limitado porque não adentra o fenômeno na sua concretude e, por isso, não capta as suas contradições e as suas possibilidades” (p. 94). Desse modo, o campo da experiência docente não deve ser lido e interpretado de forma isolada, mas na relação com os demais campos dos saberes.

Quanto à epistemologia do conhecimento, esta é na visão de Saviani (2013), uma teoria do conhecimento científico ou teoria das ciências. Nesse sentido, trata-se de um campo do saber que toma a realidade prática e material como objeto de estudo e análise para a produção do saber. A dicotomia ou primazia por um campo epistemológico, da prática ou do conhecimento, traz prejuízos ao desenvolvimento da profissionalização docente e compromete o trabalho educativo.

Contudo, a não supremacia de um saber em detrimento de outro passa pelo campo da formação continuada do profissional educador. Delimitar em quais polos se fundamentam o conjunto de suas ações é um desafio e necessidade para um processo formativo consubstanciado por uma visão de educação que “organiza” a vida e não “prepara” para a vida (VIGOTSKI, 1924/2003). Assim, identificar o modelo sob os quais se assentam a formação continuada dos professores é condição para superá-lo e ressignificar o trabalho pedagógico.

Historicamente, o trabalho do pedagogo nas unidades escolares tem se constituído sob a ótica da racionalidade técnica. Os fins da educação, orientados pela lógica do mercado, tem mecanizado a atividade desse profissional, deixando-o alheio ao seu processo de produção, concorrendo para que não compreenda sua função como um trabalho, mas como prestação de serviço a uma determinada comunidade (SAVIANI, 2008).

Na contramão dessa ótica, a teoria de Vigotski inaugura uma nova concepção de educação, na qual os diferentes interlocutores do processo educativo são protagonistas de suas ações. Por isso, na formação continuada que se processa na escola, cabe ao coordenador pedagógico organizar o meio social formativo, de modo que suas ações se desdobrem em ações para os professores e as destes para seus alunos.

As contribuições do educador espanhol, Francisco Imbérnon, corroboram para ressignificar a formação realizada na/pela escola, na qual a ação do professor é potencializada

por meio da ação do coordenador pedagógico. Não é uma questão de “uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação” (IMBÈRNON, 2011, p. 85). Essa formação, segundo o autor, objetiva postular um novo paradigma em que fundamentam uma sucessão de propósitos, a saber: foco na ação-reflexão-ação, reconstrução da cultura escolar, instituição de novos valores a colaboração, respeito e redefinição da gestão escolar.

Segundo Imbèrnon (2011), “o profissional da educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática”, p. 85) e de sua formação inicial, que precisam ser valorizados. É nesse aspecto que o autor defende uma formação que conceba o professor como sujeito do processo formativo e uma formação pensada com eles e não para eles, que é justamente aquela que leva em consideração a participação ativa dos professores em todo o processo formativo de sua elaboração a execução, que valoriza seu contexto de trabalho e parte de sua realidade concreta de existência para traçar sua trajetória de formação.

Essa compreensão só reforça a necessidade de posicionar a escola dentro de um referencial teórico comprometido com a mudança social. Ter o contexto de trabalho dos professores como foco colabora tanto para a apreensão da realidade em sua complexidade quanto para a superação da dicotomia entre o *saber*, o saber fazer e o *saber ser*. A formação precisa fazer sentido para os professores. Quando esta se configura distante de suas realidades concretas só reforça o caráter normativo e regulador próprios da racionalidade técnica e das políticas neoliberais.

Contudo, não é objetivo aqui, ao criticar o modelo da racionalidade técnica impregnada nas funções e formação docente, nos dias atuais, impor um outro paradigma a partir da teoria de Vigotski, mas lançar mão e sinalizar uma teoria capaz de circunscrever a formação no campo da atuação pedagógica resgatando o papel emancipatório da educação e de seus agentes.

Um desses agentes, identificados por Imbèrnon (2011), é o assessor pedagógico. Segundo o autor, o final da década do 1990, na Espanha, o ressurgimento de novos paradigmas na educação trouxe de volta “um especialista”, até então, destituído de sua função, cujas atribuições são concernentes a do supervisor/coordenador pedagógico, como é denominado pelas políticas públicas para a educação básica, no Brasil. Nas palavras do autor, suas atribuições:

[...] não se limitam apenas ao terreno da assessoria pedagógica, do planejamento de tarefas formativas, da assessoria a escolas, mas eles também executam trabalhos de gestão e administração da formação e assume responsabilidades na equipe pedagógica [...] (p. 93).

Como se vê, tanto o assessor pedagógico, na Espanha, quanto o coordenador pedagógico, no Brasil, desempenham funções semelhantes e ambos exigem uma formação polivalente. O que chama a atenção é a natureza técnica com que essa função surge, independentemente de localidade, de onde se presume que tanto na Espanha quanto no Brasil, as políticas para a educação seguem as prescrições dos organismos internacionais.

É no aspecto formativo do conjunto de atribuições da atividade de coordenação pedagógica, especialmente no que se refere à formação continuada de professores em âmbito escolar, que as contribuições de Imbéron são fundamentais. Para o autor, o assessor pedagógico, por meio da formação, tem a incumbência de potencializar as ações docentes, no sentido de contribuir com a ressignificação de sua prática social, intervindo a partir do contexto de trabalho dos professores, envolvendo-os “num processo de compromisso de reflexão na ação” (p. 94). Apesar de se tratar do desempenho de funções diferentes, entre “iguais”, cuja formação inicial é a mesma para habilitação do cargo – pedagogo coordenador pedagógico e pedagogo professor – o coordenador pedagógico deve se constituir para o professor, numa perspectiva vigotskiana, seu parceiro mais experiente, a fim de contribuir com o corpo docente na superação dos “obstáculos pessoais e institucionais” e na ressignificação de sua práxis, o que exige do pedagogo coordenador pedagógico capacidade para “trabalhar lado a lado com os professores” forjando relações construtivas no campo das experiências pedagógicas (IMBÉRON, 2009, p. 94-95).

Porém, vale ressaltar que mesmo diante de toda essa relevância da atividade de coordenação pedagógica para o corpo docente na escola, essa função pode se tornar perigosa para um processo educativo comprometido com a emancipação humana, por se tratar de uma função profissionalmente comprometida, “[...] seja por sua transitoriedade, pela excessiva especialização de caráter técnico, pela burocratização, pela utilização do conhecimento especializado como parcela de poder e hierarquia, pelo trabalho não isento de proposições éticas e ideológicas [...]” (IMBÉRON, 2009, p. 98).

Mesmo assim, sob esse risco, por todos os motivos já expostos até aqui neste trabalho, é preciso assumir o desafio de constituir o coordenador pedagógico como formador em âmbito escolar na perspectiva de uma formação crítica, que valoriza o professor como sujeito do processo formativo e toma como base para a consolidação desse processo suas ações e seu

contexto de trabalho, não no sentido de elevar a epistemologia da prática, e, muito menos deslocar para a escola a responsabilidade, exclusiva, pela formação continuada de professores, mas de ressignificá-la à luz de uma teoria do conhecimento, quiçá crítica e transformadora, capaz de promover a práxis educativa num processo de tomada de consciência sobre os fins da educação.

### 1.5 Os saberes docentes

Os saberes docentes, segundo Libâneo (2014), fazem parte da formação do educador e estão impregnados na prática docente. Todavia, a tentativa para se evidenciar o caráter político da educação, ao longo dos anos, culminou na separação entre as três dimensões dos saberes docentes: o *saber*, o *saber fazer* e o *saber ser*. Diante disso, não é de se estranhar que determinados professores/as se preocupem com o *saber fazer* em detrimento do *saber* e do *saber ser*. O que precisamos entender é que não há supremacia entre os diferentes saberes, mas, uma necessidade de integrá-los no desenvolvimento da formação docente.

Essa formação só faz sentido se houver articulação entre os saberes docentes e o conjunto de procedimentos que os potencializam e legitimam – a prática educativa – pois, é esta que em instância maior ou menor confere validade à teoria. Nessa perspectiva, os saberes docentes necessitam dialogar com a organização do trabalho pedagógico, o que implica dizer que as situações de ensino propostas aos alunos pelos professores estão de forma consciente ou não alicerçadas por uma teoria que a sustenta. Todavia, vale ressaltar que nem sempre esse diálogo é possível.

Essa dificuldade perpassa todo o caminho percorrido pelo professor, da elaboração do saber até sua chegada em sala de aula, onde é preciso mobilizar diferentes saberes ao definir os conteúdos de aprendizagem, as estratégias de ensino e os procedimentos metodológicos. Dessa forma, partilho das ideias de Freire (2015) de que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (p.47).

Trata-se para Freire do desafio de ser coerente com o que se diz, escreve e faz. Em outras palavras, é preciso autobiografar-se como educador e compreender sua função, precipuamente, política na sociedade, nisto consiste o *saber ser*.

Nessa perspectiva, de acordo com Pimenta (2012), uma formação, inicial e continuada capaz de mobilizar os saberes da docência, discutir a especificidade das diferentes áreas do conhecimento e conhecer a realidade escolar em sua condição de existência social assegura os processos que corroboram na construção da identidade profissional do pedagogo, cuja bagagem, para Libâneo (2014), é restrita em relação “as ciências sociais”.

Com uma formação generalista, o pedagogo é habilitado a assumir inúmeras funções em âmbito escolar, porém, sua formação só será consolidada no exercício da profissão, ocasião em que esse profissional colocará em jogo os saberes adquiridos em seu processo de formação inicial. Para Pimenta (2012), os saberes da docência são aqueles que envolvem a *experiência*, o *conhecimento* e o *pedagógico*. A *experiência* tem início no primeiro contato com o meio escolar. Na condição de aluno já é possível elaborar as primeiras representações sobre o *saber*, o *saber fazer* e o *saber ser*, com capacidade, mesmo que não esteja consubstanciada por uma formação sólida, para identificar os “bons profissionais”, sua postura diante dos fatos e acontecimentos, seu domínio da matéria, sua forma de ensinar, dentre outros aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Dessa *experiência*, na condição de aluno, o professor encontrará os primeiros referenciais para o profissional que pretende se tornar para seus alunos. Sua experiência como discente se tornará, também, fundante de sua prática docente. O ajudará no processo transitório de deixar de se enxergar como aluno para se enxergar como professor.

Agregado a esse saber, o *conhecimento* se apresenta como fundamental no curso da profissionalização docente. Nas palavras da autora “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2012, p. 24). Essa é uma das razões pela qual o conhecimento assume papel preponderante na trama das relações sociais e pode estar a serviço tanto da alienação quanto da emancipação humana.

Por isso, que numa perspectiva histórico-cultural o *saber* que interessa, enquanto conhecimento elaborado, é aquele que suscita o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito, que o ajuda a compreender sua condição de existência social não de forma ingênua, que toma os fatos como naturais, mas que os problematiza no espaço de contradição em que a sociedade classista se desenvolve. O que permite a compreensão de que “a educação é um processo de humanização” constitutiva do sujeito. Nesse sentido, a autora nos desafia a buscar resposta à pergunta: quais os fins da educação escolar na sociedade contemporânea?

Do ponto de vista da sociedade capitalista, que prioriza alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros, como por exemplo, o cognitivo em detrimento do afetivo, não promovendo uma formação integral, seus fins se relacionam à

produção. Desse modo, educar significa desenvolver “habilidades e competências” e a formação docente tem como objetivo o exercício de uma atividade laboral, mecânica, natural e espontânea.

Ao contrário, numa perspectiva histórico-cultural, os fins e meios da educação se destinam à humanização. O ato pedagógico é planejado e sistematizado com essa finalidade. Educar significa “organizar a vida”. Por isso, para Vigotski, mais importante que ensinar conteúdos é ressignificá-los na perspectiva da formação integral do ser humano. Contudo, não se trata de excluí-los, mas de compreender que eles compõem um universo maior e complexo no processo de formação da personalidade consciente.

Diante disso, outra dimensão do saber da docência, o *pedagógico*, vai além da didática como um conjunto de técnicas que asseguram ao docente o *saber fazer*. Nesse caso, segundo Pimenta (2012), o processo de ensino envolve o saber da *experiência, do conhecimento, do pedagógico e da didática*, isto é, as três dimensões do saber enfatizados por Libâneo, o *saber*, o *saber fazer* e o *saber ser*. Aqui, volto, com Freire (2015) ao ponto de onde parti, que ensinar não é “transferir conhecimento em suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica” (p. 47), mas precisa ser a expressão da práxis, como unidade dialética que impulsiona o processo educativo.

O saber resultante do contexto de experiência docente deve ser tomado como ponto de partida e de chegada no processo formativo, de modo que possibilite aos professores, segundo Pimenta (2012), vincular os novos saberes e transpô-los em novas práticas. É a prática social dos professores que confere validade à teoria. Não me refiro a qualquer prática social, mas aquela oriunda do processo educativo “a prática social de ensinar” (PIMENTA, 2012, p. 27). Nela estão implicados os saberes pedagógicos, originados da prática, que se articulam às necessidades impostas pelo cotidiano escolar, pelo conhecimento elaborado advindo das ciências, pelas frustrações da profissão frente ao fracasso escolar, pela precarização das condições de trabalho, dentre outros. Esses saberes, segundo Pimenta (2012), precisam adquirir status epistemológico.

Esse entendimento contribuirá, sem dúvidas, para a ressignificação dos saberes e práticas docentes num processo formativo que toma como base a realidade concreta de existência de professores e alunos e não um emaranhado de saberes científicos produzidos fora do contexto de vida desses interlocutores. É por isso, que na escola, a educação precisa ser o resultado de um processo sistemático e intencional, numa “perspectiva de inserção social crítica e transformadora” (PIMENTA, 2012, p. 25) de professores e alunos em sua realidade concreta de existência social, o espaço pedagógico.

Corroborando com Pimenta (2012), Libâneo (2014) e Vigotski (1929/2003), Freire (2015) acrescenta que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito” (p. 95). Em consonância, presumo que é preciso aprender a compreender os significados que os diferentes interlocutores envolvidos no processo educativo atribuem a sua realidade concreta de existência social. Como eles interpretam sua situação de desenvolvimento social, se tem consciência dela e como esse espaço pode ser ressignificado à luz de uma epistemologia que enseja transformação, rupturas e mudança de paradigmas.

Portanto, considerar os saberes docentes e as práticas pedagógicas como núcleo da formação continuada de professores em ambiente escolar em que o coordenador pedagógico assume o papel de organizador do meio social formativo de professores é enfrentar o desafio de uma formação centrada e comprometida com as três dimensões dos saberes: o *saber*, o *saber fazer* e o *saber ser*, articulados aos três polos do processo educativo, o professor, o aluno e o meio social educativo, para os quais são imprescindíveis o conhecimento sobre suas categorias.

## 2 O SISTEMA CONCEITUAL DE VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO

A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. [...] Só quem assume um papel criativo na vida pode aspirar à criação na pedagogia (VIGOTSKI, 1924-26/2003, p. 301).

Na seção anterior, apresentei alguns aspectos da formação continuada de professores relevantes para a configuração do coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores à luz das contribuições de alguns autores que colaboram para essa discussão, das proposições das políticas públicas para a formação e da realidade social que permeia a vida deste profissional.

Nesta seção, relaciono esses aspectos com os elementos da teoria de Vigotski, a meu ver, fundamentais para a atividade de coordenação pedagógica, tendo em vista a escola pública como locus de formação e desenvolvimento da prática social docente e o coordenador pedagógico como formador. Nesse sentido, ela está organizada a partir dos seguintes subtópicos: 2.1 – O sistema conceitual de Vigotski – categorias de análise; 2.2 – Os princípios e critérios axiológicos no processo educativo; 2.3 – Implicações da teoria de Vigotski para a atividade de coordenação pedagógica.

Esclareço ao leitor a relação imanente estabelecida por Vigotski entre a psicologia e a educação. Seus postulados ao lado de outras matrizes teóricas permitem correlacionar aspectos do processo formativo ao trabalho social docente com vistas a compreensão de uma qualidade da educação a partir do desenvolvimento da personalidade consciente – crítica e transformadora.

### 2.1 O sistema conceitual de Vigotski: categorias de análise

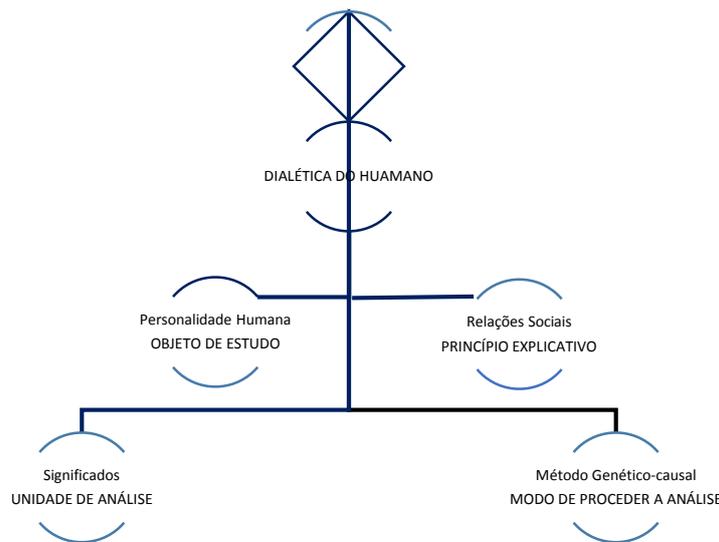
Segunda Delari Jr (2015), os princípios de psicologia geral, na obra de Vigotski, estão relacionados às categorias metateóricas que visam organizar a discussão acerca da dialética do humano. Ao assumir lugar fundamental na proposta de Vigotski, para uma “nova psicologia”, “a educação é a primeira palavra que [a nova psicologia] menciona” (VIGOTSKI, 1926/1991, p. 144). Isso insere a preocupação do autor desde cedo, em suas produções, com a psicologia concreta do homem. Nesse sentido, retorno ao sistema conceitual de Vigotski, apresentado na introdução deste trabalho, para aprofundar aspectos até então introduzidos.

Feito esse esclarecimento, relembro ao leitor que Delari Jr (2017), organizou o modelo teórico de Vigotski dentro dos seguintes critérios teórico-metodológicos: 1) objeto de estudo

(personalidade humana consciente; 2) princípio explicativo (relações sociais); 3) unidade de análise (significados); 4) modo de proceder a análise (método genético causal).

A figura abaixo ilustra como esses critérios se articulam na compreensão da dialética do humano.

Figura 1: Dialética do Humano – sistema conceitual de Vigotski (a figura é de autoria da autora)



Conforme demonstra a figura acima, a compreensão da dialética do humano exige primeiramente a compreensão do sistema conceitual de Vigotski. Ao colocar a dialética do humano como o objeto de estudo da psicologia, Vigotski tomou o desafio de explicar a formação humana, ou seja, o modo como nos constituímos humanos e vislumbrou na educação um meio concreto de constituição do sujeito (VIGOTSKI, 1924/2003; Delari Jr., 2015; PINO, 2000).

De acordo com Delari Jr. (2009), os fundamentos da psicologia vigotskiana explicam como os diferentes elementos do sistema conceitual de Vigotski se articulam e contribuem para explicar as relações entre o mundo objetivo e subjetivo do humano, ou seja, sua dialética. Desse modo, Delari Jr. (2017), após estudar esse autor pelo menos por 30 anos sistematizou seu sistema conceitual e chegou à conclusão de que se trata de critérios teórico-metodológicos, pois ao mesmo tempo que fundamentam, explicam os meios para se investigar o processo de constituição humana.

De acordo com esse autor, tais critérios permitem ampliar o estudo para além da psicologia, como o próprio Vigotski (1926/1991) afirmou: “a educação é o núcleo da

psicologia” (p. 144). Em vista disso, recorro a esses critérios para investigar o fenômeno da coordenação pedagógica no contexto das práticas pedagógicas, consciente de que o estudo de um determinado fenômeno a partir do sistema conceitual de Vigotski implica a compreensão e aplicação desses critérios durante o percurso, a análise e os resultados da investigação. Por isso, investigar “como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores e em que medida essa formação contribui para a ressignificação dos saberes e práticas docentes ” pressupõe os seguintes passos:

- 1) Mergulhar na realidade concreta de existência social dessa coordenadora para compreender os engendramentos históricos sociais que a constituíram como uma personalidade humana consciente (**objeto de estudo**);
- 2) Perceber de que modo o conjunto das relações sociais que ela participa constituem sua personalidade (pessoal e profissional), considerando que as relações sociais explicam nossa existência (**princípio explicativo**);
- 3) Identificar os significados/representações (**unidade de análise**) que ela atribui ao seu processo de formação, de existência no/com o mundo, para compreender o modo como desempenha sua função, os quais possibilitam estabelecer relação entre a sua personalidade (**objeto de estudo**) e as relações sociais (**princípio explicativo**) que a constituem;
- 4) Compreender a origem de sua função, como foi constituída, bem como as causas (**método genético-causal**) que justificam determinada conduta. Esse processo só pode ocorrer na relação dialética com a personalidade, as relações sociais e os significados, sem os quais não é possível uma compreensão da complexidade humana.

Todos esses passos reverberam na “Dialética do Humano” e se desenvolvem de forma dialética, de modo que se autocondicionam no processo social que fazemos parte desde que nascemos. Esse processo, segundo Delari Jr (2017), configura a “Lei genética geral do desenvolvimento cultural” criado por Vigostki (1931/2000), em que o autor afirma “por detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente relações sociais, as autênticas relações sociais” (p. 150). Nesse caso, o conjunto de nossas vivências, por meio das interações sociais, são internalizadas primeiro no plano intersíquico, isto é, ocorre primeiramente na esfera social, nas relações entre as pessoas, para depois ocorrer no plano intrapsíquico (psicológico, pessoal), passando a constituir a subjetividade humana. Desse modo, não posso compreender a atividade de coordenação pedagógica isolada da relação com

o meio social formativo de professores e com os outros interlocutores do processo educativo, do mesmo modo que não posso compreender o ser humano apartado de suas condições concretas de existência humana.

Essa compreensão se estende para as atividades escolares de forma geral, no qual se pressupõe, que na educação escolar, por exemplo, só podemos conceber o desenvolvimento humano dos alunos na relação com suas condições concretas de vida. Quantas crianças são vitimadas pelas circunstâncias sociais? Ajudá-las a superarem suas dificuldades é o papel da escola. Cabe a ela, em uma proposta pedagógica de cunho histórico-cultural, investigar e compreender as vivências de alunos e professores como constitutivas de suas personalidades. Por isso, o estudo dos significados em consonância com as relações sociais é imprescindível para o processo de compreensão, desenvolvimento e formação da pessoa. Nesse caso, para Vigotski (1924-26/2003), o processo educativo tem como centralidade do trabalho pedagógico as vivências da pessoa em processo de formação de sua personalidade humana consciente – um ser humano na concretude de suas relações sociais.

## **2.2 Os princípios e critérios axiológicos no processo educativo**

No referencial teórico deste trabalho, ao marcar o caminho de onde falo, procurei enfatizar que a educação de que estou tratando, apesar de escolar, vincula-se a um conceito mais amplo de organização da vida e que a escola como uma das relações sociais de que o indivíduo participa cumpre seu propósito formativo ao organizar situações e dispor condições para que o sujeito, de forma crítica, desenvolva sua capacidade de pensar, falar, expressar-se, tomar consciência, participar, dentre outros. A reunião dessas capacidades forma a personalidade humana consciente e sua formação ocorre por meio das relações sociais. Desse modo, a ação escolar numa perspectiva de educação que organiza a vida, precisa ter como norteadores de seu processo educativo princípios que visem a formação da personalidade consciente de seus sujeitos (VIGOTSKI, 1929/2003).

Para Delari Jr (2013), estudioso contemporâneo da teoria de Vigotski, não basta ser humano para ser bom. Nele, pode residir atos de crueldade que o desumaniza, descaracterizando sua condição primeira em relação aos outros seres, sua origem racional e social. São as relações sociais e os valores nelas e por elas instituídos que imprimirão na pessoa, ao longo da vida, “o valor da “humanidade” como bem a ser preservado e cultivado” (p. 47). Nisto consiste organizar a vida, pois, se as relações sociais constituem o desenvolvimento humano, a educação assume

valor central em sua concretização. Assim, “a educação não é um mero “valor agregado” a pessoa em formação. Ela é constitutiva da pessoa” (PINO, 2000, p. 57).

Segundo Delari Jr (2009), Vigotski não produziu “uma psicologia educacional”, tampouco “sua teoria se restringe a uma subdivisão das teorias da aprendizagem”, mas se refere a “psicologia concreta do homem” (p.2). Nesse sentido, qualquer projeto de educação que se baseie em seus postulados, se fidedigno à sua concepção de educação partirá do princípio de que educar é organizar a vida e que o trabalho do pedagogo, em suas diferentes práticas, envolve a compreensão do humano na concretude de suas relações sociais, em contextos específicos de vivências em que a personalidade humana se desenvolve no fluxo de sua gênese histórica.

Delari Jr no texto “Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada” (2009), elaborou algumas formulações teóricas que vão ao encontro do sistema conceitual de Vigotski. Dentre estas formulações destaco duas de igual valor para o estudo e investigação do meio social formativo de professores, foco desta pesquisa. São elas: 1) os princípios éticos, estéticos e políticos; 2) os critérios axiológicos de *colaboração*, *superação* e *emancipação*. A primeira formulação teórica auxilia na organização da vida em sociedade e a segunda formulação é condição para esta organização. Em vista disso, tais formulações serão tratadas simultaneamente neste trabalho, pois, tanto os princípios quanto os critérios axiológicos corroboram com o processo educativo na formação da personalidade humana consciente.

Nos princípios éticos, assumem relevância àqueles valores que dizem respeito a constituição do humano e estão agregados aos critérios axiológicos. Segundo Delari Jr (2009), esses critérios orientam o trabalho profissional, apresentam suas metas no âmbito das limitações e possibilidades históricas e agem como um componente constitutivo, não apenas do sujeito, mas da própria realidade em que ele se insere e intervém. Os critérios axiológicos agregam os valores de *cooperação*, *superação* e *emancipação*. Em sentido amplo, posso afirmar, com base no autor, que os princípios éticos não se reduzem a um conjunto de normas e condutas. As normas e as condutas são parte dos princípios e valores que integram a personalidade humana e regulam a vida em sociedade.

Segundo Delari Jr (2013), os princípios Éticos se referem aos “recursos conceituais que permitem avaliar criticamente as nossas ações morais efetivas e potenciais” (p. 58). Dessa feita, eles contribuem, de fato, para a organização da vida ao estabelecer uma ética que “toma o humano e a realização de suas potencialidades como valor inalienável” (p. 47). Senão, cada pessoa poderia agir conforme seus próprios interesses, com base em princípios individuais e egoístas que em nada promovem o bem comum, o que dispensaria ações coletivizadas. Ocorre

que numa ação coletivizada, conforme os princípios éticos, segundo Delari Jr (2009), são necessários assumir como valores a *superação*, a *cooperação* e a *emancipação*.

A *superação* “como ato e necessidade de irmos além de nossos limites atuais” (DELARI JR, 2013, p. 49) assume um valor intrínseco para a educação. Se a escola é a instituição responsável pela “massificação” do conhecimento socialmente produzido e acumulado historicamente pela humanidade, deve ser promotora do desenvolvimento das máximas qualidades humanas. Isso traz implicações diretas para o processo de ensino e aprendizagem. Antes de o professor se perguntar por que o aluno não aprende é preciso buscar o como se aprende e o que se aprende a partir das condições de existência social de cada um, o que exige do professor olhar o aluno pela ótica de suas potencialidades, nunca de suas limitações e organizar situações de ensino e aprendizagem que envolvam a *cooperação*.

Desse modo, compreendo nas entrelinhas desse conceito que os valores de *superação* e *cooperação* favorece e traduz a ZDP no processo de desenvolvimento humano. Pois, a ZDP, na teoria de Vigotski, circunscreve as possibilidades reais de desenvolvimento e são efetivadas/promovidas na medida em que as situações de ensino e aprendizagem são organizadas de modo que haja *cooperação* entre os parceiros na *superação* de seus limites. Esses são, sem dúvidas, caminhos para a *emancipação*, para a “liberdade humana”. Segundo Delari Jr (2009), o conceito de *emancipação* em Vigotski “[...] é uma conquista não um pressuposto que se obtém cooperando com alguém e não sozinho” (p. 6). Nesse sentido, a *cooperação* é condição para a *superação* do mesmo modo que a *superação* é condição para a *emancipação*.

No que se refere ao princípio estético, Vigotski, inaugura uma nova forma de conceber o ensino como uma arte. Agregando ao conjunto dos saberes àqueles necessários ao desenvolvimento da sensibilidade, do olhar criterioso, da aptidão e da oportunidade para o despertar dos talentos humanos. Quanto ao princípio político o autor afirma que ele se configura no próprio ato de ser do ser humano. Implica uma postura, uma atitude e um compromisso social no/com o mundo, orientados pelos princípios éticos já tratados aqui. Desse modo, ser professor vai além do domínio de um conjunto de conteúdos em determinada disciplina, cabe compreender que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu

“saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2015, p. 101).

Certamente, as palavras de Freire traduzem o conceito de ética que serve aos propósitos de uma educação libertadora e é esse conceito que numa perspectiva histórico-cultural orienta o processo educativo. “Descobrir quando é possível ou não, no mesmo ato de buscar produzir a possibilidade, é o próprio exercício da ética” (DELARI JR, 2013, p. 55).

Tais considerações acerca desses princípios e critérios são imprescindíveis para a compreensão das categorias do processo educativo e para a clareza do papel e importância da psicologia como ciência fundante da pedagogia enquanto saber que norteia a construção das relações sociais que promovem o desenvolvimento humano de modo intencional na escola.

A partir do sistema conceitual de Vigotski concernente a esses princípios e critérios é possível propor uma formação que contribua para a consolidação e ressignificação dos saberes e práticas docentes na perspectiva da práxis como resultante de um trabalho colaborativo, autônomo e criativo. Para tanto, colocar em evidência o papel da atividade de coordenação pedagógica como organizadora do meio social formativo de professores, na escola, embora ainda não esteja instituída e assegurada pelas políticas públicas destinadas a formação continuada de professores, se constitui uma necessidade urgente na sociedade contemporânea.

Portanto, ao converter para o processo educativo formulado por Vigotski, os princípios éticos, estéticos e políticos elaborados por Delari Jr não estou dizendo que eles não existam no atual sistema educacional, mas reiterando que não se trata de nomenclatura, mas de concepção e finalidade. Pois tais princípios quando estão atrelados a uma visão mercadológica de educação não são coerentes com uma educação para a emancipação e não se orientam pelo bem comum da humanidade, mas pela desigualdade, exclusão social e expropriação de uma classe pela outra. Princípios com essa finalidade não cabem na abordagem histórico-cultural e não colaboram para um processo formativo crítico e transformador.

### **2.3 Implicações da teoria de Vigotski para a atividade de coordenação pedagógica**

A teoria de Vigotski, como vista anteriormente, pode orientar diferentes práticas pedagógicas. Em se tratando da atividade de coordenação pedagógica, as formulações do autor acerca do processo educativo são fundamentais para orientar o trabalho do coordenador pedagógico na escola. No que diz respeito ao papel do professor como intelectual de sua prática, Vigotski (1924/2003), destaca seu papel controlador e regulador das relações sociais que se fazem presentes no meio social educativo escolar cabendo ao professor organizar essas relações

e dispor os elementos da cultura – produções técnicas e simbólicas – como mediadores nas situações de ensino e aprendizagem para que os alunos avancem em seu processo de desenvolvimento. Se essa compreensão imprime qualidade ao processo educativo, é fundamental que o coordenador pedagógico se valha desse conhecimento para orientar os professores, uma vez que é este profissional que organiza os processos formativos na escola.

Nesses termos, compreendo que a qualidade do trabalho do coordenador pedagógico na condição de parceiro mais experiente para o professor, se explicita nos fundamentos teóricos de sua profissão. Dito de outra forma, o coordenador pedagógico, assim como os professores, precisa de um conhecimento científico que abarque a complexidade do trabalho docente, sem o qual ficará desautorizado a lidar com as questões específicas de seu trabalho.

É nessa perspectiva, que a teoria de Vigotski traz implicações para a atividade de coordenação pedagógica. Mesmo não tendo o autor mencionado esse profissional em suas formulações, na complexidade de seu pensamento reside o entendimento de que o ser humano ao mesmo tempo que organiza as relações sociais para proporcionar a outros seres humanos novos patamares de desenvolvimento, ele compõe essas mesmas relações que também impulsionam seu próprio desenvolvimento. Presumo então, que o coordenador pedagógico constitui e é constituído pelas relações sociais que organiza nos processos formativos na escola (DELARI JR. 2009).

Desse modo, tratar da educação em seu sentido restrito, a que ocorre na/pela escola, requer compreender que o processo educativo, como dito em outro momento, é trilateralmente ativo e implica o professor/a, o aluno/a e o meio social educativo. Nesse sentido, três das categorias criadas por Vigotski relacionadas ao papel do professor como organizador do meio social educativo, são aplicadas nesse trabalho em relação ao papel do coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores. Tais categorias contribuem diretamente para a ressignificação do processo educativo, uma vez que atuam diretamente na potencialização do trabalho social docente. Essas categorias são: 1) zona de desenvolvimento proximal; 2) “obutchenies”; 3) relações sociais.

Segundo Delari Jr (2009), ao desenvolver o conceito de “**Zona de Desenvolvimento Proximal**” (ZDP), Vigotski a concebeu como a “distância” (ou diferença) entre desenvolvimento “real” (posto em jogo pela pessoa em sua atividade individual) e desenvolvimento “possível” (emergente da atividade partilhada da pessoa com outra mais experiente que lhe proporciona mediações necessárias para transpor seus limites individuais)” (p. 29). Nesse sentido, a ZDP se refere ao campo das possibilidades e para ocorrer depende de vários elementos como o aluno/a, o professor/a, o meio social educativo, dentre outros.

Na ZDP, o professor atua junto ao aluno/a como o parceiro mais experiente, como colaborador, organizador das situações de ensino e aprendizagem, disponibilizando as produções técnicas e simbólicas (signos) que contribuem para a formação da personalidade humana consciente dos alunos/as. As produções técnicas e simbólicas são elementos culturais. Todavia, ressalto que apesar de o professor ser considerado, em tese, mais experiente que o aluno dado sua condição de existência social e formação, ele não é o único. Em uma sala de aula pode haver alunos potencialmente capazes de colaborarem com a aprendizagem uns dos outros. Desse modo, atuar na ZDP é penetrar no âmago do psiquismo humano. É colaborar para que o ser humano supere seus limites, saia de sua zona de conforto e desenvolva sua personalidade consciente numa perspectiva crítica e transformadora.

Se a ZDP traduz um campo de possibilidade de desenvolvimento, os processos formativos organizados pelo coordenador pedagógico na escola, para os professores, devem levar em consideração esse conhecimento. Pois a ZDP agrega os critérios axiológicos de cooperação e superação e requer que o trabalho pedagógico ocorra de forma colaborativa, o que pode ser feito por meio das trocas de experiências entre os professores, dos agrupamentos produtivos na realização do planejamento das atividades escolares, na tematização da prática docente, na retomada dos conteúdos formativos, enfim, em diversos momentos do ato pedagógico em que as relações entre professor-professor, coordenador pedagógico-professor, professor-conhecimento, aluno-professor possam criar possibilidades reais de desenvolvimento.

Esse conhecimento autoriza o coordenador pedagógico a perceber quando uma atividade formativa está limitando o professor apenas ao campo do já conhecido, do que ele domina e não do que precisa conhecer para potencializar as situações de ensino e aprendizagem de modo a favorecer também a superação das limitações de seus alunos.

As **obutchenies** referem-se à organização das situações de ensino-aprendizagem pontuais, não é amplo como o processo educativo, mas, está contido nele, não se limita ao professor (ensino) e nem a aprendizagem (aluno), mas ao contexto dialético em que essa relação ocorre. Isso implica compreender o processo educativo a partir do professor, do aluno e do meio social educativo. Para Vigotski (1924/2003), o meio social educativo reúne os contextos socioeducativos que são organizados de forma intencional tendo em vista o desenvolvimento da personalidade humana consciente. Nesse sentido, para ter sucesso, as *obutchenies* precisam atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno/a. De acordo com Texeira e Barca (2018), a obutchenie garante a dialética do processo educativo, uma vez que agrega de forma ativa todos os seus elementos.

Desse modo, as obutchenies traduzida nas situações de ensino e aprendizagem que o professor organiza para os alunos não ocorrem de forma aleatória e desordenadas, mas são intencionalmente sistematizadas dentro de um propósito formativo. Nesse caso, os processos formativos que o coordenador pedagógico organiza para os professores devem ser precedidos de um planejamento, igualmente rigoroso, que explicita suas implicações para a prática docente. As obutchenies devem ser organizadas com a participação dos professores, constituindo-se em momentos valiosos de mobilização e ressignificação dos saberes e práticas docentes. O que requer, do professor, a compreensão de que apesar de não garantir por si só o desenvolvimento humano, a obutchenie gera essa possibilidade (TEXEIRA; MELLO, 2015). Assim, o conjunto dos processos formativos organizados pelo coordenador pedagógico na escola pode traduzir situações de ensino e aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento dos professores.

**Relações sociais** – segundo Delari (2009), com base em Vigotski, são as nossas relações sociais de classe, institucional, grupal, intersubjetiva e individual que nos constituem como humanos. Partindo do nascimento e ao longo da vida, o ser humano em seu desenvolvimento adquire a consciência de si e do mundo por meio das relações sociais que participa, que mantêm uma relação direta entre formação e desenvolvimento. Para Vigotski, com base em Marx, as relações sociais que os homens estabelecem entre si constituem a sua existência social. Se isso é verdade, então o modo como elas são organizadas pode perpetuar ou romper com determinada estrutura, concepção, organização social, etc.

Segundo Vigotski (1924/2003), o meio é o conjunto das relações sociais, então o meio social educativo é constituído por relações de natureza diferente: escolar, institucional, familiar, grupal, etc., uma vez que as pessoas que compõem essas relações participam de diferentes relações sociais. No entanto, ao chegarem na escola, elas se unem num grupo peculiar cujas relações apesar das diferenças, partilham objetivos comuns. O desafio do professor está em organizar as relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conhecimento e articular as demais relações da sociedade em que as condições de vida das pessoas se expressam. Nessa relação escola-sociedade é possível alcançar uma formação crítica que potencialize o desenvolvimento da personalidade humana consciente.

Frente a isso, as relações sociais professor-professor, professor-aluno, professor-conhecimento, professor-coordenador pedagógico, educação-sociedade, etc. são elementos do trabalho da coordenação pedagógica no âmbito da formação continuada de professores. Porém, tais relações, se organizadas dissociadas dos condicionantes sociais que traduzem as formas concretas de existência social das pessoas, podem não potencializar o desenvolvimento da

personalidade humana consciente, e até mesmo reforçar a alienação, ao invés de promover uma formação crítica e transformadora.

De acordo com a teoria de Vigotski, as categorias do processo educativo – **ZDP, obutchenie e relações sociais** – se intersectam no ato pedagógico e constituem o cerne do processo educativo. Mesmo que a ação docente não ocorra de forma sistematizada e planejada, essas categorias se fazem presentes na relação que se estabelece entre o professor, o aluno e o meio social educativo. Tais categorias são interdependentes e atuam dialeticamente na formação da personalidade humana consciente, mesmo quando o professor não tem consciência delas e da teoria que orienta sua prática educativa. A diferença é que quando o professor compreende a importância dessas categorias para o processo educativo, as organiza de modo a potencializar a formação de seus alunos e o ensino não ocorre de forma isolada e não se converte em ato mecânico de ensinar e aprender, mas, ao contrário, traduzem momentos significativos e criativos de desenvolvimento e formação da personalidade humana consciente.

Todavia, não se trata de “tomar Vigotski ou qualquer autor como um oráculo, fontes de explicações absolutas e verdades definitivas que se segue como dogmas” (DELARI JR, 2009, p. 37), mas considerar sua teoria psicológica como uma interpelação à construção de um novo homem para uma nova sociedade. Para isso, a adoção pela educação de uma teoria comprometida com a emancipação humana é condição para se buscar a transformação de uma sociedade assentada nos princípios capitalistas de exclusão e desigualdade. Isso se explica, por uma série de motivos, dentre eles, os de que nesse tipo de sociedade, capitalista, a ação humana não se norteia pelos critérios axiológicos de *cooperação*, *superação* e *emancipação* e a educação não se configura como eixo de desenvolvimento humano, mas econômico, o processo educativo é unilateral e não trilateralmente ativo e o fazer pedagógico se limita a resolução imediata e pragmática das situações problemas do cotidiano e não a formação da personalidade humana consciente. Uma formação que não leva em consideração tais critérios e que não se orienta pela realidade concreta de existência social de seus sujeitos é artificial, não promove mudança.

Portanto, a atividade de coordenação pedagógica, inserida na abordagem histórico-cultural, deve ser compreendida a partir do sistema conceitual, dos critérios axiológicos e da psicologia geral de Vigotski, de onde se entende que o coordenador pedagógico ao organizar o meio social formativo de professores precisa garantir a inserção e articulação das categorias do processo educativo na formação dos professores, para que estes tenham condições de relacioná-las ao processo de desenvolvimento dos alunos. O professor, por meio da ação formativa do coordenador pedagógico precisa: 1) enxergar-se como parceiro mais experiente para os alunos

(ZDP); 2) planejar de forma intencional as situações de ensino e aprendizagem (obutchenies); 3) dispor as técnicas e os símbolos (elementos culturais) para potencializar a aprendizagem dos alunos; 4) perceber que as relações sociais estão presentes no processo educativo e devem ser intencionalmente organizadas para potencializar a formação da personalidade consciente de seus interlocutores.

Assim, assumir uma concepção de educação pautada na organização da vida, significa entre outras coisas, tomar como referência para o trabalho pedagógico os critérios axiológicos e compreender que qualquer fenômeno do processo educativo, nessa perspectiva, deve ser orientado pelos princípios éticos, estéticos e políticos e que a personalidade consciente se desenvolve a partir das condições que são organizadas para que isso ocorra.

### 3 MÉTODO – “em busca da verdade”

O método, ou seja, o caminho seguido, é visto como um meio de cognição: mas o método é determinado em todos os seus pontos pelo objetivo a que conduz (VIGOTSKI, 1927/1996, p. 346).

Nas seções 1 e 2 deste trabalho apresentei as bases epistemológicas de sustentação desta pesquisa. Nesta seção, o leitor encontrará os referenciais metodológicos que nortearam e delinearão a pesquisa empírica.

A pesquisa carrega em seu devir as escolhas, as tomadas de decisões, as incertezas e os conflitos próprios da existência humana. Por isso, precisa ser orientada por princípios metodológicos que lhe assegurem sustentabilidade no processo de investigação e descoberta. Nesse sentido, toda a fundamentação teórico-metodológica apresentada nesta seção apoia-se em Vigotski e em estudiosos contemporâneos que corroboram com sua teoria.

Explico ao leitor que os procedimentos metodológicos aqui apresentados se referem à parte mais geral deste trabalho, em que busco os fundamentos para compreender a atividade de coordenação pedagógica como um fenômeno educacional de extrema relevância para os processos formativos na escola.

Além do levantamento bibliográfico acerca das produções acadêmicas de dissertações de mestrados que tiveram como objeto de estudo o coordenador pedagógico como formador, cujos resultados encontram-se na seção 1 deste trabalho, esta dissertação é composta por três estudos empíricos em consonância com as três questões específicas deste trabalho que me propus a responder, a saber: 1) como se caracteriza a existência social de uma coordenadora pedagógica que atua em uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Marabá-Pará? 2) como é organizado o meio social formativo de professores, com que intencionalidade e quais os desdobramentos para a prática social docente? 3) como o meio social formativo de professores na escola, organizado pela coordenadora pedagógica, pode ser reconfigurado a partir de alguns elementos da teoria de Vigotski?. Em função disso, nas seções 4, 5 e 6 o leitor encontrará os resultados da pesquisa empírica com a descrição dos procedimentos metodológicos específicos, organizados para responder cada uma das questões específicas.

Os procedimentos metodológicos gerais apresentados neste capítulo são os seguintes:

- a) Princípios metodológicos;
- b) O caminho metodológico da pesquisa;
- c) O contexto da pesquisa.

### 3.1 Princípios metodológicos

Os princípios metodológicos aqui utilizados, referendados no sistema conceitual de Vigotski têm a finalidade de compreender como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores e quais as implicações dessa formação para a os saberes e práticas docentes.

Desse modo, considero os princípios metodológicos elaborados por Vigotski de suma importância para o estudo e análise da atividade de coordenação pedagógica, tendo em vista que por meio desses princípios o autor objetivou dar conta de capturar a dialética do humano. Nesse sentido, objeto de estudo e método são indissociáveis.

Ao compreender que o homem é um ser social, cujo desenvolvimento acompanha sua gênese histórica, Vigotski (1928/1989), propunha três princípios metodológicos para o estudo da personalidade humana consciente, a saber: “a) analisar processos, e não objetos; b) explicação versus descrição; c) o problema do “comportamento fossilizado” (p. 63-65).

No primeiro princípio – **analisar processos, e não objetos** – o autor aponta que a investigação acerca da personalidade humana consciente – objeto de estudo – não pode ser tratada como algo inerte, isolada de sua existência social, mas como síntese das relações sociais. Como já dito em outro momento neste trabalho “a personalidade é o social em nós”. Em função disso, compreendo que o meio social formativo de professores não pode ser concebido somente a partir da atividade de coordenação pedagógica, isoladamente, mas no processo histórico em que essa função foi constituída. Somente a partir dessa compreensão será possível apontar as possibilidades de sua reconfiguração, de modo a incidir na melhoria da prática social docente.

Por essa razão, uma investigação não pode se resumir apenas a descrever. Embora a descrição seja um momento da pesquisa, ela não é suficiente para explicar o fenômeno em sua origem, o que anuncia o segundo princípio, a **explicação “versus” descrição**. O autor insere a explicação no campo da pesquisa como atividade primária, embora a descrição esteja contida no processo de investigação. Para Delari Jr (2009), “explicar é buscar a essência, e a isso só se chega pela compreensão da gênese, origem e desenvolvimento” (P. 27). No caso específico deste trabalho, procurei investigar e demonstrar os aspectos históricos e sociais que contribuíram para a constituição da coordenadora pedagógica. Para isso, lancei mão da entrevista e da observação como procedimento de produção das informações acerca de sua gênese.

Por fim, a “**metáfora do fóssil**”. Vigotski acreditava que ao pesquisador cabia o papel de investigar o fenômeno em sua razão de ser ontogenética, partindo do pressuposto de que em todo fóssil já houve vida um dia.

Com base nesses princípios, procurei compreender a gênese da formação da coordenadora pedagógica, pois o que ela é hoje reflete os aspectos subjetivo – mundo interno – e objetivo – mundo externo – de seu processo de constituição. Tais princípios me permitiram investigar a prática profissional da coordenadora pedagógica na relação com os professores e demais interlocutores do processo educativo. Se educar “é organizar a vida”, as vivências dos alunos na escola constituem a base do trabalho pedagógico e devem ser tomadas como referências nos processos formativos. Além disso, os saberes e práticas docentes não podem ser concebidos como estáticos, automatizados, mecânicos, mas potencializados por meio da ação do coordenador pedagógico.

Desse modo, subentendo que a organização do meio social formativo de professores como resultado da atividade de coordenação pedagógica agrega tais princípios à medida que: a) condensa os processos formativos que articulam os saberes e práticas docentes; b) vincula as relações sociais estabelecidas no contexto pedagógico à sua origem, num processo mais amplo, inicial, de formação humana; c) os comportamentos expressados no conjunto das práticas sociais docentes vinculam-se à sua origem e mantêm-se vivas mesmo quando consideradas “velhas e ultrapassadas”.

Analisar processos e não objetos, primar pela explicação, além da descrição e investigar os comportamentos fossilizados traduzem a máxima de Vigotski, em relação aos meios da cognição, de que o que importa “é a busca da verdade”.

### **3.1.1 O método em Vigotski**

Segundo Delari Jr (2015), os estudos e pesquisas de Vigotski, de base marxista, partiram sempre do princípio de que numa investigação humana “é necessário proceder do geral para o particular e do mais avançado para o mais elementar” (p. 64). Isso demonstra que a questão do método sempre esteve presente nas preocupações do autor e acompanhou todo o desenvolvimento histórico de suas produções.

Do início ao fim de seus estudos Vigotski (1931/2000) considerou que qualquer investigação começa inevitavelmente pela escolha do método, por ele conter os meios sob os quais uma pesquisa pode repousar e se desenvolver, até que se cumpra sua finalidade investigativa.

Nesse sentido, corroborando com Vigotski, ressalto a importância das contribuições de alguns de seus sucessores na compreensão do método e sua importância para um processo investigativo comprometido com a mudança, o que requer do pesquisador compromisso ético, político e epistemológico. Destaco as contribuições dos estudos de Wertsch (1998), Delari Jr. (2009;2015; 2017), dentre outros.

De acordo com Wertsch (1998), Vigotski enfatizou a gênese no processo de compreensão do desenvolvimento humano exatamente para fugir do “fóssil”. Em função disso, ampliou seu campo para quatro domínios genéticos no intuito de conceber a formação humana na concretude de sua existência. São eles: filogênese; sociogênese; ontogênese e microgênese.

A filogênese é a própria origem da espécie humana, sem a qual, para Vigotski, não é possível conceber os demais campos, pois, ela é condição primária para a construção da matriz científica da psicologia humana. A sociogênese por sua vez se refere à origem social de diferentes grupos e estruturas que diferenciam as sociedades em determinadas épocas. A ontogênese trata do desenvolvimento humano em cada período de vida, na relação com os demais seres de sua espécie. Nesse domínio, talvez, resida o maior campo de investigação de Vigotski, por agregar o conjunto das relações sociais que para o autor são constitutivas do sujeito. E por fim, a microgênese como procedimento experimental que pode ser realizado em um curto prazo de tempo numa investigação científica.

Segundo Delari Jr (2015), Vigotski ao elaborar esses quatro campos da genética demonstrou a importância e a magnitude de ambas para um processo de investigação que tem como foco o humano. Por isso, ressalto que a relevância desses domínios para examinar a atividade de coordenação pedagógica no campo da formação continuada de professores reside no fato de que este fenômeno só pode ser compreendido em sua razão de ser filo, sócio, onto e microgenética.

O campo da filogênese me possibilitou investigar e compreender o fenômeno da coordenação pedagógica em sua origem, a partir de seus engendramentos históricos. Isso foi possível por meio do texto de Dermeval Saviani (2008) intitulado “A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia”. Esse autor é precursor no exame das finalidades e condicionantes históricos do surgimento da supervisão educacional/coordenação pedagógica. Com Saviani, compreendi que o fenômeno da coordenação pedagógica, enquanto função, surge com o advento da escola, na Idade Antiga e Média. Porém, no Brasil a ideia de supervisão surge com o *Ratio Studiorum* (1549) em que a função supervisora é abstraída das demais funções educativas. Séculos depois, essa ideia se

consolida mediante os modelos de produção capitalista, fordismo e taylorismo, intensificando o papel de controle e fiscalização do trabalho da coordenação pedagógica.

Em relação à sociogênese, também, encontrei nesse texto de Saviani (2008) elementos que me fizeram perceber que a coordenação pedagógica esteve organizada de forma distinta em diferentes sociedades. Nos primórdios (Idade Antiga e Medieval), o papel do coordenador pedagógico se configurou mais como uma espécie de cuidador. Com a escola destinada à classe dominante (ócio), “o pedagogo supervisionava a educação das crianças” dessa classe (p. 17). Nos séculos XVI e XVII, com o domínio religioso sobre a educação escolar, ganha destaque a Companhia de Jesus que institui as orientações didáticas para os “agentes de ensino”, dentre os quais se destaca o “prefeito geral de estudos”, cuja função se assemelhava a do coordenador pedagógico. Entre os séculos XVIII e XIX, o modo de produção industrial trouxe implicações para os sistemas estatais e nacionais de educação, configurando o atual cenário de educação (SAVIANI, 2008). Nesse interim, o coordenador pedagógico assume o papel de controlador e fiscalizador do trabalho educativo tal qual o supervisor das fábricas em relação a produção dos operários. Esse modelo tecnicista de supervisão/coordenação se evidencia na sociedade contemporânea.

Dentro deste cenário, foi possível identificar os elementos que corroboram para o processo de constituição de uma coordenadora pedagógica, na perspectiva de sua ontogênese, ou seja, quais foram os elementos que contribuíram para que a coordenadora pedagógica se constituísse de uma forma e não de outra. Aqui se sobressai o conjunto das relações sociais (família, formação, trabalho, etc.) vividas pela coordenadora em determinadas épocas. Essas relações foram determinantes para seu desenvolvimento. Soma-se a isso, o meio social educativo vivenciado pela coordenadora pedagógica traduzido nas experiências pessoais e profissionais e, nos cursos de capacitação/formação que, de algum modo, incidiram mudanças em sua prática educativa.

Assim sendo, os princípios metodológicos formulados por Vigotski assim como os quatro domínios genéticos, foram elaborados pelo autor para dar conta da dialética no processo de investigação humana. Desse modo, olhar o fenômeno da coordenação pedagógica a partir desses quatro campos genéticos foi algo necessário para investigar e encontrar respostas à questão central de pesquisa, qual seja: **Como uma coordenadora pedagógica, que atua em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental organiza o meio social formativo de professores e quais as implicações para os saberes e práticas docentes?**

De volta à questão do método, reitero as contribuições de Delari Jr. (2015; 2017), na sistematização das categorias metodológicas com base no sistema conceitual de Vigotski.

Segundo este autor, para Vigotski: “[...] a questão do método é primária, esta é a questão da verdade”. O método se contempla como um “meio de cognição”, por isso, “vem determinado pelo objeto a que conduz. Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência” (DELARI JR, 2015, p. 45). Nesse caso:

[...] os caminhos da cognição, ou o próprio método, colocam-se para a investigação científica como meios necessários para atingir um conhecimento crítico, um conhecimento mais verdadeiro sobre a realidade humana, que será justo aquele que permite efetivamente transformá-la, não em qualquer direção, mas em uma que promova maior emancipação humana” (DELARI JR, 2015, p. 45)

Na perspectiva de Delari Jr (2017), em uma pesquisa de cunho histórico-cultural é necessário partir dos quatro princípios da teoria histórico-cultural: objeto de estudo, também conhecida como objeto de análise, princípio explicativo, unidade de análise e modo de proceder a análise.

Nesse sentido, para responder à questão central de pesquisa deste estudo que investiga como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores e suas implicações para os saberes e práticas docentes, considerando o que propõe Vigotski (1924-26/2003) sobre o processo educativo ser trilateralmente ativo, este trabalho toma como centralidade de estudo e investigação o meio social formativo de professores e como **objeto de estudo** a dialética do desenvolvimento social de uma coordenadora pedagógica/professores, cujas atividades ocorrem em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Marabá-Pará e cuja identidade será resguardada por meio do pseudônimo “Ana”.

De acordo com Delari Jr (2015), para Vigotski “não basta eleger um objeto de estudo” é preciso estabelecer relação entre este e os elementos que são capazes de explicar sua existência. Com essa finalidade, ao eleger a personalidade humana consciente como objeto de estudo, Vigotski compreende as relações sociais como constitutivas dos sujeitos. Apoiada nessa concepção, elegi as relações sociais vivenciadas por Ana como **princípio explicativo** de sua existência social, exatamente aquelas, que no decorrer de sua trajetória de vida a constituíram coordenadora pedagógica e corroboram para a organização do meio social formativo de professores – relações intersubjetivas entre diferentes profissionais da educação.

Segundo Delari Jr (2015), Vigotski, em seus últimos escritos, produzidos nos anos 1933-34, passou a priorizar ‘unidades’ para análise do objeto e considerou o significado (palavra significativa) como elemento articulador:

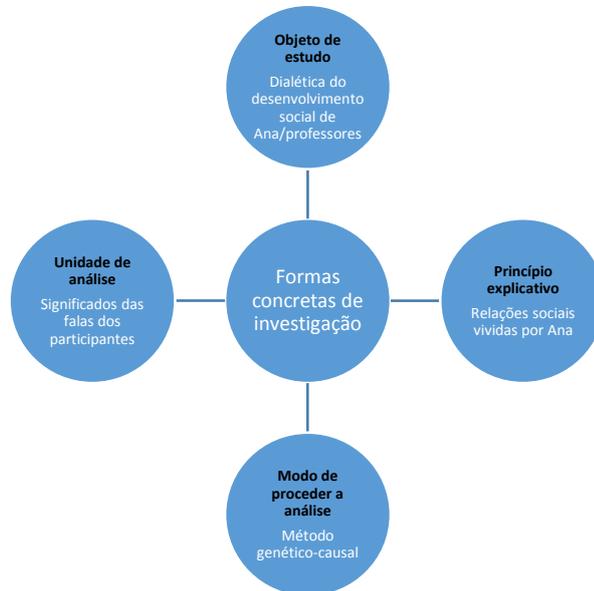
A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota d'água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo como a célula viva está para o organismo, como o átomo está para o cosmo. Ele é microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana (VYGOTSKI, 1934/2001, p. 346-347).

Trata-se de estudar a “unidade e as propriedades inerentes a ela. Qualquer estudo por unidade em Vigostki será sempre, antes, uma relação dialética e nunca isolada” (VIGOTSKI, 1933-34/2009, p. 127-128). No caso da atividade de coordenação pedagógica, seguindo essa lógica, se estuda o coordenador pedagógico na relação com os professores, tendo o meio social formativo como unidade dialética que os une. Por isso, o meio nesse contexto, não é um espaço físico que agrega pessoas isoladas de suas vivências. Ao contrário, deve ser organizado de modo a potencializar essas vivências e avançar para outras. Nesse sentido, neste trabalho considero como **unidade de análise** os significados expressos nas falas da coordenadora pedagógica e professores.

Por fim, a última categoria é o próprio modo de proceder a análise. Delari Jr (2015) a considera “transversal”. Ela incorpora o sentido do método científico – genético-causal – por agregar a ‘gênese histórica’ do objeto (p. 62). Com base no autor, a gênese é entendida como “processo pelo qual uma realidade material se transforma engendrando outras” (p. 62). O termo causal designa as causas, os processos estudados em seus movimentos. Logo, o método genético-causal sugere o estudo da origem do fenômeno na relação com suas causas. Esta análise, segundo Delari Jr (2015;2017), pode envolver diferentes domínios genéticos, além de expressar periodicidade, avanços e retrocessos, saltos e crises próprios do desenvolvimento humano. Por todos esses motivos, assumo neste estudo, o método genético-causal como **modo de proceder a análise**.

Frente ao exposto, apresento por meio da figura abaixo, uma sistematização das formas concretas de investigação, descritas acima, que ora configuram o percurso metodológico desta pesquisa.

Figura 2: Sistematização dos princípios metodológicos da pesquisa



### 3.2 Estudo de caso

Esta pesquisa, de cunho histórico-cultural, configura-se dentro dos aspectos da abordagem qualitativa num estudo de caso, pois, a compreensão do fenômeno investigado considera suas circunstâncias de inserção, além de alcançar as interações entre os sujeitos no conjunto de suas relações sociais. Segundo Alves-Mazzotti (2006),

O estudo de caso qualitativo, constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios pré-determinados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (p. 650).

Em conformidade com a autora, o contexto específico em que se situa esta investigação envolve o modo como uma coordenadora pedagógica que atua nos anos iniciais do ensino fundamental organiza o meio social formativo de professores e as implicações dessa formação para os saberes e práticas docentes. Desse modo, trata-se de um contexto singular – a prática de uma coordenadora pedagógica – num contexto mais amplo, plural – formação continuada de professores.

Na perspectiva de González Rey (2005) esse tipo de pesquisa, histórico-cultural, assume privilégio dentro dos procedimentos de investigação de natureza qualitativa por permitir o acesso simultâneo a processos individuais e sociais. Corroborando com este autor, Severino

(2007) afirma que o estudo de caso “deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências” (p. 121).

Segundo Ludke e André (1986), “o caso é sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. Ele pode até ser “similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (p. 17). Nesse sentido, estudar o fenômeno da coordenação pedagógica no contexto da formação continuada de professores é desvelar a prática de um profissional que se constitui na relação com outros profissionais, é captar sua razão de existir em seu devir contraditório com todas as intervenções e desafios que a profissão lhe exige. É mergulhar naquilo que lhe torna único, específico, dentro de um contexto mais amplo de exercício e constituição profissional.

Na perspectiva das autoras, o estudo de caso se caracteriza ainda pela: descoberta do fenômeno no processo de investigação e não dado a priori teoricamente; leitura do contexto, interpretação da realidade em sua complexidade e inter-relação entre seus sujeitos; produção de dados a partir de diversos instrumentos que captam as ações dos sujeitos em diferentes situações; generalização a partir de experiências particulares, conflito de ideias em situações contraditórias que possibilitam múltiplos olhares e pela diversidade de linguagens em que pode ser apresentado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19-20).

Sendo assim, ao proceder nesse estudo de caso, assumo, de acordo com as autoras, o compromisso, enquanto pesquisadora, de tratar as singularidades do objeto de estudo a partir de uma interpretação da realidade que “é multidimensional e historicamente situada” (p. 21), com a clareza de que “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (p. 21), o que não isenta, mas exige a delimitação do estudo no âmbito de sua configuração e de meus propósitos de estudo.

Desse modo, estudar a prática de uma coordenadora pedagógica no âmbito da formação continuada de professores tem a ver com minhas inquietações no tempo de meu exercício profissional como professora e como coordenadora pedagógica. Motivada pelo sistema conceitual de Vigotski, e de modo especial, pelo conceito de processo educativo, em que o professor é o organizador do meio social educativo, penso que investigar o meio social formativo de professores na perspectiva do coordenador pedagógico como organizador do processo de formação na escola, poderá incitar novos estudos e compreensões acerca da importância deste profissional para a formação docente.

### 3.3 Caminho metodológico da pesquisa

Para a realização dessa investigação elaborei e cumpri algumas etapas de trabalho. A forma como as descrevo abaixo não representam linearidade quanto a sua realização, mas, expressam os momentos significativos em que o objeto de pesquisa manteve relação direta com o método de investigação. Algumas dessas etapas, inclusive, foram se constituindo no decorrer do caminho da pesquisa, tendo em vista que numa pesquisa de cunho histórico-cultural, embora haja a previsão de todas as etapas do processo, não é possível prever as situações que delimitam ou ampliam o fenômeno dentro de sua dinâmica de existência.

Esclareço ao leitor que a construção das seções empíricas 4, 5 e 6 demandaram procedimentos próprios e peculiares a cada situação investigada. Por isso, os/as participantes da pesquisa são mencionados distintamente em cada seção. A realização das diferentes etapas da pesquisa foi fundamental para a construção e sistematização dos resultados apresentados nas referidas seções.

Na primeira etapa, entrei em contato com os participantes e o lócus da pesquisa, por meio da Secretaria Municipal de Educação e da Direção da escola e obtive os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs). Durante o primeiro contato com a escola, conversei com os participantes da pesquisa sobre o teor da investigação, os objetivos e procedimentos a serem utilizados no decorrer da pesquisa e realizei entrevista com a diretora com o objetivo de produzir informações sobre a estrutura física da escola, bem como perceber o processo educativo por meio das interações que se estabelecem no conjunto das diferentes relações sociais que coexistem nas ações administrativas/pedagógicas, conforme roteiro no apêndice J.

Dando continuidade ao processo, na segunda etapa, realizei entrevista com Ana (coordenadora pedagógica) por meio de gravação de áudio e por escrito a fim de estabelecer relação entre a fala e a escrita. A entrevista com Ana teve por finalidade identificar seu perfil profissional, compreender a realidade na qual está inserida e o modo como eram organizadas as atividades sob sua coordenação. Esse procedimento me permitiu identificar o processo de constituição de Ana enquanto coordenadora pedagógica. Todas as gravações de áudios foram transcritas e analisadas posteriormente.

A terceira etapa foi constituída pelo conjunto das observações. Estas não obedeceram a um cronograma rígido, no sentido de ter data e hora marcada para acontecer. Ocorreram durante os encontros com os participantes, em diferentes momentos de suas vivências, ocasiões em que pude extrair dados relevantes para a pesquisa. Para o registro das informações extraídas a partir

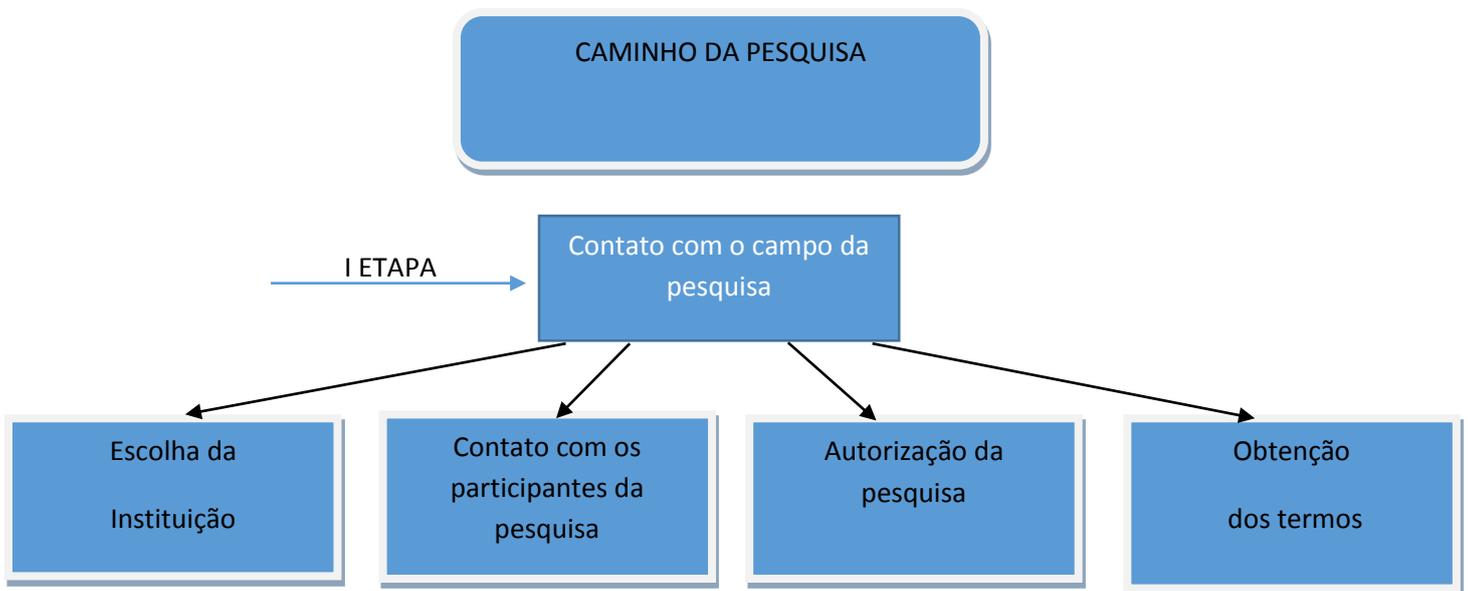
das observações, utilizei um diário de campo, conforme o apêndice deste trabalho e registros fotográficos que contribuíram para a caracterização de cada ambiente.

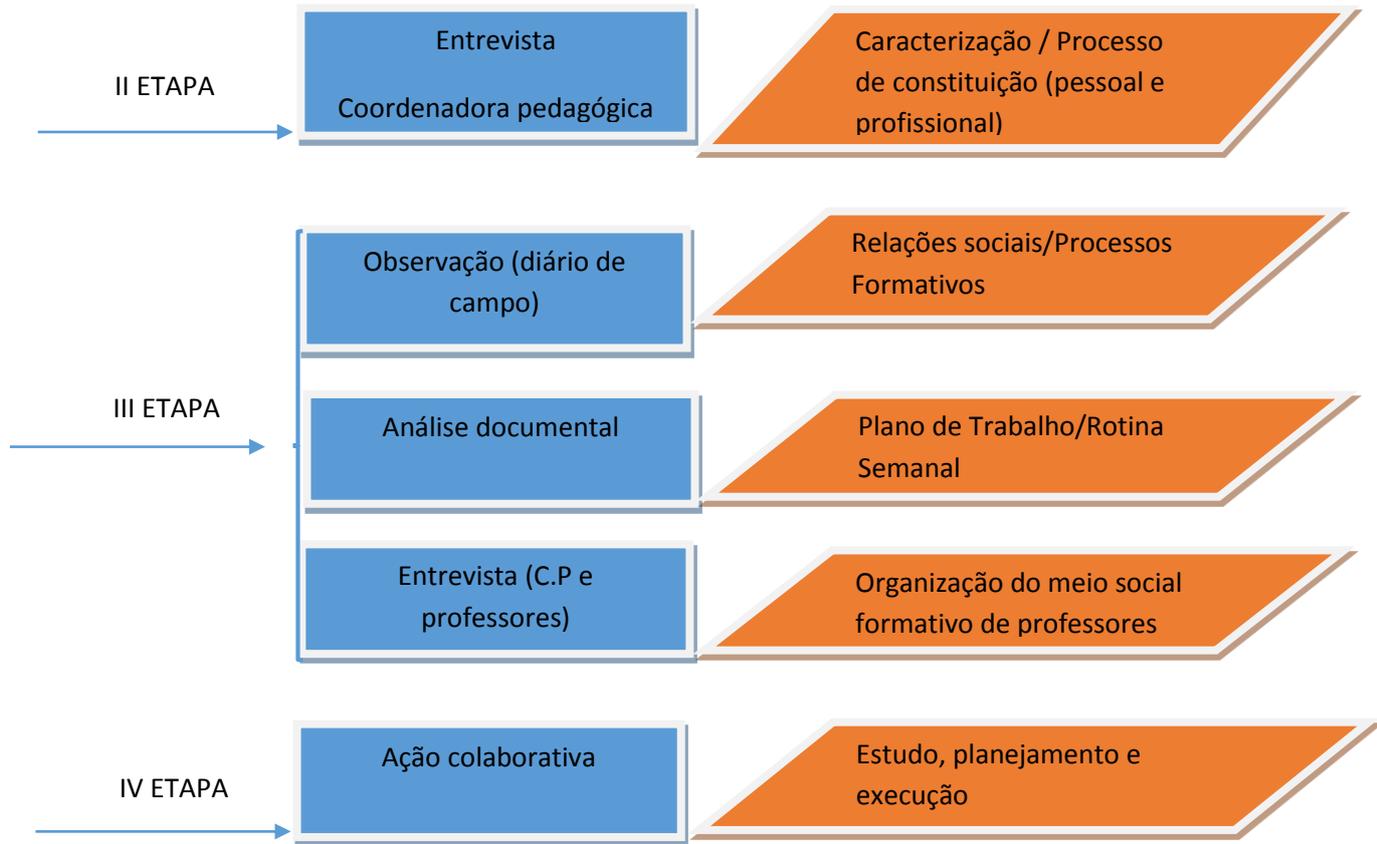
Além das observações, nessa etapa da pesquisa, procedi também a análise da documentação pedagógica utilizada pela coordenadora pedagógica. Ana me concedeu cópia dos instrumentos utilizados em seu trabalho e me colocou a par de todos os documentos que utiliza como referência para o acompanhamento do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos. Ademais, realizei entrevista com Ana (coordenadora pedagógica) pela segunda vez e Maria e Rafaela (professoras), totalizando três entrevistas. A segunda entrevista com Ana objetivou analisar como ela organizava o meio social formativo de professores, quais as relações sociais presentes nesse contexto e como as ações formativas contribuem para o trabalho social docente. A entrevista com os professores/as pretendeu identificar e analisar as representações docentes acerca da formação realizada na escola pela coordenadora pedagógica e suas implicações para o processo educativo.

Por fim, alinhadas em nossas conversas acerca dos desafios da atividade de coordenação pedagógica, realizamos, pesquisadora e coordenadora pedagógica, uma ação colaborativa, que constituiu a quarta e última etapa dessa pesquisa.

Todas essas etapas da pesquisa encontram-se sistematizadas na figura abaixo.

Figura 3: caminho da pesquisa (elaborado pela autora)





### 3.4 A realidade social e institucional do lócus da pesquisa

Para compreender o contexto de trabalho da coordenadora pedagógica e suas implicações para o meio social formativo de professores, realizei um levantamento do contexto social em que está inserida a escola, bem como da instituição escolar, em relação ao espaço físico, quadro funcional, programas e projetos, dentre outros elementos, a fim de perceber sob quais condições de trabalho o meio social formativo de professores é organizado. A escolha da cidade de Marabá, como lócus da pesquisa, se deu em função de ser o lugar de minhas vivências. Nesta cidade resido e trabalho e a maior parte de minha experiência profissional, como já relatada na trajetória de pesquisa, advém dos espaços educativos dessa localidade. Assim, as inquietações geradas no tempo de meu desenvolvimento profissional frente às possibilidades de mudança se constituem tempos/espacos concretos de possibilidades. A escolha da escola se deu em função de estar localizada em um bairro urbanizado a partir dos ciclos econômicos e por se constituir referência no ensino para a comunidade e para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

### 3.4.1 A realidade social do lócus da pesquisa

Figura 4: Localização da região metropolitana de Marabá



Fonte: <https://pt.wikipedia.org>

O município de Marabá foi fundado em 05 de abril de 1913. Está localizado na região sudeste do Pará, a aproximadamente 556 km de Belém, capital paraense, no bioma Amazônia, e, possui uma área geográfica de 15.128,37 km<sup>2</sup> e uma população de 233.669 habitantes (IBGE, censo, 2010). Faz fronteira com as cidades de Itupiranga, Nova Ipixuna, Novo Repartimento e Rondon do Pará, ao norte; São Geraldo do Araguaia, Eldorado dos Carajás, Curionópolis e Parauapebas, ao sul; Bom Jesus do Tocantins, São João do Araguaia e São Domingos do Araguaia, ao leste; São Félix do Xingu, a oeste, conforme o mapa de localização do município disponível na casa da cultura de Marabá.

Dentro de seu limite geográfico abriga dois importantes rios, Tocantins e Itacaiúnas, cujo encontro das águas se assemelham ao desenho de um “Y”, no centro da cidade, conforme figura baixo:

Figura 5: encontro dos rios Tocantins e Itacaiúnas



Fonte: [www.google.com](http://www.google.com)

Esses rios são fontes de subsistência (pesca, turismo), lazer (praias em épocas de veraneio, passeios fluviais) e desabrigo (provocado pelas enchentes). Seis núcleos urbanos formam a cidade, a saber: Marabá Pioneira ou Velha Marabá, localizada nas margens dos rios; Cidade Nova, onde se situa o aeroporto; Nova Marabá, onde o complexo urbano recebe o nome de folhas; São Félix I, II e III, situados depois da ponte sobre o rio Tocantins; Morada Nova, a 20 km de Marabá e Cidade Jardim, complexo residencial criado recentemente. O nome da cidade é de origem indígena “Marabá” e significa “filho do prisioneiro”, “filho do estrangeiro” ou “filho da índia com o branco”.

No o século XVI, conforme registros históricos da prefeitura e Câmara Municipal, a bacia do Itacaiúnas fora explorada pelos portugueses. No entanto, apesar dessa exploração a região permaneceu desocupada por quase 300 anos. É somente no ano de 1892, século XIX, que teve seu território ocupado pelos colonizadores.

Em 1895, na tentativa de descobrir campos naturais para a atividade pecuária, uma expedição comandada pelo deputado Carlos Leitão descobriu o Caucho (árvore da borracha) nas proximidades do rio Itacaiúnas. A vinda do deputado para o norte foi motivada por um atrito político, em 1892, que após ter conseguido licença junto ao Governador do Grão Pará (atual estado do Pará), ocupou a área denominada Burgo, tendo por finalidade a instalação de uma colônia agrícola.

A notícia da descoberta do Caucho se espalhou pelos sertões do Maranhão e antigo estado de Goiás (hoje Tocantins), promovendo a migração de pessoas para a extração de borracha, primeiro grande ciclo econômico que impulsionou o crescimento urbano de Marabá.

Dentre os migrantes, na corrida pelo “ouro branco”, como ficou conhecida a borracha, um foi de fundamental importância para a criação da cidade, o maranhense Francisco Coelho da Silva. Em 1898, esse maranhense, ao implantar a “Casa Marabá” na junção dos rios Tocantins e Itacaiúnas”, ponto de negociação entre os extratores do caucho que transitavam pelos rios, fundou a cidade de Marabá. Contudo, a emancipação política-administrativa só viria na segunda década de sua história, em 05 de abril de 1913, data de sua fundação, concedida pelo governador do Pará na época, Enéas Martins, após muita pressão popular, tendo como primeiro intendente eleito, o coronel Antônio da Rocha Maia.

Na década de 1930, Marabá se tornou o maior produtor de castanha da região tocantina, o que configura o segundo ciclo econômico. Até hoje existem na cidade, os casarões que serviam para armazenar a castanha. Nesse período instala-se a usina de lenha (1929) para iluminar a cidade e em 17 de novembro de 1935, o primeiro avião pousa no aeroporto de Marabá, recém-inaugurado. Nesse período, a cidade era composta por 450 casas e tinha cerca de 1500 habitantes fixos.

Os anos de 1960 e 1970 foram marcados pela busca do desenvolvimento como: o início das explorações de minérios na Serra dos Carajás (1966); a abertura da rodovia PA-70 (1969), que liga Marabá à Belém-Brasília; o término do primeiro trecho da Rodovia transamazônica (1971) e a implantação do Projeto Integrado de Colonização (PIC) do Incra, em Marabá. Em 1972, a região é palco da Guerrilha do Araguaia, que se estende até 1975. Em 1980 a cidade sofre sua maior cheia em função da elevação das águas do rio Tocantins, chegando a atingir 17,42 metros, deixando muitos desabrigados e a cidade em estado de calamidade. Já recuperada, ainda nessa década, a cidade sofre, novamente, os efeitos da migração, em função da descoberta do garimpo de Serra Pelada que apesar da distância geográfica, a 154 km de Marabá, promoveu a vinda de pessoas para o município. Em 1988 inicia-se a instalação das empresas Siderúrgicas, atividade que destacou o município como um dos mais importantes para a economia do Pará,

revelando a década de 1990 como a maior força econômica de Marabá, com a produção do ferro-gusa.

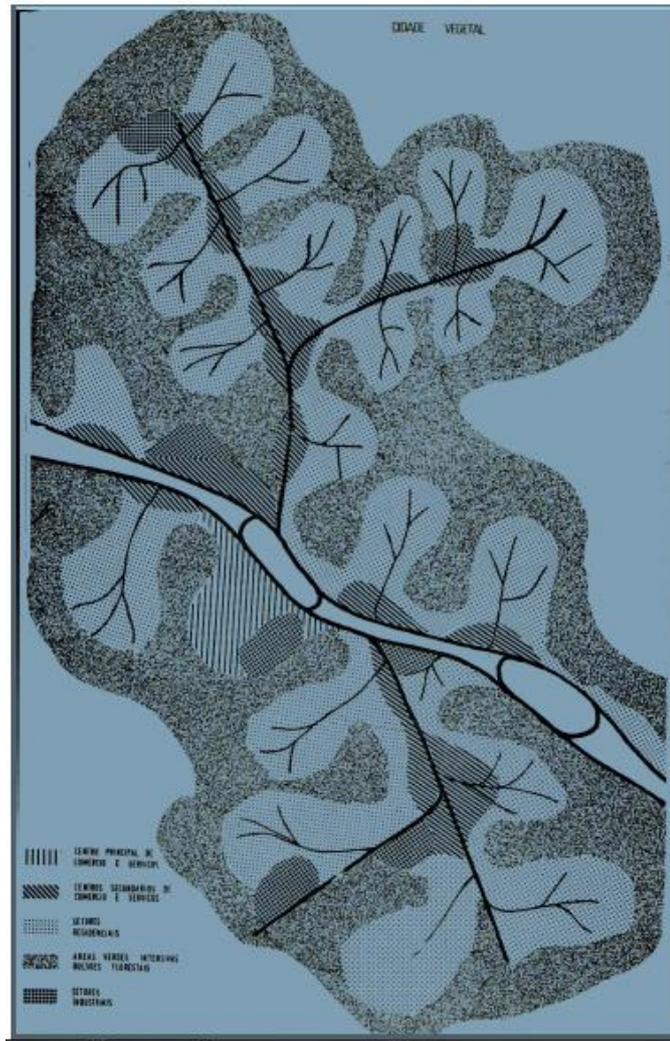
Nos anos 2000, de mero exportador de ferro-gusa, a cidade inicia o processo de verticalização do minério, com a implantação da Aciaria Sinobrás, produtora de vergalhão, arames e telas, dentre outros. Em 2009, como reflexo da crise econômica mundial, as siderúrgicas de Marabá têm suas atividades interrompidas, tendo em vista que a produção de ferro-gusa visava, principalmente, a exportação. Em 2010, a implantação da siderúrgica da Vale, Aços Laminados do Pará (Alpa), gera expectativas para a economia em relação a empreendimentos e empregos, por ser esta uma das maiores siderúrgicas do Brasil.

De acordo com essa conjuntura, observa-se que se trata de uma cidade cujo contingente populacional mantém relação direta com os grandes ciclos econômicos, nos quais o setor econômico é vetor do setor social. Compreender esse processo de surgimento e crescimento social paralelo aos meios de produção econômica é fundamental para a compreensão do fenômeno pesquisado, uma vez que é neste espaço que ele pode ser enxergado em sua totalidade na relação com os condicionantes sociais que caracterizam sua realidade concreta de existência. E é a partir desse contexto maior, geral, que a atividade de coordenação pedagógica pode ser situada num contexto menor, particular, e estudada em suas vivências e contradições como fenômeno social que ocorre na escola.

### **3.4.2 Caracterização do lócus da pesquisa**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Cavalcante, local de realização da pesquisa, está localizada no perímetro urbano da cidade de Marabá, região sudeste do Pará, mais precisamente na folha 12. A denominação dos setores de “folhas” dar-se-á em função da planta arquitetônica de criação do bairro Nova Marabá, um dos núcleos urbanos que compõem a cidade e onde se situa a referida escola. A planta assume o desenho de uma castanheira, por isso, o conjunto de ruas do bairro representam as folhas dessa árvore, típica da região. Os retornos que dão acesso as ruas formam os ouriços da castanha. Trata-se de uma estrutura urbana bastante peculiar, conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 6: Modelo de cidade vegetal que inspirou a planta da Nova Marabá



Fonte: BRASIL – SUDAM. Política de Desenvolvimento Urbano da Amazônia. Rio de Janeiro, 1976, página 119.

Atualmente, o processo de ocupação da Nova Marabá tem se caracterizado por invasões. Esse fator tem alterado de forma significativa esse modelo de cidade vegetal. Porém, permanece a organização estrutural do bairro subdividido em folhas e as rotatórias marcadas por espaços que se assemelham aos ouriços da castanha do Pará.

Figura 7: E.M.E.F. Pedro Cavalcante



**Fonte:** pesquisa de campo, 2018.

A folha 12, onde está localizada a E.M.E.F. Pedro Cavalcante, surgiu a partir dos anos de 1970, época em que a Companhia Habitacional Brasileira (COHAB), iniciou a construção de casas populares vendidas à população, fortalecendo a intenção do Governo Federal, Emílio Garrastazu Médici, de estabelecer no município de Marabá, um novo núcleo urbano.

No início da década de 80, o fenômeno da Serra Pelada colaborou para o crescimento populacional da cidade e, conseqüentemente, para a folha 12. Motivados pela possibilidade do crescimento econômico, muitas famílias, de todas as partes do Brasil, especialmente, nordestinos, migraram para Marabá em busca de empregos e melhores condições de vida. E em sua maioria, essas famílias não dispunham de condições financeiras o que contribuiu para que invadissem as casas populares sob a gerência da COHAB. Nesse período, muitos invasores dormiam ao relento aguardando o término da construção das casas.

Porém, como é de se esperar de um complexo residencial originado sob a condição de invasão, sem planejamento, inexistia o serviço de infraestrutura e a população enxergou na luta

civil organizada um meio de reivindicar seus direitos junto ao poder público e fundou a Associação de Moradores.

Anos depois, o bairro encontra-se melhor estruturado. Dispõe de um centro comercial composto por lojas (móveis e eletrodomésticos, confecções, materiais escolares, material de construção, etc.); padarias; açougues; peixaria; restaurantes; posto de gasolina; igrejas, dentre outros. Observa-se, também, a prestação de alguns serviços públicos como: transporte coletivo; água canalizada; rede elétrica; coleta de lixo; pavimentação de algumas ruas, inclusive onde a escola está localizada.

### **3.4.3 Sobre a escola**

Como dito, anteriormente, os ciclos econômicos impulsionaram o crescimento populacional da cidade de Marabá e com ele o aumento da demanda a ser atendida pelos serviços públicos, como é o caso da educação. Nesse sentido, o advento da Serra Pelada (1980) e do projeto da COHAB criou a necessidade de uma escola para atender a população da folha 12. Em função deste cenário, a escola foi fundada em condições precárias para atender uma necessidade emergencial. Inicialmente ofertou o ensino em dois turnos, manhã e tarde.

Com o decorrer dos anos e o crescimento populacional, o espaço reduzido da escola se mostrava insuficiente para atender a demanda da comunidade e as condições para o desenvolvimento do trabalho docente eram precárias. Assim, em 1989, a população pressionou as autoridades locais para a melhoria da infraestrutura escolar. Essa luta resultou na ampliação da oferta do ensino. Em consequência, houve a implantação do turno intermediário, o qual só foi extinto em 1995.

Em função da estrutura física inadequada, poucas salas de aula, cogitou-se, nessa época, a possibilidade de transferência da escola para o CAIC (Escola Rio Tocantins), localizada em outra folha, com distância relevante para os moradores dessa redondeza. Essa proposta causou indignação na população que se manteve contra o projeto de transferência da escola. A transferência da escola para outra localidade significava para essa população, dentre outras coisas, deixar para trás parte de sua história. Então, no dia 15 de junho de 2000, na gestão do prefeito Geraldo Veloso (in memoriam), a comunidade da folha 12 foi contemplada com um novo prédio da escola, cujas dependências são: sete salas de aula, cinco dependências administrativas, um depósito para materiais, uma cozinha; uma despensa; uma área coberta; uma sala de leitura; uma sala de professores; um laboratório de informática; dois boxes com

seis banheiros e uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE. As salas de aula da escola são consideradas pela equipe gestora como regular em sua dimensão e condições de uso.

Em sua estrutura organizacional a escola dispõe de um Projeto Político Pedagógico e de um Regimento Interno que dispõe sobre o funcionamento da escola. Além desses, possui Plano de Ação, Plano de Curso, Projetos Didáticos. Como órgão colegiado dispõe do Conselho Escolar. Em relação aos recursos e materiais pedagógicos conta com: jogos, acervo literário, computadores, xerocadora. Desenvolve os Programas: Mais Educação, Mais Alfabetização, PNAIC, na esfera federal. Para sua gestão financeira se vale do PDDE, recurso federal e da manutenção realizada pela SEMED. Nas avaliações externas participa do SISPAI, em âmbito estadual; ANA, Provinha Brasil e Prova Brasil, na esfera federal. No quesito formação é contemplada com: formação de professores e formação da equipe gestora, em tese, na esfera municipal por meio da SEMED. Em tese porque, segundo informações da coordenadora pedagógica esta ação não foi, ainda, efetivada, continua apenas prevista no calendário de formação da SEMED.

É nessa realidade que convivem, hoje, os diferentes interlocutores que compõem a comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Cavalcante e é nesse espaço onde se desenvolve as ações dos participantes desta pesquisa.

### **3.5. Os participantes da pesquisa**

Esta pesquisa, como dito no decorrer do trabalho, investiga como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores e as implicações dessa formação para a ressignificação do trabalho social docente. Contudo, achei relevante para o processo de investigação e compreensão desse fenômeno, tratar de forma breve de outros interlocutores que contribuem para que o meio social formativo de professores se configure de uma forma e não de outra, pelo fato de assumirem papéis diferentes no processo educativo e fazerem parte das relações sociais que configuram o meio social formativo de professores. São eles: os alunos, os professores e a equipe gestora. Com exceção dos alunos, os demais sujeitos terão papel ativo no processo de investigação e seus nomes verdadeiros darão lugar a nomes fictícios a fim de resguardá-los do direito de não terem revelado suas identidades.

### **3.5.1 – Sobre os alunos**

Os alunos matriculados nessa escola são oriundos da folha 12 e de suas redondezas, o que inclui outras folhas e quadras. Em sua maioria pertencem à classe menos favorecida da sociedade e seus pais, de um modo geral, são trabalhadores autônomos, trabalhadores domésticos, comerciantes e servidores públicos.

A escola conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) onde educa, desde o ano de 1913, alunos com hiperatividade, paralisia cerebral, deficiência mental e autismo. Ao todo, entre o ensino regular e especial, a escola tem 423 alunos matriculados, 203 no turno da manhã e 220 no turno da tarde.

### **3.5.2 Sobre os professores**

Os professores lotados na E.M.E.F. Pedro Cavalcante possuem graduação em pedagogia. Dos 13 professores lotados na escola, dois possuem graduação em outra área, um em História e um em Ciências Biológicas. Em relação a especialização: dois professores na área de psicopedagogia, um em tecnologia da educação, um em Gestão Escolar e dois em Educação Especial.

Destes professores, nove são lotados em sala de aula dos quais cinco dobram turno na escola, um é lotado na sala de leitura, um no laboratório de informática e dois na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A maioria dos docentes reside no entorno da escola, dois na folha 6, dois na folha 11, cinco na folha 12, um na folha 21, um na folha 23, um na folha 28 e um na folha 31. Dos 13 professores/as apenas dois são contratados/as. O tempo de docência no sistema municipal de ensino varia entre 2 a 26 anos. Destes, cinco professores estão na escola há quatro meses e a maioria, já atua como professor na escola num período entre 8 a 29 anos.

Esses dados são bastantes relevantes para a pesquisa na medida em que demonstram a consolidação de um trabalho marcado por diferentes concepções e vivências. A escola para muitos desses profissionais se caracteriza como uma extensão de suas vidas, pois, é neste espaço que a maioria tem dedicado a maior parte de seu tempo e se desenvolvido como pessoa e profissional.

### **3.5.3 Sobre a equipe gestora**

A equipe gestora da E.M.E.F. Pedro Cavalcante é formada pela Diretora, Coordenadora Pedagógica (alvo desta pesquisa) e Orientadora Educacional. A primeira gestão da diretora se deu num processo democrático de eleição direta para diretores. Ela é pedagoga e especialista em gestão Escolar. Sua experiência profissional conta com um ano de atuação na direção dessa escola e nove anos como coordenadora pedagógica, em período anterior, quatro anos na gestão de outra unidade de ensino, oito anos na docência em outros estabelecimentos de ensino. A Coordenadora pedagógica é formada em pedagogia, com especialização em Educação Especial. Na docência atuou por um período de 14 anos, destes, cinco anos foram nesta unidade de ensino. Como coordenadora pedagógica da escola atua há aproximadamente um ano. A orientadora educacional é graduada em pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Desempenha essa função na escola há quatro anos. Antes de assumir essa função, atuou na docência por um período de 20 anos, e, alguns meses na vice direção nessa mesma unidade de ensino.

A diretora, a orientadora educacional e a coordenadora pedagógica cursaram a especialização, em períodos diferentes, pelo Instituto de Educação e Tecnologias (INET) de Salvador-BA, na modalidade semipresencial. Suas atribuições encontram-se organizadas em um Plano de Ação da escola, embora a coordenadora pedagógica disponha de um Plano de Trabalho próprio em consonância com o Plano de Ação da escola. O tempo de serviço dessa equipe diz muito sobre seu desenvolvimento. A diretora possui 22 anos de serviço, a orientadora educacional, 25 anos e a Coordenadora pedagógico, 15 anos. Trata-se de uma equipe com um tempo de serviço considerável, o que lhes confere uma vasta experiência no campo dos saberes necessários à prática pedagógica.

### **3.6 Instrumentos da pesquisa**

Para atingir os objetivos propostos, parto do princípio da abordagem qualitativa de que uma investigação no campo educacional pede uma interação entre o sujeito e o objeto pesquisado, o que possibilitará ao pesquisador, segundo Ludke e André (1986), verificar as manifestações dos participantes da pesquisa, em relação ao fenômeno pesquisado, em suas interações cotidianas, além de identificar suas perspectivas em relação aos aspectos que estão sendo investigados.

Desse modo, para estudar o coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores precisei recorrer a um método que me permitisse traçar os caminhos da pesquisa e manter a coerência metodológica e epistemológica antes, durante e após os procedimentos de produção de informações. O método genético-causal, orientador desta pesquisa, mostrou-se potente para proceder a análise desse fenômeno em seu processo de existência social, para o qual as relações entre sua origem e causas o constituem.

Partindo desse pressuposto, não há neutralidade científica, o que se presume que o pesquisador “está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5). Nessa perspectiva, esta pesquisa situa a problemática do meio social formativo de professores, que se traduzem nas práticas educativas de uma coordenadora pedagógica, a partir da formação continuada dos professores em ambiente de trabalho, dentro de um contexto histórico social, com suas limitações e determinações, em que o conhecimento científico se apoia em métodos e fundamentos epistemológicos que marcam toda a atividade da pesquisa, sem os quais não seria possível nem a investigação nem a produção teórica, tampouco a relação desta com a prática, no sentido da práxis.

Nesses termos, pesquisar é buscar explicações de um fenômeno por meio de sua essência, a qual está contida, necessariamente, segundo Delari Jr (2009), com base em Vigotski, em sua “gênese, origem e desenvolvimento” (p. 27). Para tanto, as escolhas das formas concretas de investigação são de suma importância para a apreensão da realidade investigada em sua complexidade. Com essa finalidade, a observação, a entrevista e a análise documental foram eleitas como procedimentos metodológicos de produção de informações.

Para a observação, realizei um planejamento, definindo os aspectos a serem observados, priorizando a parte descritiva e reflexiva do processo.

Optei pela entrevista semi-estruturada por não ser rígida, permitir adaptações e partir de um roteiro básico que permite direcionar a entrevista para aspectos pertinentes e relevantes à pesquisa. E ainda porque:

A entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p. 9).

A assertiva de Manzini acerca da entrevista como meio de interação social me fez compreender que a fala dos participantes, assim como o fenômeno pesquisado, pertence a um determinado contexto histórico e social. Portanto, o conjunto das respostas desses sujeitos não

se constituem em fatos em si, isolados, autênticos, mas processos vinculados a realidade concreta que origina/ou cada concepção, expressão, percepção da realidade. Tem a ver com o modo que cada um apreende seu contexto de vida mediado pelos processos intrapessoais e interpessoais.

Por isso, considere importante realizar a entrevista oral e escrita, a fim de ampliar o campo de apreensão do contexto investigado, no que tange às perspectivas dos sujeitos em relação a sua formação humana, tendo em vista que, para Vigotski, o profissional não se aparta do pessoal na dialética do humano.

Durante a realização da entrevista, as falas dos participantes da pesquisa foram coletadas em duas modalidades de linguagem, a oral e a escrita. A oral por meio da gravação de áudio e a escrita por meio de um questionário. As perguntas, em ambas, foram elaboradas com base em tópicos e não em itens, por entender que os tópicos agregam um conjunto de informações em sentido mais amplo. Para análise das falas dos participantes, recorri aos estudos de Brandão (2012), por suas contribuições acerca das características da fala dos sujeitos no que se refere a historicidade, polifonia, autenticidade e ideologia. A intenção aqui não foi proceder a análise do discurso como método de investigação, mas como meio de compreensão da fala como unidade de análise que expressa sentimentos, pensamentos, percepções, desejos, concepções, enfim, que explicam a existência social das pessoas (síntese da personalidade humana), pois, como afirmou Vigotski, “a palavra significativa é tanto algo que pertence as relações sociais quanto aos processos de generalização do real próprios ao funcionamento do pensamento” (DELARI JR, 2009, p. 23).

Nessa ótica, a fala (escrita ou oral), de acordo com Maingueneau (2004) enquanto discurso enunciativo não agrega apenas a gramática da língua, mas os interlocutores e o meio onde é produzida. Nesse sentido, a fala (discurso) é contextualizada. Expressa crenças, valores, conhecimento, lugar, temas, enfim, expressa o contexto de vivência das pessoas.

A fala ou palavra significativa é, portanto, produto das interações sociais. É ativa, atua e age sobre o meio e sobre o outro. Assume caráter dialógico e ocorre dentro de uma rede interdiscursiva a partir das relações sociais. Desse modo, a linguagem não é neutra e pertence ao campo da produção social. Carrega os significados da existência humana no âmbito filosófico, ideológico, dialógico. Por isso, como observou Delari Jr (2015), ela se constitui espaço de conflito, de divergência, de dissonâncias, pertencente ao espaço histórico-social de quem a produz e em qual sentido a utiliza.

Nesse sentido, cabe a pergunta: Qual o papel do sujeito no ato de dizer a palavra? A quem se refere? E em que sentido se refere? Essa pergunta nos remete aos sujeitos desta

pesquisa em seu contexto de desenvolvimento pessoal e profissional. Esses sujeitos são os diferentes interlocutores do processo educativo. Suas falas, na perspectiva de Vigotski (1934/2001); Brandão (2012) e Freire (2014; 2015), precisam ser analisadas do ponto de vista não só gramatical como, exaustivamente, o faz a escola, mas do ponto de vista de um saber “sócio ideológico”, pertencente a um contexto histórico-social. A voz dos alunos, dos professores, dos profissionais da escola é a voz de seu tempo histórico, para quem o direito de dizer a palavra remete ao direito de existir, de historicizar-se como, incansavelmente, afirmava Freire (2014; 2015), de ser e continuar sendo no e com o mundo. Portanto, tanto o discurso escrito quanto falado carregam as marcas de quem o produz e os significados de suas vivências.

De acordo com Vigotski (1934/2001), não posso olhar a pessoa longe das relações sociais que a constituem. Se quero compreendê-la em sua existência concreta, preciso conceber sua fala como unidade de análise do pensamento verbalizado. Esse é um dos motivos pelos quais Delari Jr (2009) concluiu que para Vigotski, o “significado” representa a unidade de análise da personalidade. Não a palavra em si, enquanto signo (esvaziado de som e significado), mas contextualizada, pertencente a um grupo, a uma realidade, a uma situação. Diante disso, presumo que a palavra é na medida em que significa algo para alguém em seu processo de existir. Nesse caso, as falas dos participantes desta pesquisa, nascida no seio das interações/relações sociais, se constituem unidades básicas de análise para a explicação do fenômeno da atividade de coordenação pedagógica.

Dito isso apresento à última forma de produção das informações, a análise documental. Para tanto, parto do princípio de que os documentos se constituem matérias-primas na medida em que “não tiveram nenhum tratamento analítico” possibilitando ao pesquisador “desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 123). Nesse sentido, além de serem fontes valiosíssimas de informações, dado seu caráter sistematizador, organizador e registrador, eles expressam também, as concepções e o modo de organização do trabalho pedagógico acerca do processo de ensino e aprendizagem, no caso dessa pesquisa.

Todos esses elementos constituem o itinerário desta pesquisa na produção das informações e são relevantes para a compreensão acerca da atividade de coordenação pedagógica no que se refere ao meio social formativo de professores. Contudo, nas seções subsequentes o leitor poderá acompanhar os procedimentos metodológicos e a análise das produções resultantes dos processos teórico-metodológicos específicos que fundamentaram este estudo, do início ao fim da investigação, sem, contudo, dissociar objeto de estudo e método como condição primária para uma investigação comprometida com o desenvolvimento da

personalidade humana consciente, mesmo quando, em momentos específicos, se centrou, mas em um sujeito que em outro.

Nas seções que se seguem, de 4 a 6, o leitor encontrará os resultados da pesquisa empírica em que busco responder as questões específicas da pesquisa.

#### **4 A EXISTÊNCIA SOCIAL DE ANA – RELAÇÕES SOCIAIS QUE A CONSTITUÍRAM COORDENADORA PEDAGÓGICA**

Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou. Ensinou a amar a vida e não desistir da luta, recomeçar na derrota, renunciar a palavras e pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos e ser otimista (Cora Coralina).

Na seção anterior discorri sobre as orientações e opções metodológicas que nortearam a pesquisa empírica realizada para responder à questão central deste estudo e que me permitiram organizar e sistematizar as informações geradas no decorrer do processo de investigação. A partir desta seção, o leitor encontrará os resultados empíricos que visam responder as questões específicas deste trabalho.

Assim, esta seção apresenta os resultados referentes à primeira questão específica, a saber: “Como se caracteriza a existência social de uma coordenadora pedagógica que atua em uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Marabá-PA? “. A resposta a essa questão pretendeu contribuir para atingir o objetivo central deste estudo, que visa investigar como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores e quais as implicações para os saberes e práticas docentes.

Para responder a essa questão específica, procurei identificar e analisar as relações sociais vividas por Ana, nome fictício dado à coordenadora pedagógica participante da pesquisa, na família, na formação e no trabalho. A família, a formação e o trabalho serão tratados aqui como subcategorias que traduzem o conjunto das relações sociais que compõem o processo de constituição de Ana como coordenadora pedagógica, categoria central de análise. Para isso, parto do princípio vigotskiano de que o homem se desenvolve e se constitui humano por meio das relações sociais que participa. Por isso, nessa seção, priorizei os aspectos histórico-culturais da existência de Ana a fim de perceber a relação existente entre esses aspectos e o processo de sua constituição como coordenadora pedagógica. Nisto consiste o objetivo desta seção.

Tomando como base a teoria de Vigotski sobre o processo de desenvolvimento humano, Delari Jr (2015) reitera que a nossa existência é marcada pelo conjunto das relações sociais que participamos ao longo da vida, seja na família, na escola, na igreja, no trabalho ou em outras instituições. É por meio dessas relações, vividas em diferentes espaços, que nos constituímos humanos. Logo, para Vigotski, “a personalidade é o social em nós”.

Essa compreensão me permitiu recorrer aos aspectos mais gerais de constituição de Ana como orienta Vigotski, buscando aspectos gerais de sua vivência, para depois situá-la no espaço de seu desenvolvimento profissional (particular), pois só é possível compreender as particularidades de Ana a partir de sua totalidade humana.

O que apresento a seguir é exatamente um pouco da trajetória de vida de Ana, pois, num processo investigativo dessa natureza, por mais elaborada que sejam as formas concretas de investigação, não é possível apreender a realidade na complexidade de sua totalidade, seja pela dinâmica de seu processo de construção, seja pelo movimento contínuo que o transforma constantemente.

Desse modo, minha pretensão, a priori, é descrever alguns dos elementos que compõem a realidade social de Ana e marcam o chão que a constitui coordenadora pedagógica, para posteriormente analisá-los dentro da categoria que determina sua existência social, as relações sociais. Tais elementos são fundamentais para compreender suas representações acerca da formação continuada de professores que ocorre na escola sob sua gestão e para consubstanciar os significados que ela atribui ao meio social formativo de professores, além de contribuir para identificar e constatar a relação imanente entre a existência social de Ana e o modo como ela organiza o meio social formativo de professores (segunda questão de pesquisa).

## **4.1 Método**

### **Participantes**

Participaram deste estudo Ana, a coordenadora pedagógica da escola pesquisada e a coordenadora do Censo Escolar da SEMED. A entrevista realizada com Ana possibilitou que eu compreendesse como o conjunto das relações sociais que configuraram sua trajetória de vida implicaram no modo como ela organiza o trabalho pedagógico na escola para os professores. Por meio da entrevista com a coordenadora do Censo Escolar pude obter as informações que me ajudaram a compreender o cenário de atuação da coordenação pedagógica dentro do sistema municipal de ensino de Marabá-PA.

### **Contexto empírico da pesquisa**

A realização da pesquisa teve como lócus a escola onde Ana desenvolve suas ações. Neste espaço, pude observar que suas atribuições como coordenadora pedagógica encontram-

se organizadas da seguinte forma: 1) formação coletiva (semana pedagógica e Hora pedagógica); 2) acompanhamento individualizado; 3) reuniões entre a equipe gestora; 4) momentos individuais em que Ana concentrava suas ações na elaboração de atividades e encaminhamentos para dar suporte à organização do trabalho pedagógico da escola. Na SEMED, minhas ações se concentraram no levantamento dos aspectos técnicos e legais da constituição da atividade de coordenação pedagógica no que se refere ao Sistema Municipal de Ensino e sua estrutura organizacional.

### **Procedimento de produção das informações**

As informações aqui apresentadas foram produzidas no período de fevereiro a junho de 2018. As formas concretas de investigação ocorreram por meio de observações, conforme registro no diário de campo, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários e conversas informais.

Todas as entrevistas e aplicação de questionários foram precedidas de seus objetivos e fins. Foram planejados, organizados e realizados conforme disponibilidade dos participantes e sempre aconteciam no lócus da pesquisa de modo a envolver o contexto de atuação dos diferentes interlocutores.

A opção pela aplicação de questionário, como dito em outro momento, se deu em função de resgatar na fala, de modo sistematizado, o pensamento de Ana acerca de seu trabalho. As observações também me possibilitaram abstrair parte do contexto de sua atuação, em que suas relações sociais se imbricavam com a dos demais sujeitos participantes do processo educativo.

## **4.2 Resultados**

No intuito de organizar os dados produzidos durante a realização desta etapa da pesquisa e facilitar a compreensão do leitor no acompanhamento de seus resultados e discussões, organizei uma única categoria de análise que a meu ver reúne os aspectos constitutivos de Ana e agrega as subcategorias que auxiliam no processo de compreensão de sua existência social, conforme demonstra a teoria de Vigotski. O quadro abaixo sistematiza essa organização.

Quadro 2 – Categoria e subcategorias de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
A Existência social de Ana (relações sociais)	Família
	Formação
	Trabalho

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

#### 4.2.1 Relações sociais vividas por Ana – Família

Parafrazeando Cora Coralina, Ana é uma mulher, como tantas outras a quem muito o tempo ensinou. Ensinou, dentre outras coisas, a “acreditar nos valores humanos e ser otimista”. Ela compreendeu, desde cedo, a importância que as outras pessoas assumem para nosso desenvolvimento.

Ana tem 45 anos. Nasceu no dia 05 de dezembro de 1973, na cidade de Floriano-Piauí, porém foi registrada como natural de São dos Patos-Maranhão em função de sua mãe ter ficado hospitalizada, após o parto, em estado de coma. Durante esse período foi cuidada por outra pessoa até sua mãe se recuperar. Cresceu no povoado de Bom Jesus, município de São João dos Patos onde morou até os 19 anos de idade. Com essa idade se casou com um rapaz oriundo dessa localidade. Ele morava e trabalhava em São Paulo e vinha passar férias em sua cidade natal. Em uma dessas ocasiões conheceu Ana e mais tarde os dois acabaram casando-se. Após o casamento, eles mudaram para o município de Marabá, onde residem atualmente.

Ana conta que seus primeiros anos de escolarização foram marcados pelo método tradicional de ensino, em que os alunos tinham suas vozes silenciadas e não podiam expressar seus pensamentos. Nas palavras de Ana “*éramos vazios, pequenos seres sem nenhum conhecimento. Só a professora sabia tudo, nós apenas repetíamos o que ela nos ensinava*” (pesquisa de campo realizada em 11/06/2018).

Ana é a terceira filha de seis irmãos. Fruto do segundo casamento de seu pai que ficara viúvo duas vezes. Em suas palavras “*tudo que sou eu devo a eles*” (anotações do diário de campo, realizada no dia 11/06/2018), ela reconhece a importância deles em sua vida. Seus pais (*in memoriam*) lhe ensinaram desde cedo a amar e respeitar o próximo. De origem simples e humilde, sofreram muito.

Sua infância foi marcada por muita brincadeira. Até os 13 anos de idade brincava de casinha, de boneca. Viveu uma adolescência com um pé na infância. Teve muitas amigas, gostava de dançar, se juntava aos primos e partiam a pé para as festas. Aos 16 anos conheceu e começou a namorar com seu atual esposo. O namoro durou três anos. Aos 19 anos ela se casou e mudou-se para Marabá no ano de 1993. Ana conta que até então nunca tinha feito uma viagem tão longa. A adaptação em Marabá foi difícil, não tinha para onde sair, ficava quase sempre em casa. A mudança de rotina dificultou sua adaptação. Vivera isolada por muito tempo. Ana conta que em Marabá conheceu uma amiga, não muito próxima, conterrânea de São João dos Patos, município onde crescera. Essa amiga a ajudou muito profissionalmente. Coursou Magistério - Nível médio influenciada por ela.

Ana reside em Marabá há 25 anos, na mesma casa. Ela conta que quando o marido saía para trabalhar a deixava com poucos recursos financeiros com medo de que ela voltasse para sua cidade natal. Engravidou muito cedo, voltou a estudar quando a filha tinha 1 ano. Com 4 anos de casada engravidou novamente. Coursou o ensino médio magistério e, posteriormente, engravidou de seu terceiro filho. Após a conclusão do antigo Magistério teve a oportunidade de vivenciar sua primeira experiência na docência na rede particular de ensino. Para estudar e trabalhar Ana deixava os filhos sozinhos. Foi um tempo muito difícil, segundo ela.

Em 2006, concluiu o curso de pedagogia na Universidade Regional do Cariri – URCA – uma universidade pública estadual situada na cidade de Crato, no estado do Ceará. Além da graduação, Ana possui especialização em Educação Especial. Após sua formação acadêmica, tem participado de palestras e seminários como aperfeiçoamento profissional. Ingressou na rede pública municipal de ensino por meio de concurso público realizado no ano de 2011 e ao ser lotada, foi novamente orientada pela amiga de São João dos Patos, sobre a escolha da escola. Mais experiente, sua amiga falou dessa unidade de ensino como possibilidade de crescimento pessoal e profissional.

Entre a rede particular e pública de ensino Ana conta com uma experiência de 14 anos na docência. Relata essa experiência com muita saudade e emoção *“o trabalho na docência é algo gratificante. É algo que você tem que está descobrindo, investigando como se dá o processo de aprendizagem, é algo sempre novo, cada criança não aprende da mesma forma”* (anotações do diário de campo, em 11/06/2018). Considera ser esta função a que mais lhe completou como profissional. Fala da importância do diálogo constante com os teóricos que lhe ajudam a lidar com as questões específicas do ensino. Para ela, é motivador encontrar na teoria sustentação para seu trabalho. Durante muito tempo substituiu professores no sistema de pró-labore (substituição), o que lhe trouxe muito sofrimento, pois se *“apegava à turma”*, se

empenhava e não conseguia ver o resultado de seu trabalho, pelo fato de o curto período de substituição não permitir um acompanhamento mais efetivo da turma. Ela compreende a docência como uma atividade não repetitiva que acompanha a dinâmica própria do processo de desenvolvimento humano. “*Isso nos motiva*”, afirma ela.

No exercício da coordenação pedagógica ela parte de sua própria experiência como docente para contribuir com o trabalho dos professores. Isso se reflete na elaboração da pauta da hora pedagógica, nas atividades, na avaliação, enfim, em todos os momentos de orientação e acompanhamento ao trabalho dos professores. Pressupõe-se, portanto, que a experiência de Ana na docência é transposta para o exercício da atividade de coordenação pedagógica.

Sua transição da docência para a coordenação pedagógica se deu em função da aposentadoria da diretora da escola. A vaga surgida na direção da escola foi ocupada pela servidora que, na época, era lotada como coordenadora pedagógica. Desse movimento surgiu a vaga na coordenação pedagógica que hoje é ocupada por Ana. Ela conta que passou muitas noites sem dormir preocupada com a demanda da função. Em sua avaliação considera que precisa aprender e melhorar muito em relação ao seu trabalho, tem medo de estar atrapalhando o desenvolvimento da escola em virtude de suas limitações. Para enfrentar o desafio de realizar o acompanhamento pedagógico junto aos professores, conta com a experiência e ajuda de sua amiga, da diretora e agora, da pesquisadora.

É da pluralidade desse contexto que emerge Ana com suas singularidades. Suas vivências ao longo desses períodos constituíram sua personalidade.

## **4.2.2 Relações sociais vividas por Ana – Trabalho**

### **4.2.2.1 Sistema Municipal de Ensino**

De acordo com a coordenação do Censo escolar/SEMED, em pesquisa de campo realizada em 07 de março de 2018, o Sistema Municipal de Ensino registrou um total de 53.637 (cinquenta e três mil e seiscentos e trinta e sete) alunos matriculados. Esse dado refere-se à matrícula inicial/2018 na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

EDUCAÇÃO INFANTIL – primeira etapa da Educação Básica, conforme especificado na LDB nº 9394/96, sendo um processo educacional que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até cinco anos de idade. Em Marabá, como prevê a LDB (Lei 9394/96), em seu artigo 30, a Educação Infantil é ofertada em duas modalidades: 1.

Creches – para crianças de 0 a 3 anos e 2. Pré-escolas – para crianças de 4 e 5 anos de idade. A Rede Municipal de Ensino de Marabá conta, atualmente, com um número de **2.343** (Duas mil, trezentos e quarenta e três) crianças matriculadas em turmas de **creches**, sendo 2.015 (Dois mil e quinze) na zona urbana e 328 (Trezentos e vinte e oito) na zona rural ou do campo e **7.081** (Sete mil e oitenta e uma) crianças matriculadas em turmas de **pré-escola**, sendo 5.818 (Cinco mil, oitocentos e dezoito) na zona urbana e 1.263 (Mil, duzentos e sessenta e três) em escolas da zona rural ou do campo, totalizando **9.424** (nove mil, quatrocentos e vinte quatro) matriculadas na **Educação Infantil**.

ENSINO FUNDAMENTAL – está organizado a partir dos anos iniciais de 1º ao 5º ano (sistema ciclado de ensino) e anos finais de 6º ao 9º ano (não clicado). A Rede Municipal de Ensino de Marabá conta, atualmente, com aproximadamente **22.161** (Vinte e dois mil, cento e sessenta e um) alunos matriculados nos **Anos Iniciais** (1º ao 5º ano), sendo 17.035 (Dezessete mil, e trinta e cinco) na zona urbana e 5.126 (Cinco mil, cento e vinte e seis) alunos na zona rural ou do campo. Nos **Anos Finais** (6º ao 9º ano), o município conta com aproximadamente **18.155** (Dezoito mil, cento e cinquenta e cinco), sendo 14.346 (Quatorze mil, trezentos e quarenta e seis) em escolas da zona urbana e cerca de 3.809 (Três mil, oitocentos e nove) em escolas da zona rural ou do campo.

EJA – essa modalidade é destinada ao atendimento de jovens a partir de 15 anos de idade e aos adultos, de ambos os sexos, egressos ou não do sistema regular de ensino. Segundo informações do Censo 2018, nesse ano foram matriculados cerca de **3.897** (Três mil, oitocentos e noventa e sete) alunos, sendo 3.596 (Três mil, quinhentos e noventa e seis) alunos na zona urbana e 301 (Trezentos e um) alunos na zona rural ou do campo.

Na tabela abaixo, apresento uma visão geral do número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Marabá.

Tabela 3: Levantamento de alunos – matrículas (2018)

MODALIDADE	LOCALIDADE/MATRÍCULAS	
	ZONA URBANA	ZONA RURAL
	Alunos	Alunos
Creche (Maternal)	2.015	328
Pré-escola (Jardim I e II)	5.818	1.263
Anos Iniciais (1º ao 5º ANO)	17.035	5.126
Anos Finais (6º ao 9º ANO)	14.346	3.809
EJA (1ª a 4ª ETAPA)	3.596	301
<b>TOTAL</b>	<b>42.810</b>	<b>10.827</b>

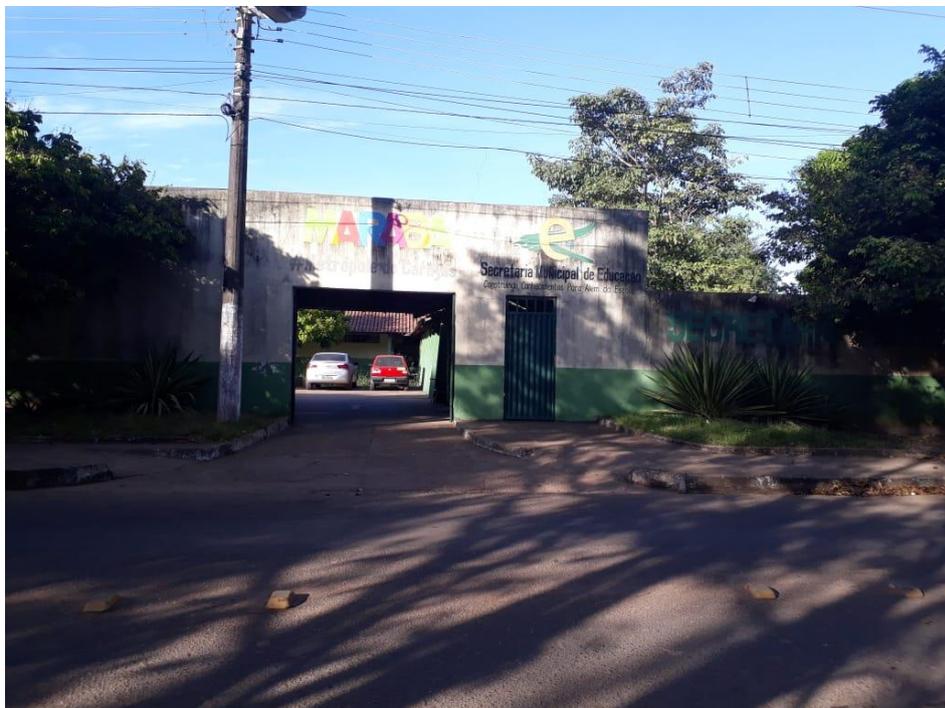
Fonte: Coordenação do Censo Escolar/SEMED.

Como demonstra a tabela acima, a Rede Municipal de Ensino de Marabá é ampla. O expressivo número de alunos matriculados reflete a dinâmica de um território marcado pelos diversos ciclos econômicos que impulsionaram o processo de urbanização da cidade, ao longo dos anos, conforme já discorrido neste trabalho em outro momento. Esse fluxo migratório “força” o município a estruturar e organizar suas secretarias de modo a atender a demanda da sociedade na prestação dos serviços públicos.

#### 4.2.2.2 Secretaria Municipal de Educação – DEN/SEMED

A Secretaria Municipal de Educação de Marabá – SEMED – está localizada na Av. Hileia, s/n, Agrópolis do Incra, no bairro Amapá, no núcleo cidade nova. Em sua estrutura organizacional está subdividida em Diretorias e Coordenadorias de ensino. Dentre as Diretorias tomo como referência de estudo a Diretoria de Ensino Urbano – DEN – para a compreensão do processo de constituição de Ana como coordenadora pedagógica, por ser esta Diretoria responsável pela escolha e legitimação desta função nas unidades de ensino do município, em consonância com os dispositivos legais em âmbito federal, estadual e municipal.

Figura 8: Secretaria Municipal de Educação - SEMED



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Sob a gestão da DEN destaco àquelas coordenadorias cujas ações se destinam aos anos iniciais do ensino fundamental e incidem diretamente no processo educativo.

Figura 9: Estrutura da SEMED/COORDENADORIAS, elaborado pela autora. Pesquisa de campo, 2018.



Para uma melhor compreensão do leitor sobre as atribuições das coordenadorias no âmbito da gestão da DEN, organizei o quadro abaixo:

Quadro 3 – Coordenações da SEMED sob a gestão da DEN

COORDENAÇÃO	ATRIBUIÇÕES
Ensino Fundamental de 1º ao 5º	- Promover o acesso do aluno a escola; o desenvolvimento do processo de construção da aprendizagem; a formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos de 1º ao 9º ano e assessorar as escolas com intervenções que visem solucionar/amenizar dificuldades, bem como realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos de 5º e 9º ano, através do simulado da Rede Municipal;
Formação de 1º ao 5º	- Realizar cursos, oficinas, palestras, capacitações para aperfeiçoamento pedagógico dos Professores, Orientadores e Coordenadores da Rede Municipal de Ensino;
Programas e Projetos	- A Coordenadoria de Programas e Projetos – CPP, tem como objetivo dar suporte técnico as escolas municipais de Marabá, auxiliando nas ações pedagógicas e financeiras dos diversos programas e projetos ofertados pelo MEC e das Instituições parceiras, no intuito de melhorar os índices e garantir uma educação de qualidade.

Fonte: site da SEMED ([www.semedmaraba.pa.gov.br](http://www.semedmaraba.pa.gov.br))

É perceptível que dentre as atribuições da Coordenação de Ensino Fundamental está a formação continuada para Coordenadores Pedagógicos. Todavia, de acordo com o relato de Ana, desde que assumiu a coordenação pedagógica da escola não tem tido formação específica. Ela relata que no período de um ano, houve apenas uma única reunião para coordenadores pedagógicos, organizada pela SEMED, de caráter burocrático e nenhum teor formativo. A reunião foi apenas para fazer as cobranças em relação as atribuições do coordenador pedagógico na escola.

Além do relato de Ana, o calendário de formação da rede não contempla a formação específica para Coordenadores Pedagógicos. O que leva a entender que se trata de uma ação no campo das atribuições da DEN que ainda não foi efetivada.

Em relação as demais coordenadorias pude constatar que as atividades oscilam entre a formação continuada de professores e a execução/acompanhamento de programas e projetos a nível federal. Apesar de no quadro 3, eu não ter especificado a coordenação de Educação Especial, destaco sua importância para a Rede Municipal de Ensino, pois, essa coordenadoria se (co) responsabiliza não somente pela inclusão e permanências do aluno com deficiência na escola, mas também pela formação dos professores e estagiários que atuam no Atendimento Educacional Especializado- AEE.

#### **4.2.2.3 A E.M.E.F. Pedro Cavalcante**

Na E.M.E.F. Pedro Cavalcante, Ana obteve sua primeira experiência como Coordenadora Pedagógica, há um ano. Segundo ela, conforme respostas ao questionário de caracterização da coordenação pedagógica, sua experiência maior, de 14 anos, se deu no campo da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando perguntei a Ana sobre suas principais atribuições na escola, ela as distribuiu em quatro categorias: *1) acompanhar diariamente o trabalho desenvolvido pelos professores; 2) formações continuadas; 3) reunião com os pais; 4) acompanhamento dos projetos da escola* (anotações do diário de campo, em 11/06/2018). Paralelo a isso, relatou a dificuldade de lidar com os desafios postos, pelo cotidiano escolar, no desempenho de sua função *“uma escola sempre tem urgências e o coordenador pedagógico acaba solicitado nesses momentos, isso dificulta o gerenciamento do tempo e a realização de algumas ações”* (anotações do diário de campo, em 11/06/2018).

Durante minhas observações e entrevistas, pude constatar que Ana acompanha o trabalho que é desenvolvido diariamente pelos professores por meio da rotina pedagógica, instrumento de trabalho dos professores que reúne o planejamento semanal de cada turma, com os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Por meio desse instrumento ela consegue saber o que está previsto em termos de planejamento para cada turma. Para acompanhar a execução do planejamento, Ana se vale dos relatos dos professores, das visitas breves nas salas, das conversas informais com os professores e do acompanhamento em sala de aula de forma mais pontual. Além disso, é possível que ela tenha uma maior dimensão do

trabalho do professor por meio da hora pedagógica (formação coletiva) e do acompanhamento individualizado. A hora pedagógica e o acompanhamento individualizado expressam a formação continuada para os professores organizadas por Ana na escola. Tratarei de forma específica sobre esses processos formativos na seção 5 deste trabalho. As reuniões de pais e mestre, geralmente são organizadas pela equipe gestora da escola — diretora, orientadora educacional e coordenadora pedagógica. A reunião de pais acontece bimestralmente e constitui um momento significativo de compartilhamento dos rendimentos escolares.

Em relação aos projetos da escola, Ana destaca os projetos didáticos que são desenvolvidos semestralmente. Esses projetos expressam uma forma de organizar didaticamente os conteúdos de leitura e escrita para os alunos. São selecionados conforme o nível de desenvolvimento de cada turma e pertencem ao universo das narrativas literárias. O critério de escolha dos temas dos projetos está condicionado ao domínio da leitura e da escrita. Por exemplo, para o I Ciclo (1º ao 3º ano) em que se presume que a maioria dos alunos ainda encontra-se num processo inicial de alfabetização, as temáticas envolvem os conteúdos que podem ser memorizados como Músicas, Parlendas, Poemas, etc. Para o II Ciclo (4º e 5º ano) os projetos são de natureza narrativa como Fábulas, Lendas, Contos em geral, etc. A justificativa para no I Ciclo se optar por conteúdos que os alunos possam memorizar se dá em função da própria aquisição da leitura e da escrita. Há uma ideia disseminada nesses projetos de que o domínio do conteúdo da escrita é pré-requisito para o como escrever, ou seja, o fato de o aluno saber uma música, uma parlenda ou um poema de memória ajuda no processo de aquisição da escrita, pois o conteúdo o aluno já domina, o desafio posto a ele é grafar.

Para o II Ciclo, o trabalho com as narrativas justifica-se pela via da produção textual. Nessa fase da escolaridade espera-se que o aluno desenvolva a capacidade de produzir “bons textos”. Nesse sentido, as narrativas representam bons modelos para os alunos. Nos dois casos, I e II ciclo, os projetos trazem definidos uma sequência de atividades cujo propósito gira em torno da aquisição da leitura, da escrita e da produção textual.

Para ilustrar minha fala, apresento no quadro abaixo a sequência didática presente nos referidos projetos.

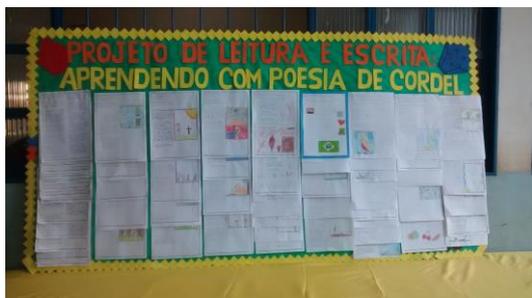
Quadro 4 – Sequência didática dos projetos para o I e II Ciclo

SEQUÊNCIA DIDÁTICA/ I CICLO	SEQUÊNCIA DIDÁTICA/ II CICLO
<p>❖ Atividades iniciais do projeto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compartilhamento do objetivo do projeto com a turma;</li> <li>2. Levantamento de conhecimento prévio dos alunos;</li> <li>3. Apresentação e seleção dos textos com os alunos;</li> </ol> <p>❖ Desenvolvimento do projeto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Leitura feita pelo professor;</li> <li>5. Memorização;</li> <li>6. Leitura feita pelo aluno;</li> <li>7. Ditado;</li> <li>8. Ilustração;</li> <li>9. Banco de atividades de alfabetização.</li> </ol>	<p>❖ Atividades iniciais do projeto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compartilhamento do objetivo do projeto com a turma;</li> <li>2. Levantamento de conhecimento prévio dos alunos;</li> <li>3. Apresentação e seleção dos textos com os alunos;</li> </ol> <p>❖ Desenvolvimento do projeto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Leitura feita pelo professor;</li> <li>5. Leitura feita pelo aluno;</li> <li>6. Reconto;</li> <li>7. Reescrita;</li> <li>8. Revisão;</li> <li>9. Ilustração;</li> <li>10. Banco de atividades de alfabetização.</li> </ol>

**Fonte:** pesquisa de campo, 2018.

À medida que cada projeto vai sendo desenvolvido, o professor vai selecionando com os alunos as atividades que melhor representam cada etapa do projeto. Como já descrevi, o projeto é semestral. Desse modo, no fim do semestre a escola compartilha o produto final de cada projeto com a comunidade. A equipe gestora juntamente com os professores e alunos organizam as culminâncias dos projetos didáticos e a comunidade de pais tem a oportunidade de conhecer as produções de seus filhos. A comunidade escolar organiza painéis disponibilizando as produções dos alunos por tema e turma. Além disso, organiza apresentações dramatizadas, cantadas e recitadas, cujos conteúdos resultam dos projetos desenvolvidos. A escola se transforma numa grande festa e o cenário é o mais diverso possível.

Figura 10: Culminância dos Projetos Didáticos.



Painel “Poemas”



Painel “Literatura de Cordel”



Fábula “A Cigarra e a Formiga”



Musical “Emília”



Exposição “Ervas Medicinais”



Fábula “ A Onça e a Raposa”



Espaço de apresentações dos projetos



Painel “Pequena Enciclopédia”

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

#### 4.2.2.4 Relações sociais vividas por Ana – Formação

Ana lida, diariamente, com uma realidade bastante complexa. A escola em que atua atende a 14 turmas do ensino fundamental, de 1º ao 5º ano. São 13 professores, dentre os quais, um é lotado na sala de leitura, um no laboratório de informática e dois na sala de recurso. Os outros nove professores estão distribuídos nas respectivas turmas. É a partir dessa realidade que Ana organiza a formação continuada para os professores.

Ana relata que a formação continuada ofertada pela SEMED tem contribuído para o exercício de sua função. Em suas palavras, “*ela contribui para o enriquecimento e melhoria da minha prática pedagógica*” (anotações do diário de campo, em 11/06/2018). Penso que Ana se refere, nessa fala, às formações destinadas à rede de ensino, haja vista que, conforme o calendário oficial de formação da rede e o relato de Ana, a SEMED não conseguiu, ainda, concretizar uma formação específica para os coordenadores pedagógicos.

Nesse caso, como atribuições inerentes à sua função, ela participa diretamente das formações ofertadas aos professores alfabetizadores, lotados nas turmas de 1º ao 3º ano – PNAIC, das formações para os professores de 4º e 5º ano, quando são ofertadas, da formação para os professores da sala de recursos e das formações para a equipe gestora. Também participa dos eventos promovidos pela SEMED em rede, tais como: “Dia da Família na Escola”, planejamento pedagógico em rede, seminário PNAIC e “Mostra da educação”. Além de participar dessas formações, Ana tem o desafio de organizar a hora pedagógica na escola, articulando essas formações, os eventos e o planejamento das atividades escolares às necessidades formativas dos professores.

Como se vê, a atividade da coordenação pedagógica é múltipla em suas atribuições e singular em sua execução. Por várias vezes em que estive na escola, percebi Ana isolada no desenvolvimento de suas ações, não porque estivesse sozinha, fisicamente falando, mas porque as demandas escolares fugiam a sua capacidade de gestão, típico de situações que não foram, talvez, planejadas, e, por isso, não foram compartilhadas.

Apesar de tudo isso, Ana compreende que:

É necessário problematizar os saberes dos professores diante da realidade do ensino nas escolas. Procurar desenvolver nos alunos atitude investigativa. Nesse contexto, ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários a equipe docente” (anotações do diário de campo, em 11/06/2018).

Esse relato de Ana me permite afirmar que ela já entendeu que o espaço formativo é rico em suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, necessário à melhoria

do ensino e que precisa motivar os professores, pois, a motivação não é um ingrediente inato à existência humana, diferente disso, precisa ser promovido para que se transforme em ação condutora do desenvolvimento humano. Nesse sentido, Ana entende que os saberes docentes são o ponto de partida para a organização do meio social formativo de professores.

Ana não dispõe de uma formação específica para coordenadores pedagógicos. Nesse caso, portanto, não há um espaço de troca de experiência entre coordenadores pedagógicos, não há um estudo específico e direcionado para as questões do ensino, não há potencialização do trabalho da coordenação pedagógica. As únicas relações sociais de formação vivenciadas por Ana são as proporcionadas pelas formações em rede, direcionadas aos professores e as formações que ela organiza na escola.

#### **4.2.4.1 As representações de Ana acerca da formação continuada de professores**

Ana compreende que, de um modo geral, a formação continuada é importante para os profissionais da educação. Em se tratando dos professores na escola, afirma que a formação tem que ser prioridade, pois

O professor em seu trabalho cotidiano tem muitas dúvidas e precisa que o coordenador pedagógico esteja ao seu lado, acompanhando para a partir dessas dúvidas e de suas necessidades estar realizando a formação (anotações do diário de campo, em 11/06/2018).

No entanto, segundo Ana, umas das maiores dificuldades para a efetivação dessa prática na escola é o fator tempo. Como ela mesma relata

Eu percebo as angústias dos professores, suas necessidades, mas esbarro no tempo. É muito difícil acompanhar o professor em sala de aula. Não são todas as dificuldades do professor que podem ser tratadas coletivamente na hora pedagógica, precisam do acompanhamento individualizado” (anotações do diário de campo, em 11/06/2018).

É evidente em seu relato, que Ana sente a necessidade de realizar um trabalho colaborativo junto aos professores, que vê na hora pedagógica e no acompanhamento individualizado espaços concretos de formação, coletiva e individual, nos quais a ação docente pode ser potencializada. Todavia, aponta o tempo como fator que dificulta e compromete esses processos formativos na escola.

Outro aspecto relevante no relato de Ana é a compreensão de que um processo formativo precisa partir das necessidades de aprendizagem dos professores. É do contexto deles, em sala de aula, que nascem os conteúdos da formação.

O professor está com um grupo de alunos que não consegue desenvolver a leitura, a escrita... Então a gente busca textos que possam contribuir com essa dificuldade do professor” (anotações do diário de campo, em 11/06/2018).

Além desses momentos formativos na escola, Ana ressalta os oriundos dos Programas Federais que orientam a prática docente, como o PNAIC e agora, o “Programa Mais Educação”, em que a participação do coordenador pedagógico, de acordo com Ana, ocorre no processo de acompanhamento das atividades que os professores precisam realizar como demanda da formação desses programas. Em sua perspectiva: “O coordenador pedagógico participa dessas formações junto com os professores com essa finalidade”. Na contramão, não há uma formação específica para a coordenação pedagógica, embora, seja fundamental. O professor em suas atribuições diárias tem muitas dúvidas e precisa da ajuda do coordenador pedagógico. Este por sua vez, sem a devida qualificação, não conseguirá ir muito além do que o professor precisa para superar suas limitações e avançar em seu processo formativo.

#### **4.2.4.2 As teorias que sustentam o trabalho pedagógico de Ana**

Em nossa conversa sobre as teorias que sustentam o trabalho pedagógico na escola, Ana deixou muito claro que vive a realidade da autoformação, como muitos profissionais da educação. Relatou que se vale da internet para selecionar os conteúdos a serem trabalhados nas “Horas Pedagógicas” com os professores.

Além desse meio, recorre aos livros de seu acervo, formado por autores como Emília Ferreiro e Piaget. Na perspectiva de Ana, esses autores ajudam os professores a compreenderem o processo pelo qual a criança aprende. Ela conta que

Busca na internet e nos livros textos que tratem do cognitivo, do desenvolvimento das crianças que se assemelham aos alunos da escola” (anotações do diário de campo, em 11/06/2018).

Ana revela a importância da teoria para sustentar a prática, muito embora não consiga ainda definir aquela que mais contribuirá para o desenvolvimento humano em sua plenitude.

Em relação ao seu trabalho pedagógico, ela reconhece no trabalho dos professores alguns desdobramentos de suas ações na forma de “*mudança de hábitos nos professores*” (anotações do diário de campo, em 11/06/2018). Recorre a esse termo para se referir às

mudanças ocorridas na prática docente em função dos estudos realizados na/pela escola sob sua coordenação e aponta como sujeitos do processo educativo os alunos e toda a equipe pedagógica.

Ana atribui à sua experiência como docente uma das principais bases de sustentação para o exercício de sua função no processo de acompanhamento ao trabalho dos professores, embora reconheça a relevância de alguns autores nesse processo. Relata que muitas das intervenções que realiza junto aos professores, tais como orientação de diagnósticos, situações didáticas, avaliações, dentre outras, advêm de sua experiência como professora e de alguns autores que problematizam essas questões.

Do relato de Ana, concluo que inexistente uma base teórica sólida que oriente seu trabalho em relação aos processos formativos na escola e embora sabendo da relevância de uma teoria para orientar a prática, Ana encontra em seu próprio processo de formação, inicial e continuada, as limitações que a impedem de avançar em relação à organização do meio social formativo de professores numa perspectiva de formação crítica e emancipadora.

Após concluir essa etapa da pesquisa, antes de passar para as discussões, retomo o postulado central da teoria de Vigotski, sobre como o homem se constitui humano. Segundo o autor, antes de nos relacionarmos socialmente, somos apenas um genoma. O biológico cumpre seu papel de determinação da base, das características e reações herdadas, mas, “o homem é a personalidade social, o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 33). Nesse sentido, nossas reações inatas são modificadas ao longo da vida por nossas experiências.

Assim, compreendo com o autor que Ana antes de vivenciar suas experiências na família como filha, esposa e depois mãe, era um ser com possibilidades de existência social; Antes de experienciar a complexidade da sala de aula, era uma aluna recém-formada que não sabia lidar muito bem com a práxis educativa; antes de se deparar com o desafio da coordenação pedagógica, era uma professora inquieta como tantas outras, ávida por encontrar respostas aos desafios postos pela sala de aula. Hoje, ao reunir todas essas vivências e experiências, Ana é filha, esposa, mãe, aluna, professora e continua o processo de sua constituição como coordenadora pedagógica. “É uma mulher a quem o tempo muito ensinou”, cuja “personalidade social” se originou no seio das relações sociais que viveu e continua vivendo (família, trabalho e formação) em seu devir contraditório.

### 4.3 Discussão

Dito isso, retomo alguns elementos da constituição de Ana como coordenadora pedagógica, a fim de analisar as informações dessa etapa da pesquisa no contexto de referência da teoria que norteia esse estudo e discussões.

Em relação ao processo inicial de sua existência, suas primeiras vivências no seio familiar lhe conferiram base para seu desenvolvimento. Nela e com ela Ana aprendeu desde cedo o valor do afeto e das relações verdadeiras, ricas em seu processo de existir.

No que se refere ao trabalho, antes de proceder as análises, ressalto que na perspectiva vigotskiana essa categoria se constitui atividade guia do desenvolvimento humano na fase adulta, por isso, a estabeleci na relação com as três dimensões do trabalho de Ana — o Sistema Municipal de Ensino, A E.M.E.F. Pedro Cavalcante e a Formação.

Essas três dimensões de seu trabalho assumem relevância direta em seu processo de legitimação, formação e desenvolvimento profissional. As diretrizes do Sistema Municipal de Ensino, em consonância com a legislação nacional, concebem a atividade de coordenação pedagógica do ponto de vista da racionalidade técnica. Embora a formação para coordenadores pedagógicos esteja entre as atribuições da Coordenadoria de Ensino Fundamental como prioridade, isso não significa que a formação caminhará na perspectiva do desenvolvimento pleno de Ana, para além do domínio do saber fazer, de modo a orientar a prática social docente também nessa direção.

Em seus relatos, Ana revelou que participa das mesmas formações que os professores. Isso é válido do ponto de vista do acompanhamento das atividades escolares, pois compreender o processo formativo dos professores poderá ajudá-la a ressignificar o meio social formativo para eles. Porém, o fato de Ana participar das mesmas formações que os professores e poder ampliar seu olhar sobre as necessidades formativas destes profissionais, não é suficiente para garantir as condições que ela precisa para potencializar a prática social docente. Numa perspectiva histórico-cultural, o ato de aprender está em quem aprende, porém, a potencialização desse processo está fora do sujeito que aprende, está no parceiro mais experiente e no meio intencionalmente planejado e organizado com essa finalidade (VIGOTSKI, 1924/2003). Nisto consiste a cooperação enquanto condição para a superação e dessa para a emancipação (DELARI, 2015).

Nesse caso, Ana precisa de uma formação específica que lhe dê condições para desempenhar o papel de parceira mais experiente em relação aos professores para que estes também o façam em relação aos alunos. Ninguém consegue ajudar o outro a superar seus limites

sem antes ter superado os próprios limites, o que significa dizer que uma formação sólida para Ana se coloca como necessidade imperiosa para a ressignificação do meio social formativo de professores, não em qualquer sentido, mas naquele que enseja transformação da prática social docente. É desse modo que a teoria de Vigotski se apresenta como uma possibilidade teórica “capaz de fundamentar uma prática docente crítica e transformadora” (TEIXEIRA; MELLO, 2015, p. 7).

Considero os 14 anos de docência de Ana um dado bastante relevante e positivo para o desenvolvimento de suas ações, pois segundo Placco (2012) e Gouveia (2015), o exercício da docência deve preceder ao da coordenação pedagógica, porque dela advém um conjunto de experiências e saberes que potencializam a atuação da coordenação pedagógica junto aos professores.

Essa compreensão lança meu olhar para um outro ponto. Se a docência se desenvolve, segundo Mizukami (2013) e Imbéron (2010), na escola, lócus de trabalho do professor, a coordenação pedagógica também alcança seu mais alto nível de desenvolvimento nesse espaço, na relação com os demais interlocutores do processo educativo — os professores, os alunos e o meio social educativo/formativo. Assim, a experiência de Ana como coordenadora pedagógica pode ser considerada prematura do ponto de vista do exercício da função, mas não menos relevante frente sua experiência como professora.

A fala de Ana revela o caráter polivalente da função: “São muitas as demandas para o coordenador pedagógico: acompanhar diariamente o trabalho desenvolvido pelos professores, os projetos didáticos da escola, a reunião de pais, etc”. Como ela mesma disse, “Uma escola sempre tem urgências e o coordenador pedagógico sempre é solicitado nesses momentos. Isso dificulta o gerenciamento do tempo e a realização de algumas atividades”. Não bastasse sua formação generalista, segundo Libâneo (2012), esse profissional se vê sobrecarregado pelas demandas do cotidiano escolar no atendimento a comunidade e as demandas da escola, o que muitas vezes contribui para que o foco do processo formativo se desloque para questões de ordem administrativa, corriqueiras e burocrática, secundarizando o que deveria ser primário, a organização do meio social formativo de professores.

As significações de Ana acerca da formação continuada de professores estão relacionadas a processos formativos aleatórios que embora partam do contexto de trabalho dos professores, não se vinculam a um projeto de formação sistematicamente e intencionalmente organizado com objetivos claros e definidos. O fato de os conteúdos da formação resultarem de um processo esporádico, planejado conforme as circunstâncias, caracteriza um processo

formativo orientado pelas “atitudes típicas da esfera da vida cotidiana” tidas como naturais e espontâneas (TEIXEIRA E MELLO, 2015, p. 3).

Segundo essas autoras, o pragmatismo acaba por invalidar o “papel que o domínio de uma teoria tem na atuação do professor” (p. 2) e desse modo compromete a qualidade de sua formação, desqualificando, em certa medida, o trabalho educativo. Embora Ana já tenha compreendido a importância e o papel da formação na melhoria do trabalho dos professores, não consegue ainda, perceber que um processo formativo exige um conjunto de saberes articulados, que deem conta de responder, não de forma imediata, mas sistematizada aos desafios postos pelo ensino aos professores na dinâmica e concretude da realidade social em que os sujeitos do processo educativo se encontram inseridos.

Um exemplo desse pragmatismo presente nas escolas são os projetos didáticos que muitas vezes visam o “desenvolvimento cognitivo” dos alunos. Eles se configuram numa modalidade importante na organização dos conteúdos escolares, na possibilidade de trabalho com uma diversidade de gêneros textuais, no desenvolvimento da capacidade linguística básica de falar/ouvir/escrever/ler, porém, a teoria presente nesse tipo de projeto, em sua maioria, se destina ao desenvolvimento de habilidades e competências, tanto do professor quanto do aluno. Além de homogeneizar a prática docente sob o discurso da competência para ensinar, tais projetos didáticos, muitas vezes, convergem em práticas educativas que desconsideram o aluno como unidade psicofísica, visando tão somente o desenvolvimento cognitivo.

Como parte de suas atribuições, Ana orienta o desenvolvimento desses projetos na escola. Reúne com os professores para decidir o gênero textual em torno do qual as atividades relacionadas ao projeto serão desenvolvidas. É válido ressaltar que esses projetos não se originam do contexto da escola. Eles fazem parte de um Programa Educativo da “Vale do Rio Doce” denominado “Escola Que Vale”. Este Programa realizou, nos anos 2000, cursos de capacitação para os professores de algumas escolas da rede municipal de ensino de Marabá, em parceria com a SEMED. Mais tarde, em 2002, as ações desse Programam se estenderam aos coordenadores pedagógicos da rede e, uma vez, concluído a formação, o Programa disponibilizou às escolas atendidas um “cardápio de projetos” que até hoje são desenvolvidos por muitas escolas da rede municipal de ensino. Desse modo, Ana coordena a realização das atividades dos projetos, não elabora junto com os professores sua sequência didática, elas já estão prontas, assim como o projeto. Isso significa que as escolhas dos projetos didáticos a serem desenvolvidos com os alunos a cada ano na escola, partem desse “cardápio de projetos” e não dos interesses e necessidades reais da escola.

Em relação aos processos formativos na escola é bastante relevante o fato de Ana considerar importante os momentos de formação individual e coletivo dos professores. Quando diz que não pode tratar de forma coletiva algumas das dificuldades encontradas pelos professores no dia a dia da sala de aula, ela concebe os processos formativos para além das HPs. Ana compreende que as particularidades de cada docente devem ser tratadas em suas especificidades, pois o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos muitas vezes se relaciona ao próprio ensino.

Isso demonstra que Ana, apesar de não dispor de todas as condições favoráveis à elaboração de uma proposta sólida de formação que envolva necessariamente, dentre outros aspectos, “formação básica, condições de trabalho e formação continuada como condição de melhoria na qualidade do ensino” (ANFOPE, 2000, p. 6), ela busca juntamente com os professores interpretar o cotidiano escolar à luz dos saberes que possuem, sejam eles experienciais ou não, numa tentativa de ressignificar o trabalho docente. De acordo com Pimenta (2012), se faz necessário no contexto de trabalho docente uma formação, igualmente, sólida que possibilite aos professores a consolidação ou ressignificação dos saberes para que sejam capazes de vincular os novos saberes e transpô-los em novas práticas (PIMENTA, 2012),

Em vista disso, como afirma Freire (2015), o “espaço pedagógico” deve ser lido e interpretado constantemente, o que entendo ser possível num processo de formação continuada em que os saberes e as práticas docentes são retomados, também, num constante (re) planejamento das ações educativas. Por isso, compreendo e valorizo a coragem e o esforço de Ana em cuidar para que suas próprias limitações não se transformem em limitações para os professores e comprometa a qualidade do desenvolvimento profissional desses sujeitos. Isso fica evidenciado em sua fala quando diz que de sua experiência como professora nascem as orientações pedagógicas que planeja e organiza para os professores, pois, a partir de sua experiência como docente, avalia o que deu certo e o que precisa ser intensificado.

Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (2000), a docência deve ser o núcleo da formação, pois essa experiência constitui a base para o desenvolvimento de outros profissionais da educação. Ao atribuir à sua experiência como docente o pilar de fundamentação e sustentação para o trabalho da coordenação pedagógica, Ana aponta as possibilidades de construção das diretrizes da formação, mesmo não tendo consciência delas. Para a ANFOPE qualquer formação que parta desse pressuposto colabora para a desburocratização do trabalho pedagógico. Além da docência, a ANFOPE aponta, ainda, como princípios básicos para a formação dos profissionais da educação, o

desenvolvimento humano numa perspectiva omnilateral e o trabalho pedagógico como foco formativo, dentre outros.

O contexto de atuação de Ana revela uma concepção de desenvolvimento humano de base cognitivista. Isso é reflexo dos contextos formativos que tem participado ao longo de sua carreira, o que se releva, inclusive, como uma tendência cada vez mais presente nos programas e projetos de formação continuada de professores, que não concebem o ser humano como uma totalidade, uma unidade psicofísica, ora se guiando pelo viés da racionalidade técnica, ora pela epistemologia da prática, deixando de compreender o processo educativo como um ato dialético em que o aluno, o professor e o meio são trilateralmente ativos.

Avançar em direção a uma formação omnilateral e romper com uma concepção unilateral de formação que prioriza o aspecto cognitivo em detrimento dos demais, requer uma transformação consubstancial no campo dos saberes experienciais e científicos, requer mudança na base teórica que alicerça o projeto de formação, seja ele inicial ou continuada. Mas não é só isso, requer, antes de tudo, um outro projeto de sociedade e de homem como sinalizou Vigotski, pois, qualquer processo formativo se alinhado às políticas neoliberais de tendência mercantil, pragmática, tecnicista e cognitivista não garantem uma formação humana em que o sujeito do processo formativo seja capaz de pensar, executar e replanejar seu trabalho e conseqüentemente, organizar a vida.

## 5 ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL FORMATIVO DE PROFESSORES

O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca (VIGOTSKI, 1929/2003, p. 76).

Na seção anterior, vimos como a existência social de Ana, como coordenadora pedagógica, é permeada por diferentes relações sociais e que o trabalho em diferentes dimensões circunscreve sua atividade como fundamental para a formação continuada de professores. Nesse sentido, os elementos de seu trabalho surgem como imperativos para a compreensão das teorias que sustentam sua prática, o que implica no modo como concebe e organiza a formação coletiva (Hora Pedagógica – HP) e a formação individual (acompanhamento individualizado aos professores). Todos esses momentos do trabalho da coordenadora pedagógica se desdobram em processos formativos para os professores, cujas intervenções pedagógicas corroboram para ressignificar os saberes e práticas docentes, circunscrevendo o meio social formativo de professores como primordial para o desenvolvimento do trabalho social docente.

Em vista disso, nesta seção, busco responder a segunda questão específica “Como é organizado o meio social formativo de professores, com que intencionalidade e quais os desdobramentos para a prática social docente?”

Da mesma forma que, na seção anterior, selecionei uma categoria de análise que concentrasse os elementos constitutivos de Ana como coordenadora pedagógica, nesta seção, selecionei a organização do meio social formativo de professores como ponto de partida e de chegada para a compreensão do trabalho pedagógico de Ana e para as possibilidades de ressignificação deste espaço, pelo fato dele reunir em instância menor, as particularidades das ações de Ana que permitem entender como ela significa o meio social formativo de professores. Para enfatizar esse aspecto, inseri um subtópico intitulado “O meio social formativo de professores no contexto da atividade de coordenação pedagógica”.

Esclareço ao leitor que antes de me deter nos aspectos formativos da ação de Ana – Hora Pedagógica e Acompanhamento Individualizado – apresento seu Plano de Trabalho e sua Rotina como elementos organizadores de seu trabalho. Assim, diferente da seção anterior, cuja análise teve como base, somente, a pesquisa empírica, nesta seção, articulo-a aos documentos (instrumentos de trabalho de Ana) e suas atividades, a fim de perceber a relação existente entre o planejamento e a execução de suas ações.

## 5.1 O meio social formativo de professores no contexto da atividade de coordenação pedagógica

De acordo com Vigotski (1929/2003), educar é organizar a vida. Nesse caso, a escola se constitui um meio privilegiado para a organização da vida. Nela e por meio dela o processo de formação da personalidade consciente pode ser ainda mais circunscrito. Para tanto, elaborou a “fórmula do processo educativo” onde não há passividade entre os sujeitos. O professor, o aluno e o meio são triateralmente ativos. Pois, o meio social educativo reúne todos os contextos socioeducativos para o desenvolvimento da formação da personalidade consciente na escola.

Tais construtos me permitem ressignificar a atividade de coordenação pedagógica, seguindo a mesma lógica, não como a aplicação de uma receita que se sobreponha a qualquer contexto, mas, como base teórica que objetiva uma educação para a emancipação. Por isso, o processo educativo aqui encontra-se imbricado no processo formativo pelo fato de envolver os professores que, para Vigotski, são os autênticos organizadores do processo educativo. Nesse caso, o trabalho docente constitui-se objeto do trabalho do coordenador pedagógico para cujos meios e fins se destinam as ações.

Se para Vigotski (1929/2003), “a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico” (p.75), posso compreender que a experiência pessoal e profissional do professor é o ponto de partida e de chegada para o trabalho do Coordenador Pedagógico. O que implica dizer que a forma como o coordenador concebe e organiza o meio social formativo de professores incide diretamente no trabalho social docente. Sobre esse aspecto ressalto a importância do conhecimento científico como um saber que possibilita ao professor o domínio de seu trabalho e lhe autoriza a lidar com as leis da educação social, ou seja, exige-se do professor um conhecimento para além das técnicas de ensinar. Um conhecimento científico que lhe permita educar a aptidão dos alunos para adquirir conhecimentos e valer-se deles quando for necessário. Isso exige a compreensão de que “o processo pedagógico é a vida social ativa” (p. 303).

Borges (2001), ao realizar uma pesquisa sobre o ensino, os professores e seus saberes analisa três sínteses importantes em relação as tipologias e classificação dos saberes docentes. Dentre essas sínteses, a autora destaca as contribuições de Shulman no trato específico relativo à definição desses saberes. Na perspectiva de Shulman (2001), os professores possuem três tipos de conhecimentos: “o conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular” (p. 66). Essas tipologias tem sido alvo de pesquisadores

como Pimenta (2012); Freire (2015) Libâneo (2014), dentre outros autores que buscam compreender a relação dialética entre o ato de ensinar e aprender, que passa necessariamente por um processo de formação humana.

Para Shulman, existe uma dimensão “cognitiva dos conteúdos da matéria ensinada e das relações entre estes conteúdos e o ensino” (p.66) que deve ser considerada num programa de formação docente, pois, entre o ensino e os alunos existe uma relação direta via os conteúdos propriamente ditos. Em outras palavras, a escolha, a forma, a metodologia e outros aspectos do ensino que permeiam os conteúdos escolares pertencem, na perspectiva do autor, ao campo do conhecimento em suas diversas formas.

Com essa concepção, o autor inaugura um novo olhar sobre o campo dos saberes docentes e propõe que o movimento pela profissionalização docente não ignore “as teorias explícitas e implícitas” que marcam o conjunto das ações dos professores, as quais se materializam nos projetos, nas metodologias, no currículo, nas atividades, nas áreas do conhecimento e nas concepções que subjazem a prática pedagógica. Nessa perspectiva, o meio social educativo é um espaço que pode estar a serviço tanto da alienação quanto da emancipação humana.

Vigotski (1929/2003) alerta sobre o perigo de uma concepção equivocada sobre o meio social educativo. O autor deixa claro que não se trata de qualquer meio, pelo simples fato de a aprendizagem ser um ato de quem aprende e não de quem promove. Que “a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio” (p.77). Tal assertiva me possibilita inferir que o meio social — educativo/formativo constitui um espaço de contradições, onde as ações que incidem sobre ele precisam ser planejadas e sistematizadas para que atinjam o objetivo de promover o desenvolvimento da personalidade consciente. Como bem disse o autor, não se trata de adaptação, mas de transformação. Nesse caso, a educação em suas diferentes etapas e modalidades precisa assegurar as condições mínimas para que os interlocutores do processo educativo se desenvolvam de forma ativa, sendo capaz de historicizar-se e perceber-se no e com o mundo (FREIRE, 2014).

Nessa perspectiva se insere a atividade de coordenação pedagógica enquanto organizadora do meio social formativo de professores. Não um meio superficial, mas substancial capaz de potencializar a ação docente. Para isso, os saberes da experiência, do conhecimento (científico) e pedagógico, conforme Pimenta (2012), que cercam a vida do educador “professor” precisam ser ressignificados para que haja mudança na prática social docente. Isso é necessário e vital no processo educativo, para que não ocorra, nesses sujeitos,

um processo de adaptação à realidade concreta de existência social, mas uma transformação da realidade em que esses sujeitos sejam capazes de circunscrever-se como autores de suas próprias histórias. Chamar para a vida os que dela foram demitidos por circunstâncias econômicas, políticas, sociais, culturais e religiosas é sem dúvida, numa perspectiva histórico-cultural, a meta para a educação.

No entanto, essa meta só poderá ser alcançada se os meios onde convivem os diferentes sujeitos, as relações sociais vividas de diferentes formas, os saberes e práticas educativas forem potencializadas e orientados pelos princípios éticos, estéticos e políticos que orientam a vida em sociedade para o bem comum da humanidade e não para a concentração de riquezas nas mãos de poucos e miséria para a maioria. Por isso, Vigotski não se cansou de destacar a necessidade de uma nova educação para uma nova sociedade.

Todas essas considerações são importantes no contexto da atividade de coordenação pedagógica se o que se pretende é a realização de uma ação colaborativa. Esse assunto será melhor discutido na seção 6 deste estudo. Dito isso, a seguir, retomo a organização do meio social formativo de professores.

## **5.2 – Método**

### **Participantes**

Participaram diretamente deste momento da pesquisa, a coordenadora pedagógica Ana, a diretora e duas professoras. Os demais professores foram observados enquanto participavam das formações coletivas (Semana Pedagógica e Hora Pedagógica).

### **Contexto empírico da pesquisa**

A realização dessa etapa da pesquisa ocorreu na escola onde Ana desenvolve suas ações, para as quais, o meio social formativo de professores, objeto de estudo e análise nessa seção, se caracterizou pelo: 1) Plano de Trabalho de Ana; 2) Rotina semanal; 3) Hora pedagógica; 4) Acompanhamento individualizado. Esses quatro elementos compunham as atividades centrais de Ana acerca da organização do meio social formativo de professores.

## **Procedimento de produção dos dados**

O período de fevereiro a junho de 2018 foi fundamental para a produção dos dados aqui apresentados. Ele me possibilitou realizar observações, conforme registro no diário de campo, entrevistas semiestruturadas e conversas informais.

No decorrer das observações foi possível participar de algumas reuniões formativas juntamente com a equipe escolar. Essa participação foi fundamental para que eu compreendesse o modo como os processos formativos ocorrem, como se caracterizam e a importância que assumem para o trabalho social docente. Além das observações, realizei entrevistas com Ana, a diretora e duas professoras. As entrevistas somadas às conversas informais, intensificaram os achados durante as observações e potencializaram a apreensão da realidade acerca do meio social formativo de professores.

Todos esses procedimentos permitiram uma maior compreensão acerca da organização do trabalho pedagógico na escola e do meio social formativo de professores. Em função disso, todos esses procedimentos foram precedidos de seus objetivos e fins. Foram planejados, organizados e realizados conforme disponibilidade dos participantes e sempre aconteciam no lócus da pesquisa, de modo a envolver o contexto de atuação dos diferentes interlocutores.

Assim como a entrevista, as conversas informais e observações me possibilitaram abstrair parte do contexto de sua atuação em que as relações sociais dos diferentes sujeitos se imbricavam no processo educativo.

### **5.3 Resultados**

Do mesmo modo que na seção anterior, organizei os resultados da pesquisa a partir de uma categoria de análise, em consonância com suas subcategorias. Nesta seção, optei pelo mesmo procedimento, considerando que para Vigotski os fins e meios da educação precisam estar articulados para que se cumpram a finalidade de contribuir para a formação da personalidade humana consciente. Desse modo, as subcategorias apresentadas no quadro abaixo expressam os meios pelos quais Ana busca contribuir com o trabalho social docente, eles reúnem os contextos socioformativos em que se efetiva a organização do meio social formativo de professores.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Organização do meio social formativo de professores	Plano de Trabalho
	Rotina Semanal
	Hora Pedagógica
	Acompanhamento Individualizado

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

### 5.3.1 Plano de trabalho da coordenadora pedagógica - PTCP

Durante as conversas informais com Ana, pude perceber que o conjunto de suas atribuições está organizado num instrumento de trabalho denominado “Plano de Trabalho do Coordenador Pedagógico”. A exigência para sua elaboração parte da SEMED, embora as orientações para sua construção, muitas vezes, fiquem a cargo de cada unidade de ensino, como é o caso da escola pesquisada.

Por várias vezes, percebi Ana aflita com os prazos para a entrega de seu Plano de Trabalho na SEMED. Todavia, tinha dúvidas quanto ao processo de elaboração, não sabia se incluía suas ações no “Plano de Ação da Escola” ou se elaborava um documento à parte. Em nossas conversas e interações, fomos investigando a finalidade de um plano de trabalho e chegamos à conclusão de que se tratava de uma organização do trabalho pedagógico específico, dado o conjunto de atribuições pertencentes a uma determinada função, mas não isolada do contexto escolar.

A partir dessa compreensão, Ana procedeu a organização de seu Plano de Trabalho, recorrendo a uma estrutura organizada pela SEMED na gestão anterior. Por isso, o Plano de Trabalho que ora apresento é referente ao ano letivo de 2017. Tomo-o como base, tendo em vista que o de 2018, encontrava-se em processo de elaboração durante a realização dessa pesquisa e sofrera algumas modificações, embora tímidas, como resultado dos estudos, conversas informais e intervenções que realizei junto a coordenadora pedagógica.

Para facilitar a compreensão do leitor acerca da estrutura organizacional do plano de trabalho de Ana, disponho-o, em parte, em um quadro, com as informações relevantes para esse estudo, no caso, os indicadores, as ações e o responsável pela ação.

Quadro 6 – Plano de Trabalho da Coordenadora Pedagógica

INDICADORES	AÇÕES	RESPONSÁVEL
1. Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos diagnósticos;</li> <li>- Acompanhamento do rendimento escolar;</li> <li>- Organização dos planejamentos bimestrais (rotinas semanais);</li> <li>organização e participação nos eventos pedagógicos.</li> </ul>	-Coordenadora Pedagógica
2. Integração coordenador/professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento individualizado aos professores;</li> <li>- Realização dos diagnósticos bimestrais;</li> <li>- Orientação e organização das avaliações bimestrais em consonância com as avaliações em larga escala.</li> </ul>	-Coordenadora Pedagógica e Professores
3. Integração coordenador/direção/orientação educacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniões com a equipe gestora;</li> <li>- Incentivo a participação dos pais na vida escolar dos filhos;</li> <li>- Palestra para os pais</li> </ul>	- Equipe Gestora
4. A coordenação e o projeto de formação	- Estudos pedagógicos com o corpo docente;	- Coordenadora Pedagógica

	- Eventos voltados para as datas comemorativas <sup>5</sup> ; Incentivo a participação dos professores na formação continuada em rede.	
5. Coordenador e a mediação	- Conversa com a equipe gestora sobre assuntos relevantes ao fazer pedagógico; Acompanhamento às formações em rede destinada aos professores; - Propor aos professores o desenvolvimento de atividades significativas e sequência didática.	- Coordenadora Pedagógica

**Fonte:** pesquisa de campo, 2018.

Conforme o quadro acima e o documento oficial que o caracteriza, o Plano de Trabalho de Ana está organizado a partir de cinco indicadores: 1) planejamento; 2) integração coordenador/professor; 3) integração coordenador/direção/orientação educacional; 4) coordenação e o projeto de formação; 5) coordenador e a mediação. Para cada indicador existe um preâmbulo que o justifica e o torna necessário para a organização do trabalho da coordenação pedagógica.

No primeiro indicador é possível perceber a defesa de que o conjunto das ações desenvolvidas pela escola precisam estar em consonância com seu Projeto Político Pedagógico. De acordo com o documento, “é necessário planejar ações estabelecendo metas, intencionalidades e finalidades no plano, bem como os recursos necessários para sua efetivação, sendo este processo fundamentado e articulado com o Projeto político Pedagógico” (Plano de Trabalho do Coordenador Pedagógico). Todas as ações de Ana deveriam convergir para este

---

<sup>5</sup> Datas comemorativas aqui se referem aquelas de natureza cultural que são festejadas pela sociedade e a escola incorpora ao seu trabalho pedagógico como: Dia das Mães, Dia dos pais, Festa Junina, etc.

fim, no entanto, as ações por ela planejadas não deixam claro essa relação, limitando-se a procedimentos didáticos de caráter pedagógico, que não se caracterizam intervenções na esfera de uma proposta concisa de educação numa perspectiva de emancipação.

Em relação ao segundo indicador, o conjunto das ações se restringe à relação coordenadora pedagógica e professores. Segundo o documento, essa articulação visa o desenvolvimento de “uma prática coletiva, problematizadora, contextualizada e interdisciplinar”. Para isso, as ações organizadas por Ana pressupunham assegurar a relação direta coordenadora pedagógica-professores. Todavia, o conjunto de suas ações para este fim encontram no fator tempo seu principal obstáculo. Segundo relatos de Ana, a rotina pedagógica da escola dificulta os momentos de acompanhamentos individualizados aos professores, uma das principais ações formativas que potencializam o fazer pedagógico.

No terceiro indicador vemos a importância da integração da equipe gestora da escola, num processo de “dinamização coletiva e colaborativa fortalecendo ações comuns”, conforme o PTCP. No entanto, as ações organizadas por Ana não dão sustentabilidade a esse processo. Elas deveriam ser mais pontuais e melhor elaboradas para que pudessem dar conta de cumprir essa finalidade de assegurar a integração. Além disso, as ações da equipe gestora deveriam compor um plano maior de desenvolvimento da escola e não se caracterizar em ações isoladas sob o risco de reforçar a fragmentação do trabalho pedagógico.

O quarto indicador aponta a importância do papel formador da coordenação pedagógica. O documento afirma que “o trabalho do Coordenador é fortalecido quando o mesmo constrói seu projeto de formação continuada em seu espaço de atuação”. Por isso, em sua estrutura organizacional o termo “ação” foi substituído por “conteúdo”, por se tratar de projeto de formação. Nessa perspectiva, Ana selecionou estudos pedagógicos com o corpo docente, eventos voltados para as datas comemorativas e incentivo à participação dos professores na formação continuada em rede. Porém, em minhas observações e conversas com Ana, percebi que ela não dispunha de um projeto de formação para os professores, o que concorre para que suas ações, sejam esporádicas, aleatórias e não garantam uma intencionalidade do ponto de vista da sistematização de um trabalho que determina um ponto de partida e chegada no processo formativo dos professores.

O quinto e último indicador estabelece a necessidade de a coordenação pedagógica “buscar parcerias com órgãos representativos no desenvolvimento de atividades que contribuam para a formação integral do aluno”. Analisando esse indicador, é possível constatar que as ações elencadas por Ana, embora tenham a intenção de promover a parceria entre escola e comunidade, não cumprem essa finalidade. Suas ações limitam-se, na maioria das vezes, às

ações que a escola já desenvolve em suas especificidades e que dizem respeito a um público específico, os professores, não propiciando a atuação de outros sujeitos do processo educativo. Esse indicador apresenta o coordenador pedagógico como mediador do processo e o coloca como único responsável pela ação. Todavia, em se tratando de mediação, pressupõe-se sempre o outro, o que se subentende, que ele não pode ser o único responsável, haja vista que estará na relação com os demais gestores e professores.

Dessa feita, é perceptível no Plano de Trabalho de Ana a discrepância entre os indicadores, seus preâmbulos e ações. Na maioria das vezes, as ações organizadas por Ana vão de encontro à proposta do indicador. Talvez isso ocorra pelo fato de não estar claro para ela nem o indicador nem as ações que o contemplam, muito menos sua forma de elaboração, o que pressuponho ser fruto de um esvaziamento teórico que não garante ao profissional condições para pensar sua prática à luz de uma teoria que a sustente, pois como disse sabiamente Skinner (1993): “Confusão na teoria significa confusão na prática” (p. 23).

### **5.3.2 Rotina Semanal**

A Rotina Semanal é um instrumento de gestão indicada pela SEMED tanto para professores como para a equipe gestora da escola. Ela objetiva o planejamento e organização do trabalho pedagógico. No caso de Ana, coordenadora pedagógica, a rotina pedagógica expressa as ações e a regularidade com que desenvolve seu trabalho na escola em seus diferentes turnos de funcionamento. Sua organização, pela ordem dos fatores, nasce em decorrência do conjunto de ações previstas no Plano de Trabalho do Coordenador Pedagógico, como se o plano de trabalho do coordenador pedagógico fosse o plano de curso dos professores e a rotina pedagógica o plano de aula, numa equivalência entre a organização do trabalho do coordenador pedagógico e do professor.

Ao observar e analisar a rotina semanal de Ana, percebi o quanto ela preza pela pontualidade. Sempre está presente na chegada e saída dos alunos na escola, atividade que faz parte de sua rotina permanente durante toda a semana, uma vez que ela concebe o acolhimento aos alunos como parte de suas atribuições como coordenadora pedagógica.

Após o fluxo de entrada dos alunos, ela costuma passar nas salas para conversas informais com os professores. Algumas vezes, quando julga pertinente, comunica-se por meio do sistema de rádio da escola, que é utilizado pela equipe gestora para avisos, leituras compartilhadas e palavras de incentivo aos alunos e professores.

Em seguida, Ana checa sua agenda para priorizar seus compromissos. Feito isso, acompanha o processo de aprendizagem dos alunos por meio do diagnóstico; organiza registros; providencia documentos para a SEMED; participa de formações continuadas ofertadas pela SEMED; planeja eventos escolares; acompanha o planejamento e rotina dos professores; faz devolutivas aos professores em relação às atividades do PNAIC; visita as salas de aulas dos alunos com baixo desempenho; auxilia os professores nas atividades à distância do PNAIC e naquelas constantes na rotina do professor; acompanha os professores da sala de leitura, laboratório de informática e sala de recursos do AEE. Além disso, prepara e participa de reuniões com a equipe gestora; organiza as horas pedagógicas com o auxílio da diretora; avalia os instrumentos de aprendizagem utilizados pelos professores; observa as aulas dos professores; reformula a rotina pedagógica juntamente com os professores; analisa os dados de rendimento escolar; realiza o acompanhamento individualizado aos professores e planeja junto com os estes, os projetos didáticos a serem desenvolvidos em cada turma.

Fora isso, como se fossem poucas as atribuições designadas à sua função pela SEMED e pelo contexto de trabalho da escola, ainda têm que lidar com o atendimento à comunidade e com imprevistos que fogem à organização de sua rotina.

Essas ações se desenvolvem durante a semana e ocorrem de forma concomitante e esporádica. Embora estejam relacionadas dentro da rotina, num quadro organizacional por dia da semana, nem sempre ocorrem linearmente e com regularidade, em função do contexto de vivência de Ana, onde o espaço é dinâmico. A realização das ações, muitas vezes, é de natureza burocrática, secundarizando o que, numa perspectiva histórico-cultural, deveria ser o foco do trabalho do coordenador pedagógico — a organização do meio social formativo de professores. Diante disso, a seguir apresento os resultados das duas subcategorias que considero representativas do meio social formativo de professores organizados por Ana, a saber: hora pedagógica e acompanhamento individualizado.

### **5.3.3 Hora Pedagógica – HP**

A Hora Pedagógica (HP) é um espaço garantido em rede pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) aos profissionais do magistério para planejamento e estudo na escola. Está prevista no calendário oficial de formação continuada da SEMED. Algumas formações, como

por exemplo a realizada durante a semana pedagógica, ocorrem em rede<sup>6</sup> sem prejuízo dos 200 dias letivos para os alunos. Para o ano letivo de 2018 foram assegurados às escolas quatro encontros no primeiro semestre e três encontros no segundo semestre, com carga horária de oito horas por encontro.

Como sabemos, a Hora Pedagógica (HP) ou Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a ser desenvolvida na unidade escolar, pelos professores e pelo Coordenador Pedagógico, ainda não foi instituída como Lei Federal. Trata-se de uma conquista política garantida à parte por alguns entes federados, suas respectivas secretarias de educação, sindicatos e profissionais do magistério. No município de Marabá, por exemplo, as horas de trabalho destinadas às escolas para o planejamento, organização de rotinas, estudos, elaboração de atividades, etc. foi uma conquista implementada por ocasião da implantação do sistema ciclado de ensino, que contou com a assessoria do Instituto Paulo Freire, desde o planejamento até a execução.

O que se tem legalizado de jornada de trabalho está inteiramente relacionado ao Piso Salarial Nacional, mas precisamente à Lei Federal do Piso nº 11.738 de 16 de julho de 2008 que instituiu o piso salarial do magistério e a jornada de trabalho, sendo 2/3 (dois terços com aluno) e 1/3 (um terço) sem aluno, a serem utilizadas pelos professores para atividades afins como planejamento, elaboração de atividades, estudos, etc. também denominadas de horas-atividade. Neste trabalho, o piso salarial do magistério não se constitui objeto de pesquisa, por isso, não aprofundarei esta questão, apenas a menciono para ilustrar o que estou afirmando, que a hora pedagógica garantida em rede no município de Marabá não foi instituída legalmente por Lei Federal, mas é resultado de um longo processo de luta por uma escola autônoma e participativa nos moldes da “Escola Cidadã”, conceito criado por Paulo Freire na década de 1990 (GADOTTI, 2000). Meu objetivo com isso é tentar encontrar elementos que corrobore para a compreensão da gênese da hora pedagógica e não a negar como um direito e necessidade aos profissionais da educação.

Voltando ao contexto de Marabá, um dado relevante em relação a HP está relacionado ao dia da semana em que essa atividade ocorre. Segundo Ana, em função do atraso no calendário letivo, por conta de greves dos servidores, paralisações, dentre outros, a SEMED garantiu a hora pedagógica aos sábados como forma de os servidores reporem suas faltas e

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma atividade que ocorre em todas as escolas ao mesmo tempo, com carga horária e pauta semelhante. Geralmente é planejada pela SEMED e destinada a todas as escolas do município.

assegurarem o cumprimento dos 200 dias letivos aos alunos, conforme legislação brasileira. Na perspectiva de Ana, isso gerou um problema, pois considera um desafio garantir a formação continuada dos professores nesses moldes. Os professores já comparecem às reuniões desmotivados, por terem que trabalhar no sábado após uma semana exaustiva de trabalho. “Então a coordenação pedagógica tem quase que o dever de organizar encontros que despertem o interesse dos professores”, relata Ana.

Durante o período da pesquisa, fevereiro a junho de 2018, participei diretamente de três destes encontros na escola. O primeiro se refere a semana pedagógica que ocorreu no período de 26 a 28/02 a 02/03 de 2018. E o segundo encontro está relacionado à Hora Pedagógica, totalizando duas HP's. Para a organização da pauta da semana pedagógica, a coordenadora pedagógica juntamente com a diretora participou de um encontro, no qual foi apresentado pela SEMED a proposta de formação e planejamento para este período nas escolas. Tratava-se de uma ação em rede, cujo objetivo geral do encontro consistiu em “compreender a afetividade, o protagonismo e a confiança da equipe escolar como elementos primordiais para a construção de um trabalho colaborativo”. Paralelo a este, a escola traçou outros objetivos, a saber: “Subsidiar o trabalho da equipe escolar com suporte teórico-metodológico para organização do trabalho pedagógico da escola, tendo em vista as metas para a educação na Rede Municipal de Ensino de Marabá; discutir a avaliação da aprendizagem escolar como elemento de redirecionamento da ação docente a partir de seu caráter diagnóstico e formativo; discutir a educação especial no âmbito da E.M.E.F. Pedro Cavalcante, compartilhar com o grupo boas práticas desenvolvidas através de projetos realizados no âmbito da E.M.E.F. Pedro Cavalcante”. (Pauta da semana pedagógica).

Para a preparação dessa pauta, Ana reuniu-se com a diretora da escola, totalizando quatro encontros, dos quais, participei de dois. Os momentos de preparação da pauta ocorreram na escola e na casa da coordenadora pedagógica. Os conteúdos trabalhados ao longo da semana pedagógica foram: avaliação da aprendizagem, plano de ação da escola, planejamento anual/rotina semanal, BNCC, afetividade, protagonismo e confiança. As metodologias utilizadas para o estudo agregaram leituras compartilhadas, avaliação do ano letivo anterior, leitura em grupo de diferentes textos, socialização da atividade em grupo, apresentação de boas práticas de atividades realizadas no âmbito da escola, estudo dirigido sobre a educação especial, elaboração coletiva do plano de ação da escola para 2018, elaboração do plano de curso e da rotina semanal, em grupo, por ciclo de aprendizagem.

Considero esse momento da semana pedagógica como o ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico da escola em que se definem as ações e os procedimentos

que nortearão as atividades escolares durante todo o ano letivo. Nesse sentido, destaco como relevante para este estudo o fato de a equipe gestora ter conseguido envolver os diferentes interlocutores que diretamente ou indiretamente contribuem para o processo educativo. Isso demonstrou a importância de a equipe escolar compreender suas ações na relação com as demais, inseridas no contexto escolar, na perspectiva da ação coletivizada. Em nenhum momento a equipe gestora secundarizou uma função e priorizou outra. Pelo contrário, assumiu o desafio de demonstrar que as funções dentro da escola são interdependentes e que é da coletivização entre elas que brota o trabalho colaborativo.

Se por um lado, a semana pedagógica permite o planejamento geral das ações escolares, por outro lado, as horas pedagógicas traduzem esse momento maior de vivências, interações e trocas de experiências educativas e contribuem para a prática social docente, como relatam as professoras Rafaela e Maria:

Para que o professor consiga alcançar seus objetivos em relação ao desenvolvimento das habilidades dos alunos é necessário que ele reflita acerca da sua prática. A hora pedagógica é, portanto, um momento que considero oportuno para obter novas aprendizagens, refletir e adequar minha prática às necessidades de aprendizagens dos alunos (professora Rafaela, entrevista realizada em 01/02/2018).

Apreendo estratégias de aplicação dos métodos teóricos com base na experiência dos outros docentes, e socializo as minhas vivenciadas em sala de aula com os alunos. Adquiro conhecimento para aperfeiçoamento profissional e individual (professora Maria, entrevista realizada em 02/02/2018).

Embora a HP esteja condicionada a uma ação em rede, determinada pela SEMED, na escola, o desafio é não burocratizar essa atividade pela obrigatoriedade da participação, mas promover sua necessidade pela conquista legítima de significar um momento de estudo e planejamento que traduza as reais necessidades formativas dos professores, tendo em vista que, durante muito tempo, no município, esse momento oportuno de estudo e planejamento da escola foi burocratizado e considerado por muitos professores como “hora perdida” pelo fato de não atenderem suas necessidades de sala de aula.

Como disse, além da semana pedagógica, participei de duas Horas Pedagógicas organizadas por Ana, na escola. Porém, para efeito de análise discorro apenas sobre uma delas, tendo em vista se tratar de um mesmo processo formativo. Desse modo, como recorte de um desses momentos formativos, apresento abaixo uma breve descrição da HP realizada no dia 3 de fevereiro de 2018.

---

ATIVIDADE: Hora Pedagógica

OBSERVAÇÃO: 01

DATA: 03/02/2018.

PARTICIPANTES: Equipe Gestora (Diretora, Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica) e professores.

#### ROTEIRO DE TRABALHO:

Ana iniciou o encontro desejando boas-vindas aos professores. Logo após, compartilhou com os participantes um texto da mitologia grega, intitulado “Píramo e Tisbe”. Essa atividade está presente em todos os momentos coletivos de formação continuada na escola, pois segundo a equipe gestora *“é preciso garantir na formação momentos de ampliação do universo cultural dos professores para que eles também garantam aos alunos”* (anotações do diário de campo, em 01/02/2018). Em seguida, encaminhou a avaliação do ano letivo, apresentando os resultados da escola. Para isso, socializou com o grupo os resultados atingidos pela escola no ano letivo de 2017, tais como: diagnósticos das turmas, dados de aprovação, reprovação e evasão escolar. Ao apresentar esses dados, Ana fez os seguintes questionamentos para toda a equipe: os números apresentados implicam em que para a escola? Diante desses resultados o que a equipe escolar poderia fazer? Em resposta às perguntas, os professores responderam que:

*“O trabalho pedagógico deveria focar mais em outras áreas – matemática por exemplo – quando focamos em leitura o resultado mudou. O foco maior tem sido em Língua Portuguesa”* (professor/a A).

*“Esses dados contribuem para pensarmos nas habilidades que os alunos precisam adquirir no decorrer do ano letivo”* (professor/a B).

*“Nós somos responsáveis por esses dados. Quando olho pra minha turma vejo em que eu preciso melhorar, qual deve ser o foco”* (professor/a C).

Esses, dentre outros depoimentos, revelaram que a escola já tem o hábito de se responsabilizar pelos seus resultados, de enxergá-los como parte do próprio trabalho. Após essas discussões, a diretora procedeu aos informes gerais sobre a programação do carnaval, uniformes de funcionários e alunos, apresentação da minuta do calendário do ano letivo em

curso, etc. Dando continuidade à pauta, Ana retomou as atividades pedagógicas, encaminhando as orientações para a elaboração da rotina pedagógica e do diagnóstico quinzenal. Para tanto, listou com os/as professores/as as diferentes atividades que poderiam fazer parte do diagnóstico inicial para o 1º e 2º Ciclo de aprendizagem, com vistas a diagnosticar os saberes dos alunos. Por fim, Ana orientou os professores sobre alguns materiais didáticos que deveriam compor o ambiente de sala de aula como: confecção de crachás para os alunos, alfabeto, cabeçalho, retas numéricas, dentre outros.

---

A Hora Pedagógica observada teve como objetivo geral “organizar o trabalho pedagógico” considerando os resultados apresentados pela escola tendo como referência o ano letivo de 2017 a fim de direcionar as ações que seriam desenvolvidas ao longo do ano. Como objetivos de aprendizagens pretendeu-se analisar e compreender os resultados apresentados pela escola (aprovação, reprovação, evasão e diagnósticos); compreender a importância da Rotina Pedagógica e do planejamento diário como elementos primordiais para o desenvolvimento das atividades no cotidiano escolar; selecionar atividades que poderiam fazer parte do diagnóstico inicial.

Tratava-se da primeira HP do ano, por isso, os conteúdos estudados para a organização do trabalho pedagógico envolveram planejamento da rotina pedagógica, análise dos resultados, e elaboração do diagnóstico de aprendizagem para os alunos. Para tanto, os conteúdos abordados visaram a organização do trabalho pedagógico e agregaram ações relacionadas ao planejamento e avaliação das atividades escolares.

O desdobramento das atividades ocorreu no âmbito da gestão pedagógica e no âmbito da gestão administrativa/interpessoal. Em relação à gestão pedagógica, pude observar que a coordenação pedagógica possui um plano de trabalho que origina as demais ações e a coordenação das atividades durante a HP são compartilhadas com a diretora. Esse momento de estudo com os professores não provém de um projeto de formação, mas de situações esporádicas do cotidiano. Quanto à gestão administrativa/interpessoal, existe o apoio ao trabalho pedagógico, zelo, cuidado com a equipe e preocupação com o envolvimento de todos durante a realização das atividades escolares.

As horas pedagógicas que vi Ana planejar, organizar e executar, sempre com a ajuda da diretora, traduziram em parte, as necessidades formativas dos professores. O tempo destinado à HP se subdividia em estudo e planejamento. Ana tinha que articular estudo, planejamento e encaminhamento de ordem pedagógico-administrativo num espaço curto de tempo de oito horas de trabalho. Além disso, os estudos eram organizados conforme as dificuldades postas pelo

cotidiano escolar e os conteúdos se “encaixavam” na pauta, não resultando de um projeto de formação sistematicamente planejado.

Todos os assuntos abordados tratam de problemas diagnosticados na escola, e com base nessas informações busco através das experiências vivenciadas e também do estudo realizado na HP, juntamente com a troca de informações entre os professores, me reabastecer de ânimo, pesquisar e se for necessário redirecionar minha prática (professora Rafaela, entrevista realizada em 01/02/2018).

Talvez, esse seja um dos motivos pelos quais os processos formativos organizados por Ana na escola contribuam menos para uma mudança significativa na prática social docente e mais para a resolução de situações problemas do cotidiano, típicas dos propósitos neoliberais de formação. Com isso, não tenho a pretensão de apontar Ana como culpada por a educação escolar estar atrelada às situações imediatas e espontâneas, típicas do cotidiano, mas ressaltar a necessidade e ressignificação do meio social formativo de professores na escola, para o qual, o trabalho de Ana se constitui fundamental e deve ser potencializado e valorizado.

Figura 12: Semana pedagógica com os professores



Fonte: pesquisa de campo, 2018.

Figura 11: Hora Pedagógica com os professores



Fonte: pesquisa de campo, 2018.

### 5.3.4 Acompanhamento individualizado – AI

O acompanhamento individualizado se constitui um momento de formação individual em que a coordenadora pedagógica tem a possibilidade de problematizar a prática social docente a partir de suas vivências, interações e observações dos aspectos do ensino paralelo a aprendizagem dos alunos de um determinado professor.

Diferente da hora pedagógica, o acompanhamento individualizado não está previsto no calendário de formação continuada em rede e tampouco assegurado na hora atividade dos professores pelo fato de, no município, a Lei do Piso, até o presente momento da realização dessa pesquisa, não ter sido efetivada. Desse modo, é uma ação importante para o processo de formação individual do professor e desenvolvimento profissional que fica à mercê das condições que a escola possa encontrar para sua garantia.

Diante deste cenário, perguntei à Ana como fazia para garantir a realização dos acompanhamentos individualizados aos professores já que a SEMED não assegura, ainda, a

hora atividade para os professores desse segmento. Ela relatou que o fazia no momento em que os alunos de cada turma se dirigiam para a sala de leitura ou para o laboratório de informática, o que permite a compreensão de que o acompanhamento individualizado aos professores segue o cronograma de atendimento dos alunos nesses espaços, ou seja, ocorrem quinzenalmente com duração de uma hora.

Porém, nesse primeiro semestre Ana viveu um contratempo que impossibilitou a realização dessa atividade com essa frequência. A professora do laboratório de informática entrou de licença prêmio no período de março a junho com a previsão de retorno para a escola, no mês de agosto e a professora da sala de leitura não se disponibilizou a ficar com os alunos para que ela reunisse com os professores, por turma. Assim, Ana tem se valido das horas pedagógicas, dos intervalos no recreio, das conversas informais e da entrada dos alunos na escola para encaminhar o que é preciso junto ao corpo docente.

Lamentável, mas essa é a realidade vivida por Ana. Por várias vezes, durante minha presença na escola, percebi a necessidade dos professores de um momento com ela para tratar de assuntos específicos. Eles a indagavam sobre quando iriam sentar para conversar sobre determinado aluno ou determinada situação didática e ela respondia que estava tentando encontrar uma forma de assegurar esse tempo com eles. Ao se voltar para mim, relatava o quão difícil era não poder contar com a colaboração de outros interlocutores que pudessem assumir a sala de aula enquanto ela reunia com o professor.

Diante disso, percebi o quanto o trabalho de Ana necessitava ser ressignificado em função da potencialização do trabalho social docente em que pese a organização do meio social formativo de professores.

Os resultados desse acompanhamento serão melhores aprofundados na seção seguinte, por já se tratar de uma ação colaborativa em que houve a intervenção da pesquisadora a partir dos construtos teóricos de Vigostki sobre o papel do professor e do meio social educativo no processo de formação humana.

Figura 13: Acompanhamento Individualizado



**Fonte:** pesquisa de campo, 2018.

### 5.3.5 As relações sociais

Se o social é produto da ação humana, então, as relações sociais tornam-se em certa medida “o centro do desenvolvimento humano”. Sobre isso, Pino (2000b), ao citar Marx e Engels (1982, p. 19-20) lembra da estreita relação que há “entre o modo de ser dos homens (sua essência), seus modos de produção (condições de produção) e o tipo de relações sociais que deles decorrem” (p. 62). Isso me dá elementos para compreender que as relações sociais são fortemente marcadas pela subjetividade humana e suas condições concretas de vida.

Nesse caso, para Vigotski, com base em Marx, as condições concretas de vida das pessoas explicam a formação de sua personalidade consciente. Logo, essa personalidade não pode ser vista como algo “homogêneo e uniforme”, mas resultante dos engendramentos

históricos-sociais em que a sociedade classista é produzida. É da contradição social gerada no interior dessa sociedade que brotam as relações sociais constitutivas dos humanos (PINO, 2000b).

Sendo assim, com base no autor, presumo que o conjunto das relações sociais dos quais participamos ao longo de nossas vidas é formado por um universo complexo de posições, papéis e estruturas sociais que determinam as expectativas e condutas das pessoas na sociedade. Desse modo, a tese das relações sociais formulada por Vigotski envolve dois planos diferentes mais igualmente interligados: “o plano estrutural da organização social, com suas dimensões políticas e econômicas, e o plano das relações pessoais entre indivíduos concretos”, porém, ambos os planos, segundo o autor, são condicionados “pelas mesmas leis históricas” (PINO, 2000b, p. 64).

Nesse sentido, sem perder de vista a interdependência entre as relações pessoais e a estrutura social, trago à tona as múltiplas relações que Ana vivencia na escola na efetivação dos diferentes processos formativos, por entender que do conjunto dessas relações emergem parte das contradições sociais que configuram a vida dessas pessoas.

A Hora Pedagógica e o Acompanhamento Individualizado reúnem os contextos socioformativos em que se efetiva a organização do meio social formativo de professores organizado por Ana. Nesses espaços de formação, ela organiza as relações sociais constitutivas das pessoas que compõem a equipe escolar.

No processo de investigação pude observar que as relações sociais que se estabelecem na escola, durante o desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica, são as seguintes: 1) Relações sociais entre a coordenadora pedagógica e a diretora; 2) Relações sociais entre a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional; 3) Relações sociais entre a coordenadora pedagógica e os/as professores/as; 4) Relações sociais entre a coordenadora pedagógica e a equipe de apoio e 5) Relações sociais entre a coordenadora pedagógica e os alunos/as.

Ressalto que para apreensão da realidade vivida por essas pessoas na escola, além das observações e das conversas informais, as informações coletadas nas entrevistas com Ana e a diretora foram fundamentais para a construção dos dados que ora apresento.

### **1) Relações sociais entre a Coordenadora pedagógica e a diretora**

Ana encontra na direção da escola apoio pedagógico e administrativo ao desenvolvimento de seu trabalho. Existe uma parceria entre essas profissionais, que se expressa na elaboração do Plano de Ação da escola, na organização da pauta das HP's para os/as professores/as, na organização e realização dos eventos escolares, dentre outros. Embora haja

uma especificidade no trabalho da direção, de natureza burocrática, que a distancie do caráter pedagógico da coordenação, durante o planejamento e realização das atividades escolares mencionadas acima, percebi um esforço coletivo tanto de Ana quanto da diretora para diminuir essa distância e concatenar as ações escolares, extraindo das ações burocráticas apoio às ações pedagógicas.

Há entre Ana e a diretora uma corresponsabilização pelos resultados da escola, o que inclui um bom planejamento com os professores, participação dos pais nos eventos escolares, garantia das mínimas condições de trabalho para os/as professores/as, organização dos dados que revelam o fluxo escolar, etc. Em seu depoimento sobre a relação que se estabelece na escola entre ela e a diretora, Ana revela os aspectos de uma gestão compartilhada.

Nós nos apoiamos muito. Estamos sempre trocando ideias e compartilhando todos os acontecimentos seja no desenvolvimento dos alunos, na questão das atividades, seja na formação dos professores. Tudo eu venho conversar com ela, confio muito e acredito no trabalho dela, por isso, estou sempre compartilhando e me aconselhando. Às vezes eu tenho que tomar decisões sozinhas, mas depois eu procuro ela, pra ver se realmente tá correto a forma como eu resolvi determinada situação. Referente a questão da formação nas HP's, sempre busco a parceria dela e a gente tá sempre planejando juntas, decidindo que assunto abordar na formação, entre outros. E geralmente como eu participo mais da formação dos professores e também tô mais ligada na questão de tá observando o trabalho deles diariamente, então às vezes eu já tenho definido o tema da pauta do estudo da HP, aí eu converso com ela, você concorda, busco a opinião dela e essa parceria faz com que a gente tome a decisão correta que seja melhor para o outro (entrevista realizada em 17/05/2018).

Para Ana, a experiência da gestão compartilhada na escola demonstra que o trabalho colaborativo é o melhor caminho para superar muitas dos obstáculos que se apresentam ao trabalho da coordenação pedagógica. O fato de a diretora ter uma vasta experiência como coordenadora pedagógica e já ter enfrentado a dificuldade de lidar com diretores/as que se limitavam a realizar o trabalho burocrático da escola, faz com que ela compreenda as necessidades do trabalho da coordenação pedagógica e assuma uma outra perspectiva de trabalho, o da gestão participativa. Contribui também para isso, o fato de a diretora acreditar e defender os ideais de uma educação libertadora. Como ela mesma afirma:

Bem, justamente por ter sido coordenadora pedagógica durante muito tempo é extremamente complicado não ver na gestão da escola, o envolvimento com o pedagógico. Pra mim gestão escolar se faz a partir do pedagógico, porque é ali que a gente consegue sentir as outras necessidades. Até porque é por meio

do pedagógico que nós vamos estar em contato direto com os professores que são as pessoas que estão diretamente ligadas a aprendizagem dos alunos e que a gente pode ter esse feedback, essa troca. Eu preciso tá envolvida pra poder sentir junto com a coordenadora pedagógica as necessidades dos professores e pensar que propostas nós faremos pra que os alunos tenham essa aprendizagem de fato desejada. Então, não consigo conceber o gestor que se prende a uma sala, que fica só sentado ali atrás de uma mesa recebendo e dando orientações. Já que é uma gestão participativa, colaborativa onde nós acreditamos que a formação do ser humano precisa ser essa formação que liberta, a gente precisa começar a mostrar isso a partir da nossa prática. Então é a nossa junção pra fazer juntas o nosso plano de ação, a nossa união pra preparar o planejamento inicial, pra preparar as pautas de HP, pra sentar todas as segundas-feiras e listar quais são as demandas que nós teremos na semana e ir nos ajudando que faz com que esse trabalho dê certo. Do contrário, nós não teremos boa aprendizagem, boa formação dos alunos, boa formação dos professores. Se a gente divulga tanto uma gestão participativa, uma gestão colaborativa, não tem como responsabilizar só o coordenador pedagógico pelo trabalho da escola. (entrevista realizada em 17/05/2018).

A partir de minhas observações e dos relatos da coordenadora pedagógica e da diretora, penso que os tropeços e obstáculos enfrentados por Ana no desenvolvimento de suas ações não advêm de sua relação com a direção, mas de outros contextos sociopolíticos, uma vez que o fato de ter na diretora uma parceira de trabalho, faz com que suas ações sejam compartilhadas. Isso lhe dá forças para continuar acreditando que mesmo diante das condições precárias de trabalho que os educadores enfrentam na escola, ainda é possível imprimir qualidade ao trabalho pedagógico.

## **2) Relações sociais entre a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional**

Durante minhas observações na escola, ficou claro que o trabalho da orientação educacional, apesar de seu caráter pedagógico, se mantinha isolado, sem muitos diálogos com os demais membros da equipe gestora, como demonstram os relatos abaixo:

Essa relação era um pouco individualizada. Não tinha aquela parceria, de estar compartilhando, uma ajudando a outra, colaborando mesmo nas atividades e também nas conversas com os alunos. Então era uma coisa assim mais individualizada apesar da gente se dá muito bem na nossa relação pessoal, mas na questão trabalho não havia uma cooperação (entrevista realizada com a coordenadora pedagógica, em 17/05/2018).

Tudo que nós da equipe gestora pensávamos em fazer era no coletivo. No entanto, a orientação acabou ficando isolada. Eu não sei se se dava uma deficiência na própria formação da orientadora, se vinha de gestões anteriores

o trabalho que ela imaginava tá fazendo ser o correto, de modo isolado. Mas o fato é que era um trabalho que se formava ou se pautava no acompanhamento individualizado do aluno, no diálogo com os pais, também, individualizado. Então era as vezes à custa de muita conversa que as informações fluíam, que as informações saíam e eram compartilhadas com os demais membros da equipe gestora (entrevista realizada com a diretora, em 17/05/2018).

Conforme os relatos acima, a relação entre a coordenação pedagógica, a orientação educacional e a direção nem sempre configurava uma gestão participativa, pois diferente da coordenadora pedagógica e da diretora, a orientadora educacional primava pelo trabalho individualizado. Inúmeros são os fatores que podem justificar tal atitude da orientação educacional. Um deles reside na má qualidade da formação desse profissional, pois assim como a coordenadora e a diretora, trata-se de um/a pedagogo/a assumindo diferentes funções dentro do processo educativo sem a devida formação que lhe assegure as condições adequadas ao nível das exigências e atribuições que lhes são exigidas na escola. Isso pode resultar em tropeços e/ou representar obstáculos ao trabalho de Ana junto aos professores e, conseqüentemente, aos alunos, pois a orientação educacional assume um papel fundamental no desenvolvimento do processo educativo/formativo, assim como a gestão e a coordenação pedagógica.

Ao que pude perceber, a orientadora centrava seu trabalho mais nos aspectos que considerava ser de sua inteira responsabilidade, como, por exemplo, ajudar os alunos em suas dificuldades de aprendizagem, resolver conflitos de natureza indisciplinar entre os alunos, conversar com os responsáveis pelos/as alunos, enfim, ajustar os problemas de indisciplina na escola, para que as atividades escolares pudessem fluir. Não identifiquei, porém, um trabalho de parceria entre este profissional e os demais membros da equipe gestora. Não sei se por decisão própria, a orientadora educacional não se envolvia no planejamento escolar, quando na verdade discutir o rendimento dos alunos, seus avanços e retrocessos deveria ser primário no conjunto de suas ações e, portanto, pautado nas HP's como conteúdos de formação.

Para mim, ficou claro que a orientadora educacional necessita de uma formação que lhe assegure uma maior compreensão acerca de sua função, que amplie seu olhar sobre as necessidades de intervenção da orientação educacional na escola e de sua parceria junto à equipe gestora e aos professores, de um modo geral, no desenvolvimento das atividades escolares.

### 3) Relações sociais entre a coordenadora pedagógica e os/as professores/as

Ana se faz muito presente no cotidiano dos/as professores/as. Garante a eles, dentro de suas possibilidades, o apoio pedagógico de que precisam para desenvolverem suas atividades com os alunos. A relação que estabelece com a equipe docente é de parceria, amizade e respeito.

Sempre observei Ana muito solícita às necessidades dos professores, tanto no que se refere aos processos formativos quanto ao apoio na disponibilização dos recursos didáticos que auxiliam o trabalho pedagógico. Observei, que diante de qualquer dificuldade, os docentes recorriam à Ana para ajudá-los. Isso demonstra que eles a têm como referência. Mesmo com todas as limitações, ambos —coordenadora pedagógica e professores — buscam se apoiar mutuamente durante a realização de suas atividades.

Na realização das HP's pude observar os professores à vontade para exporem suas ideias; participarem das atividades; socializarem suas experiências, tanto exitosas quanto negativas; falarem dos avanços e retrocessos de suas turmas; socializarem suas angústias e limitações em relação ao seu trabalho, embora essa participação, às vezes, ocorra de forma parcial como relata a professora Rafaela:

Participo parcialmente, pois a pauta da HP é planejada pela equipe gestora. Porém há momentos destinados às discussões, sugestões, opiniões, estudos e reflexões, onde tenho a oportunidade de participar mais ativamente durante o encontro (entrevista realizada em 01/02/2018).

Certamente, o depoimento de Rafaela revela a necessidade de o professor participar da HP desde a sua elaboração e que sua participação durante a realização desse processo formativo lhe possibilita momentos significativos do trabalho colaborativo na escola e reconhece a importância e relevância da HP para sua formação:

Considero a hora pedagógica como um momento de troca. O trabalho desenvolvido na escola não irá fluir se for desenvolvido de forma isolada, fragmentada. Cada profissional faz parte de um todo. São membros de um mesmo corpo, a escola; e a hora pedagógica é o momento da coletividade, da partilha; do conhecer e da busca por melhores resultados, para nossa prática e para o desenvolvimento do aluno (entrevista realizada em 01/02/2018).

No acompanhamento individualizado, percebi que o diálogo é o fio condutor no processo de organização das atividades escolares. Ana apresenta as atividades como parte do trabalho docente, não age com imposição, exceto quando a atividade é uma demanda da SEMED com prazo para acontecer, na qual até ela, tem sua rotina alterada e precisa cumprir com a demanda. Em seu depoimento, a professora Maria relata que:

Através das conversas privativas (acompanhamento individualizado), o coordenador me escuta de forma mais criteriosa e pode perceber alguns problemas na minha atuação docente que se fossem apresentadas juntos com os outros colegas professores passariam despercebidas (entrevista realizada em 02/02/2018).

Os/as professores/as normalmente dialogavam com Ana sobre a realização das atividades durante as HP's e os acompanhamentos individualizados, embora muitas vezes ela não percebesse a consolidação da rotina pedagógica em suas ações no cotidiano da sala de aula. Por exemplo, nem sempre a aula ministrada pelo professor estava de acordo com o planejamento previsto na rotina pedagógica. Ana relata sua dificuldade para desburocratizar o planejamento escolar e traduzi-lo em ações concretas na sala de aula.

Alguns professores já conseguem usar a rotina, acho que nós temos dois professores que realmente usam a rotina como base durante a realização de suas aulas. Então, às vezes eu vou orientando, vou dando sugestões 'será que não seria melhor você trabalhar de acordo com o que tá na rotina porque já tem a atividade definida, certinha, ficaria mais fácil'. Quando eu percebo que ele não consegue e aponta uma certa dificuldade então eu tento deixar ele um pouco a vontade pra que isso não interfira na aprendizagem do aluno, porque talvez se eu impor 'não, você vai ter que realizar a atividade do jeito que está aqui' isso pode fazer com que a aula dele não alcance os objetivos desejados. Todos os dias eu vou em todas as salas e ali eu já vou observando, às vezes passo um tempo maior, fico lá dentro acompanhando, ajudando com alguma criança e observando como a professora está conduzindo esse momento. E agora nós estamos num período de transição. Me refiro a implementação da BNCC. É tudo novo, tem alguns que estão meio receosos, apresentando uma certa resistência. Então tem que ir devagar, acredito que a gente tem que tá acompanhando, orientado, mas também dar um tempo, respeitar um pouco o tempo dele pra que possa acontecer uma aprendizagem de qualidade (entrevista realizada em 17/05/2018).

Pelo que eu pude observar, Ana procurava estabelecer uma relação de empatia e compromisso com as necessidades dos/as professores/as e acolhia suas dificuldades como um desafio a ser superado nos processos formativos, muito embora a fragilidade nas ações formativas impusessem limites à promoção de novos saberes e práticas docentes.

#### **4) Relações sociais entre a coordenadora pedagógica e equipe de apoio**

Em relação à equipe de apoio escolar (vigia, merendeira, secretário, servente, etc.), o contato de Ana era cordial e dialógico. Na maioria das vezes, a relação entre ambos se resumia ao cumprimento de algumas tarefas como garantia de outras. Por exemplo, solicitar à equipe da

cozinha que organizasse o lanche para os professores no período de realização das HP's, atrasar a merenda de uma turma em função da realização de uma determinada atividade, solicitar o apoio da equipe para ajudar na confecção de algum painel, solicitar ao pessoal de secretaria a impressão de algum material para os alunos ou para os professores, envolver parte da equipe na confecção de painéis, murais, etc. Essas, dentre outras atividades permeavam o diálogo e a interação entre a coordenação pedagógica e a equipe de apoio.

### **5) Relações sociais entre a coordenadora pedagógica e alunos/as**

No que se refere aos alunos, Ana demonstrava conhecer o histórico familiar, as dificuldades de aprendizagem e os avanços de cada turma. Em seu caderno de registro anotava os acompanhamentos que realiza junto aos professores. Muito querida pelos alunos, sempre que havia necessidade de substituição a um professor, era muito bem recebida pelas crianças.

Diferente das relações hierarquizadas que costumam ser estabelecidas dentro da escola em que os alunos precisam de autorização para falar com a direção ou outro membro da equipe gestora, na escola pesquisada, os alunos sentem-se à vontade para recorrer a coordenadora pedagógica, a diretora ou a orientadora educacional, caso haja necessidade.

O modo carinhoso e respeitoso como os/as alunos/as são acolhidos/as e tratados/as na escola contribui para que estes/as se sintam parte da escola e não alheios a ela e isso pode incidir positivamente em seus processos de desenvolvimento e no trabalho de toda a equipe escolar.

### **Sobre o Plano de Trabalho, Rotina Pedagógica, Hora Pedagógica e Acompanhamento Individualizado**

Do mesmo modo que identifiquei como ocorrem as relações sociais de Ana em relação aos demais interlocutores do trabalho pedagógico na escola, procurei identificá-las durante o processo de organização de seu trabalho, a saber: Plano de Trabalho, Rotina Pedagógica, Hora Pedagógica e Acompanhamento Individualizado.

O Plano de trabalho organizado por Ana mostrava-se de acordo com o Plano de Ação da escola. Este, contemplava todas as ações a serem realizadas pela equipe escolar no decorrer do ano letivo. Primeiramente, as ações eram apresentadas e discutidas por todos os profissionais lotados na escola durante a realização da semana pedagógica em que há um planejamento geral das atividades educativas. Posteriormente, Ana juntamente com a diretora sistematizava o Plano de Ação, tomando como base as decisões do grupo quanto as ações a serem realizadas.

A sistematização do plano de Trabalho/ação ocorria concomitante às atividades escolares, o que implicava na descontinuidade constante, interrupções, atraso no registro e elaboração das ações em função do atendimento à comunidade interna e externa da escola. Dificilmente Ana e a diretora conseguiam reunir-se sem serem interrompidas pela dinâmica da escola. A todo instante eram convocadas para resolver problemas, sejam eles de indisciplina ou problemas de saúde dos alunos, atendimento aos pais, aos professores. Enfim, apesar de todo o trabalho de parceria, constatei que a dupla gestora não conseguia equilibrar suas ações dentro das funções que exercem.

Já a elaboração da Rotina Pedagógica ficava a cargo de Ana como parte de suas atribuições. Cabia a ela orientar os professores e acompanhá-los durante o processo de planejamento, elaboração e execução da rotina. Para tanto, ela organizava os agrupamentos de professores de modo a possibilitar as trocas de experiências e a sistematização das atividades escolares. No entanto, o diálogo durante a realização dessa atividade ficava restrito a Ana e aos professores. Aqui a participação da diretora ocorria indiretamente, pois ela planejava junto com a coordenadora, a hora pedagógica que dava suporte à elaboração da rotina.

No que se refere à organização da Hora Pedagógica, a diretora participava de toda a logística juntamente com a coordenadora – elaboração de pautas, organização do ambiente, preparação do material didático/pedagógicos, etc. Trata-se de uma ação compartilhada. Ana e a diretora esforçavam-se para assegurar aos professores qualidade nos processos formativos. Já a participação docente ocorria durante a realização da HP e não em seu processo de elaboração.

Quanto ao acompanhamento individualizado, tratava-se de mais uma das ações pertinentes ao trabalho de Ana. Assim como no processo de elaboração da rotina pedagógica, essa atividade era conduzida pela coordenadora pedagógica junto aos professores. O diálogo aqui ocorria entre Ana e um professor a cada acompanhamento. O conteúdo formativo advinha das situações singulares que cada turma apresentava.

No geral, percebi que embora a relação entre Ana e a diretora seja dialógica, interativa, de corresponsabilidade e colaborativa, harmonizar seus passos dentro de uma rotina de trabalho com vistas a efetivação dos processos formativos na escola, ainda é um desafio a ser enfrentado e resolvido por essa equipe gestora.

## 5.4 Discussão

Considero fundamental para a atividade de Coordenação Pedagógica a organização de um plano de trabalho que assegure planejamento, intencionalidade e sistematização às suas ações. Porém, da maneira como está organizado o plano de trabalho de Ana, questiono até que ponto a elaboração desse instrumento de trabalho, sem garantir antes as condições formativas necessárias à sua construção, contribui ou dificulta a organização do trabalho da coordenadora pedagógica. Os instrumentos de trabalho de Ana, o Plano de Trabalho e a Rotina Pedagógica, revelam um descompasso e incompatibilidade de interesses e ações. Eles não dialogam entre si, quando na verdade a rotina é decorrente do plano de trabalho e deveriam ser coerentes.

O que percebi nessa etapa da pesquisa é que quando não há uma formação teórica sólida que seja capaz de orientar o processo educativo, as atividades escolares tendem a ser burocratizadas, cuja finalidade é cumprir protocolo. Quando as ações estão dissociadas das reais necessidades formativas dos professores e alunos causam nostalgia, desmotivação e dificultam a consolidação do trabalho pedagógico. Lembro ao leitor que a vasta experiência de Ana na docência, quatorze anos, se transpõe para a coordenação pedagógica e é fundamental para potencializar suas ações e constituí-la como tal, mas, não é suficiente para assegurar-lhe todas as condições de que ela precisa para desenvolver suas atividades junto aos professores, pois, existem alguns fatores que servem de tropeços e obstáculos ao trabalho da coordenação que fogem a sua capacidade de gestão. A docência é a base para o desenvolvimento de outros profissionais da educação, como é o caso do Coordenador Pedagógico (ANFOPE, 2000).

As condições precárias de trabalho e as políticas de desvalorização do magistério são fatores que comprometem a organização da formação continuada de professores na escola. Esses fatores incidem diretamente nos processos formativos, sejam eles coletivos ou individuais, e corroboram para que os sujeitos do processo formativo busquem respostas para os problemas do cotidiano, evidenciando, segundo Teixeira e Melo (2015), uma concepção imediatista, pragmática e espontaneísta do processo educativo.

Voltando à questão central que originou esta seção “como é organizado o meio social formativo de professores, com que intencionalidade e quais os desdobramentos para a prática social docente? ”, constatei, diante dos aspectos empíricos, descritos acima, que Ana organiza o meio social formativo de professores com base em duas atividades: a hora pedagógica e o acompanhamento individualizado. A partir dessas atividades, ela busca construir, junto aos professores, uma cultura de formação continuada na escola sob sua coordenação. Compreende a importância de assegurar aos professores momentos de formação coletivo e individual, o que

justifica suas escolhas. Conforme Mizukami (2013), isso é fundamental para o processo educativo, pois estes espaços formativos contemplam aspectos do ensino como o conhecimento sobre o aluno e sobre o que e como ensinar, além dos aspectos de natureza “político-social e institucional” que corroboram para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Para a autora, essas práticas se intersectam, são interdependentes e se constituem em momentos privilegiados de formação, individual e coletiva, no contexto escolar. Porém, esses processos formativos precisam estar alicerçados por uma base teórica sólida capaz de promover mudanças substanciais no ato pedagógico.

Pude observar que o modo como Ana organiza o meio social formativo de professores permite a eles a troca de experiências, socialização e o diálogo sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. No entanto, deixa a desejar quanto as discussões sobre o ensino – procedimentos utilizados pelos professores no desenvolvimento das aulas – para estabelecer relação entre a teoria e a prática. Os professores ainda assumem uma postura de planejamento centrado apenas em um dos polos do processo educativo, na aprendizagem. Ao procederem dessa forma desconsideram a relação dialética entre ensino e aprendizagem. O modo como essa relação está imbricada deve estar na agenda da formação para os professores, seja na Hora Pedagógica ou no Acompanhamento Individualizado.

Ao garantir os espaços formativos na escola, Ana tinha o cuidado de planejá-los levando em consideração o que os professores sinalizavam como necessidade formativa, mas falta-lhe o domínio e o conhecimento teórico sobre os fundamentos epistemológicos da educação que lhe autorizem a lidar com os elementos primários do processo educativo, tais como: Como ele ocorre e quem participa, como ele se consolida, quais as bases teóricas que sustentam a prática docente. A teoria de Vigotski apresenta elementos que podem contribuir para que respondamos a todas essas questões. Ao discutir o processo educativo, no livro *Psicologia Pedagógica* (1929/2003), o autor nos motiva e faz pensar sobre as questões centrais do processo de ensino e aprendizagem como: o papel do professor, do aluno e do meio social educativo, a formação omnilateral das pessoas, etc. É nesse sentido que sua teoria pode contribuir para a melhoria da prática social docente e o meio social formativo de professores é um dos espaços privilegiados para potencializar tais discussões.

Assim como o professor, segundo Vigotski (1929/2003), desempenha um papel fundamental na organização do meio social educativo, o coordenador pedagógico também desempenha um papel fundamental na organização do meio social formativo de professores. Ele não é um simples mediador como as produções técnicas e simbólicas que se interpõem entre o sujeito e o meio como uma ferramenta de acesso a algo, tal qual um manual de instruções,

mas é parte do meio, parte das relações sociais e desempenha papel ativo no processo educativo. Por isso, seus conhecimentos/saberes devem sobrepor-se aos dos professores, não de forma hierárquica, mas como condição para a potencialização do trabalho social docente, pois, seu trabalho deve ser construído “não com base na inspiração, mas no conhecimento científico” (VIGOTSKI, 1929/2003, p. 300).

Nesse sentido, o meio social formativo de professores organizado pela coordenadora pedagógica deve ter como base os saberes docentes como ponto de partida para superá-los e não como ponto de chegada no sentido de permanecer nesses saberes. Não se trata de “*partir das dificuldades dos professores, de suas dúvidas, da necessidade do momento*” (anotação do diário de campo, em 11/06/2018) e nelas permanecer, mas ajudar os professores a superarem seus limites e alcançarem a cientificidade do trabalho pedagógico, isto é, “um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho” (VIGOTSKI, 1929/2003, p. 300). Nisto consiste a intencionalidade da organização do meio social formativo de professores numa perspectiva vigotskiana, o que difere em muito da realidade vivenciada por Ana. Ademais, o próprio método de ensino “exige do professor a mesma atividade e o mesmo coletivismo que deve impregnar a alma da escola” (p. 300). Por conseguinte, na natureza psicológica do trabalho do professor “está implícita a exigência de um contato e de uma interação com a vida que sejam o mais estreito possível”. Por isso, Vigotski (1929/2003) afirmou que “quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo” (p. 300). Só assim, o trabalho pedagógico se unirá aos de outros profissionais e cumprirá seu propósito, qual seja, o de “organizar a vida”.

Portanto, o movimento que incide o trabalho da coordenação pedagógica não é giratório e repetitivo sem um local certo de parada, mas se assemelha a de uma espiral que envolve “planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação e é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa” (IBIAPINA, 2008, p.9).

Ana percebe, de forma tímida, o desdobramento de suas ações para o trabalho docente “quando eu passo sempre pelas salas observo algo que foi discutido num acompanhamento e vejo que o professor mudou a forma que estava trabalhando, vejo uma mudança de hábitos” (anotação do diário de campo, em 11/06/2018). O que Ana precisa entender é que a organização do meio social formativo deve promover nos professores não uma “mudança de hábitos” como promovem as atividades permanentes que desenvolvemos na vida cotidiana, tais como escovar os dentes, andar de bicicleta, praticar atividades físicas, dentre outras, mas uma ruptura no modo de conceber o processo educativo, o que requer mudança de concepções que se traduzam em novas atitudes e novas práticas. O desafio talvez seja romper com as “velhas” práticas

“fossilizadas” que comprometem a construção de um novo homem para uma nova sociedade, conforme delinea Vigotski. Tais práticas não admitem a dialética, são unilaterais, instrumentalizadas e validada unicamente pelo viés da prática sem estabelecer relação com a teoria.

Determinadas práticas fossilizadas (memorização, cópia) não atendem aos propósitos de uma educação emancipadora, porque resultam de uma perspectiva de educação pragmática, descontextualizada, mercantil, pautadas nas políticas neoliberais de consolidação de uma proposta de educação por competência e habilidade, cujo viés não é o crítico e nem transformador, mas controlador e homogeneizador dos saberes e práticas docentes.

Os conteúdos da formação, organizados por Ana, advindos de múltiplas matrizes teóricas revelam a fragilidade dos processos formativos, que além de não assegurarem a mobilização dos diferentes saberes docentes não lhes possibilitam, dentre outros aspectos, “examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho” (IMBERNÓN, 2010, p. 27), deixando de cumprir com o que Pimenta (2012) define como uma formação continuada capaz de mobilizar os saberes da docência e discutir as especificidades do ensino. A fragilidade da formação continuada de Ana no exercício de sua função – autoformação por meio da consulta a diversos sites e acervos particulares – reflete as limitações dos processos formativos para os professores. As condições de existência humana de sua formação – condições precárias de formação e de existência – produzem efeitos na configuração de sua prática enquanto coordenadora pedagógica.

Dessa feita, concluo que os processos formativos organizados por Ana atendem em parte a necessidade de organização do meio social formativo de professores de modo sistematizado e regular. Todavia, deixam a desejar na implementação de uma proposta de formação consubstanciada por uma teoria capaz de incidir mudanças na prática social docente que leve em consideração a dimensão do conhecimento, conforme já apontado por Shulman (2001). Pois a ruptura capaz de se traduzir em práticas é aquela que ocorre no campo da tomada de consciência sobre os fins da educação. Nesse caso, só uma formação teórica sólida nessa perspectiva é capaz de ensejar transformação e contribuir para a ressignificação do meio social formativo de professores.

## **6 AÇÃO COLABORATIVA – RESSIGNIFICANDO O MEIO SOCIAL FORMATIVO DE PROFESSORES**

O professor deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela e, nesse sentido, as relações entre professor e aluno podem alcançar tal vigor, limpeza e elevação que não encontrarão nada igual em toda a gama social das relações humanas (Vigostki, 1929/2003, p. 300).

Na seção anterior discorri sobre o meio social formativo organizado pela coordenadora pedagógica Ana. Ao tratar especificamente dos processos formativos, organizados por ela, para assegurar a formação continuada dos professores na escola, deixei claro em que medida suas ações traduzem suas condições de existência social.

Nesta seção, demonstro, algumas possibilidades de ressignificação do meio social formativo de professores, a partir do relato e da discussão acerca de uma ação colaborativa realizada juntamente com a coordenadora pedagógica, tendo em vista que toda teoria educacional apresenta suas exigências em relação ao trabalho do professor.

Para isso, antes de apresentar os resultados dessa etapa da pesquisa em resposta a última questão específica “como o meio social formativo de professores na escola, organizado pela coordenadora pedagógica, pode ser reconfigurado a partir de alguns elementos da teoria de Vigotski?”, considero relevante para a compreensão dos dados, inferir, inicialmente, sobre o papel do professor no processo educativo, o trabalho como categoria de desenvolvimento humano e ao trabalho colaborativo.

Nessa perspectiva, esclarecer como uma teoria pode ajudar na compreensão desses elementos é um desafio e ao mesmo tempo uma necessidade. Ao tratar da atividade de coordenação pedagógica estou, diretamente, referindo-me ao trabalho do professor, razão de existência da coordenação pedagógica na escola. Desse modo, só posso compreender o papel da coordenadora pedagógica como organizadora do meio social formativo de professores na relação direta com o papel do professor na organização do processo educativo.

### **6.1 Papel do professor no processo educativo**

Vigostki (1929/2003), no livro “Psicologia Pedagógica” postula que o professor assume papel ativo no processo educativo, assim como o aluno e o meio social educativo. Numa conjuntura social em que a aptidão se sobrepõe a aquisição do saber pelo saber, o professor precisa “se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo” (p.

296). Com isso, Vigotski alerta que o professor não pode se transformar numa enciclopédia ou manual ambulante, como fazem os livros didáticos, os jogos pedagógicos, os recursos didáticos em geral, sob o risco de se tornar “instrumento da educação” e ter sua voz silenciada.

O professor não é um megafone, seu meio não é estático e ensinar não é um decreto. Ao contrário, educar é organizar a vida, desenvolver a aptidão, despertar o interesse e a motivação para a aprendizagem. Essa concepção de educação é condição primeira para a aquisição e produção dos saberes, seja qual for sua natureza. Vigotski (1929/2003), afirma que a ‘transformação do homem em uma “máquina educativa” o ofusca de forma extraordinária, por sua natureza psicológica’ (p. 297).

Tal assertiva pode ser encontrada em seu texto “a psicologia e o professor”, escrito em 1929, onde o autor introduz a discussão acerca da natureza psicológica do trabalho docente. Nele, o autor aborda de forma concisa que o papel do professor do ponto de vista de sua natureza psicológica não é apenas ensinar, mas organizar situações de ensino-aprendizagem que promovam o desenvolvimento humano. Tal compreensão se assemelha a de Freire (2015), quanto aos saberes necessários à prática pedagógica, sobretudo, que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”. Pois quando o professor somente ensina ele transmite conhecimento, desenvolve um ato mecânico, individual, unilateral. Quando organiza as situações de ensino-aprendizagem ele garante as condições necessárias ao desenvolvimento do aluno por meio de um ambiente socioeducativo capaz de motivar a aprendizagem escolar.

Para organizar essa ambiência, o professor precisa saber muito mais que seus alunos, não pode estar no mesmo patamar de desenvolvimento que eles. Nessa perspectiva, compreendo que para orientar os conhecimentos dos professores, a coordenadora pedagógica, Ana, precisa saber mais que eles em termos de conhecimentos científicos e pedagógicos que a autorize a fazer intervenções junto ao trabalho educativo, tendo em vista que, exige-se do professor um “elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho” (Vigotski, 1929/2003, p. 300). Nessas condições, exige-se do coordenador pedagógico um elevado conhecimento sobre a docência e sobre a formação como elemento propulsor do desenvolvimento do trabalho social docente. Portanto, a formação consubstancia-se aos demais elementos do trabalho do professor como necessidade imperiosa ao seu desenvolvimento humano.

## 6.2 O trabalho como categoria do desenvolvimento humano

Na perspectiva de Martins (2015), a personalidade humana do professor é analisada a partir da relação homem-trabalho. Todavia, para Vigotski o homem é sua totalidade e não parte dela. Nesse sentido, o profissional está contido no pessoal da mesma forma que o pessoal está contido no profissional. Ainda assim, considero relevante para este trabalho algumas intervenções da autora na categoria trabalho/professor, por isso, a insiro nessa discussão.

No estudo da personalidade humana do professor, Martins (2015) aponta três pressupostos principais para justificar a seguinte indagação: por quê, no estudo da personalidade focalizar um tipo específico de trabalhador?

Para a autora, justifica-se pelo:

- 1) **“papel central do trabalho no desenvolvimento humano”** – o biológico e o trabalho (social) – o trabalho é um elemento cultural de constituição dos sujeitos. Por meio dele, o homem transforma a natureza em atendimento às suas necessidades básicas de sobrevivência, é transformado por ela e se relaciona com o meio de diferentes formas. Segundo Martins (2015), ele cria “as condições necessárias de produção e reprodução da humanidade” (p. 3).
- 2) **“caráter material da existência humana”** – a organização do trabalho perpassa pelas relações de produção em que os sujeitos assumem a autoria de suas vidas.
- 3) **“caráter histórico do desenvolvimento humano”** – a existência humana pode ser situada num tempo e fato histórico, o que ocorre por meio de diferentes movimentos e relações sociais em múltiplos espaços de contradições no/com o mundo.

Levando em consideração esses pressupostos, concordo com a autora que as transformações ocorridas na relação homem-natureza só podem ser compreendidas a partir da relação dialética entre esses dois fenômenos, em que o trabalho, desde as comunidades primitivas, assume papel preponderante no desenvolvimento humano e não ocorre de modo unilateral. Pelo contrário, é quando o sujeito interage no meio, na natureza, que ele a transforma e é transformado por ela, num processo dialético de produção de sua existência.

Na perspectiva marxista, sobre a qual se assenta a teoria de Vigotski, o trabalho assume uma categoria importante para a compreensão da organização da sociedade e dos modos de produção econômica. Quando a relação homem-natureza passa de um processo natural, em que cada indivíduo cultivava a terra livremente e produzia sua existência, para um processo de

exploração da terra baseado no lucro e no domínio da atividade do outro, transforma-se a sociedade e consequentemente os meios de produção, agora não mais manufatureiro, baseado na livre iniciativa, mas, capitalista, no qual a exploração do trabalhador, expropriado de seu trabalho, traduz uma relação de alienação e desumanização entre os que detém os meios de produção e àqueles que produzem os bens materiais (SAVIANI, 2008).

Essa transformação na forma de organização da sociedade e nos modos de produção provocou o que Martins (2015) considera: “um esvaziamento do homem em suas relações com a natureza” (p. 4). Isso trouxe implicações direta à formação da personalidade humana consciente<sup>7</sup>.

O sistema capitalista, historicamente, tem ditado “as regras do jogo”, estruturado as relações da sociedade e organizado a reprodução humana. Para se manter e desenvolver, o capitalismo regula e controla o campo de atuação dos trabalhadores. Com essa finalidade, esse sistema econômico tem reduzido o campo de atuação do trabalho docente à prestação de serviço à comunidade como um bem social. Todavia, na contramão dessa perspectiva, Martins (2015) ressalta que,

O produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico de seu autor e, consequentemente, em íntima relação com seu processo de personalização (MARTINS, 2015, p. 4).

Certamente, de acordo com a autora, não se pode negar, a diferença que há entre o trabalho do professor e o do operário. Enquanto o professor desempenha uma atividade que não gera, diretamente, valor econômico, o operário produz mais-valia. Entretanto, o professor é explorado e assim como o operário não têm assegurado as condições de trabalho que lhe permitam desenvolver a profissão com dignidade.

Além de ser explorado, a alienação do trabalho docente traz sérias implicações à formação de um ser capaz de pensar o mundo de forma crítica. Desse modo, a alienação do operário não compromete a qualidade do produto fabricado, já a alienação do professor sim, na medida em que:

O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza

---

<sup>7</sup> O termo “Personalidade humana consciente” será utilizado sempre na perspectiva vigotskiana, já exposto no referencial teórico deste trabalho.

interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens (MARTINS, 2015, P. 4).

Nesse caso, a formação da personalidade humana consciente do professor interfere na qualidade da formação humana, uma vez que o ato pedagógico exige do educador uma postura diante do mundo. A ação docente converge para uma concepção de homem, de sociedade e de mundo e, portanto, não se traduz em ato neutro, mecânico, abstraído de seu compromisso social e político, ao contrário, “pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica permanente tomadas de decisões” (MARTINS, 2015, p. 5). O ato intencional é um elemento da consciência e esta da personalidade.

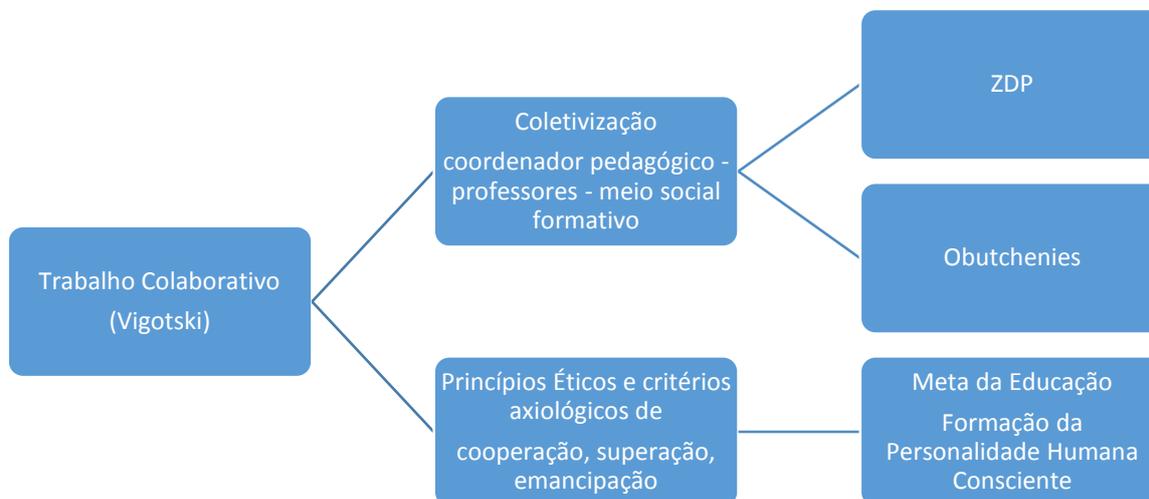
Nessa conjuntura, a organização do trabalho da coordenadora pedagógica assume relevância primordial no aspecto da formação continuada de professores, podendo designar tanto uma postura crítica do sujeito diante do mundo quanto torná-lo alheio às condições de sua existência. É nesse sentido que os elementos trazidos por Martins acerca do trabalho como categoria de estudo e análise me ajudaram a pensar na atividade de coordenação pedagógica como válvula de escape para projetos de formação que morrem antes mesmo de dar os primeiros passos, em função de seu distanciamento da realidade vivida pelos professores e alunos. Além disso, ajudaram-me a entender as relações sociais de trabalho como princípio explicativo para o atual cenário da formação continuada de professores que tem a escola como locus de formação, ao mesmo tempo em que motivou a busca pela ressignificação da atividade de coordenação pedagógica dentro desse contexto de descompasso entre teoria e prática como fundante de um trabalho educativo comprometido com a transformação social.

Por isso, sem perder a perspicácia de Martins quanto ao papel que o trabalho desempenha na formação da personalidade do professor e deste como parte de sua totalidade humana, na ótica de Vigotski, compreendo que a relação coordenador pedagógico-professor é precipuamente uma relação dialética de constituição da personalidade humana consciente desses profissionais. Diante disso, numa perspectiva histórico-cultural, onde se situa o trabalho colaborativo?

### **6.3 Trabalho Colaborativo**

O trabalho colaborativo na perspectiva histórico-cultural se situa entre a zona de desenvolvimento proximal e as obutchenies (situações de ensino e aprendizagem) e é desenvolvido por diferentes interlocutores numa ação coletivizada orientada pelos princípios éticos que objetivam o bem comum da humanidade.

Figura 12 – Trabalho colaborativo (sistematizado pela autora)



Conforme os fundamentos da teoria de Vigotski, o fluxograma acima representa o trabalho colaborativo coexistindo na superação humana e a superação alinhavada pela possibilidade de o sujeito passar do campo de suas limitações para a plenitude de seu desenvolvimento. Na perspectiva de Teixeira e Mello (2015), com base nessa teoria, essa superação reside na “zona de desenvolvimento iminente” (ZDP), concebidas pelas autoras como “uma zona de possibilidades” (p. 12). Concordo com elas e amplio esse campo para a atividade de coordenação pedagógica.

Ao se referir à ZDP, Vigotski não a limitou como característica imanente à criança, objeto de seu estudo, em sua época, mas a concebeu como característica do desenvolvimento humano. Isso me possibilita compreendê-la a partir da relação coordenador pedagógico e professores, em que o coordenador pedagógico está para os professores assim como os professores estão para seus alunos, na condição de parceiro mais experiente no processo educativo, nesse caso, processo formativo. A ZDP permanece no campo das experiências humanas e é potencializada pelas relações sociais da feita que os elementos da cultura (produções técnicas e simbólicas) presentes no meio sejam organizados com essa finalidade.

De acordo com Pino (2000), Vigotski compreendia a cultura como o conjunto das produções humanas, formado pelas produções técnicas e as simbólicas, que se interpõem como elementos mediadores entre a pessoa e o mundo no processo de desenvolvimento humano. Essa concepção se diferencia de outras abordagens justamente pelo caráter histórico que o autor

confere ao processo, permitindo “definir os contornos semânticos do social e do cultural” (PINO, 2000, p. 48).

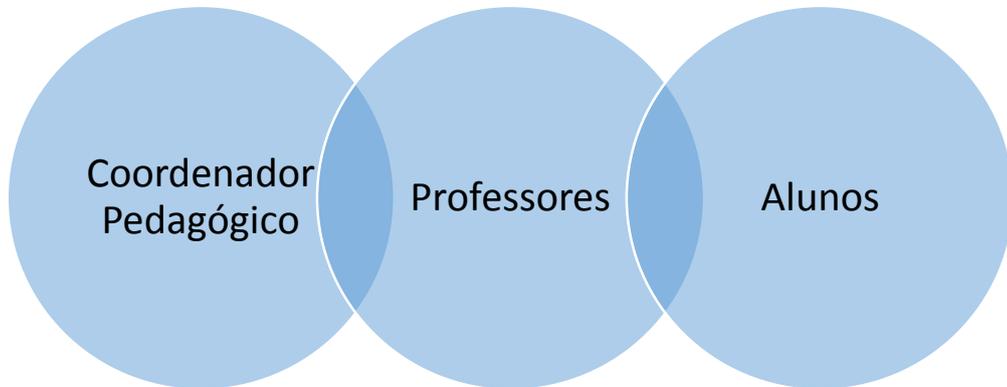
As produções técnicas e simbólicas encontram-se no meio social e precisam ser organizadas de modo a possibilitar o desenvolvimento humano. No entanto, não podem ser interpretadas como estando prontas pela aparência estática, com sentido finalizado, tendo em vista que já é o resultado da atividade de alguém, portanto atividade objetivada. Elas não têm ação formativa sobre alguém, a menos que sejam organizadas e disponibilizadas para esse fim. Por isso, que para Vigotski, são as relações sociais que constituem o humano e não a cultura em si. A cultura está contida no social e depende da organização das relações sociais para que seja apropriada pela humanidade.

Desse modo, o trabalho colaborativo se situa entre a ZDP e as situações de ensino e aprendizagem (obutchenies) na relação que se estabelece entre a coordenadora pedagógica e os professores. Nas obutchenies o coordenador pedagógico tem a possibilidade de potencializar a prática social docente por meio da problematização do fazer pedagógico, da retomada das situações didáticas, da orientação individual e coletiva em relação à rotina pedagógica dos professores, do conselho de classe juntamente com a equipe gestora e demais professores e das metodologias do trabalho docente. No entanto, as relações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e os professores no processo formativo podem intensificar ou minar o processo educativo.

No campo da ZDP enquanto “zona de possibilidades”, reside, segundo Teixeira e Mello (2015), “três elementos: o desenvolvimento, a situação de ensino e a ação colaborativa de outra pessoa” (p. 12). Para as autoras, o segundo elemento não assegura o desenvolvimento em si, mas, ao se realizar por meio da ação colaborativa entre os sujeitos cognoscentes em relação ao objeto cognoscível, cria a possibilidade real para o desenvolvimento. Dessa relação nasce a interdependência entre a situação de ensino e aprendizagem e a ZDP no processo de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o trabalho do coordenador pedagógico, por meio das situações de ensino no processo formativo gera a possibilidade de desenvolvimento para os professores e destes para os alunos. Essa é a finalidade de um trabalho colaborativo dentro da escola, para que os professores sejam capazes de perceber o momento em que as funções psicológicas superiores “como a linguagem, a percepção, a imaginação, a memória, o pensamento, o autocontrole da conduta ou da vontade, estão se formando ajuda o professor a melhor organizar situações de ensino que possam promover o desenvolvimento de seus alunos” (TEIXEIRA; MELLO, 2015, p. 13-14). Para tanto, eles precisam da ajuda de um parceiro mais experiente que na escola, por

desempenho de função, é o coordenador pedagógico. Além disso, os processos formativos precisam deixar claro, numa perspectiva colaborativa, que a ação de um sujeito implica na ação do outro, conforme demonstra o fluxograma abaixo.



Não é minha intenção ao organizar o fluxograma acima, estabelecer uma relação de hierarquia entre os diferentes interlocutores do processo educativo, mas demonstrar a interdependência entre eles e que intrinsecamente estão sujeitos às leis da educação de um modo geral.

Por isso, sem a compreensão da cientificidade de seu trabalho, o professor tem o desenvolvimento de sua personalidade humana consciente comprometida e, igualmente, compromete a de seus alunos, não podendo atuar de forma crítica e tampouco desenvolver criticidade em seus alunos. Além disso, um processo formativo orientado pela teoria de Vigotski requer mudança na organização do meio social formativo de professores e, por conseguinte, mudança na base do conhecimento docente, pois “é na sala de aula que o trabalho da formação se materializa” (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 78).

Frente a isso, os resultados apresentados nesta última etapa da pesquisa, demonstram de uma forma muito preliminar, como é possível realizar uma ação colaborativa a partir de alguns elementos da teoria de Vigotski. Como sabemos, o desenvolvimento de uma ação colaborativa requer a participação ativa de todos os envolvidos, do planejamento à execução da atividade. Porém, neste estudo, considerando a dinâmica da escola e o tempo reduzido da pesquisa, não foi possível concatenar todos os passos na realização da ação colaborativa.

## **6.4 Método**

### **Participantes**

Participaram dessa etapa da pesquisa Ana e seis professoras do I Ciclo (1º ao 3º ano), totalizando três duplas de trabalho. A atividade planejada foi o acompanhamento individualizado, reconfigurado em função de ser parte de um planejamento previsto em atendimento a uma demanda do PNAIC. Informo ao leitor que apesar de ser intitulada de “acompanhamento individualizado”, a realização da ação colaborativa ocorreu em dupla, tendo em vista se tratar de uma atividade do PNAIC, cuja orientação era comum aos professores do mesmo ciclo de aprendizagem, nesse caso, do 1º ao 3º ano do I ciclo. No entanto, a análise que aparece nessa seção, durante a realização da ação colaborativa, refere-se apenas a uma das duplas acompanhadas. As professoras observadas foram Simone e Elza, nomes fictícios. Porém, o leitor observará que no decorrer do desenvolvimento da ação colaborativa surgem, apenas, as falas de Ana (coordenadora) e da professora Simone, pois, apesar de fazer parte da ação, a professora Elza não se pronunciou e não fez nenhuma inferência, só observou e registrou tudo.

### **Contexto empírico da pesquisa**

O planejamento e a realização da atividade ocorreram na escola, respeitando o horário de funcionamento do estabelecimento e o horário de trabalho das professoras e da coordenadora pedagógica. Para a realização dessa atividade, Ana organizou um cronograma de acompanhamento em que agrupou as professoras por ano do ciclo.

### **Processo de produção de dados**

O desenvolvimento da ação colaborativa, entre o planejamento e a execução, ocorreu durante os meses de maio e junho/2018. A produção das informações foi gerada por meio de entrevista, observações, conversas informais e análise documental.

Todos esses procedimentos contaram com o registro por meio do diário de campo, questionário e gravações audiovisuais. Cada procedimento utilizado na produção das informações foi precedido de sua finalidade e devidamente autorizado pelos partícipes da pesquisa.

Dentre os procedimentos de produção de informações, a observação e a entrevista realizada com Ana contribuíram para a definição da ação, o tipo de atividade, bem como os interlocutores para quem se destinou a ação. Os demais procedimentos, para essa etapa, responderam às especificidades do conteúdo analisado, conforme objetivo proposto na questão respondida por esta seção.

## 6.5 – Resultados

Na seção 1 deste trabalho, ao tratar do sistema conceitual de Vigostski, o fiz com base nas categorias de análise que, segundo o autor, consubstanciam o processo educativo, quais sejam: **ZDP**, **“Obutchenie”** e **Relações sociais**. Retorno a elas, nesta seção, por entender que o desenvolvimento das máximas qualidades humanas de professores, para quem se destina diretamente a ação do coordenador pedagógico e o desenvolvimento dos alunos, para quem se desdobram as ações docentes, perpassam e são consolidadas por essas categorias. É por meio delas que os critérios axiológicos de cooperação, superação e emancipação se concretizam. Por isso, tais categorias são fundamentais para a compreensão dos fins e meios que orientam Ana na organização do processo formativo na escola e das implicações desse processo para a prática social docente, considerando que as ações docentes são consubstanciadas por essas categorias, mesmo quando os professores não têm consciência delas, o que gera limitações ao processo de desenvolvimento humano.

Desse modo, para uma melhor compreensão do leitor, os resultados encontram-se organizados no quadro abaixo e serão analisados na sequência.

Quadro 6 – Meio social formativo de professores

CATEGORIA	ITENS OBSERVADOS/Ação Colaborativa
Ação colaborativa	Estudo e análise de Textos Planejamento da atividade “diagnóstico de leitura” Execução da atividade

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Durante minhas conversas informais com Ana, percebi que tinha como demanda de seu trabalho a orientação dos diagnósticos de leitura para os professores como uma ação decorrente do PNAIC. Ela socializou comigo os textos e orientações que os orientadores de estudo do

PNAIC disponibilizaram aos professores no encontro do dia 09 de março de 2018. Porém, percebi no diálogo com Ana, que as orientações para o diagnóstico, embora alicerçadas por textos e modelos de fichas, não ofereciam uma base teórica sólida capaz de assegurar ao coordenador pedagógico e, conseqüentemente, aos professores as condições didáticas (base teórica, procedimentos de realização da atividade, gestão do tempo, etc.) necessárias à sua realização.

Diante disso, perguntei-lhe se tinha conhecimento sobre alguns aspectos da leitura que devem ser levados em consideração pelo professor na hora de planejar as atividades de leitura para os alunos que leem e os que não leem convencionalmente. A resposta de Ana só confirmou minhas suspeitas, qual seja, a de que determinadas práticas na escola não estão consubstanciadas por uma teoria capaz de impulsionar o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Então, sugeri a ela o estudo de um texto específico sobre os princípios e aspectos da leitura que devem orientar a elaboração de uma situação didática em que o desafio seja a leitura. Lemos o texto de Rosaura Soligo “Para ensinar a ler”, da coletânea de textos do Programa de Professores Alfabetizadores – PROFA – com ênfase para as estratégias de leitura apresentadas pela autora. Percebi que sem esse conhecimento Ana não conseguiria direcionar o diagnóstico de leitura para esta finalidade.

Diante disso, combinamos um período para o estudo e planejamento da atividade a ser realizada com os professores durante os acompanhamentos individualizados. O período foi selecionado conforme a disponibilidade dela que, prontamente, organizou um cronograma para a realização dessa atividade. Como na escola em que Ana trabalha existem professores que atuam no mesmo ano de escolaridade e turno de trabalho, ela optou por organizar os professores em duplas e previu 1 hora de acompanhamento para cada dupla, objetivando com isso, a otimização do tempo.

Uma vez tendo definido a ação, procurei garantir para Ana as condições didáticas necessárias à realização da atividade, a fim de que ela percebesse a necessidade de garanti-las também aos professores. Percebi que para que ela pudesse tratar com os professores sobre alguns aspectos da leitura, era necessário que compreendesse os elementos que compõem o processo educativo e os aspectos científicos do trabalho pedagógico, não como pré-requisitos ao seu trabalho junto aos professores, mas como condição primária, tendo em vista a natureza pedagógica de seu trabalho, que lhe exige a condição de parceira mais experiente junto os professores.

Desse modo, apesar de eu ter conhecimento dos passos de uma ação colaborativa que envolve planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação e exige a construção conjunta e participação ativa dos professores em todo o processo, do planejamento a execução da atividade, percebi que não seria possível cumprir com rigor esses passos. Ana necessitava de uma base teórica que lhe assegurasse o mínimo de condições para estabelecer o diálogo com os professores acerca dos aspectos da leitura, tomando como base o processo educativo. Como se tratava de uma demanda do PNAIC, a atividade fora anunciada com prazo para sua realização. Então, naquele momento, me coloquei na condição de parceira mais experiente para Ana. Compreendi que precisava potencializar seus saberes e práticas para que ela também o fizesse em relação aos professores, foi quando escolhi alguns textos de Vigotski para ler com ela, na certeza de que eles poderiam auxiliá-la em seu trabalho, pois o seu conhecimento limitado sobre a teoria de Vigotski ainda não lhe autorizava fazer tal escolha (IBIAPINA, 2008).

Por isso, esclareço ao leitor que nem o tempo, tampouco as condições de trabalho de Ana e dos professores me permitiram agir de outro modo. Em vista disso, priorizei a formação da coordenadora pedagógica com vistas à formação dos docentes. Entendo ser esta uma ação preliminar que necessita ser melhor planejada, reformulada e executada de modo a concatenar os passos de uma pesquisa de cunho colaborativo.

Mas, compreendo que numa pesquisa de mestrado não é possível desenvolver tal projeto a contento. Ainda assim, acredito ser possível, ao menos, dar os primeiros passos rumo à ressignificação dos saberes e práticas docentes. É exatamente sobre isso que trata a ação colaborativa que ora apresento, com todas as suas limitações.

#### **6.5.1.1 Ação colaborativa – orientações didáticas para a realização do diagnóstico de leitura em uma turma de 2º ano do I Ciclo.**

A realização da ação colaborativa foi precedida de alguns passos, a saber: 1) observações, em que pude abstrair elementos imprescindíveis do contexto de atuação de Ana que necessitavam de uma intervenção; 2) estudo e análise de três Textos na perspectiva da teoria de Vigotski; 3) planejamento da atividade “diagnóstico de leitura”; e 4) execução da atividade.

- 1) No que se refere às observações, percebi que algumas das atividades realizadas por Ana, embora se tratando de assuntos pontuais, nem sempre eram precedidas de um planejamento rigoroso do ponto de vista da sistematização e clareza quanto à sua finalidade. Em vista disso, compreendi que faltava a ela base teórica para muitas das

discussões que buscava realizar com os professores durante os processos formativos. O resultado de tal percepção culminou no segundo passo da ação colaborativa, o estudo e análise de textos.

Conforme descrevi no tópico 4.2.4.2 – As teorias que sustentam o trabalho pedagógico de Ana – seção 5 desse trabalho, que trata da existência social de Ana, a realidade vivida por ela é a da autoformação. Sua base teórica advém de sua formação inicial e dos estudos que consegue realizar por meio de textos que baixa da internet e de seu acervo bibliográfico. Conforme vão surgindo as necessidades formativas dos professores ela vai organizando os conteúdos da formação. Isso demonstra ausência de um projeto de formação e de uma base teórica que dê sustentação ao seu trabalho e lhe permita enxergar quais elementos do processo educativo são fundamentais e imprescindíveis para a formação e trabalho dos professores. Frente a isso, selecionei três textos que ao meu ver contribuem para a formação de Ana e dos professores na compreensão da natureza e cientificidade do trabalho pedagógico. Assim, demos início ao segundo passo da ação colaborativa.

- 2) Realizei com Ana o estudo de três textos que dão suporte as ações pedagógicas na organização e desenvolvimento do processo educativo na perspectiva da teoria de Vigotski. As leituras dos textos foram realizadas nos dias 24/05 e 25/05/2018. O primeiro texto lido é de autoria de Sônia Regina dos Santos Teixeira e Suely Amaral Mello, intitulado “Formação de professores: uma teoria para orientar as práticas”. Nesse texto, as autoras discutem o papel que uma teoria tem na atuação docente e conseqüentemente na formação continuada de professores. Para tanto, defendem a teoria de Vigotski como sendo aquela capaz de fundamentar e orientar o ato pedagógico na “perspectiva de promoção do desenvolvimento humano” (TEIXEIRA; MELLO, 2015, p. 1). O segundo texto de autoria de Vigotski tem como título “Os fatores biológico e o social da educação”. Vigotski num estudo da dialética do humano – contradições dialéticas entre os fatores biológicos e sociais no desenvolvimento humano – apresenta os elementos fundantes do processo educativo e o papel que esse processo assume na formação humana. Dentre as discussões, o autor explica os fundamentos do meio social educativo. Por conseguinte, o autor continua suas formulações acerca do processo e do trabalho educativo no terceiro texto que estudamos, cujo título é “A psicologia e o professor”. Nesse texto, o autor faz suas considerações acerca da necessidade de mudança na

concepção do professor em relação ao seu trabalho. Vigotski (1924/2003), discorre sobre a natureza do trabalho docente bem como sobre a cientificidade do trabalho pedagógico que se dá no âmbito do “conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho” (p. 300).

Considero esses textos de suma importância e relevância para o desenvolvimento dos processos formativos coordenados por Ana, na escola. Durante o estudo dos textos, percebi que Ana relacionava aspectos da teoria com sua prática, como por exemplo, quando fez uma pausa durante a leitura do texto “Os fatores biológico e social da educação”, ocasião em que relatou: *“O professor deve partir da experiência do aluno, é verdade. Ele deve considerar o que o aluno já sabe na hora de planejar as atividades”* (anotação do diário de campo, em 24/05/2018). Ana referiu-se a uma passagem no texto em que Vigotski afirma ser a experiência do aluno a base para o trabalho da docência. Nesse momento, dialogamos que em se tratando do trabalho do coordenador pedagógico a experiência docente constitui-se a base de seu trabalho e que partir da experiência não é permanecer nelas, mas tomá-la como base e proporcionar ao aluno ou ao professor a superação de seus limites. Um outro momento interessante do estudo foi quando Ana reconheceu o papel ativo que o meio assume no processo educativo na perspectiva vigotskiana. Até então Ana concebia o meio apenas do ponto de vista de um espaço físico e não do conjunto das relações sociais, como propunha Vigotski (1924/2003).

Após cada leitura dos textos, Ana revelou seu conhecimento superficial da obra de Vigotski. O que estudou na graduação sobre o autor se limitava a discussão da ZDP e de modo limitado, sem relacioná-lo por exemplo às situações de ensino e aprendizagem (obutchenie). Com a finalização da leitura dos textos, passamos ao planejamento da atividade “diagnóstico de leitura”, terceiro passo da ação colaborativa.

- 3) À luz do que havíamos estudado e aprendido nos textos e de posse do material disponibilizado aos coordenadores pedagógicos pelas orientadoras de estudo do PNAIC (fichas de diagnósticos...), perguntei à Ana se considerava esse material suficiente para fundamentar a discussão com os professores acerca do desenvolvimento da leitura pelos alunos. Ela disse que sempre foi dessa forma, que não dispunha de outros recursos. Foi aí que sugeri que lêssemos o texto “Para ensinar

a ler de autoria de Rosaura Soligo – contribuições à prática pedagógica 3 (M1U7T8<sup>8</sup> – PROFA).

A fala de Ana revelou que o fator tempo estava sobressaindo-se aos demais dentro das condições didáticas a serem garantidas pelo professor aos alunos na proposição de uma determinada situação didática, conforme podemos constatar abaixo:

Um dos maiores problemas no ato pedagógico é garantir as condições didáticas para o trabalho. Tudo esbarra na hora atividade. Os professores reclamam que não tem tempo. Nosso projeto é que o pessoal de apoio ajude nesse processo. Mas falta colocar em prática, para que eu possa acompanhar os professores de forma individual, pelo menos uma vez por semana (anotação do diário de campo, realizada em 22/05/20018).

Certamente, o relato de Ana revela as angústias de boa parte dos profissionais da educação que desempenham suas funções sem a menor garantia das condições de trabalho, típicas de políticas de desvalorização profissional. Porém, naquele momento o objetivo formativo estava para além dessa percepção. Sem ignorá-la e sem desmerecer o fator tempo como elemento fundamental para a realização das atividades escolares, refleti com Ana sobre outros elementos de igual importância que poderiam comprometer a qualidade na realização da atividade. Desconstruímos a ideia de que só o tempo garante a realização de uma boa atividade.

Paralelo ao fator tempo, pontuamos o domínio teórico do professor, a seleção do material, a elaboração da atividade no que tange a consignas, tempo de realização, agrupamentos, etc. Todos esses elementos são primordiais no processo de planejamento e execução de uma situação didática. Em se tratando de um diagnóstico de leitura, como orientar os professores sem o devido conhecimento sobre aspectos importantes desse conteúdo, como as estratégias de leitura, a que se destina as atividades de leitura, como ocorre seu desenvolvimento, o que levar em consideração no ato de ler? Essas, dentre outras questões são abordadas por Rosaura Soligo no texto acima mencionado e por isso, garante, pelo menos, a fundamentação teórica sobre o conteúdo que Ana se propôs a estudar com os professores.

- 4) Execução da atividade planejada – conforme planejado Ana seguiu o cronograma de horário previstos para o estudo com cada dupla de trabalho, sendo duas no período da manhã e uma à tarde, totalizando seis professoras e três duplas. Porém,

---

<sup>8</sup> Esse código foi utilizado em toda a coletânea de textos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA para orientar os cursistas quanto à localização do texto na coletânea e significa Módulo (1) Unidade (7) Texto (8).

acompanhei a realização do estudo e acompanhamento com duas dessas duplas e para efeito de análise apresento parte da transcrição da gravação de áudio de, apenas, uma dessas duplas.

Ana iniciou o acompanhamento da seguinte forma:

Esse encontro é pra gente ler, conversar um pouco sobre as atividades desenvolvidas em sala, principalmente atividade de leitura. Para a gente repensar, tirar dúvidas sobre o diagnóstico, todos esses objetivos. A gente vai fazendo a leitura dele (se referindo ao texto “Para ensinar a ler”), e sempre que necessário a gente para e discute um pouco (anotação do diário de campo, realizada em 28/05/2018).

Feitas as orientações preliminares, Ana iniciou a leitura do texto pelo objetivo da atividade, que era “orientar os professores/as quanto aos aspectos didáticos a serem considerados antes, durante e após o planejamento e realização da atividade de diagnóstico de leitura para os alunos”. Em seguida, ela apresentou os princípios didáticos que deveriam orientar os professores na elaboração dos diagnósticos de leitura para os alunos, quais sejam:

- O conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real;
- A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos.

Esses princípios estão presentes no texto “Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem” (PROFA – M1U8T6), que discute os aspectos que devem orientar o professor na elaboração das atividades de leitura para os alunos. Por isso, ele foi utilizado por nós para fundamentar as discussões com os professores acerca das atividades de diagnóstico de leitura.

Após a leitura desses princípios, Ana passou direto à leitura do texto “Para ensinar a ler” de Rosaura Soligo, sem estabelecer relação entre esses princípios e o objetivo da atividade. Estabelecer essa relação, logo de início, teria sido importante para os professores perceberem que ao planejarem uma situação didática para os alunos, cujo desafio seja a leitura, o conteúdo deve manter suas características socioculturais, ou seja as atividades de leitura propostas em sala de aula para os alunos devem se aproximar das práticas sociais de leitura vivenciadas em outros contextos, por outros sujeitos, além de permitir a troca de informações pelos alunos.

Ana só atentou para essa importância quando estava na leitura do 3º parágrafo do texto. Fez uma pausa na leitura, atendeu uma mãe de aluno, depois retomou o texto reiterando a importância de “*se trabalhar com textos e não com sílabas soltas e de partir do contexto do aluno, do que eles conhecem, da realidade deles*”. Mediante essa intervenção de Ana, a

professora Simone fez a seguinte inferência: “*é por isso que eu estou trabalhando os textos menores com eles para depois ir para os maiores*” (anotação do diário de campo, em 28/05/2018).

Vejam que a professora entende que trabalhar os textos menores com os alunos é condição para posteriormente trabalhar com os textos maiores. Ela associa a complexidade da leitura ao tamanho do texto e não ao seu conteúdo, logo seu critério de escolha é o tamanho do texto.

Esse pensamento é característico da concepção tradicional de ensino que admite a adoção de pré-requisitos como condições para o aluno avançar em seu desenvolvimento. É como se ele estivesse preso a uma limitação natural e não pudesse superá-la. Esse tipo de concepção não compreende a ZDP como “zona de possibilidades” tampouco a enxerga como uma possibilidade real de desenvolvimento que pode ser potencializada por meio das situações de ensino-aprendizagem e do trabalho colaborativo de outra pessoa (TEIXEIRA; MELLO, 2015).

Dando continuidade à realização da atividade, Ana ponderou sobre quantas vezes na escola “*terminamos focando mais na escrita do que na leitura*” (anotação do diário de campo, em 28/05/2018). Esse pensamento agrega a concepção bancária de educação em que escrever vem antes de ler (pré-requisitos). Tal concepção tem fundamentado a prática de muitos professores que não perceberam a relação dialética entre a leitura e a escrita, em que uma se desenvolve na relação com a outra e não como condição. Somado a isso, historicamente, nossas experiências escolares têm se dado muito mais no campo do aspecto técnico da escrita, das produções dissociadas da leitura, pois bem antes de ler, na escola o aluno é convidado a copiar do quadro, mesmo sem entender o que está por trás de suas grafias. A escola destina a maior parte de suas atividades para a escrita, que é concebida, geralmente, como uma habilidade técnica e pouco enfatiza a leitura. Ainda subsiste na prática docente a ideia de que decodificar é ler, isso reforça e justifica, de algum modo, o uso da escrita em detrimento da leitura, conforme demonstra a fala da professora Simone:

Muitas crianças conseguem escrever tudo, copiar tudo o que veem, mais não conseguem ler nada, às vezes nem conhecer e nomear as letras do alfabeto. Mas tudo o que você dá, ela escreve, tudo o que você faz lá no quadro ela escreve. Então ainda há muito essa questão da gente tá puxando mais para a escrita do que para a leitura” (anotações do diário de campo, em 28/05/2018).

Esse relato expressa com clareza a dificuldade que muitos professores têm de lidar com a organização das situações didáticas que visam o desenvolvimento da leitura e da escrita pelos alunos. Como relatou, em outro momento, a professora Simone.

Os meus alunos, lá no início do ano, todos sabiam escrever, tirar do quadro, mas quase nenhum sabia ler (anotações do diário de campo, em 28/05/2018).

Nesse momento, Ana intervém afirmando que para a leitura fluir é necessário

Que os professores pensem em estratégias de leitura, porque as vezes o aluno tá só decodificando e não compreende o que está lendo (anotações do diário de campo, em 28/05/2018).

Com essa fala, Ana iniciou com os professores a discussão sobre as estratégias de leitura, leu e discutiu com os professores a parte do texto em que Rosaura Soligo trata das estratégias de leitura. A partir dessa leitura buscou refletir junto com os professores sobre a importância do aluno, no ato de ler, não só decodificar, mas selecionar, antecipar, inferir e checar informações no texto, uma vez que a decodificação, a seleção, a antecipação, a inferência e a checagem constituem-se, para a autora, estratégias de leitura e uma boa situação didática é aquela que além de manter as características socioculturais e permitir aos alunos a máxima circulação de informações (princípios didáticos), possibilita que eles articulem essas diferentes estratégias.

Ao dar minhas contribuições à realização da atividade, procurei esclarecer para os professores que não se trata de definir quem vem primeiro, se a leitura ou a escrita, mas de compreender a importância desses conhecimentos para o desenvolvimento humano e que a relação a ser estabelecida entre a leitura e a escrita é dialógica. Embora cada uma apresente características peculiares, elas cumprem um papel maior no desenvolvimento dos alunos e são importantes em seu processo de emancipação, por isso precisam estar articuladas e ser igualmente valorizadas nas práticas escolares. Enfatizei ainda a importância do papel do professor para o desenvolvimento do aluno e que do conjunto de suas ações, planejadas e intencionalmente organizadas, nasce para o aluno a possibilidade de superação de seus limites.

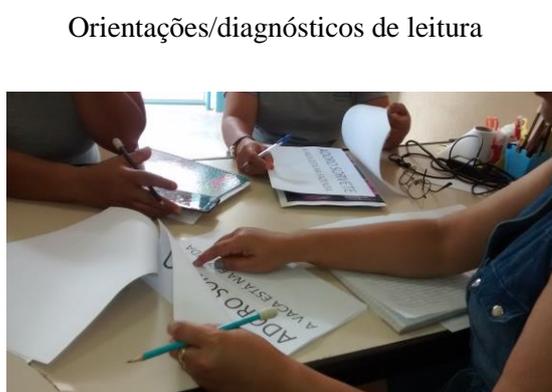
Com a leitura e discussão do texto, Ana procurou cumprir o primeiro propósito da atividade, a saber: imprimir mudança na prática pedagógica dos professores por meio de uma base teórica. Em seguida, passou ao segundo objetivo, qual seja: orientar os professores quanto a elaboração e procedimentos na realização dos diagnósticos de leitura. Para isso, fez as seguintes intervenções:

- Socializou as fichas de diagnósticos com as professoras;
- Reiterou a importância de os professores planejarem a atividade de diagnóstico prevendo: a quantidade de diagnóstico a ser realizado por dia, adequação da atividade ao nível do aluno, as relações entre os interlocutores (professor-aluno, aluno-aluno), duração da atividade, etc.;
- Orientou sobre alguns procedimentos durante a realização do diagnóstico;
- Organizou o prazo de entrega dos diagnósticos da escola conforme o cronograma de entrega na SEMED.

Figura 15: Ação Colaborativa: planejamento e execução.



Estudo e Planejamento



Orientações/diagnósticos de leitura



Execução da ação colaborativa



Execução da ação colaborativa

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

Durante a realização da ação colaborativa pude abstrair um pouco mais da realidade vivida por Ana e pelos professores a partir dos processos formativos organizados por ela na escola. Diferente da Hora Pedagógica em que se faz presente o coletivo de profissionais da escola, nessa atividade em dupla, os professores assim como a coordenadora pedagógica

ficaram mais à vontade para exporem seus anseios e dificuldades, tendo em vista que se tratava de um grupo menor com realidades similares.

Durante os momentos que antecederam e sucederam a realização da ação colaborativa, identifiquei de modo preliminar algumas contribuições do sistema conceitual de Vigotski para a ressignificação do meio social formativo de professores. A leitura com Ana dos textos de Vigotski e de Teixeira e Mello foram essenciais para que ela percebesse o papel que uma teoria tem no desenvolvimento do trabalho social docente. Antes, Ana não se atentava para o fato de que a cientificidade do trabalho pedagógico e o domínio de certos conhecimentos são fundamentais para que os professores ressignifiquem seus saberes e práticas. São esses conhecimentos que em escala maior ou menor autorizam o professor a lidar com as questões específicas de sala de aula como: conhecimento da matéria, conhecimento do aluno e o conhecimento das situações de ensino e aprendizagem que potencializam os saberes dos alunos.

### **Prática pedagógica de Ana antes da ação colaborativa**

Como já discorri em outros momentos, ao longo deste trabalho, a prática pedagógica de Ana não se encontra consolidada por uma teoria crítica e transformadora, mas por diferentes perspectivas teóricas que orientam o trabalho docente no viés da racionalidade técnica, da competência e habilidades para ensinar, não da emancipação humana. Nesse sentido, as diferentes matrizes teóricas que sustentam seu trabalho não lhe ajudam a resolver problemas de natureza epistemológica no enfrentamento às questões do ensino na escola no que diz respeito a concepções, metodologias, práticas fossilizadas, etc. Penso que só é possível descortinar alguns desses elementos por meio de uma teoria que se propunha a romper com “velhos sistemas de ensino” ancorados na meritocracia, nos resultados imediatos, na competição, no valor de troca que enxerga na educação um meio de investimento no “capital humano” com fins lucrativos. Na contramão desse propósito, assim como os professores, Ana necessita de uma formação contínua e sólida capaz de promover a emancipação humana.

### **Mudança na Prática pedagógica de Ana durante a realização da ação colaborativa**

Diferente de outros acompanhamentos aos professores em que Ana nem sempre previa as etapas de sua realização, as atividades desenvolvidas por ela durante a realização da ação colaborativa foram sistematizadas e planejadas de modo a antever todas as etapas de sua realização, com intervenções pontuais. Ana estudou com antecedência o material, aprofundou o assunto, selecionou as duplas de trabalho, organizou a atividade, enfim, ela garantiu as

condições didáticas para que a atividade pudesse ser realizada. Isso lhe possibilitou um acompanhamento mais rigoroso e pontual junto aos professores.

Percebi Ana preocupada com suas inferências ao longo da atividade, cuidando para que as reflexões com os professores ocorressem à luz da teoria e não da experiência pela experiência. Ana não apresentou um protocolo para os professores, ela discutiu um assunto de extrema importância e relevância para a formação dos alunos.

Todas as estratégias de leitura são fundamentais e devem ser levadas em consideração em todas as atividades que são realizadas com os alunos, seja a leitura permanente que você faz todos os dias na sala ou outra atividade. É sempre importante antes de elaborar a atividade pensar nessas estratégias (anotações do diário de campo, em 28/05/2018).

Ao término da ação colaborativa perguntei-lhe se os textos que lemos, de autoria de Vigotski e Teixeira e Mello, contribuíram de alguma forma para sua prática, se ajudaram na realização da atividade e de que modo isso se expressou na ação colaborativa. Ana pontuou que:

A partir das leituras dos textos de Vigotski eu tive embasamento para compreender um processo que pudesse facilitar o momento em que eu iria está trabalhando com o professor e estar deixando de forma mais clara o que ele deveria fazer. Então aqueles textos foram fundamentais para que eu pudesse chegar a esta conclusão 'na escolha do texto e no momento que eu iria sentar com o professor, a forma que eu iria abordar o tema para ele' (entrevista realizada em 28/05/2018).

Foi a partir daquelas leituras que eu consegui imaginar o ambiente, eu poderia estar fazendo agrupamentos, pensando que professor ficaria melhor agrupado com o outro, então aquelas leituras me ajudaram a tomar essas decisões e também me ajudaram na escolha de um texto que tivesse embasamento e esclarecesse para eles sobre como realizar o diagnóstico de leitura (entrevista realizada em 28/05/2018).

Percebi que é fundamental termos uma teoria para orientar nossa prática. Nós precisamos ter essa teoria, estarmos sempre trabalhando com embasamento em alguns teóricos (entrevista realizada em 28/05/2018).

Ana percebeu que a potencialização do trabalho social docente requer processos contínuos de formação que permitam aos professores estabelecerem relação entre teoria e prática, sem a qual não será possível imprimir mudanças qualitativas nos saberes e práticas docentes. Para isso compreendeu que a realização dos processos formativos na escola envolve, dentre outros aspectos:

- Escolha de uma base teórica sólida adequada ao projeto de educação que se pretende desenvolver;
- Planejamento minucioso e cuidadoso dos processos formativos, independentemente de ser individual, em dupla ou coletivo/grupo;
- Potencialização das categorias do processo educativo – ZDP, Obutchenies e Relações Sociais – considerando que as situações que envolvem o ensino e aprendizagem estão sujeitas a essas categorias do processo educativo, mesmo quando não se tem consciência delas.

Desse modo, para que o meio social formativo de professores possa ser potencializado, as atividades organizadas por Ana devem ser desafiadoras e potentes, a ponto de possibilitar-lhes sair de sua zona de conforto, tematizarem suas experiências e transformarem suas limitações em situações reais de aprendizagem e superação.

## **6.6 Discussão**

Antes de iniciar a discussão acerca dos resultados empíricos que culminaram na última seção deste estudo, considero fundamental dizer que a ação planejada e desenvolvida juntamente com a coordenadora pedagógica é um universo pequeno diante das inúmeras possibilidades de ressignificação do trabalho pedagógico e que não resulta de uma “pesquisa colaborativa”, conforme esclareci na seção 3, em que trato da questão do método de pesquisa, mas de uma “ação colaborativa”, que foi se originando e ganhando forma no incurso da pesquisa, uma vez que, apesar de estar prevista nos objetivos específicos deste estudo, sua efetivação dependia do consentimento, do querer e da autorização do outro, do planejamento à execução da ação.

Desse modo, ao mesmo tempo em que considero a realização dessa ação colaborativa relevante para uma investigação de cunho histórico-cultural, tenho consciência de suas limitações, pois é muito menos do que propõe o sistema conceitual de Vigotski. Sua grandeza reside, talvez, no fato de significar um momento do pensar, agir e replanejar o trabalho educativo, em que pese o processo formativo de outros sujeitos. Nesse sentido, a partir desse momento, ao analisar os resultados empíricos, destaco os pontos relevantes, as limitações e as contribuições dessa ação para os saberes e práticas educativas da coordenadora pedagógica e dos professores.

Dentre os pontos relevantes, destaco o aprofundamento teórico acerca da cientificidade do trabalho pedagógico. Isso foi possível por meio da leitura dos textos já mencionados na descrição da ação colaborativa. Muitos profissionais da educação têm seu trabalho ancorado em suas experiências, o que justifica suas escolhas. Todavia, como afirma Pimenta (2012), embora o saber experiencial represente um campo importante do saber pedagógico e “contribua para o avanço da produção do conhecimento acerca do ensino, é um campo limitado porque não adentra o fenômeno na sua concretude e, por isso não capta as suas contradições e as suas possibilidades” (p. 94). Nesse sentido, as leituras dos textos de Vigotski e de Texeira e Mello possibilitaram uma base teórica sobre o fazer pedagógico que nos permitiu problematizar alguns aspectos do ensino como: a trilateralidade do processo educativo – o aluno, o professor e o meio educativo escolar são ativos –, o professor como organizador do meio social educativo, o papel das relações sociais na formação dos sujeitos, a natureza do saber escolar, dentre outros. A intencionalidade da escolha dos textos para a leitura mantém relação direta com a “personalidade social de quem as indica” (DELARI JR. 2009, p. 3). Vivenciar na prática essa relação foi fundamental para Ana compreender as implicações de suas escolhas para os saberes e práticas docentes.

Tais aspectos perpassam todas as etapas do trabalho do professor e o coordenador pedagógico como organizador dos processos formativos na escola deve ter esses conhecimentos consolidados para que tenha condições de contribuir com os saberes e a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e assim possa ressignificar a formação não em qualquer sentido, mas na direção de uma formação crítica-emancipatória, em que o professor seja capaz de enxergar nos dados da evasão escolar, da repetência, das dificuldades de aprendizagem dos alunos, os condicionantes sociais que regulam a vida em sociedade e perceber os efeitos de um sistema econômico perverso que promove a desigualdade deliberadamente (CANDAU, 2014). Nesse caso, só uma base teórica crítica é capaz de promover uma formação, igualmente, crítica e contribuir para a formação da personalidade consciente, como propunha Vigotski.

Ressalto alguns pontos em relação às limitações da ação colaborativa. O tempo se colocou como obstáculo, pois desenvolver uma ação dessa natureza requer a participação dos sujeitos envolvidos no processo, do planejamento à execução da atividade, senão perde sua principal característica, a colaboração, que como já vimos neste estudo, é condição para a superação. O primeiro contato da coordenadora pedagógica e dos professores com esse tipo de literatura de forma mais aprofundada dificultou e inibiu a participação do grupo em certa medida, pois ao mesmo tempo em que corroborou para a construção/aquisição de alguns saberes científicos deixou outros a desejar em relação ao aprofundamento. A atividade para atingir seu

propósito formativo deveria se estender a todos os professores e não apenas a um grupo como foi feito. Nesse caso, a opção por um grupo menor justificou-se em função da pesquisa que estava subordinada a um tempo para a realização, sem maiores flexibilizações, além é claro de considerar a rotina da escola.

As contribuições dessa ação colaborativa podem ser situadas no campo da didática. Se o objeto de estudo da didática é o processo ensino e aprendizagem, não tem nada mais próximo desse campo científico do que as categorias teóricas centrais já apontadas por Vigotski para a compreensão do processo educativo, quais sejam: conceito de ZDP, conceito de obutchenie, relação entre ensino e aprendizagem (objeto de estudo da didática), as relações sociais e o papel da cultura. Quando Vigotski (1929/2003) afirma que no exercício da docência, o professor precisa ter “um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho” (p. 300), presumo que o autor se referia também a esses aspectos do processo educativo.

Percebi que o estudo de alguns elementos teóricos com Ana só fazia sentido se pudéssemos vivenciar na prática como uma teoria pode ajudar a ressignificar uma ação dentro da escola. A realização dessa atividade proporcionou a mobilização dos saberes acerca das categorias do processo educativo. A ZDP foi potencializada a partir das intervenções pedagógicas realizadas por Ana como pausas durante a leitura em pontos estratégicos que suscitavam discussões, questionamentos, participação das professoras, dentre outros. A obutchenie se traduziu na própria atividade, tendo em vista que a situação de ensino e aprendizagem – diagnóstico de leitura – foi sistematicamente planejada pela pesquisadora e a coordenadora pedagógica. As relações sociais também foram organizadas de modo a possibilitar a aprendizagem, as professoras foram agrupadas em duplas de acordo com suas dificuldades, capacidade de interação, limitações, etc. Ana visualizou, na prática, que o planejamento dos processos formativos na escola envolve o conhecimento e a articulação desses elementos e que eles desempenham papel ativo na organização do meio social formativo de professores e, portanto, não podem ser ignorados, mas potencializados.

O trabalho colaborativo situa-se entre a ZDP e as obutchenies, sendo que a ZDP envolve “três elementos: o desenvolvimento, a situação de ensino e a ação colaborativa de outra pessoa” (TEIXEIRA e MELLO, 2015, p. 12). Nesse caso, as intervenções pedagógicas de Ana junto aos professores, antes, durante e após a realização da atividade “orientação para o diagnóstico de leitura” corresponde a situação de ensino e mesmo que, de acordo com as autoras, não garanta o desenvolvimento do professor, o potencializa.

Constatei que a organização dos processos formativos na escola exige do coordenador pedagógico domínio dos saberes científicos, técnicos e práticos que lhes possibilite acompanhar

e orientar o trabalho dos professores na organização do trabalho pedagógico. Todavia, essa não é a realidade da maioria dos profissionais que assumem essa função na escola. A origem desse problema talvez esteja na baixa qualidade ofertada nos cursos de formação inicial e continuada do pedagogo/professor/coordenador pedagógico ou mesmo na ausência de um projeto de formação continuada para coordenadores pedagógicos que lhes assegurem uma formação sólida na perspectiva da práxis educativa.

É na prospectiva da práxis que se situou a ação colaborativa descrita acima, realizada com a coordenadora pedagógica Ana. Não como meio de encontrar receitas para a educação, mas de demonstrar por meio de uma situação real de planejamento e execução de uma atividade, que o domínio teórico dos conhecimentos científicos que alicerçam o trabalho pedagógico pode incidir na melhoria da qualidade do ensino e contribuir para que o professor se torne um intelectual de sua prática, desde que a práxis seja o fio condutor dos processos formativos. Além disso, a realização da ação colaborativa corroborou para que o coordenador pedagógico compreendesse que seu trabalho não pode limitar-se apenas a uma dimensão do trabalho, seja ela “[...] dimensão técnica-científica, dimensão da formação continuada, dimensão dos saberes para ensinar [...]” (PLACCO; SILVA, 2015, p. 26-28), e que assim como os professores, ele deve mobilizar diferentes saberes na organização dos processos formativos.

Sei que a realização de uma única ação não resolve os problemas enfrentados por Ana e os professores na escola, que enfrentam cotidianamente os problemas gerados pelas condições precárias de trabalho, fruto das políticas de desvalorização do magistério, mas compreendo que representa um olhar diferente para o modo de organizar o meio social formativo de professores e talvez, por isso, contribua para que estes profissionais percebam que existem outras formas de pensar, agir e replanejar o ato pedagógico.

Por meio dessa atividade, Ana pôde refletir que se na vida as relações sociais ocorrem de forma esporádica/espontânea, na escola elas precisam ser organizadas de modo intencional para atender a um objetivo formativo, qual seja imprimir na pessoa no decorrer da vida “o valor da “humanidade” como bem a ser preservado e cultivado” (DELARI JR, 2013, p. 47). Em vista disso, é mister que o coordenador pedagógico compreenda que não pode realizar qualquer processo formativo na escola desprovido de um planejamento ou pauta de estudo com objetivos e finalidades definidos a priori, considerando que suas ações visam subsidiar e apoiar o trabalho social docente. Desprovido do conhecimento e dos instrumentos necessários ao acompanhamento do trabalho pedagógico, o coordenador pedagógico acaba por não atuar junto aos professores como parceiro mais experiente e não colaborando para a formação do “novo homem” e, por conseguinte, para a organização de uma nova sociedade mais justa e igualitária.

A experiência da ação colaborativa me possibilitou constatar que a superação pelo indivíduo de suas limitações rumo ao desenvolvimento de sua personalidade consciente exige um trabalho coletivizado que se oriente pelos critérios axiológicos de colaboração, superação e emancipação, conforme pressupunha Delari Jr (2009), o que requer de nós educadores, uma concepção de educação emancipatória e uma prática educativa, igualmente, transformadora e crítica. Só assim poderemos consolidar um processo educativo na perspectiva da “organização da vida”, da liberdade e da emancipação humana, como propunha Vigotski (1924/2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentada na teoria de Lev Vigotski e em formulações de estudiosos que investigam a temática da coordenação pedagógica, este estudo teve como objetivo geral investigar como uma coordenadora pedagógica, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, organiza o meio social formativo de professores/as e as possíveis implicações dessa formação para os saberes e práticas docentes. Para isso, examinei a gênese da formação profissional e do processo de constituição da personalidade consciente da coordenadora pedagógica, a fim de compreender o modo como ela organiza o meio social formativo de professores e como esse meio pode ser potencializado a partir de alguns elementos da teoria de Vigotski.

Nesse sentido, retomo as questões de pesquisa que originaram este estudo e colaboraram para uma nova leitura da atividade de coordenação pedagógica. Os resultados finais de tais questões, envolvendo o contexto empírico da pesquisa, encontram-se organizados nas seções de 4 a 6.

Na seção 4, que teve por objetivo: “Descrever e analisar as relações sociais vividas por uma coordenadora pedagógica que atua em uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Marabá”, o estudo revelou que as multideterminações da existência social da coordenadora pedagógica implicaram na formação de sua personalidade consciente e, por conseguinte, na maneira como ela organiza o meio social formativo de professores. A tese de Vigotski de que “a nossa constituição humana traduz as relações sociais que vivemos desde que nascemos”, se evidenciou nas relações sociais vividas por Ana na família, na formação e no trabalho.

Essas relações, aos poucos, foram consubstanciando e circunscrevendo o modo como Ana define sua identidade e atua na escola junto aos professores. Nesse caso, o contexto de atuação profissional de Ana reflete os modos de produção de sua existência. O estudo revelou que as condições precárias de vida, de formação e de trabalho da coordenadora pedagógica impuseram limites à sua formação humana, incidindo diretamente no modo como organiza os processos formativos na escola.

Dessa maneira, a atividade de coordenação pedagógica para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental carrega em seu existir e devir a realidade concreta “[...] dos conflitos sociais mais amplos que organizam as condições de nossa existência” (Delari Jr, 2009, p. 15), o que possibilita a compreensão de que “nossa própria personalidade não tem como realizar-se e desenvolver-se senão em relação com outras pessoas, senão mediante processos sociais de significação, senão no fluxo de uma gênese histórica” (Delari Jr, 2009, p. 2).

Desse contexto presumo que a base do trabalho pedagógico de Ana ancorado em suas experiências pessoais, profissionais e formativas não traduzem, necessariamente, a cientificidade do trabalho pedagógico, porém, os processos formativos organizados por ela configuram momentos significativos do pensar, planejar e agir pedagógico. Se por um lado esses processos formativos deixam a desejar do ponto de vista do domínio e articulação entre os saberes experienciais, científicos e pedagógicos, eles reúnem as possibilidades reais de superação do trabalho social docente e podem ser potencializados por meio de uma sólida formação teórica que se contraponha às visões tecnicistas, pragmáticas e cognitivistas presentes nas políticas neoliberais de educação.

A seção 5 deste trabalho objetivou descrever e analisar o modo como Ana organiza o meio social formativo de professores e suas implicações para os saberes e práticas docentes. Os resultados dessa etapa da pesquisa me possibilitaram compreender que assumir o papel de formador de professores é algo que exige do coordenador pedagógico domínio para além das dimensões científicas e técnicas de seu trabalho, uma vez que, sua formação inicial como pedagogo generalista e suas precárias condições de trabalho também não lhe asseguram uma formação sólida do ponto de vista epistemológico e tampouco garantem as condições ao desempenho qualitativo de suas atribuições. Nesse sentido, na inteireza de sua profissão, o coordenador pedagógico necessita de uma orientação teórica para que possa imprimir qualidade ao processo educativo, o que exige organizar as relações sociais por meio da formação continuada de professores.

Os processos formativos organizados por Ana na escola, hora pedagógica e acompanhamento individualizado, não agregam em seu conteúdo, reflexões sobre as contradições emergentes dos modos de produção capitalista que, historicamente, tem ditado as “regras do jogo” e organizado a sociedade, as relações e a reprodução humana conforme seus interesses. Contudo, Ana procura ressignificar os processos formativos na escola, mesmo diante de todas as limitações que sua formação inicial e continuada lhe impõe. Compreende, por exemplo, que a formação para os professores se origina em suas necessidades formativas e deve realizar-se de forma colaborativa com a participação docente em todas as etapas do trabalho, do planejamento à execução da formação. Mesmo esbarrando nas condições de trabalho que nem sempre são favoráveis à organização de uma formação que dê conta da complexidade do ensino, Ana busca superar suas limitações e imprimir qualidade à formação para os professores.

O fato de Ana considerar sua experiência na docência um elemento potencializador de sua ação junto aos professores, demonstra que mesmo não tendo um conhecimento mais elaborado sobre a docência como sendo a base da formação continuada de professores,

conforme propõe a ANFOPE (2000), ela compreende que do conjunto de suas vivências como professora e da observação do trabalho dos professores nascem as diretrizes da formação, pois entende a necessidade de “problematizar e ressignificar os saberes dos professores diante da realidade do ensino nas escolas” Anotação do Diário de Campo, realizada em 11/06/2018).

Em vista disso, potencializar o trabalho social docente não é simplesmente “prescrever” boas práticas pedagógicas ou reforçar uma relação de causa e efeito, mas organizar as relações sociais na escola de tal modo que os professores consigam superar suas limitações e alcancem a cientificidade do trabalho pedagógico, isto é, “um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho” a ponto de se tornarem autores de suas práticas. Nesse sentido, não se trata de permanecer ou romper com velhas práticas educativas “fossilizadas”, mas de compreender o próprio trabalho como o resultado de um processo mais amplo em que a vida é produzida (VIGOTSKI, 1929/20030).

Em função disso, compreendo que o meio social educativo na perspectiva de Vigotski não se converte em adaptações curriculares e ensino de conteúdos desvinculados da vida, como preconizam as políticas neoliberais para a educação, mas se concretiza no espaço de vivências múltiplas, em que as relações sociais são organizadas de modo a contribuir para a trajetória de vida das pessoas, sendo essas relações as fontes do desenvolvimento humano. Por isso, o conjunto das ações pedagógicas na escola deve estar associado ao papel da educação, qual seja, organizar a vida. Diferentemente disso, os processos formativos que se voltam para as resoluções dos problemas práticos do cotidiano são de base cognitivista e não possibilitam que os professores olhem para além de seu meio.

Na seção 6, última seção empírica deste trabalho, examinei como uma ação colaborativa organizada a partir de alguns elementos da teoria de Vigotski pode contribuir para a ressignificação do meio social formativo de professores. Considero essa ação, um ensaio acerca dos processos formativos que a coordenadora pedagógica pode ressignificar.

A ação colaborativa revelou que o meio social formativo de professores se mostra potente para a compreensão, organização e realização do trabalho de formação de professores, desenvolvido pelo coordenador pedagógico nas escolas. Para isso, é necessária uma teoria que possibilite a crítica dos processos formativos, sinalize mudanças e reflexões no pensar, planejar e agir do trabalho pedagógico.

Diferentemente de uma perspectiva de trabalho docente ancorado nas próprias experiências, a ação colaborativa, fundamentada na teoria de Vigotski, possibilitou aos profissionais da educação aprofundar os conhecimentos acerca da cientificidade do trabalho pedagógico e perceber que embora a experiência se constitua um campo importante dos saberes

da docência, não é suficiente para dar conta do ensino “porque não adentra o fenômeno na sua concretude e, por isso não capta as suas contradições e as suas possibilidades” (PIMENTA, 2012).

Os resultados finais deste estudo sinalizaram que ao contrário dos programas de formação continuada de professores de base cognitivista, que homogeneízam as práticas pedagógicas (PNAIC, Mais Alfabetização) e se orientam pela pedagogia das competências e habilidades, com propósitos desvinculados do contexto de trabalho dos professores, os processos formativos organizados pelo coordenador pedagógico na escola têm a possibilidade de contemplar as especificidades do trabalho docente, guiar-se pelas necessidades formativas dos professores, envolver os professores no processo de planejamento e execução da formação e ressignificar os saberes e práticas docentes numa perspectiva de formação crítica e transformadora.

Ao observar Ana durante a realização da semana pedagógica, das Horas Pedagógicas e da ação colaborativa com os professores, entendi que a boniteza de seu trabalho reflete seu compromisso, sua responsabilidade, suas limitações, seu modo de pensar e viver a vida. Reflete sua inteireza como coordenadora pedagógica e não diminui sua importância e relevância para a organização do trabalho pedagógico, antes demonstra que independente das condições de trabalho ou do que determinam as políticas públicas para a educação, esse profissional se faz presente no cotidiano da escola e assume seu valor para o trabalho social docente.

Nesse sentido, as categorias do processo educativo postuladas por vigotski – ZDP, Obutchenies e Relações sociais – são relevantes para o campo da didática no que concerne à mobilização dos saberes e práticas docentes. Trata-se de categorias capazes de capturar as contradições das práticas escolares e de possibilidades reais de superação na organização do trabalho pedagógico. Tais categorias se potencializadas no meio social formativo de professores poderá incidir na qualidade da formação da personalidade consciente desses profissionais, no trabalho pedagógico e, por conseguinte, na formação das qualidades humanas dos alunos. Nesse sentido, a forma como a escola organiza suas relações e lida com essas categorias afeta a dinâmica do processo educativo (VIGOTSKI, 1929/2003; FREITAS, 1995).

Nessa esfera, o meio social formativo de professores não pode ser compreendido e organizado apartado de suas condições de produção. Os elementos que o compõem: a organização, as relações sociais, o lugar, a ambiência, os aspectos físicos, as representações de si e do outro, dentre outros, são conectivas de um contexto histórico-social que marcam o lugar de onde vivem e falam as pessoas. Por isso, na escola esse espaço precisa ser organizado e planejado numa perspectiva de formação crítica e as situações de ensino e aprendizagem

organizadas no âmbito da ação coletivizada, em que a cooperação corrobore para a superação dos limites humanos e os saberes e práticas docentes sejam potencializados para que o professor se torne autor de sua prática.

Ao demonstrar por meio da ação colaborativa, que a formação realizada pelo coordenador pedagógico para os professores na escola se constitui um espaço real de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano, ressalto sua importância dentro de um projeto global de “valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador” (FREITAS, 2007, p. 1204). Compreendo com a autora que qualquer projeto de formação de professores que vise o desenvolvimento omnilateral de seus sujeitos não pode negar suas múltiplas determinações sociais.

Assim, o modo como uma coordenadora pedagógica, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, organiza o meio social formativo de professores mantém relação direta com suas condições concretas de existência social. Em função disso, as relações sociais que vivencia e organiza na escola são parte de um contexto maior em que a vida é produzida. Os condicionantes econômicos que operam com a lógica do individualismo, exclusão, segregação e marginalização social têm, historicamente, delimitado o campo de atuação da educação. Dessa maneira, a intencionalidade intrínseca nos processos formativos carrega as marcas das relações econômicas que ditam as regras do jogo. Por isso, dependendo de como essas relações sociais são organizadas na escola e de como se vinculam a outras relações da sociedade, a prática pedagógica poderá refletir tanto os ideais de uma sociedade capitalista quanto promover a emancipação humana. Poderá intensificar a alienação dos sujeitos em relação as condições de produção de sua existência ou contribuir para a formação da personalidade humana consciente e alavancar a formação do novo homem e da nova sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Formação Centrada na Escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, L. R; PLACCO, V.M.N.S (ORG). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola** – 2 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

\_\_\_\_\_.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, SOUZA, Vera Lúcia Trevisan, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa v. 42 n. 147. set./dez. 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, p. 754-771, set/dez. 2006.

ANFOPE. Documentos Finais do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992 a 2000.

BENACHIO, Marly das Neves; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S (ORG). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação** – 2 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2012.

BRASIL, **Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Presidência da República. Brasília DF, 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, DE 20 DE dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. Brasília DF, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Ações, diretrizes gerais e ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. 7 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília DF, 2015.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – São Paulo: Cortez, 2002.

DELARI JR., A. **Vigotski e a prática do psicólogo**: em percurso da psicologia geral à aplicada. Mimeo. Umuarama, 2009. 40 p. (2ª versão).

\_\_\_\_\_. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S. C., CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Org.). **Materialismo histórico dialético**

**como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa.** Maringá – PR: EDUEM, 2015, p. 43-82.

\_\_\_\_\_. Dialética da psicologia e dialética do humano como seu objeto. Em diálogo com a história da psicologia. Pelo Coletivo Eras e Dias. Março/ 2017.

\_\_\_\_\_. **Situação editorial das obras de Vigotski no Brasil:** Breve mapeamento 1984-2011. Disponível em: <http://www.vigotski.net/uberlandia-2012.pdf>. Acesso em: 20 ago 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional.** In: Dalila Andrade Oliveira. (Org.). Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhos Docentes. 1aed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, v. 1. P. 125-142.

ESTEVES, José. M. Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & sociedade**, Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade, da Universidade Estadual de Campinas (Cedes/Unicamp), v.28, n.100, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, Luís Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. – Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. VARANI, A.; MARTINS, M. F.; Domingues, T.C. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Capítulo 3: A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas.** Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/bancoteses/https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16054>.

\_\_\_\_\_.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S (ORG). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola – 2 ed.** – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GONZALEZ REY, Fernando. La subjetividad: Su significación para la ciencia psicológica. In: O. Furtado e F. González Rey (Eds.). **Por uma epistemologia da subjetividade:** Um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais (pp. 19-42). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2002.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e alternativas.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. – 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008, 136 p.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 28ª ed. São Paulo, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARTINS, Lúcia. DUARTE, Newton. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lúcia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** 2 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção formação de professores).

MAUÉS, Olgaídes Cabral. **A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. CAMARGO, Arlete. **Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB.** Revista Educação em Questão, Natal. V. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** 1 ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente: profissionalidade e autoregulação.** – São Paulo: Cortez, 2015.

NERY, Josania de Lourdes Alcantarino. **Coordenadores pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da escola?.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São paulo, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/bancoteses>.

PEREIRA, Rodnei. **A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), 2010. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/bancoteses/https://tede2.pucsp.br/handle/15964>.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: Implicações para a Democratização da Educação.** Brasília : Liber Livro, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente (org.). **Formação de professores: identidades e saberes da docência.** – 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa em didática – 1996 a 1999.** In: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática, currículo e saberes escolares – Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2ª edição. p. 78-106.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.) **Psicologia & Educação: revendo contribuições.** São Paulo: EDUC, 2000a, p. 33-61.

\_\_\_\_\_. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** In VIGOTSKI, L. S. (1929/2000b) Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. Educação & Sociedade, 71. Vigotski – O manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes, n. 71, 1929/2000. p. 45-78.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores.** Revista Nova Escola– Edição Especial n. 6 junho/2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SILVA, Sylvia Helena Souza da. O coordenador pedagógico e a formação docente. In: BRUNO, E.B.G; ALMEIDA, L.R; CRISTOV, L.H.S (ORG). **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas** – 13 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

Projeto Político Pedagógico da E.M.E.F Pedro Cavalcante.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (ORG) e revisão técnica; VALENZUELA, Sandra (tradução do espanhol). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** – 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008b. – (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Poésis Pedagógica. v. 9, n. 1 jan./jun. 2011.

SEIXAS, Livia Maria Oliveira Silva de. **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria**

**histórico-cultural.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, 2017. Disponível em: [www.ppgedufpa.com.br](http://www.ppgedufpa.com.br).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** – 23ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. **Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano.** 8. ed. São Paulo: Martins fontes, 1993.

SOUSA, Léiva Rodrigues de. **A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico:** implicações no trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, 2014. Disponível em: <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao>.

SOUZA, Aparecida Neri de. LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. IN: Educação & Sociedade, Campinas, v. 32. N. 117, p. 1105-1121, out.-dez 2011.

TARDIF, Maurice. **A divisão do trabalho educativo.** Maurice Tardif, Louis levasseur; tradução de Francisco Morás. P Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAMASSIA, Silvana Aparecida Santana. **Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/bancodeteses/https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9610>.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma educação infantil ribeirinha da Amazônia.** 2009. 283 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2009.

\_\_\_\_\_. MELLO, Suely Amaral. **Formação de professores:** uma teoria para orientar a prática. In: CORRÊA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (Orgs). **Formação de professores em perspectiva.** Manaus: Edua, 2015, pp. 85-108.

\_\_\_\_\_. BARCA, Ana Paula de Araújo. **Teoria histórico-cultural e educação infantil:** concepções para orientar o pensar e o agir docentes. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 29-39.

\_\_\_\_\_. BARCA, Ana Paula de Araújo. **O professor na perspectiva de Vigotski:** uma concepção para orientar a formação de professores. In: Revista de Educação, Ciência e Cultura – Dossiê temático “Formação de professores: diferentes perspectivas”. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2018, p. 29-39.

TORRES, Rosa Maria. **Reformadores e Docentes.** A mudança educacional presa entre duas lógicas. 2000.

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) – PPGE/UFMT, 2010. Programas de Pós-graduação da CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/http://www.dominiopublico.gov.br>

VYGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem.** URSS: Varnitso, 1930. Tradução de Roberto Della Santos Barros. Portal do PSTU: <http://pstu.org.br>.

\_\_\_\_\_. L. S. El problema de la conciencia. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas.** Tomo I. Madrid: Visor; Ministerio de Educación y Ciencia. 1933-34/1991b, p. 119-132.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1924/2003.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem. O problema e o método de investigação.** São Paulo: Martins Fontes [Tradução do russo: Paulo Bezerra] – 496 páginas, (2001a).

\_\_\_\_\_. Pensamiento y palabra. In VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo II.** Madrid: Machado Libros, 1934/2001, p. 287-348.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. **Problemas de método.** IN: VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente, São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999, p. 55-85.

\_\_\_\_\_. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño.** Madrid: Fundación Infancia e Aprendizagem, 1930/2007.

\_\_\_\_\_. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas** - Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor. (1931/2000) p. 139-168.

\_\_\_\_\_. (1931/2000) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas. Tomo III. 2.** ed. Madrid: Visor, 1931/2000, p. 9-340.

\_\_\_\_\_. La crisis de los siete años. In VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo IV.** Madrid: Machado Libros, 1933-34/1996. p. 377-386.

\_\_\_\_\_. L. S. (1933-34). A crise dos 7 anos. Traduzido do espanhol por Achilles Delari Junior – mar 2009, p. 127-128.

\_\_\_\_\_. Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike: princípios de ensino baseados na psicologia. In VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo I.** Madrid: Visor, 1926/1997. p. 143-162.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929: Psicologia concreta do homem. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, 2000.

\_\_\_\_\_. Pensamiento y palabra. In: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Machado Libros, 1933-34/1996. p. 377-386

VOGT, Grasiela Zimmer. **Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2012. Disponível em:  
<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancoteses/http://hdl.handle.net/10923/2699>.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. / Telma Weisz com Ana Sanchez. 2. Ed. – São Paulo: Ática, 2009.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formacion social de la mente**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

Documentos disponíveis em:

Página do Facebook “Uma pitada de encanto – by Cris Pizzimenti”, 10/06/2013.  
<http://www.maraba.pa.leg.br/institucional/maraba/historia> acessado em: 17/05/2018  
<https://www.semedmaraba.pa.gov.br/quem-e-quem/> acessado em: 30/05/2018  
<http://www.faced.ufpa.br/index.php/ementas/156-coordenacao-pedagogica-em-ambientes-escolares> acessado em 03/07/2018. As 10h.

**APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA  
ESCOLA – SEMED**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO –  
GEPEHC  
AUTORIZAÇÃO**

*Á Secretaria Municipal de Educação - SEMED*

Eu, **Lusinete França de Carvalho**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará, matrícula **201705770012** e participante na condição de pesquisadora do Projeto de Dissertação intitulado “**O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural**”, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Regina dos Santos Teixeira, solicito autorização para realizar um estudo/pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pedro Cavalcante”, localizada na folha 12, quadra 05, lote especial, no município de Marabá-PA. A referida pesquisa/estudo ocorrerá no período de Fevereiro a Junho de 2018 e tem por objetivo investigar como uma coordenadora pedagógica, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de ensino, situada no município de Marabá, região sudeste do Pará, organiza o meio social formativo de professores/as e como este trabalho pode ser potencializado, por meio de um trabalho colaborativo, de cunho histórico-cultural. Esta pesquisa envolverá a equipe gestora, coordenadora pedagógica e professores/as. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

- 1. Observação do espaço físico da escola, bem como da organização do trabalho pedagógico;**
- 2. Entrevistas com profissionais da escola;**
- 3. Disponibilização de acessos a documentos institucionais, tais como: Projeto político pedagógico, plano de ação, plano de trabalho, rotina pedagógica, pautas das horas pedagógicas, entre outros, afins;**
- 4. Gravações em áudio de entrevistas, dos momentos de formação, das horas pedagógicas e desenvolvimento de acompanhamentos individualizados aos professores pela coordenadora pedagógica;**
- 5. Fotografias dos espaços e realização de atividades.**

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados da mesma serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

\_\_\_\_\_  
Orientadora

**Sônia Regina dos Santos Teixeira**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

\_\_\_\_\_  
Aluna-pesquisadora

**Lusinete França de Carvalho**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim de como de seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, autorizo a pesquisa, a ser realizada na E.M.E.F. Pedro Cavalcante.

Marabá – Pará, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Secretário

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Regina dos Santos Teixeira

E-mail: [sregina@ufpa.br](mailto:sregina@ufpa.br)

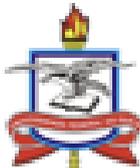
Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Mestranda Lusinete França de Carvalho

E-mail: [lusdosol@hotmail.com](mailto:lusdosol@hotmail.com)

Fones: 94 99139-9622

**APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA  
ESCOLA – SEMED**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO –  
GEPEHC

**AUTORIZAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela “Diretoria de Ensino Urbano” (DEN), autorizo a realização da pesquisa de campo **“O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural”**, na Escola Municipal de Ensino Fundamental PEDRO CAVALCANTE, a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas, no período de fevereiro a junho de 2018. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Lusinete França de Carvalho, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Regina dos Santos Teixeira do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Fui informado pelas pesquisadoras acerca das características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas na referida instituição escolar.

Marabá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Diretor do DEN

**LISTA NOMINAL DAS PESQUISADORAS:**

**Lusinete França de Carvalho** – (Mestranda – Aluna-pesquisadora)

**Sônia Regina dos Santos Teixeira** – (Orientadora – Pesquisadora)

**APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO –  
GEPEHC

**TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, **Lusinete França de Carvalho**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará e participante na condição de pesquisadora principal do Projeto de Dissertação intitulado **“O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural”**, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Regina dos Santos Teixeira, que tem por objetivo investigar como uma coordenadora pedagógica, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de ensino, situada no município de Marabá, região sudeste do Pará, organiza o meio social formativo de professores/as e como este trabalho pode ser potencializado, por meio de um trabalho colaborativo, de cunho histórico-cultural, a ser realizada no período de fevereiro a junho de 2018, a partir de pesquisa em documentos institucionais, observações e aplicação de questionário de entrevista com a equipe gestora; coordenadora pedagógica, assumo o compromisso ora firmado.

Estou consciente de que os depoimentos coletados nas entrevistas serão usados exclusivamente como material empírico para o referido estudo, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes do mesmo.

Será resguardado o anonimato da equipe participante da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a seus membros na redação do(s) texto(s) relativos à pesquisa.

Marabá – PA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Lusinete França de Carvalho

## APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIRETORA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO –  
GEPEHC

### TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIRETORA

Título do Projeto: **“O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural”**,

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado **“O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural”**, realizado pela mestrandia Lusinete França de carvalho, solteira, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 2525231 e CPF N.º 411144002-97, com endereço na Rua B 3, Quadra 72, Lote 20, Cidade Jardim, Marabá-Pará e orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do Ensino Superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 152857822-87, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, Belém-Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo investigar como uma coordenadora pedagógica, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de ensino, situada no município de Marabá, região sudeste do Pará, organiza o meio social formativo de professores/as e como este trabalho pode ser potencializado, por meio de um trabalho colaborativo, de cunho histórico-cultural, a ser realizada no período de fevereiro a junho de 2018.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa na E.M.E.F. Pedro Cavalcante, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizada:

1. **Observação do espaço físico da escola, bem como da organização do trabalho pedagógico;**
2. **Entrevistas com profissionais da escola;**
3. **Disponibilização de acessos a documentos institucionais, tais como: Projeto político pedagógico, plano de ação, plano de trabalho, rotina pedagógica, pautas das horas pedagógicas, entre outros, afins;**
4. **Gravações em áudio de entrevistas, dos momentos de formação, das horas pedagógicas e desenvolvimento de acompanhamentos individualizados aos professores pela coordenadora pedagógica;**
5. **Fotografias dos espaços e realização de atividades.**

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados da mesma serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

\_\_\_\_\_  
Orientadora

**Sônia Regina dos Santos Teixeira**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

\_\_\_\_\_  
Aluna-pesquisadora

**Lusinete França de Carvalho**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim de como de seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade autorizo e participarei da pesquisa, a ser realizada na E.M.E.F. Pedro Cavalcante.

Marabá – Pará, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Diretora

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Regina dos Santos Teixeira

E-mail: [sregina@ufpa.br](mailto:sregina@ufpa.br)

Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Mestranda Lusinete França de Carvalho

E-mail: [lusdosol@hotmail.com](mailto:lusdosol@hotmail.com)

Fones: 94 99139-9622

**APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A  
COORDENADORA PEDAGÓGICA**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO –  
GEPEHC

**TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENADORA  
PEDAGÓGICA**

Título do Projeto: **“O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural”**,

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado **“O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural”**, realizado pela mestrandia Lusinete França de carvalho, solteira, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 2525231 e CPF N.º 411144002-97, com endereço na Rua B 3, Quadra 72, Lote 20, Cidade Jardim, Marabá-Pará e orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do Ensino Superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 152857822-87, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, Belém-Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo investigar como uma coordenadora pedagógica, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de ensino, situada no município de Marabá, região sudeste do Pará, organiza o meio social formativo de professores/as e como este trabalho pode ser potencializado, por meio de um trabalho colaborativo, de cunho histórico-cultural, a ser realizada no período de fevereiro a junho de 2018.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa na E.M.E.F. Pedro Cavalcante, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizada:

1. **Observação do espaço físico da escola, bem como da organização do trabalho pedagógico;**
2. **Entrevistas com profissionais da escola;**
3. **Disponibilização de acessos a documentos institucionais, tais como: Projeto político pedagógico, plano de ação, plano de trabalho, rotina pedagógica, pautas das horas pedagógicas, entre outros, afins;**
4. **Gravações em áudio de entrevistas, dos momentos de formação, das horas pedagógicas e desenvolvimento de acompanhamentos individualizados aos professores pela coordenadora pedagógica;**
5. **Fotografias dos espaços e realização de atividades.**

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados da mesma serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

\_\_\_\_\_  
Orientadora

**Sônia Regina dos Santos Teixeira**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

\_\_\_\_\_  
Aluna-pesquisadora

**Lusinete França de Carvalho**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim de como de seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade participarei da pesquisa, a ser realizada na E.M.E.F. Pedro Cavalcante.

Marabá – Pará, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Coordenadora Pedagógica

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Regina dos Santos Teixeira

E-mail: [sregina@ufpa.br](mailto:sregina@ufpa.br)

Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Mestranda Lusinete França de Carvalho

E-mail: [lusdosol@hotmail.com](mailto:lusdosol@hotmail.com)

Fones: 94 99139-9622

## APÊNDICE F – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO –  
GEPEHC

### TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS/AS PROFESSORES/AS

Título do Projeto: **“O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural”**,

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado **“O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural”**, realizado pela mestrandia Lusinete França de carvalho, solteira, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 2525231 e CPF N.º 411144002-97, com endereço na Rua B 3, Quadra 72, Lote 20, Cidade Jardim, Marabá-Pará e orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do Ensino Superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 152857822-87, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, Belém-Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo investigar como uma coordenadora pedagógica, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de ensino, situada no município de Marabá, região sudeste do Pará, organiza o meio social formativo de professores/as e como este trabalho pode ser potencializado, por meio de um trabalho colaborativo, de cunho histórico-cultural, a ser realizada no período de fevereiro a junho de 2018.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa na E.M.E.F. Pedro Cavalcante, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizada:

6. **Observação do espaço físico da escola, bem como da organização do trabalho pedagógico;**
7. **Entrevistas com profissionais da escola;**
8. **Disponibilização de acessos a documentos institucionais, tais como: Projeto político pedagógico, plano de ação, plano de trabalho, rotina pedagógica, pautas das horas pedagógicas, entre outros, afins;**
9. **Gravações em áudio de entrevistas, dos momentos de formação, das horas pedagógicas e desenvolvimento de acompanhamentos individualizados aos professores pela coordenadora pedagógica;**
10. **Fotografias dos espaços e realização de atividades.**

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados da mesma serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

\_\_\_\_\_  
Orientadora

**Sônia Regina dos Santos Teixeira**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

\_\_\_\_\_  
Aluna-pesquisadora

**Lusinete França de Carvalho**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim de como de seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade participarei da pesquisa, a ser realizada na E.M.E.F. Pedro Cavalcante.

Marabá – Pará, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a professor/a

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Regina dos Santos Teixeira

E-mail: [sregina@ufpa.br](mailto:sregina@ufpa.br)

Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Mestranda Lusinete França de Carvalho

E-mail: [lusdosol@hotmail.com](mailto:lusdosol@hotmail.com)

Fones: 94 99139-9622

## APÊNDICE G – MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO –  
GEPEHC

### DIÁRIO DE CAMPO

Escola	
Coordenadora Pedagógica	
Nº da observação	
Tempo de observação	
Início: Término:	
Nº de professores	
Observadora	
Tipo de atividade formativa observada	
<b>REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES</b>	
<b>REGISTRO DESCRITIVO</b> (Aspectos a considerar – roteiro de observação)	<b>REGISTRO REFLEXIVO/ANALÍTICO</b> (Expressões, especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas, decepções, associações, relações, aspectos confusos ou que precisar ser mais bem explorados etc. – (ANDRÉ; LUDKE, 2012a; SOUZA, 2014).

## APÊNDICE H – MODELO DE ENTREVISTA PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO –  
GEPEHC

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA**

**Objetivo da entrevista:** Analisar como a coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores, quais as relações sociais presentes nesse contexto e como as ações formativas contribuem para o trabalho social docente.

#### **Organização da Hora Pedagógica (HP)**

1. Como você organiza a Hora Pedagógica na escola?
2. Quem participa das Horas Pedagógicas na escola?
3. Que assuntos são recorrentes nas HP's?
4. Há uma regularidade para HP? Qual o período?
5. Como você seleciona os conteúdos para trabalhar nas HP's? Qual a relevância deles para o processo educativo?

#### **Acompanhamento Individualizado (AI)**

1. Como você organiza o acompanhamento individualizado na escola?
2. Há uma regularidade para o AI?
3. Você realiza a observação em sala de aula? De que forma isso acontece?

#### **Processo educativo**

1. O que você entende por processo educativo?
2. Quem são os sujeitos do processo educativo?
3. A quem se destina o conjunto de suas ações?
4. Já percebeu ou percebe o desdobramento de suas ações para o trabalho docente? De que forma?

**Formação continuada**

1. Como você se prepara para exercer sua função?
2. Em que suas experiências como docente contribuem para sua atuação como coordenadora pedagógica?
3. Você considera importante garantir a formação continuada para os professores? Por quê?
4. A formação continuada contribui para sua formação pessoal e profissional? De que modo?

**APÊNDICE I – MODELO DE ENTREVISTA PARA OS/AS PROFESSOR/AS**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO –  
GEPEHC

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O/A PROFESSOR/A**

**Objetivo da entrevista:** Identificar e analisar as representações dos professores acerca da formação realizada na escola pela coordenadora pedagógica e as implicações desta formação para o trabalho social docente.

**Organização da Hora Pedagógica (HP)**

6. Como participa das HP's na escola?
7. Qual a importância dessa atividade para sua formação?
8. De que modo a HP contribui para sua prática?
9. Os conteúdos estudados na HP contribuem com seu trabalho? Atende suas necessidades formativas? Como?

**Acompanhamento Individualizado (AI)**

4. Você considera essa atividade importante? Em que medida?
5. Considera suficiente o acompanhamento realizado?
6. Em relação as observações em sala de aula, você considera uma atividade relevante para seu trabalho? Por quê?

**Processo educativo**

5. O que você entende por processo educativo?
6. Quem são os sujeitos do processo educativo?
7. Que lugar os alunos ocupam em seu planejamento?
8. As situações didáticas organizadas por você levam em consideração as vivências e conhecimentos dos alunos? De que forma?

## APÊNDICE J – MODELO DE ENTREVISTA EQUIPE GESTORA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO –  
GEPEHC

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIRETORA**

**PROJETO:** O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores nos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural.

**Local:** E.M.E.F. PEDRO CAVALCANTE

**Participante:** Diretora

**Apresentação do/a profissional:** Pedagoga/Especialista em Gestão Escolar/Mestranda em Educação/Pesquisadora da educação Básica, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a atividade de coordenação pedagógica no que se refere a organização do meio social educativo de formação de professores/as.

**Objetivo da entrevista:** identificar a estrutura física da escola, perceber o processo educativo por meio das interações que se estabelecem no conjunto das diferentes relações sociais que coexistem nas ações administrativa/pedagógicas e compreender a realidade escolar na qual estão inseridos os diferentes interlocutores dentro do cotidiano escolar.

### **ENTREVISTA**

#### **1. Identificação**

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

#### **2. Etapas de ensino ofertadas pela escola**

Educação Infantil: ( ) creche ( ) pré-escola

Ensino Fundamental: ( ) 1º ao 5º ano ( ) 6º ao 9º ano

EJA ( )

Outro ( ).

Especificar \_\_\_\_\_

**3. Número de professores/as que atuam na escola** \_\_\_\_\_

**4. Formação dos professores/as**

Magistério ( ). Quantos professores/as: \_\_\_\_\_

Pedagogia ( ). Quantos professores/as: \_\_\_\_\_

Outra graduação ( ). Quantos professores/as: \_\_\_\_\_ Curso (s): \_\_\_\_\_

Especialização ( ): Quantos professores/as: \_\_\_\_\_

Mestrado ( ). Quantos professores/as: \_\_\_\_\_

Doutorado ( ). Quantos professores/as: \_\_\_\_\_

**4.1 Cursos e/ou programas de formação continuada dos quais os professores/as participaram nos últimos cinco anos (2013-2018)**

\_\_\_\_\_

**4.2 Tempo de docência:**

( ) 1 a 05 anos. N° de professores/as: \_\_\_\_\_

( ) 06 a 10 anos. N° de professores/as: \_\_\_\_\_

( ) 11 a 15 anos. N° de professores/as: \_\_\_\_\_

( ) 16 a 20 anos. N° de professores/as: \_\_\_\_\_

( ) mais de 20 anos. N° de professores/as: \_\_\_\_\_

**5. Número de alunos da escola (ano letivo de 2018)**

Ensino Fundamental 1° ao 5° ano	
1° ano	
2° ano	
3° ano	
4° ano	
5° ano	

**6. Materiais e/ou recursos didáticos pedagógicos disponíveis na escola para uso dos professores/as e alunos/as**

---



---



---



---

**7. IDEB da escola**

2009: \_\_\_\_\_ 2011: \_\_\_\_\_ 2013: \_\_\_\_\_  
 2015: \_\_\_\_\_ 2017: \_\_\_\_\_

**8. Programas dos quais a escola participa**

Esfera Federal: \_\_\_\_\_

Esfera Estadual: \_\_\_\_\_

Esfera Municipal: \_\_\_\_\_

**09. Documentos que a escola possui**

Projeto Político Pedagógico ( )

Regimento Interno ( )

Currículo escolar ( )

Outros(s). Especificar: \_\_\_\_\_

**10. Órgãos colegiados da escola**

Conselho Escolar ( )

Outro ( ). Especificar \_\_\_\_\_

**11 – INSTITUIÇÕES/ESTABELECIMENTOS NAS IMEDIAÇÕES DA ESCOLA**

1. Escola pública		4. Museu		7. Clube recreativo	
2. Escola particular		5. Posto de saúde		8. Igreja	
3. Biblioteca		6. Escola de informática		(...) outros	



**APÊNDICE K – MODELO DE ENTREVISTA PARA A COORDENADORA  
PEDAGÓGICA**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO –  
GEPEHC

**PROJETO:** O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural.

**Local:** E.M.E.F. PEDRO CAVALCANTE

**Participante:** Coordenadora Pedagógica

**Apresentação do/a profissional:** Pedagoga/Especialista em Gestão Escolar/Mestranda em Educação/Pesquisadora da educação Básica, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a atividade de coordenação pedagógica no que se refere a organização do meio social formativo de professores/as.

**Objetivo da entrevista:** identificar o perfil da coordenadora pedagógica, compreender a realidade escolar na qual está inserida e como estão organizadas e se desenvolvem as atividades sob sua coordenação dentro do cotidiano escolar.

## ENTREVISTA

### 1) Informações Gerais

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Fone: \_\_\_\_\_

1.3 Idade: \_\_\_\_\_

1.4 Sexo: \_\_\_\_\_

1.5 E-mail: \_\_\_\_\_

### 2) Caracterização Profissional

2.1 Formação Acadêmica em nível de Graduação

2.1.1 Curso

2.1.2 Nome da Instituição \_\_\_\_\_

2.1.3 Data da conclusão da graduação (mês/ano) \_\_\_\_\_

2.2 Cursos de Pós-Graduação

2.2.1 Aperfeiçoamento ( )

2.2.2 Especialização concluída ( )

2.2.3 Especialização em andamento ( )

2.2.4 Mestrado concluído ( )

2.2.5 Mestrado em andamento ( )

2.2.6 Doutorado concluído ( )

2.2.7 Doutorado em andamento ( )

2.3 Após sua Formação acadêmica (graduação) você tem participado de:

2.3.1 Palestras ( )

2.3.2 Seminários ( )

2.3.3 Congressos ( )

2.3.4 Workshops ( )

2.3.5 Outros ( )

2.4 Tempo de magistério

2.4.1 1 a 5 anos ( )

2.4.2 6 a 10 anos ( )

2.4.3 11 a 15 anos ( )

2.4.4 Acima de 15 anos ( )

2.5 Escola em que está lotado: \_\_\_\_\_

2.6 Trabalho atual

2.6.1 Escola pública Municipal ( )

2.6.2 Escola pública Municipal e Estadual ( )

2.6.3 Escola pública Municipal e rede Particular ( )

2.6.4 Escola pública Municipal, Estadual e rede Particular ( )

2.7 Modo de Ingresso na Função:

2.7.1 Concurso ( )

2.7.2 Contrato ( )

2.7.3 Outros ( )

2.8 Segmento que atua:

2.8.1 1º ao 5º ano ( )

2.8.2 6º ao 9º ano ( )

2.8.3 1 ao 9º ano ( )

2.9 Turno/Período de trabalho:

2.9.1 Só Manhã ( )

2.9.2 Só Tarde ( )

2.9.3 Só Noite ( )

2.9.4 Manhã e Tarde ( )

2.9.5 Manhã e Noite ( )

2.9.6 Tarde e Noite ( )

2.9.7 Manhã, Tarde e Noite ( )

2.10 Além da função como Coordenador(a) Pedagógico(a), na rede municipal, você também trabalha:

2.10.1 Como Professor(a) da rede estadual ( )

2.10.2 Como Professor(a) da rede privada ( )

2.10.3 Em outra atividade fora da educação ( )

2.10.4 Somente na rede municipal ( )

2.10.5 Outros ( ) \_\_\_\_\_

2.11 Há quanto tempo atua como Coordenador(a) Pedagógico(a)? \_\_\_\_\_

2.12 Há quanto tempo participa dos Cursos de Formação desse município? \_\_\_\_\_

2.13 Em relação às formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Ensino, quais têm sido as contribuições para o exercício de sua função? \_\_\_\_\_

2.14 Descreva as principais ações desenvolvidas por você na escola em que atua \_\_\_\_\_

2.15 Quais os principais desafios encontrados ao desempenhar a sua função na escola? \_\_\_\_\_

2.16 Que saberes, ainda não consolidados, precisam ser retomados ou ampliados na formação continuada para assegurar a interação/relação entre teoria e prática que são necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola?

2.17 Descreva como tem sido o apoio dos diferentes interlocutores em relação ao desenvolvimento de suas ações:

2.17.1 Em relação aos Professores \_\_\_\_\_

2.17.2 Em relação ao Diretor/Vice Diretor \_\_\_\_\_

2.17.3 Em relação ao Orientador Educacional \_\_\_\_\_

2.17.4 Em relação à Família \_\_\_\_\_

2.17.5 Em relação à SEMED \_\_\_\_\_

2.18 A escola assegura no conjunto de suas ações momentos de formação para a equipe docente da escola?

2.18.1 Sim ( ) 2.18.1 Não ( )

2.19 Se a formação tem sido garantida no ambiente escolar, quem a realiza?

2.19.1 Apenas o/a Diretor(a)/Vice Diretor(a) ( )

2.19.2 Apenas o/a Coordenador(a) Pedagógico(a) ( )

2.19.3 Apenas o/a Orientador(a) Educacional ( )

2.19.4 Apenas os Professores ( )

2.19.5 A Equipe Gestora ( )

2.19.6 Outros profissionais ( )

2.20 Se a formação continuada para os/as professores/as tem sido garantida no ambiente escolar, cite os momentos em que ela ocorre \_\_\_\_\_

### **3) Sobre a relação com o Sistema de Ensino:**

3.1 Identifique os principais elementos que contribuem positiva ou negativamente para os resultados do IDEB na escola em que atua.

3.2 Positivos

3.2.1 Apoio da família ( )

3.2.2 Interesse dos alunos ( )

3.2.3 Projetos da escola ( )

3.2.4 Didática do professor ( )

3.2.5 Integração da equipe gestora ( )

3.2.6 Outros ( )

3.3 Negativos

3.3.1 Indisciplina ( )

3.3.2 Ausência da família ( )

3.3.3 Desinteresse dos alunos ( )

3.3.4 Falta de projetos da escola ( )

3.3.5 Dificuldades de aprendizagem dos alunos ( )

3.3.6 Desarticulação da equipe gestora ( )

3.3.7 Dificuldades do professor no desenvolvimento das atividades de ensino( )

3.3.8 Outros ( )