



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Campos, Patrícia Regina Infanger; Aragão, Ana Maria Falcão de  
A coordenadora pedagógica e a formação docente: possíveis estratégias de atuação 1  
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 21, núm. 2, 2016, Maio-Agosto, pp. 179-191  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

DOI: 10.24220/2318-0870v21n2a2968

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061625004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# A coordenadora pedagógica e a formação docente: possíveis estratégias de atuação<sup>1</sup>

*The pedagogical coordinator and teacher education: Strategies for professional use*

Patrícia Regina Infanger Campos<sup>2</sup>

Ana Maria Falcão de Aragão<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho discute a formação docente com foco no desenvolvimento do trabalho da coordenadora pedagógica. A literatura destaca que a atuação dessa profissional pode contribuir para a formação de professores no cotidiano escolar. Partindo da experiência na atuação do cargo de coordenação pedagógica e com base nos resultados da pesquisa de mestrado, este texto tem como objetivos discutir aspectos que envolvem a ação cotidiana da coordenadora pedagógica no espaço escolar e apresentar algumas possibilidades de estratégias planejadas com a finalidade de promover a formação docente. Isso a partir de uma perspectiva em que a pesquisadora assume o próprio trabalho como fonte de pesquisa.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica. Estratégias de formação. Formação continuada. Formação docente.

## Abstract

*This study it discusses teacher education focusing on the development of the professional work of the pedagogical coordinator. According to the current literature, a pedagogical coordinator can contribute to the continuing professional development of teachers. Based on the professional experience of the pedagogical coordinator and on the results of her master's research, the present study aims to discuss aspects of routine duties and tasks of the pedagogical coordinator in school settings. It also proposes some strategies designed with the purpose of promoting teacher education, and it was carried out analyzing the researcher's own professional experience.*

**Keywords:** Pedagogical coordination. Teacher education strategies. Lifelong education. Teacher education.

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da dissertação de P.R.I CAMPOS, intitulada "A orientadora pedagógica, a atuação e a formação docente : um encontro com Alice e o Pequeno Príncipe". Universidade Estadual de Campinas, 2010.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária, 13083-865, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: P.R.I. CAMPOS. E-mail: <patriciainfanger@gmail.com>.

## Introdução

Este texto discute a atuação da coordenadora pedagógica com destaque para a importância do desenvolvimento de estratégias para a promoção da formação docente no cotidiano escolar. Com base nos resultados da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada *A orientadora pedagógica, a atuação e formação docente: um encontro com Alice e o Pequeno Príncipe*, o objetivo é discutir os aspectos que envolvem a ação cotidiana da coordenadora pedagógica no espaço escolar e apresentar algumas possibilidades de estratégias planejadas com a finalidade de promover a formação docente.

Partindo da indagação “quais são as estratégias desenvolvidas pela coordenadora pedagógica para promover a formação na escola?”, a pesquisa realizada voltou-se para a análise de reuniões instituídas na organização escolar, consideradas em seu potencial formativo. Com a intenção de capturar enunciados tanto das professoras quanto da coordenadora pedagógica que pudesse deflagrar situações de formação no espaço escolar e, mais especificamente, estratégias formativas desenvolvidas pela coordenadora, todas as reuniões semanais de Trabalho Docente Coletivo e as reuniões trimestrais de Conselho de Classe, ocorridas ao longo de três semestres, foram audiogravadas, transcritas e analisadas à luz do Paradigma Indiciário. Esse procedimento permitiu aprender com a pesquisa e reafirmar a posição de que saberes são construídos por sujeitos em momento de sua ação efetiva.

Ginzburg (1989, p.177) diz que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la”. Em busca de decifrar a realidade e tornar claros os dados produzidos, fez-se necessário ouvir e repetir inúmeras vezes o movimento de mergulhar nas gravações das reuniões de Trabalho Docente Coletivo e de Conselho de Classe para analisar e refletir sobre possibilidades de indícios os quais indicassem estratégias voltadas para a formação docente desenvolvidas pela coordenadora.

Participaram da pesquisa professoras do 1º ao 5º ano de uma escola da Rede Municipal de Campinas

e uma coordenadora pedagógica, no caso, a própria pesquisadora, que assumiu, com a pesquisa, o desafio de tomar o próprio trabalho como fonte de investigação. Essa decisão traz consigo alguns princípios norteadores, dentre os quais destacam-se: a importância da indissociação entre teoria e prática; a consideração do cotidiano escolar como formador dos sujeitos que o constituem; a visão de formação como um processo contínuo e inacabado; o entendimento de que os sujeitos da ação são autores de seu trabalho e produtores de conhecimento; a visão de que a experiência gera novas aprendizagens e contribui para o processo formativo; a compreensão de que a pesquisa do cotidiano evidencia experiências únicas que, muito embora representem época e contexto determinados, não têm a intenção de generalizar percursos nem conhecimentos. A compreensão desses princípios torna-se fundamental para o entendimento das discussões e proposições ao longo deste artigo, visto serem fundantes das reflexões e das ações destacadas.

Importa mencionar que, para além da discussão dos resultados sistematizados na pesquisa de Mestrado, este texto também se pauta em outras experiências vivenciadas no fazer diário da coordenadora pedagógica na escola até os dias atuais. Experiências capturadas pelo viés da ação, refletidas e confrontadas pela teoria e analisadas pela necessidade de continuar compreendendo a natureza do próprio trabalho. A continuidade da leitura revelará encontros entre trabalho e pesquisa, teoria e prática, reflexão e atuação, em busca de estratégias para promover a formação docente no espaço escolar.

A utilização dos termos “coordenadora pedagógica” e “professoras” no feminino se dá, pois a maior parte dos cargos existentes na escola analisada é ocupada por mulheres. Essa escolha se faz presente pelo reconhecimento da marcante atuação da mulher na área da educação. Vale também ressaltar que, na Prefeitura Municipal de Campinas, a profissional responsável pela coordenação pedagógica do trabalho que se realiza nas escolas é chamada de orientadora pedagógica; no entanto, escolheu-se utilizar coordenadora devido ao fato deste ser o termo

comumente utilizado para se referir ao trabalho dessa profissional.

### **Coordenadora pedagógica: cumpridora de tarefas ou formadora?**

A condição tarefaira de trabalho da coordenadora pedagógica é recorrente. Cunha (2006) relata que as coordenadoras pedagógicas por ela pesquisadas definiam-se como bombeiros perante a rotina tarefaira, encontrando pouca validade no trabalho, que é considerado por elas

Pouco gratificante, pois vivem imersas num cotidiano complexo, atendendo a emergências e imprevistos. Referem-se ao próprio trabalho através de metáforas como "bombeiro" e "bombril"<sup>2</sup>. Embora dediquem a maior parte de seu tempo e atenção às questões de ordem burocrática, ressentem-se do pouco investimento nas questões pedagógicas, que consideram importantes. Demonstram extrair pouca satisfação no trabalho e referem-se aos contatos com professores mencionando desgaste (Cunha, 2006, p.208).

As condições de trabalho dadas às coordenadoras, principalmente nas escolas públicas, pouco favorecem uma atuação diferenciada do cumprimento de tarefas. Elas, muitas vezes, assumem a responsabilidade por diferentes segmentos de uma mesma escola e até mesmo em mais de uma escola. Contudo, diferentes autores partilham conhecimentos produzidos a respeito da importância da atuação dessa profissional e caminham na direção de que a qualificação de sua ação reside na sua relação com a formação docente.

Christov (2010, p.9) afirma: "a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores". Da mesma forma, Garrido (2003, p.9) defende a ideia de que o trabalho da coordenadora pedagógica

é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.

Essas produções destacam a importância da coordenadora pedagógica desenvolver suas ações no cotidiano escolar voltadas para a formação docente. Isso demanda planejamento da ação e intencionalidades na organização do trabalho coletivo da escola voltadas para esse fim.

Cunha (2006) aponta que, ao questionar se as coordenadoras pedagógicas reconheciam-se no papel de formadoras de professoras, recebia como resposta da grande maioria que, dadas as condições reais de trabalho, não se reconheciam. A autora também revela que as coordenadoras mencionaram o fato das professoras esperarem delas as orientações sobre o que deveria ser feito e como deveriam proceder. Essa situação remonta à circunstância de se ter, de um lado, coordenadoras insatisfeitas com as condições de trabalho, as quais lhes arrancam as possibilidades de assumir a autoria de sua atuação na escola e, de outro, professoras esperando que as coordenadoras tenham respostas para todas as suas perguntas.

No entanto, os resultados da presente pesquisa apontam para uma dupla negação dessas afirmações: a coordenadora pedagógica não pode se colocar na posição de detentora das respostas para as dúvidas das professoras, nem valer-se da falta de condições de trabalho para justificar seu não envolvimento com o processo de formação docente no espaço escolar. Por que a coordenadora não pode ter todas as respostas? Além do fato de que sozinha não é capaz de elaborar todas as perguntas, a organização escolar não depende exclusivamente da sua função. Além dela, as escolas são compostas por professoras,

<sup>2</sup> Refere-se à marca da esponja de aço, que tem como slogan: "mil e uma utilidades".

gestores, funcionários e alunos e, portanto, não se faz a partir do ideário de um único profissional, mas na ação coletiva de diferentes atores que a praticam, repensam, modificam.

Nessa perspectiva, são os resultados das relações estabelecidas entre os diferentes atores da escola que poderão gerar respostas para as perguntas das professoras. Cabe à coordenadora pedagógica o papel de articular as diferentes situações surgidas no cotidiano escolar e não, simplesmente, responder às professoras. Seu trabalho se constitui através do estabelecimento de relações e parcerias entre professoras, gestores, alunos. Mais do que dar respostas, deve gerar reflexões sobre as ações cotidianas.

Por que a coordenadora não pode valer-se da falta de condições de trabalho para justificar seu não envolvimento com o processo de formação docente no espaço escolar? Não é possível parar o tempo até que condições reais de trabalho se efetivem. Infelizmente, a atualidade tem mostrado que a concretização de políticas públicas voltadas para a elevação da qualidade do trabalho desenvolvido na escola é lenta demais para acompanhar as necessidades apontadas pelo cotidiano. Melhores condições de trabalho provavelmente colocariam a coordenadora em situação mais privilegiada, mas ainda é preciso lutar por elas e isso demanda um tempo, talvez, muito longo.

Uma possível solução seria construir internamente as condições para o desenvolvimento de seu trabalho, buscando apoio na equipe gestora e também nas professoras. É preciso olhar para o cotidiano escolar como um espaço rico em possibilidades de atuação e nele organizar e reorganizar a dinâmica pedagógica de maneira favorável à formação docente.

Além disso, a coordenadora também precisa se responsabilizar pela qualidade de sua atuação na escola. Existe uma parcela de todo sistema educacional na qual a coordenadora tem pouco poder de atuação, contudo, também existe a parcela de responsabilização pessoal, que depende da qualificação da atuação da própria coordenadora.

A atuação da coordenadora pedagógica voltada para a formação docente no cotidiano escolar é a característica que pode auxiliá-la a demarcar seu espaço na escola. Cabe a ela a necessidade de compreensão da importância do caráter formativo de sua função e atuação. Dessa forma, tornam-se importantes tanto a valorização do que diz a literatura a seu respeito como também os saberes advindos das demandas do cotidiano escolar.

Canário (2006, p.74) afirma que:

A otimização do potencial formador dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciam que as experiências vividas no cotidiano profissional transformem-se em aprendizagens a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e pela pesquisa, em níveis individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham.

São também as pessoas, suas experiências e o compromisso com seu fazer e com o outro que podem definir os rumos da escola e do seu projeto pedagógico. A criação de dispositivos e dinâmicas formadoras passa pela função da coordenadora pedagógica. O modo como organiza as reuniões nas quais se congregam o coletivo docente da escola pode favorecer a transformação das experiências vividas em aprendizagens, sendo, dessa forma, agregadas à formação profissional de cada docente. Formação esta entendida como um processo contínuo, sem fim, que “vincula-se ao processo de escolarização [...], estende-se com o ingresso na profissão e prolonga-se como processo formativo ao longo da vida pessoal e profissional” (Souza, 2006, p.91).

Placco e Silva (2003, p.26-27) também entendem a formação como

[...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos

espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Partindo dessa conceituação, o ambiente escolar torna-se rico em possibilidades e potencialidades formativas aos profissionais que dele fazem parte. Canário (2006) afirma que o professor aprende a sua profissão nas escolas ao compartilhar com o outro e ao desenvolver o seu trabalho. O compartilhar permite o encontro de vozes, de pensamentos. Permite aprendizagens e constante formação. Não garante formação, mas é condição para que esta aconteça e se desenvolva.

É na realização de seu trabalho diário, nas tomadas de decisões frequentes e recorrentes, na interlocução com os demais docentes da escola, no planejamento de seu trabalho, na execução de seu planejamento, no momento em que tenta gerar aprendizagem nos alunos e no pensar uma forma adequada de possibilitar que cada um deles aprenda que as professoras aprendem sua profissão e se formam. Por semelhante maneira, a coordenadora pedagógica também se torna uma melhor profissional na realização de seu trabalho, conforme planeja as reuniões, negocia ações, organiza os tempos, espaços escolares e pontos de vista. A coordenadora se forma ao ter entendimento de sua função, ao demarcar seu lugar de formadora e ao direcionar suas intencionalidades para a organização de um espaço escolar voltado pela e para formação docente.

É nessa perspectiva que Ferraço (2005, p.8) diz que “a formação continuada tem no cotidiano seu ponto de partida e chegada”. Ponto de partida porque é na escola que a professora e a coordenadora desenvolvem seu trabalho e ponto de chegada porque as reflexões sobre a atuação, as trocas de saberes e as tomadas de decisão proporcionam mudanças na atuação, que têm seu reflexo direto na formação profissional e na própria organização da escola.

### **Possíveis estratégias de atuação da coordenadora pedagógica voltadas para a formação docente**

O objetivo dessa seção é elencar algumas estratégias desenvolvidas na prática pela coordenadora pedagógica e que foram sistematizadas pela pesquisa de Mestrado. Para tanto, são destacados alguns fragmentos de reuniões de Conselho de Classe e de Trabalho Docente Coletivo das quais participaram a coordenadora pedagógica e professoras do 1º ao 5º ano da escola pública na qual foram coletados os dados para esta pesquisa. Essas reuniões foram escolhidas pela pesquisadora em função de serem espaços instituídos da dinâmica escolar, nos quais existe a reunião do coletivo de professoras.

Os encontros de Trabalho Docente Coletivo acontecem semanalmente com duração de uma hora e quarenta minutos e fazem parte da jornada semanal de trabalho docente. Já os de Conselho de Classe acontecem ao final de cada um dos três trimestres letivos anuais. A coordenadora pedagógica é, segundo orientações da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, responsável pela sua organização.

Da análise da audiografia de reuniões de Trabalho Docente Coletivo e de Conselho de Classe acontecidas no decorrer de três semestres consecutivos foram destacados enunciados de professoras do 1º ao 5º ano e da coordenadora pedagógica, os quais remetiam ao processo de formação docente no espaço escolar. Ao final da pesquisa, foram localizadas diferentes estratégias de formação desenvolvidas pela coordenadora. Esse fato evidencia que, apesar das condições de trabalho não favoráveis, é possível que haja formação no cotidiano escolar, ou seja, é possível que a coordenadora desenvolva seu trabalho com vistas à formação docente.

Algumas estratégias são partilhadas a seguir e, da mesma maneira, também são destacados alguns fragmentos transcritos das reuniões como tentativa de ilustrar o processo de formação docente ocorrido a partir do desenvolvimento de estratégias formativas pela coordenadora pedagógica:

## Convite à formação

Uma primeira estratégia importante a ser destacada é a do envolvimento e do compromisso das professoras com sua própria formação. Importante destacar que tanto as professoras quanto a coordenadora devem encarar o cotidiano escolar como potencialmente formador. Ambas precisam entender que "o processo de formação está vinculado à prática, à sua observação e à sua avaliação. É a partir delas, e para responder às demandas, que professores e coordenadores discutem, analisam e planejam" (Clementi, 2003, p.57). A prática realizada no cotidiano escolar é formadora da ação dos atores que nela atuam. Professoras e coordenadoras produzem conhecimentos ao refletir sobre suas ações e ao transformá-las.

Se ambas as profissionais entenderem que a formação somente se concretiza a partir da participação em cursos institucionalizados e desconectados da realidade cotidiana das escolas, não será possível partilhar da visão proposta neste texto ou compreender que a atuação da coordenadora pode interferir na formação docente, a qual se dá, também, a partir da troca de experiências proporcionadas no espaço escolar. Se a coordenadora tem como núcleo de sua função a formação docente nesse sentido, cabe a ela lançar o convite à equipe de trabalho. Convite este que pode ser definido a partir da disponibilização dos tempos de reuniões coletivas para estudos, trocas de experiências, apreciação do trabalho do outro, análise de situações ocorridas na escola e do planejamento coletivo da atuação pedagógica. Situações que se voltam para as possibilidades de formação docente.

### **Organização dos tempos e espaços escolares de maneira que as professoras possam se encontrar para discutir o projeto pedagógico da escola**

É fundamental considerar, na organização dos tempos e espaços escolares, momentos em que as professoras de mesmo ano tenham possibilidade de trocar saberes entre si. É fundamental que possam ter

tempo nas reuniões coletivas para pensar, analisar, propor e avaliar o cotidiano escolar.

Em uma reunião de Trabalho Docente Coletivo, as professoras conversavam sobre a importância de todas as turmas da escola trabalharem com foco na leitura e na escrita. O enunciado da coordenadora, proferido em meio às conversas de toda a equipe, coloca em evidência o fato de as professoras encontrarem na dinâmica do cotidiano escolar diferentes momentos para planejamento de seu trabalho.

*Vocês têm os momentos de Trabalho Docente Coletivo, de Trabalho Docente Individual, as aulas vagas em conjunto para poder planejar a sala de aula, não têm? Quando a gente planeja a sala de aula, a gente está olhando para os saberes desses alunos e está tentando trabalhar a leitura e a escrita, não está?*

A coordenadora destaca na reunião de Trabalho Docente o momento de Trabalho Docente Individual e as aulas vagas. Na época da pesquisa, a escola desenvolvia um projeto de acompanhamento escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem no período oposto ao das aulas. Esse dispositivo permitia que o tempo de Trabalho Docente Individual, tradicionalmente voltado para acompanhamento das dificuldades dos alunos, fosse dirigido ao planejamento conjunto de professoras. Isso garantia a possibilidade de docentes do mesmo ano (série) analisarem com maior profundidade os saberes apresentados pelos alunos, podendo, assim, organizar atividades voltadas diretamente às necessidades de aprendizagem.

Desenvolver um projeto no período oposto ao da aula permitiu que fosse promovida a garantia tanto do atendimento aos alunos que apresentavam alguma dificuldade quanto da realização de um planejamento adequado a cada estudante (ou grupo de estudantes) por parte das professoras. Esse planejamento era realizado em duplas para que diferentes pontos de vista pudessem ser confrontados, bem como para estimular a troca ideias, informações e atividades.

Além disso, as professoras também usavam os períodos em que os alunos estavam nas aulas de Educação Física ou de Arte para conversar com a coordenadora e/ou continuar trabalhando com a parceira de turma. Essa dinâmica da organização escolar permite encontros entre docentes e coordenadora, além de possibilitar que o trabalho em sala de aula não seja solitário, mas um reflexo de momentos de planejamento e discussões coletivas.

Um outro exemplo, ocorrido em uma reunião de Trabalho Docente Coletivo, evidencia a preocupação da coordenadora com a formação nesse espaço de vivências:

*Eu estava pensando em todo TDC trazer, na medida do possível, algumas coisas que a gente pudesse ler que pudesse pautar as nossas discussões.*

Nesse enunciado, a profissional falava diretamente da importância do estudo para a formação docente. Ao expor que pretendia trazer “algumas coisas” para serem lidas e discutidas para embasar o trabalho, revelou que o texto escrito no Projeto Pedagógico da escola sobre as reuniões de Trabalho Docente Coletivo não era meramente burocrático, um documento morto. Como objetivos dessas reuniões, o Projeto Político Pedagógico da escola, naquele ano, descrevia:

Discutir e estudar assuntos como:

- Propostas atualizadas sobre avaliação;
- Estudos das diferentes posturas pedagógicas e concepções de ensino;
- Estudo das diferentes concepções de avaliação para definir critérios e condutas coerentes, comuns e adequadas entre os professores da escola de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem;
- Discussão de casos.

Esse fato mostra que o teor desse documento é efetivo na prática, pois no decorrer do cotidiano há a preocupação em garantir que as reuniões de Trabalho Docente Coletivo tenham, efetivamente, um caráter reflexivo e formativo.

### Favorecimento de trocas entre as professoras quanto ao processo de avaliação

Tendo em vista a estratégia apresentada anteriormente, o favorecimento de trocas quanto ao processo de avaliação poderá acontecer como consequência quase que imediata. Ao proporcionar momentos de encontro entre as professoras, a coordenadora pedagógica também favorecerá as trocas entre as docentes.

Como já foi mencionada a importância da troca entre docentes no texto, essa estratégia volta-se para o processo de avaliação que acontece na escola. Para tanto, foram selecionados dois fragmentos das reuniões de Conselho de Classe, as quais acontecem ao final de cada trimestre letivo. Delas participam professoras de mesmo ano (série), professora de Educação Especial, coordenadora pedagógica, diretora e, sempre que possível, professores de Educação Física e de Arte. O objetivo principal é discutir o desempenho escolar dos alunos.

Assim, as professoras de cada ano letivo levam atividades produzidas pelos alunos ao final do trimestre para serem analisadas por todos, bem como uma descrição do desempenho apresentado pelos alunos. Cada docente partilha uma descrição dos saberes dos estudantes, que é analisada e discutida por todos os presentes e modificada, sempre que necessário. “A descrição [de saberes] é um instrumento repleto de dados a respeito do desempenho escolar dos alunos e é ponto de partida para novos planejamentos da ação, que, por consequência, revelam a necessidade de novas e outras reorganizações dos alunos” (Projeto Político Pedagógico, 2012).

O fragmento retirado da Reunião de Conselho de Classe dos quintos anos, a qual aconteceu no primeiro trimestre daquele ano letivo, apresenta uma pequena amostra das interlocuções e trocas de saberes realizadas pelas professoras e coordenadora:

*(Professora S.): Sabe o que eu tento trabalhar? Com questões da realidade mesmo. O aluno, quando bate o olho no anúncio e vê o preço de um video game, ele fala: "custa R\$36,00". E eu digo: 'Imagina, olhe direito o que significa esse valor'.*

(Professora T.): *Eu acho isso muito legal.*

(Professora S.): *Eles têm que cair na real e aprender a calcular o preço dos produtos. Quando as Casas Bahia anunciam o preço de um produto à vista ou em 10 vezes, eles precisam saber qual é mais vantajoso. Eu sempre digo, 'faça a conta e veja o que vale a pena'.*

(Coordenadora): *E você está falando de algo importantíssimo. Essa é a verdadeira razão da Matemática. O que adianta um aluno saber dizer se tem mais flores ou batatinhas em um problema escolar se na hora de comprar um produto ele não souber calcular o valor?!*

(Professora S.): *Eu acho fundamental trabalhar com essas questões do dia a dia.*

(Professora R.): *Eu estou pensando aqui. Esses alunos que sabem mais eles podem mesmo aprender conteúdos mais difíceis, né!*

(Coordenadora): *Professora, S, você sabe o que você pode fazer. Prepare atividades em que esses alunos possam fazer sozinhos. Mas atividades que sejam desafiadoras para eles. E deixe-os resolver sozinhos. Você pode dar mais atenção ao grupo de alunos que está com dificuldades. Essa pode ser uma forma de trabalhar de maneira a atender às diferentes necessidades de cada aluno.*

Após apresentar a descrição do desempenho de seus estudantes, a professora S. mostrou atividades de Matemática realizadas por eles, apresentando, assim, parte de seu trabalho e justificando a descrição mencionada. Nesse caso específico, S. defendia a importância de trabalhar, nas aulas dessa disciplina, atividades voltadas para o entendimento do sistema monetário e que, além de serem de caráter escolar, voltavam-se para a matemática da vida cotidiana. Algumas das demais professoras presentes na reunião e a coordenadora pedagógica teceram comentários sobre o trabalho de S. e contribuíram para a reflexão sobre a continuidade de suas ações docentes.

Outro exemplo da organização das reuniões de Conselho de Classe para favorecer as trocas entre as professoras voltadas para a avaliação está apresentado no fragmento a seguir, com professoras do 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos):

(Coordenadora): *Professora S., você observou se as descrições modificaram de um trimestre para outro?*

(Professora S.): *Modificaram sim. Agora, por exemplo, eles escrevem o nome completo.*

(Professora C.): *Como assim, escrevem o nome completo?*

(Professora S.): *É que antes, no primeiro trimestre, eles escreviam apenas o primeiro nome e agora para esse segundo trimestre nós trabalhamos muito com o nome completo. Ah, e eles não precisam mais do crachá para escrever. Também mudou na leitura. No primeiro trimestre, eles liam palavras dentro de um mesmo grupo semântico, agora, esse grupo lê palavras em qualquer contexto.*

(Coordenadora): *Como estão boas as produções desses alunos. Estão todos alfabetizados, né?*

(Professora S.): *Estão sim. E estão querendo escrever cada vez mais.*

(Coordenadora): *Vamos ver o grupo 4?*

(Professora S.): *(lê a descrição do grupo de alunos considerado 4). 'Escreve o nome com apoio do crachá. Reconhece todas as letras do alfabeto e os sons correspondentes'.*

(Coordenadora): *Com essas crianças vamos precisar mesmo desenvolver atividades pontuais porque senão elas podem não se alfabetizar até o final do ano. Vamos insistir nas atividades diversificadas. E você precisa ficar mais com esse grupo, tá?*

(Professora S.): *Eles melhoraram muito, mas ainda não conseguimos alfabetizar.*

(Coordenadora): *Professoras, nós estamos passando as atividades do grupo 4 da professora S. Olhem bem. Temos duas crianças com bastante dificuldade e eu estava falando com a professora S. que vamos precisar trabalhar bem junto com essas crianças porque senão elas podem não se alfabetizar até o final do ano. Nós não podemos definir a vida de ninguém nesse momento, não podemos ter certeza de que eles não vão mesmo se alfabetizar, mas é bem provável que isso aconteça se não forem realizadas intervenções pedagógicas pontuais às necessidades dos alunos. Temos que objetivar bem as atividades com esses alunos e fazer tudo o que pudermos.*

Esse fragmento apresenta uma situação diferente da do anterior. As discussões são direcionadas a alunos de 1º ano. O fragmento mostra falas da coordenadora sobre estudantes que, ao final do segundo trimestre, já estavam alfabetizados. No entanto, destaca-se o comentário feito com relação à descrição que a professora S. fez sobre os alunos do grupo 4, apresentando as atividades nas quais pautou sua descrição e consequente avaliação. Na sequência, o fragmento relata a preocupação da coordenadora com o avanço na aprendizagem desses alunos. Ela fala da importância do uso de intervenções pedagógicas adequadas para que os alunos avancem em suas aprendizagens e caminhem em direção à alfabetização. Destaca a importância do papel da professora no planejamento de ações pontuais e chama a atenção tanto de S. quanto das demais presentes para esse fato, pois a intenção desse momento é gerar reflexão da ação e possibilitar transformações na atuação cotidiana em sala de aula.

Interessante é o uso da primeira pessoa do plural nos enunciados da coordenadora e da professora: "ainda não conseguimos alfabetizar"; "com essas crianças vamos precisar"; "vamos insistir nas atividades diversificadas"; "nós estamos passando as atividades"; "Temos duas crianças"; "vamos precisar trabalhar"; "Nós não podemos definir"; "não podemos ter certeza"; "Temos que objetivar". Esse fato revela indícios da concepção de que a escola se concretiza na ação coletiva das pessoas que a constituem. Só é possível existir trabalho coletivo na escola quando existe confiança entre os elementos do grupo e quando a coordenadora trabalha junto às professoras, de modo a ser uma parceira no desenvolvimento do trabalho docente. A função formadora aproxima a coordenadora pedagógica da professora e possibilita que ambas discutam, analisem e encaminhem soluções para a docência. O trabalho de coordenação pedagógica só se fortalece quando é feito em conjunto com o outro. As funções da coordenadora não se efetivam sem a partilha com as professoras, pois é um trabalho que se faz coletivamente, mesmo que de lugares diferentes e com responsabilidades distintas.

Partindo dessa organização das reuniões de Conselho de Classe, as profissionais da escola

qualificam um momento instituído da organização escolar de maneira a ultrapassar uma formatação classicamente caracterizada como burocrática e de "cantação de notas". Elas possibilitam um processo constante de planejamento-intervenção-avaliação, que gera novos planejamentos-intervenções-avaliações. Esse ciclo promove a reflexão constante da professora sobre sua ação e, consequentemente, sua formação.

Após o término das reuniões de Conselho de Classe, uma reunião de Trabalho Docente Coletivo é organizada para que sejam apresentados os resultados das discussões acontecidas em cada uma das reuniões, com o objetivo de possibilitar o conhecimento, por parte de todas as professoras do 1º a 5º ano, das reais condições de aprendizagens dos alunos.

#### **Promoção da autonomia no grupo para que as professoras possam assumir a autoria do trabalho que realizam**

As estratégias até aqui apresentadas acontecem quase que de maneira concomitante e/ou em decorrência umas das outras. Fazem parte de uma rede de ações que se engendram visando possibilidades formativas no cotidiano escolar. Isso torna complexa a intenção de dar destaque a cada uma delas de forma individual, apesar da importância da realização de trabalhos realizados coletivamente.

Vale ressaltar, ainda, apontamentos para mais essa estratégia, com destaque para a autonomia no desenvolvimento do trabalho e a autoria da ação das profissionais da escola. Um primeiro fragmento das audiogravações feitas na instituição pesquisada que se volta para essa temática é apresentado a seguir:

(Coordenadora): *Estou colocando o livro de Registro das reuniões de Trabalho Docente Coletivo em cima da mesa para circular e alguém anotar os resultados das discussões.*

(Professora R.): *Não era para ser definido por ordem alfabética?*

(Coordenadora): *Era.*

(Professora D.): *Deixa que eu escrevo.*

A simplicidade do fragmento, extraído da reunião de Trabalho Docente Coletivo, apresenta a maneira como o trabalho pedagógico que se desenvolve no cotidiano é registrado. Apesar da coordenadora ser a profissional responsável pela condução das reuniões, sua postura no que diz respeito ao registro dos acontecimentos não é centralizadora. Deixar que essa tarefa fosse assumida por apenas uma pessoa, quando, na realidade, todas as professoras dos diferentes segmentos da escola participam dos encontros, poderia significar a determinação de que apenas a coordenadora é autora de sua organização, pois os registros sempre se fazem a partir da maneira como o escriba interpreta o ocorrido. Todo registro é uma interpretação da realidade. O simples fato da coordenadora circular o livro para alguma professora assumir a responsabilidade da anotação da reunião demonstra que dá autonomia aos presentes para imprimirem sua interpretação dos fatos. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico, tecido diariamente, ganha seus contornos e suas delimitações: pelas marcas de todos que constituem a escola.

Outro fragmento recortado da reunião de um Trabalho Docente Coletivo amplia a visão de autonomia e autoria do trabalho das professoras por parte da coordenadora:

(Coordenadora): *Pode chegar alguém aqui nesse grupo e dizer assim: "o que vocês fazem está tudo errado. Vocês têm que trabalhar com a cartilha, desenvolver as mesmas atividades com todos os alunos. A criança aprende só fazendo cópia". E aí, como é que o grupo vai se posicionar? Vocês vão dizer para essa pessoa: "Então você trabalha do jeito que você quisere a gente continua do nosso"? Não, não pode ser assim. Eu estou falando da importância de a escola ter uma cara e quem dá essa cara à escola é o grupo. Trabalhar dentro de um mesmo campo conceitual não quer dizer fazer tudo igual. Se o grupo não tiver clareza de qual campo conceitual trabalha qualquer pessoa que chega na escola pode mudar tudo, pode acabar com um trabalho construído em anos.*

Esse enunciado revela as crenças da coordenadora no trabalho coletivo e no fato de que a escola

se faz através das pessoas que a constituem. Na reunião em destaque, defendeu o trabalho coletivo, a autoria do trabalho e a autonomia nas decisões. Deixou claro que realizar um trabalho coletivo não significa o mesmo que todos trabalharem de maneira exatamente igual; não significa deixar de apresentar características as quais individualizam os sujeitos e os diferenciam uns dos outros. No entanto, é importante que todos compartilhem um mesmo campo conceitual, ou seja, os mesmos pressupostos. A coordenadora demarcou, ainda, a importância das professoras entenderem que suas ações são embasadas em concepções de mundo, de educação, de aprendizagem etc. Se as docentes não tiverem clareza de quais pressupostos defendem, todo trabalho construído coletivamente ao longo de anos pode ruir ou fragilizar-se diante de qualquer questionamento proferido por pessoa que não tenha participado das decisões do grupo.

É claro que a presença de novos membros na equipe é bem vinda. Todo membro novo traz contribuições diferentes que modificam o trabalho; contudo, essas modificações também precisam ser avaliadas e validadas pelo coletivo. Assume a autoria de seu trabalho a professora que participou efetivamente de sua definição, que refletiu, propôs, interviu, modificou. Autoria é sinal de ação, seja ela pensada e/ou praticada. A escola tem a "cara" que as pessoas que a constituem lhe conferem.

Outro fragmento a respeito da autonomia e da autoria do trabalho se apresenta a seguir. É um trecho da reunião de Conselho de Classe do segundo trimestre, com professoras do 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos), que revela autoria de caráter estritamente pedagógico de intervenção didática da docente:

(Professora R.): Professora S., aqui está faltando uma letra na sílaba. Quando o aluno escreve assim é qual fase mesmo?

(Professora S.): É fase silábico-alfabética toda vez que o aluno escreve com algumas sílabas completas e faltando letras em outras.

Coordenadora: Mas esse aqui está alfabetico porque a letra que está faltando está relacionada à ortografia.

(Professora C.): *Na palavra "estrela" ele pode ter decorado. Veja na palavra "espremedor".*

(Professora S.): *Ele não decorou porque eu não uso a palavra "espremedor" com frequência em sala de aula.*

(Professora C.): *Mas na palavra "estrela" pode ser.*

(Coordenadora): *Ela usou palavras que ela geralmente não usa no dia a dia.*

(Professora C.): *Isso aqui não é uma escrita alfabetica. É uma transição. Esta é silábico-alfabetica.*

[Coordenadora retoma a lista de palavras utilizada pela professora S. e fala sobre cada uma delas]

(Coordenadora): *É alfabetico. Para um aluno ser considerado alfabetico ele não necessariamente precisa fazer uso da ortografia.*

(Professora C.): *Tudo bem, mas para a palavra "espremedor" estão faltando as letras D e R.*

(Coordenadora): *Mas nesse caso, para localizar a fase de escrita do aluno, a gente precisa analisar mais que uma palavra. Vamos olhar a maioria das palavras que ele escreveu. "Espremedor" é uma palavra com várias dificuldades ortográficas. Ela tem quatro sílabas e três dificuldades ortográficas: o ES, que é o SE invertido; uma sílaba de três letras PRE, e ainda o DOR. Que além de ser uma sílaba de três letras tem o R no final.*

(Professora C.): *Mas para ele estar alfabetico ele colocaria PE para escrever PRE e no DOR, DO.*

(Coordenadora): *Sua análise está certa, mas lembra o que eu falei. Para definir, precisamos olhar a maior parte das palavras. Vamos ver como escreve a palavra "flor". Ele escreve FOR, é uma escrita alfabetica. Palavra "livro", ele só não coloca o R. também é alfabetica. Palavra "cometa". Essa aqui é composta por sílabas simples, e ele escreveu certinho.*

No fragmento, há um intenso debate pedagógico. A professora S. apresentava uma atividade de ditado de palavras de seus alunos. Ela havia classificado o estudante em questão como apresentando escrita de nível silábico-alfabetico, conforme descreve a Psicogênese da Língua Escrita

de Emilia Ferreiro entre outros autores (Ferreiro & Teberosky, 1999). A professora R. fez um questionamento sobre a definição das fases de escrita e, a partir de daí, acontece a participação da coordenadora e de duas professoras discutindo a respeito das fases de escrita e daquela correspondente ao aluno analisado. Além do fato de trazerem à tona conhecimentos de ordem teórica e prática, as participantes estavam envolvidas na análise da dúvida levantada pela professora R. O fragmento da reunião mostra, dessa maneira, que professoras e coordenadora defendiam seus pontos de vista conforme seus conhecimentos e experiências. Revela autoria do trabalho, porque partilharam suas opiniões, seus pontos de vista. As professoras S. e C. foram questionadas em diferentes momentos e não se sentiram intimidadas pelas questões. Defenderam seus conhecimentos. No entanto, também foram capazes de analisar o posicionamento do grupo e agregar outras aprendizagens aos seus conhecimentos.

Um último fragmento aponta os encaminhamentos que se fazem necessários ao final das reuniões de Conselho de Classe. Embora não vislumbrem autoria do trabalho no momento exposto, certamente é condição primeira para que a autoria e a autonomia aconteçam

(Coordenadora): *Vamos, agora, olhar caso a caso e observar se a gente fez os encaminhamentos necessários. No caso do aluno B. A professora R. vai fazer uma maior avaliação e a gente vai ver se vai ser atendido por ela ou pela professora G. Esse outro aluno G. tem excesso de faltas. Precisa colocar no relatório e avisar a família. Marcamos na planilha para a direção entrar em contato com a família e, se for necessário, acionar o Conselho Tutelar.*

Esse pequeno recorte resgata as responsabilidades direcionadas a algumas profissionais da escola em relação aos encaminhamentos decorrentes das discussões anteriormente realizadas. As professoras envolvidas precisaram tomar para si a autoria das consequentes ações que, conforme se julgava, faziam-se necessárias para auxiliar os alunos em suas condições de aprendizagem na escola. Mais

uma vez, a coordenadora chamava os profissionais para a responsabilização de suas ações na escola, ações de autoria e de autonomia.

## **Considerações Finais**

Este artigo teve seus objetivos voltados para o reconhecimento da importância da atuação da coordenadora pedagógica no tocante à formação docente no espaço escolar através do desenvolvimento de estratégias de atuação. Foram apresentadas quatro amplas estratégias desenvolvidas pela coordenadora/pesquisadora voltadas para a formação docente no cotidiano escolar. Contudo, a descrição dessas estratégias suscitam outras como consequência, a saber:

- Promoção do compromisso de cada profissional com o coletivo de educadores e gestores;
- Congregação de intencionalidades para promover transformações no Projeto Político Pedagógico;
- Favorecimento de clima de confiança de maneira que as professoras sintam tranquilidade em partilhar seu trabalho e receber sugestões de outras docentes e também da coordenadora;
- Incentivo à reflexão a respeito do próprio trabalho a partir da análise e do registro dos saberes apresentados pelos alunos;
- Necessidade de planejar o trabalho pedagógico com vistas a atingir os objetivos pretendidos;
- Promoção do desenvolvimento da noção de pertencimento ao grupo de trabalho;
- Valorização da experiência como fonte de dados para gerar inovações.

Todas essas estratégias fortalecem a necessidade da coordenadora e das professoras desenvolverem seu trabalho em parceria, pois “é na discussão coletiva, enquanto exercício democrático, na qual a dúvida e a surpresa predominam sobre o triunfalismo discursivo, que se dá a tessitura do conhecimento” (Manhães, 2001, p.72). É a parceria no

trabalho realizado por diferentes atores que proporciona a construção do conhecimento no e do cotidiano escolar.

Cunha e Prado (2008, p.47) reconhecem que

O desafio da co-formação na escola seria, portanto, mobilizar uma formação capaz de fortalecer valores, produzir incertezas, pertinentes, alimentar o diálogo entre os saberes e as circunstâncias, gerar novas coerências. Compreendendo os contextos e negociando pontos de vista seria possível, ainda, construir um sentimento de pertença que possibilitasse o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e coordenadores.

Nesse processo todo, são fortalecidos valores partindo de certezas e incertezas. São fomentados diálogos para gerar novas e outras coerências, negociados pontos de vista os quais, a princípio, eram quase dispareus e divergentes. Situações que geram a noção de pertencimento ao espaço escolar e autoria do próprio trabalho.

Essa formação centrada na escola, que se ocupa dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação, desafia o coletivo de professores a gerar sentidos e coerência para a atuação individual e do grupo. Esse coletivo de trabalho, entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re)construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor e coordenador dê sentido à sua experiência e se reconheça como produtor de conhecimentos e saberes (Cunha & Prado, 2008, p.38).

A mudança na atuação da coordenadora pedagógica ocorre ao olhar o cotidiano e encontrar nele questões que precisam de respostas. Ocorre, também, quando se busca, na literatura, conhecimentos já existentes para afirmar ou questionar ainda mais o que se pretende compreender; quando se encara os profissionais da escola como sujeitos produtores de conhecimento. Mudança a qual

também acontece com cada pessoa ao tentar costurar e relacionar todos os conhecimentos agregados através da leitura, da escuta do outro, da escrita. "Ademais, a reflexão na ação deve ter uma função crítica, pois somente assim será possível reorganizar as estratégias de ação, compreender os problemas que ocorreram e chegar, portanto, a uma nova ação" (Aragão, 2010, p.104).

Apesar das dificuldades impostas pelo cotidiano escolar ao trabalho da coordenadora pedagógica, é possível que sua atuação seja voltada para formação docente. É necessário que tenha clareza da importância de seu papel na escola e, partindo disso, definir suas ações com suas finalidades voltadas para a formação no cotidiano escolar, seja das professoras ou a sua própria.

### Colaboradores

A.M.F. Aragão colaborou na orientação da pesquisa, na redação e na revisão do artigo. P.R.I. Campos colaborou na concepção, na coleta e análise dos dados, na redação e na revisão do artigo.

### Referências

- Aragão. A.M.F. *Reflexividade coletiva: indícios de desenvolvimento profissional docente*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- Canário, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Christov, L.H.S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: Bruno, E.B.G.; Christov, L.H.S. O

*coordenador pedagógico e a educação continuada*. 13.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. pp.37-40.

Clementi, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: Almeida, L.R.; Placco, V.M.N.S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2003. pp.53-66.

Cunha, R.C.O.B. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Cunha, R.C.O.B.; Prado, G.V.T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: Placco, V.M.N.S.; Almeida, L.R. (Org.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2008. pp.37-48.

Ferraço, C.E. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Garrido, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Christov, L.H. (Org.). *O coordenador pedagógico e formação docente*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003. p.9-15.

Ginzburg, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Manhães, L.C.S. Rede que te quero redes: por uma pedagogia da embolada. In: Oliveira, I.B.; Alves, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano nas escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp.69-90.

Placco, V.M.N.S.; Silva, S.H.S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Christov, L.H. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p.25-32.

Prefeitura Municipal de Campinas. *Projeto Pedagógico da EMEF "Júlio de Mesquita Filho"*. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2012.

Souza, E.C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

