

A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE GESTÃO ESCOLAR:

caminhos possíveis para a qualificação dos processos pedagógicos



Eliana Maria Bomfim Fonseca



UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL

ELIANA MARIA BOMFIM FONSECA

A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE GESTÃO ESCOLAR:
Caminhos Possíveis para a Qualificação dos Processos Pedagógicos

SÃO LEOPOLDO

2021

ELIANA MARIA BOMFIM FONSECA

**A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE GESTÃO ESCOLAR:
Caminhos Possíveis para a Qualificação dos Processos Pedagógicos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dra. Viviane Klaus

SÃO LEOPOLDO

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Grácia Jaqueline de Moura Torres- CRB-5/1165

F676a	<p>Fonseca, Eliana Maria Bomfim</p> <p>A articulação pedagógica como prática de gestão escolar: caminhos possíveis para a qualificação dos processos pedagógicos / Eliana Maria Bomfim Fonseca. -- São Leopoldo, 2021. 123 f.</p> <p>Orientadora: Profª. Dra. Viviane Klaus. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2021.</p> <p>1. Articulação pedagógica. 2. Coordenação pedagógica. 3. Gestão educacional. 4. Grupo focal I. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). II. Viviane Klaus. III. Título.</p>
-------	---

Design da capa projetado por Daniel Cunha
(www.dancunha.com), utilizando recursos de imagens
de uso livre – Freepik.

Contato: danielcunhapp@gmail.com

ELIANA MARIA BOMFIM FONSECA

**A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE GESTÃO ESCOLAR:
Caminhos Possíveis para a Qualificação dos Processos Pedagógicos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Viviane Klaus - (Orientadora) – UNISINOS

Professora Doutora Rosângela Fritsch – UNISINOS

Professora Doutora Rejane Ramos Klein – UFRGS

Dedico este trabalho à minha mãe, que sempre acreditou que o caminho da Educação é o caminho das mudanças e do crescimento pessoal. Gratidão por me inspirar nos momentos de busca e por acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

Tocando em frente

Composição: Almir Sater e Renato Teixeira

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
De ser feliz

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
De ser feliz

A letra da música “Tocando em frente” revela muito de mim nessa itinerância de construção da minha dissertação. Propus-me a realizar o mestrado partindo do desejo de dar um mergulho maior nas minhas pesquisas e ir em busca de respostas a algumas inquietações e

questionamentos na minha trajetória profissional. Nesse momento, com destino à dissertação, vejo-me “tocando em frente”, pelas estradas da vida, carregando o dom de ser feliz.

Dedico a mensagem dessa música às pessoas que fazem parte dessa longa estrada e que estiveram ao meu lado, me incentivando e me apoiando.

Ao meu esposo Robson, pela presença ativa e efetiva na minha vida, pela paciência e apoio nos meus momentos de recolhimento para as escritas e nas minhas semanas de viagem a São Leopoldo para os momentos de imersão no mestrado.

Aos meus filhos amados, Bruno, Gabriel e Manuela, por sempre compreenderem as minhas ausências e por me incentivarem a seguir em frente.

À minha amiga Márcia, pelo “ombro amigo”, pelo apoio e por me escutar com tanta paciência. Gratidão!

Às minhas companheiras de Coordenação, Adriana, Maria Cristina, Mariangela e Milmar, que muito contribuíram e enriqueceram os encontros do grupo focal e me apoiaram nas minhas ausências. Gratidão a vocês pela disponibilidade e entrega!

Agradeço imensamente ao Colégio Antônio Vieira e à Rede Jesuíta de Educação, por todas as oportunidades que tive e que tenho de formação e crescimento, ao longo da minha trajetória no colégio.

Gostaria de fazer um agradecimento especial à diretora geral do Colégio Antônio Vieira, Prof.^a Mariangela Risério, pelo apoio, sempre nos impulsionando, nos mobilizando e nos incentivando a investir nos nossos processos formativos.

Aos colegas e amigos Ana Paula Marques e José Teixeira, que sempre me apoiaram e me incentivaram nessa trajetória de pesquisadora. Gratidão por tudo!

Agradeço a todos os colegas da turma do mestrado, pelos momentos tão ricos de aprendizagem, de cuidado e de companheirismo, em especial a Anderson, Carla, Andréa e Eduardo.

Agradeço aos professores do mestrado pelo trabalho que foi desenvolvido e por oportunizarem a ampliação do meu repertório acadêmico e profissional.

Gostaria de expressar toda a minha GRATIDÃO à professora Viviane Klaus, que me orientou com muita competência, compromisso, paciência, cuidado, respeito, simpatia. Obrigada por acreditar em mim! Sou muito grata por encontrá-la nos caminhos da vida.

“A viagem não começa quando se percorrem distâncias, mas quando se atravessam as
nossas fronteiras interiores”. (COUTO, 2006, p. 65).

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema central a articulação pedagógica; contou com a participação de um grupo de coordenadoras pedagógicas de uma instituição particular de Salvador e partiu da seguinte problematização: de que modo a articulação pedagógica contribui ou pode contribuir para a qualificação dos processos e práticas pedagógicas desenvolvidas e acompanhadas pelas coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental no Colégio Antônio Vieira? O trabalho foi organizado em quatro capítulos sobre: a trajetória acadêmica e profissional da autora e suas inquietações; os caminhos metodológicos, tendo no questionário e no grupo focal a possibilidade de espaços de coleta de dados empíricos e espaços de formação, reflexão e construção; os subsídios teóricos a partir da mudança de ênfase da administração para a gestão escolar, a historicidade da supervisão escolar, as atribuições da coordenação pedagógica e a cooperação como tema central na atuação da articulação pedagógica; as análises realizadas a partir das transcrições dos encontros do grupo focal; e a apresentação do produto final. As inquietações da pesquisa dialogaram com autores que tratam de saberes docentes, como Maurice Tardif (2002) e Selma Garrido Pimenta (1999); que abordam a formação de professores, como Antônio Nóvoa (1992 e 2009), Veiga-Neto (2015) e Isabel Alarcão (2001); e que discutem a articulação pedagógica, no viés da cooperação, como Richard Sennett (2012). O estudo apresentou dois produtos finais: (a) o processo formativo das coordenadoras pedagógicas a partir do desenvolvimento do grupo focal, pois, ao mesmo tempo em que ele serviu como um espaço de produção e coleta de dados, teve uma função formativa; e (b) indicativos para a construção de um plano de ação da articulação pedagógica.

Palavras-chave: Articulação Pedagógica. Coordenação Pedagógica. Gestão Educacional. Grupo focal. Plano de ação.

ABSTRACT

This research had as its central theme the pedagogical articulation, had the participation of a group of pedagogical coordinators of a private institution in Salvador and started from the following problematization "how does pedagogical articulation contribute or can contribute to the qualification of pedagogical processes and practices developed and accompanied by the pedagogical coordinators of elementary school at Antônio Vieira College?". The work was organized in four chapters that dealt with: the academic and professional trajectory of the author and her concerns; the methodological paths, having in the questionnaire and in the focus group the possibility of spaces for collecting empirical data and spaces for formation, reflection and construction; theoretical subsidies from the shift of emphasis from administration to school management, the historicity of school supervision, the attributions of pedagogical coordination and cooperation as a central theme in the performance of pedagogical articulation; the analyses performed from the transcriptions of the meetings of the focus group and the presentation of the final product. . The concerns of the research dialogued with authors who deal with teaching knowledge, as Maurice Tardif (2002) and Selma Garrido Pimenta (1999), who discuss teacher training, such as Antônio Nóvoa (1992 and 2009), Veiga Neto (2015) and Isabel Alarcão (2001) and who discuss pedagogical articulation, in the bias of cooperation, with Richard Sennett (2012). The study presented two final products: (a) the formative process of pedagogical coordinators from the development of the focus group, because, at the same time that it served as a space for production and data collection, it had a formative function; and (b) indicative for the construction of an action plan for the pedagogical articulation.

Keywords: Pedagogical Articulation. Pedagogical Coordination. Educational Management. Focus group. Action plan.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Colégio Antônio Vieira – Rua do Sodré, nº 43 (1911).....	23
Fotografia 2 - Colégio Antônio Vieira – Rua Coqueiros da Piedade (1912)	24
Fotografia 3 - Aquisição do terreno na Fazenda Garcia para edificação de um novo prédio, melhor adaptado às condições escolares (1926).....	24
Fotografia 4 - Lançamento da pedra fundamental do prédio do Colégio Antônio Vieira no bairro do Garcia (1930).....	24
Fotografia 5 - Colégio Antônio Vieira (2013).....	25
Fotografia 6 - Biblioteca Pe. Carlos Bresciani	27
Fotografia 7 - Piscina Olímpica.....	27
Fotografia 8 - Sala <i>Maker</i>	27
Fotografia 9 - Espaço Klein.....	27
Fotografia 10 - Biblioteca Pe. Gino Raísa	28
Fotografia 11 - Ginásio de Esportes	28
Fotografia 12 - Área verde e espelho d'água.....	28
Fotografia 13 - Espaço Criando	28

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Infográfico sobre as ações da Articulação Pedagógica.....	104
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de alunos e professores do CAV	25
Tabela 2 - Descritores que apresentam relação com o objeto de pesquisa.....	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Províncias da Companhia de Jesus no Brasil (2004)	26
Quadro 2 - Missão e visão do Colégio Antônio Vieira	30
Quadro 3 - Trabalhos selecionados referentes ao descritor “coordenação pedagógica”	34
Quadro 4 - Trabalhos selecionados referentes ao descritor “supervisão escolar”	37
Quadro 5 - Trabalhos selecionados referentes ao descritor “articulação pedagógica” + “Rede Jesuíta de Educação”	38
Quadro 6 - Perguntas aplicadas no questionário	42
Quadro 7 - Características do grupo focal	43
Quadro 8 - Primeiro encontro do grupo focal: As atribuições e os desafios do Coordenador Pedagógico	45
Quadro 9 - Segundo encontro do grupo focal: os saberes docentes	46
Quadro 10 - Terceiro encontro do grupo focal: as atribuições da articulação pedagógica (análise de documentos e do questionário)	46
Quadro 11 - Quarto encontro do grupo focal: ressignificando a articulação pedagógica	47
Quadro 12 - Pioneiros que contribuíram para a administração escolar no Brasil	62
Quadro 13 - Sobre a divisão das seções	79
Quadro 14 - Grupo focal: Encontro 1 (apresentação da proposta)	80
Quadro 15 - Atribuições principais de ser coordenadora e os maiores desafios	88
Quadro 16 - Grupo focal – Encontro 2 (apresentação da proposta)	88
Quadro 17 - Expressões que resumiram as reflexões proporcionadas no Encontro 2.....	94
Quadro 18 - Grupo focal – Encontro 3 (apresentação da proposta)	94
Quadro 19 - Grupo focal – Encontro 4 (apresentação da proposta)	95
Quadro 20 - Caminhos (Novo Plano de Ação).....	106
Quadro 21 - Proposta de atividades (Plano de Ação).....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ampliar o olhar sistêmico	99
Gráfico 2 - Refletir sobre a práxis pedagógica	99
Gráfico 3 - Trabalho em rede	100
Gráfico 4 - Possibilitar a construção da unidade	101
Gráfico 5 - Alinhar processos	101
Gráfico 6 - Favorecer pautas formativas	102

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Professores de Administração Escolar
CAV	Colégio Antônio Vieira
EBMSP	Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública
FAVIC	Faculdade Visconde de Cairu
FLACSI	Federação Latino-Americana dos Colégios Jesuítas
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PEC	Projeto Educativo Comum
PPP	Projeto Político –Pedagógico
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SECOP	Serviço de Coordenação Pedagógica
SGQE	Sistema de Gestão da Qualidade Escolar
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
USP	Universidade de São Paulo
RCP	Reunião de Coordenação Pedagógica
PDG	Projeto de Desenvolvimento de Gestores
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 SOBRE A PESQUISA.....	20
2.1 Minha Trajetória e Inquietações de Pesquisa	20
2.2 Colégio Antônio Vieira.....	23
2.3 Revisão de Literatura.....	32
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	40
3.1 Composição do Grupo Focal	45
3.2 Sobre as Temáticas e os Encontros do Grupo Focal	49
4 SUBSÍDIOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	52
4.1 Da Administração Escolar à Gestão Escolar	52
4.2 Historicidade da Supervisão Escolar	63
4.3 Sobre a Atuação da Coordenação Pedagógica.....	68
4.4 Tecendo a Articulação Pedagógica	75
5 SOBRE A ANÁLISE DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL.....	79
5.1 O Coordenador Pedagógico e suas Atribuições: Desafios e Possibilidades.....	80
5.2 Saberes Pedagógicos.....	88
5.3 Atribuições e Possíveis Avanços nas Ações da Articulação Pedagógica.....	94
5.4 Sobre o Produto da Pesquisa	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – CARTA DE ACEITE	118
APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA	119
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
ANEXO A – ATRIBUIÇÕES DA ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA	121
ANEXO B – ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO GERAL DO SECOP	125

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação discute aspectos relacionados à articulação pedagógica, às suas atribuições e à maneira como contribui ou pode contribuir nos processos pedagógicos de coordenadoras pedagógicas. O estudo foi organizado em seis capítulos, que se articulam para dar embasamento ao produto proposto.

No segundo capítulo, apresento a pesquisa desenvolvida durante o Mestrado. Para tal, ele foi dividido em três seções. Na primeira seção, abordo o meu percurso profissional e inquietações que foram fundamentais para que o tema da pesquisa emergisse. Na segunda seção, apresento o lócus do estudo, o colégio Antônio Vieira, a partir do seu histórico, da sua missão, da sua visão e da estrutura física e pedagógica. Na terceira seção, apresento a revisão de literatura, que consistiu no levantamento e mapeamento de teses e dissertações que se aproximavam ou se distanciavam do meu tema de pesquisa. Ao final do primeiro capítulo, apresento o problema de pesquisa, qual seja: de que modo a articulação pedagógica contribui ou pode contribuir para a qualificação dos processos e práticas pedagógicas desenvolvidas e acompanhadas pelas coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental no Colégio Antônio Vieira? O estudo teve como objetivos: (a) analisar como articulação pedagógica contribui ou pode contribuir para a qualificação do fazer pedagógico das coordenadoras; (b) apresentar a percepção das coordenadoras pedagógicas sobre o papel que desempenham no desenvolvimento de processos e no acompanhamento de práticas pedagógicas no Colégio; (c) propor novas ações estratégicas e/ou refinar as ações existentes da articulação pedagógica, de modo a contribuir para a atuação das coordenações no cotidiano escolar.

No terceiro capítulo, discorro sobre o percurso e os procedimentos metodológicos da investigação. A metodologia utilizada, questionário e grupo focal, possibilitaram um processo formativo que foi bem acolhido e reconhecido pelas coordenadoras.

No quarto capítulo, que foi dividido em três seções, apresento os subsídios teóricos da pesquisa. Na primeira seção, abordo a mudança de ênfase da administração para a gestão educacional, sinalizando as contribuições de Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Manoel Bergström Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira. Na segunda seção, apresento uma breve retomada histórica da supervisão escolar, desde a *Ratio Studiorum* até o momento presente. A seção ajuda a compreender a emergência da supervisão escolar, os avanços e desafios da atuação do supervisor escolar/coordenador pedagógico até o presente. É importante ressaltar que a primeira e a segunda seção foram fundamentais para a construção da historicidade da gestão escolar e da atuação da coordenação pedagógica. Na terceira seção, apresento as atribuições do coordenador pedagógico, o seu papel fundamental como corresponsável pela formação do

professor, a importância da formação em serviço e os saberes do educador na sua prática profissional, possibilitando um fazer pedagógico mais reflexivo, interativo, provocador e mobilizador. A última seção trata sobre a articulação pedagógica, no viés da cooperação e com o embasamento de Richard Sennett (2012).

No quinto capítulo, apresento a análise dos encontros do grupo focal a partir de uma interlocução entre o questionário, os excertos de fala das coordenadoras e as contribuições dos referenciais teóricos e dos recursos mobilizadores dos encontros, possibilitando um espaço formativo e reflexivo. Para uma organização didática, a análise foi dividida em três temáticas que foram apresentadas nas três primeiras seções do capítulo. Na primeira seção, abordo atribuições, desafios e possibilidades do coordenador pedagógico. Na segunda seção, discorro sobre os saberes pedagógicos. Na terceira seção, aprofundo a análise sobre as atribuições da articulação pedagógica, a partir dos Regimentos de 2012 e 2019, possibilitando a apresentação de sugestões para o produto dessa dissertação. Na quarta e última seção do capítulo quatro, apresento o produto da pesquisa, que apresenta indicativos para a reconstrução do plano de ação da articulação pedagógica, a partir dos temas e atividades propostas. Apesar de essa reconstrução estar inacabada, as coordenadoras defenderam esse plano como uma potência para qualificar os processos e as práticas pedagógicas no colégio.

As considerações finais apresentam uma retomada da pesquisa, de forma resumida, sinalizando os aspectos principais e dando ênfase ao produto final.

2 SOBRE A PESQUISA

Neste capítulo, apresento a pesquisa que desenvolvi durante o Mestrado. Para tal, ele foi dividido em três seções. Na primeira seção, intitulada *Minha trajetória e inquietações de pesquisa*, reflito sobre a minha trajetória profissional e acadêmica na sua interface com o meu tema de pesquisa, que se consolidou a partir das minhas inquietações na função de articuladora pedagógica, que exerço no Colégio Antônio Vieira (CAV) – questão que será explicitada na referida seção. Na segunda seção, apresento o Colégio Antônio Vieira, o seu histórico, a sua estrutura e a relação do meu tema de pesquisa com a realidade existente na instituição, já que o meu locus de pesquisa será o CAV. Na terceira e última seção, apresento o levantamento de teses e dissertações que abordam a minha temática de pesquisa, a partir do mapeamento e do reconhecimento de aspectos que se aproximam ou se distanciam do meu trabalho.

2.1 Minha Trajetória e Inquietações de Pesquisa

Continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Escrever sobre a minha trajetória profissional me remete a decisões importantes que deram sentido às minhas inquietações. Concluí o Ensino Médio num colégio particular e, no ano seguinte, em 1988, ingressei na Faculdade Integrada Olga Meetig, em Salvador, cursando Pedagogia. Durante a graduação, tive a oportunidade de estagiar em algumas escolas, o que me possibilitou aprender com os erros. Em 1991, formei-me em Pedagogia e já assumi, como professora regente, uma sala de aula de alfabetização.

Durante treze anos, experimentei o “chão da sala de aula” como professora do Ensino Fundamental 1, espaço inigualável e ímpar de múltiplas aprendizagens, de reflexão da práxis, de construções, desconstruções e deslocamentos. Como professora, pude teorizar sobre a minha prática, sair da “zona de conforto” e investir em pesquisas, teorias e métodos, em busca de novos caminhos que possibilitassem a aprendizagem dos alunos. Nesse período, observava as intervenções que as coordenadoras pedagógicas realizavam na prática dos professores, e isso me inquietava bastante, pois muitas vezes as ações desenvolvidas não favoreciam uma relação de parceria com os educadores.

Algumas coordenadoras tinham uma postura de supervisoras, associada à inspeção, ao controle e à fiscalização da rotina do professor – questões que estão diretamente associadas com a historicidade da supervisão escolar. Essa era uma prática muito presente no contexto do século

XVIII, com ações mais centralizadoras e autoritárias, resquícios do processo de industrialização. Vasconcelos (2009, p. 86) reflete sobre a atuação do coordenador e afirma que, “Em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador, que assume uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores.” (VASCONCELOS, 2009, p. 86).

Fazendo uma retrospectiva e analisando o contexto atual, percebe-se que as atribuições do coordenador pedagógico vêm se resignificando, e muitos deslocamentos estão acontecendo, possibilitando situações de interação com os docentes, o que se reverbera na sua prática e favorece avanços nos processos de ensino e de aprendizagem. Para Vasconcelos (2009), o coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, “desequilibrador”, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores.

Nas instituições pelas quais passei, tive um pouso mais longo no Colégio Antônio Vieira, da Rede Jesuíta de Educação, que tem 108 anos de fundação. Iniciei a minha atuação no Colégio em 1992, onde fui professora durante 10 anos. Em 2002, assumi a orientação educacional¹; e, desde 2012, migrei para a coordenação pedagógica² do Ensino Fundamental 1 e 2, além de assumir também a função de articuladora pedagógica. Já faz 27 anos de uma caminhada rica em experiências formativas, reflexivas e transformadoras, que me possibilitaram crescimento interior, pautado nos exercícios espirituais e nos princípios da Pedagogia Inaciana. Foram essas experiências de gestão que me instigaram a partir para esta pesquisa.

Sempre busquei investir na minha formação, conectando-me com leituras, novos saberes, grupos de estudo, cursos de extensão e pós-graduações. Sinalizo três especializações que me instigaram e contribuíram para o meu processo formativo. A primeira foi a especialização em Psicopedagogia, pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP), em Salvador/BA, cujo tema de pesquisa foi *O desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático: a utilização do jogo como ferramenta psicopedagógica*. A segunda especialização foi em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, concluída em 2014 pela Fundação Visconde de Cairu (FAVIC), em Salvador, sendo o tema de pesquisa: *A importância da motivação do aluno no combate à evasão escolar na educação de jovens e adultos*. A terceira especialização foi em Educação Jesuíta: aprendizagem integral, sujeito e

¹ A orientação educacional é uma função que acompanha o desenvolvimento intelectual e emocional do aluno, dando suporte na sua formação e em interlocução com os pais e professores.

² A coordenação pedagógica desenvolve um trabalho de acompanhamento dos projetos pedagógicos, além do foco na formação dos professores e no Projeto Político-Pedagógico da instituição.

contemporaneidade, realizada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), concluída em 2018. Esta última teve um caráter muito especial, pois gerou muitos deslocamentos em mim, provocando a minha imersão no mestrado, dado que o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso foi: *Desafios do Coordenador Pedagógico na “Articulação Pedagógica” dos processos educacionais*. O mergulho nessas formações me permitiu ampliar o olhar sobre as práticas educativas e promover inquietações sobre as minhas práticas cotidianas no colégio, principalmente nas duas funções que ocupo atualmente na instituição: coordenadora pedagógica do 4º ano e articuladora pedagógica.

A função de articuladora pedagógica surgiu no Colégio Antônio Vieira há oito anos, devido ao tamanho da instituição, à quantidade de séries e às demandas e insurgências no contexto dos coordenadores pedagógicos. É uma atividade que desenvolvo³ com as coordenadoras pedagógicas do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental; e, nessa caminhada, evidenciam-se algumas reflexões que têm me provocado, como, por exemplo, os saberes que os coordenadores pedagógicos mobilizam nas suas ações diárias e o foco na sua formação integral, diante das insurgências pedagógicas. A função de articulação pedagógica, por estar tão imbricada com a minha prática, é algo que me desafia, que me inquieta e que me desloca constantemente. E é nessa itinerância que vou em busca de respostas às minhas inquietações, através do estudo e da pesquisa, elegendo esse âmbito de atuação como o tema de pesquisa neste Mestrado Profissional em Gestão Educacional.

Os meus interesses de pesquisa emergiram da minha trajetória profissional e acadêmica. Tais interesses, somados à minha atuação no CAV e à realização da revisão de literatura – temas das próximas seções –, possibilitaram a construção do seguinte problema de pesquisa: “de que modo a articulação pedagógica contribui ou pode contribuir para a qualificação dos processos e práticas pedagógicas desenvolvidas e acompanhadas pelas coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental, no Colégio Antônio Vieira?”

A investigação teve os seguintes objetivos: analisar como a articulação pedagógica contribui ou pode contribuir para a qualificação do fazer pedagógico das coordenadoras; apresentar a percepção das coordenadoras pedagógicas sobre o papel que desempenham no desenvolvimento de processos e no acompanhamento de práticas pedagógicas no Colégio; e propor novas ações estratégicas e/ou refinar as ações existentes da articulação pedagógica, de modo a contribuir para a atuação das coordenações no cotidiano escolar.

³ Na próxima seção, apresentarei as atribuições da articulação pedagógica.

Conforme explicitarei mais adiante, o estudo apresentou dois produtos finais: (a) o processo formativo das coordenadoras pedagógicas a partir do desenvolvimento do grupo focal, pois, ao mesmo tempo em que ele serviu como um espaço de produção e coleta de dados, teve uma função formativa; e (b) indicativos para a construção de um plano de ação da articulação pedagógica.

Tendo discorrido sobre o tema, o problema e os objetivos da investigação, passo agora à apresentação do lócus de pesquisa.

2.2 Colégio Antônio Vieira

O espaço escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa foi o Colégio Antônio Vieira (CAV), que integra a Rede Jesuíta de Educação (RJE) e que foi fundado no dia 13 de março de 1911, com apenas sete alunos, na Rua do Sodré, nº 43, na cidade de Salvador, Bahia. No ano seguinte, a instituição mudou-se para a rua Coqueiros da Piedade, nº 07; e, em 1913, já tinha 347 alunos. Com o crescente aumento do número de matriculados, em 1926, os jesuítas compraram um grande terreno no bairro do Garcia, em Salvador/BA, e iniciaram a construção do novo edifício. Em 1930, iniciou-se o ano letivo na nova sede do Garcia. À época, a escola ainda era estritamente masculina; somente a partir de 1968, ocorreu o recebimento gradativo de alunas⁴.

Fotografia 1 - Colégio Antônio Vieira – Rua do Sodré, nº 43 (1911)



Fonte: Colégio Antônio Vieira (2020).

⁴ Até 1967 o Colégio Antônio Vieira só aceitava alunos, as alunas só ingressaram em 1968.

Fotografia 2 - Colégio Antônio Vieira – Rua Coqueiros da Piedade (1912)



Fonte: Colégio Antônio Vieira (2020).

Fotografia 3 - Aquisição do terreno na Fazenda Garcia para edificação de um novo prédio, melhor adaptado às condições escolares (1926)



Fonte: Colégio Antônio Vieira (2020).

Fotografia 4 - Lançamento da pedra fundamental do prédio do Colégio Antônio Vieira no bairro do Garcia (1930)



Fonte: Colégio Antônio Vieira (2020).

Fotografia 5 - Colégio Antônio Vieira (2013)



Fonte: Colégio Antônio Vieira (2020).

Atualmente, o colégio continua no bairro do Garcia, na rua Leovigildo Filgueiras, nº 683, e ocupa uma área de 23 mil m². Em 2019, tinha 4.983 alunos e 208 professores, conforme os dados estatísticos do Colégio Antônio Vieira demonstrados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Quantidade de alunos e professores do CAV

Segmentos	Número de alunos	Número de professores
Ensino Fundamental	3.690	123
Ensino Médio diurno	1.126	64
Ensino Médio noturno	167	13
Total	4.983	208

Fonte: Colégio Antônio Vieira (2019).

O patrono do colégio é o padre jesuíta Antônio Vieira, que nasceu em Lisboa em 1608 e morreu em Salvador, no ano de 1697. Ele foi escolhido para ser patrono do colégio devido à sua contribuição cultural, por “[...] ter deixado à cultura brasileira um legado de mais de 700 cartas e 200 sermões e outras obras importantes do mundo sacro luso-brasileiro”. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2011).

Segundo os dados do portal Jesuítas no Brasil (RJE, 2019a), a Rede Jesuíta de Educação (RJE) foi constituída em 2014, tendo como Superior Geral da Companhia de Jesus o Pe. Árturo Sosa. Antes de constituir a RJE, a Companhia de Jesus no Brasil estava organizada em províncias compostas por estados, de acordo com a organização a seguir:

Quadro 1 - Províncias da Companhia de Jesus no Brasil (2004)

Província	Estados
Brasil Meridional	Paraná Santa Catarina Rio Grande do Sul
Centro Leste	São Paulo Rio de Janeiro Minas Gerais Goiás Brasília
Nordeste	Pernambuco Ceará Aracajú
Bahia	Bahia Piauí Maranhão Amazônia

Fonte: Companhia... (2014).

Hoje a RJE reúne 17 Unidades de Educação Básica da Companhia de Jesus no Brasil. A RJE assume a missão de “Promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos”. (RJE, 2019b).

Em 2019, o Colégio Antônio Vieira completou 108 anos de trajetória, com 4.983 alunos, 208 professores e 482 funcionários. Abrange desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, além de oferecer Ensino Médio noturno, voltado para jovens e adultos de classe baixa. Nesse contexto escolar, atende a alunos de classe baixa, classe média e classe alta, dentre bolsistas e não bolsistas.

O Colégio Antônio Vieira concede aos estudantes bolsas de estudo integral (100% da anuidade) e parcial (50% da anuidade), em conformidade com a Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009, e a Lei n. 12.868, de 15 de outubro de 2013, regulamentadas pelo Decreto n. 8.242, de 23 de maio de 2014; pela Portaria Normativa do MEC n. 15, de 11 de agosto de 2017; e pelas diretrizes emanadas da Comissão Interna Avaliadora de Concessão de Bolsas de Estudo Colégio Antônio Vieira, composta pela diretora geral, pela diretora administrativa, pela diretora acadêmica e pela assistente social. O edital do processo seletivo encontra-se disponível no site do colégio, sendo necessário o cumprimento das normas para o pleito das bolsas. Em 2020, o colégio concedeu 143 bolsas de estudo integral e parcial para alunos do diurno e 76 bolsas de estudo integral para os alunos do Ensino Médio noturno.

A instituição, a cada ano, tem investido na modernização da sua estrutura física, hoje dispondo de: três laboratórios de Informática, dois laboratórios de Robótica, um laboratório de

Ciências, um laboratório de Química, um laboratório de Física, um laboratório de Biologia e uma sala de interatividade; bibliotecas Pe. Carlos Bresciani e Pe. Gino Raísa; salas *makers*; bosque e área verde com espelho d'água, minhocário, parques infantis, quadras poliesportivas, piscina olímpica e ginásio de esporte; salas de aula, refeitório para os alunos e unidades para plantio e compostagem (Espaço Criançando); Capela Menino Jesus e Capela Santo Inácio; além do complexo artístico (formado pelo auditório Mabel Veloso, com 238 lugares), da Passarela da Arte (um espaço destinado à exposição de variadas manifestações culturais) e da Sala de Arte Sálua Chequer, com capacidade para 200 pessoas. No colégio, também encontramos cantinas, quiosques, pátios, salas de interatividade do Espaço Klein (com mobiliário móvel e moderno), e um memorial, que é um espaço destinado à conservação do acervo histórico da instituição, disponibilizando objetos, fotografias e documentos que registram a sua trajetória centenária.

Fotografia 6 - Biblioteca Pe. Carlos Bresciani



Fotografia 7 - Piscina Olímpica



Fonte: Colégio Antônio Vieira (2020).

Fotografia 8 - Sala *Maker*



Fotografia 9 - Espaço Klein



Fonte: Colégio Antônio Vieira (2020).

Fotografia 10 - Biblioteca Pe. Gino Raísa



Fotografia 11 - Ginásio de Esportes



Fonte: Colégio Antônio Vieira (2020).

Fotografia 12 - Área verde e espelho d'água



Fotografia 13 - Espaço Criançando



Fonte: Colégio Antônio Vieira (2020).

O Projeto Político-Pedagógico do Colégio Antônio Vieira está pautado na formação integral do aluno, nas suas múltiplas dimensões. De acordo com o Projeto Educativo Comum (PEC) da Companhia de Jesus da América Latina,

A proposta pedagógica dos colégios jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda vida; trabalhamos para realizar uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir autonomamente na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. (RJE, 2016, p. 37).

Desde o ano da sua fundação, em 1911, o colégio teve 22 diretores jesuítas, sendo o Padre Domingos Mianulli o único que teve a maior gestão, que iniciou em 2001 e estendeu-se até 2011. Atualmente, temos a primeira diretora geral leiga, a Prof.^a Mariangela Risério D'Almeida, que assumiu a direção em 2014, desenvolvendo uma gestão compartilhada com o Conselho Diretor, que é um órgão consultivo e deliberativo, formado por uma diretora acadêmica, por um padre jesuíta, por uma diretora administrativa e por um diretor de gestão de pessoas. A gestão dessa diretora geral é pautada na participação; como nos diz Lück (2013),

[...] o trabalho de qualquer profissional da educação só ganha significado e valor na medida em que esteja integrado com o dos demais profissionais da escola em torno da realização dos objetivos educacionais, cabendo aos gestores escolares, em seu trabalho de gestão sobre o processo pedagógico, dar unidade aos esforços pela interação de segmentos e construção de uma ótica comum, a partir de valores e princípios educacionais sólidos e objetivos bem entendido. (LÜCK, 2013, p. 91).

Atentos às necessidades da contemporaneidade, a RJE, em um trabalho de colaboração e parceria com os colégios, lançou em 2016 o Projeto Educativo Comum, o PEC. Trata-se de um documento construído para responder às demandas do tempo presente. O PEC afirma que “É próprio da Companhia de Jesus responder aos desafios de cada tempo de forma crítica, consciente e efetiva, empreendendo caminhos com coragem para inovar e renovar.” (RJE, 2016, p. 14). Além disso,

É meta, para os próximos anos, colocarmos o aluno no centro do processo educativo, buscando um currículo que faça sentido e sabor as suas vidas. Buscamos, em 2020, ser uma rede de “Centros de Aprendizagem Integral”, onde a excelência acadêmica seja fruto da construção coletiva do conhecimento, com um currículo integrado e integrador que resulte em vidas transformadas para o bem de uma nova sociedade. (RJE, 2016, p. 14).

O PEC (RJE, 2016) foi construído “a várias mãos”, com a participação de profissionais de diferentes Unidades da RJE, e “[...] tem por principal objetivo rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área de Educação Básica no Brasil e, ao mesmo tempo, inspirar, orientar e direcionar os necessários ajustes e/ou qualificação do que já fazemos hoje”. (RJE, 2016, p. 9).

De acordo com o portal Jesuítas no Brasil (RJE, 2019c), o PEC está dividido em quatro dimensões, expostas a seguir:

Dimensão curricular: sendo o currículo o ponto fundante da proposta educacional da RJE, o PEC desafia as escolas e os colégios a romper com a ideia do saber canônico e com a noção pragmática e cartesiana da construção do conhecimento. Para uma instituição da Companhia de Jesus, a aprendizagem se dá coletivamente, por meio da troca de experiências e vivências.

Dimensão da organização, estrutura e recursos: todos os setores e departamentos de uma instituição da RJE precisam estar voltados à aprendizagem integral do estudante, por isso, a gestão de escolas e colégios jesuítas tem como foco o compromisso de movimento contínuo com a ressignificação de tempos e espaços de formação estudantil.

Dimensão do clima institucional: o cotidiano escolar é ferramenta importante nos processos pedagógicos. A convivência e a interação entre os membros da comunidade educativa são os pontos-chave do clima institucional em uma escola jesuíta. Segundo o PEC, falar em convivência e interação, pressupõe o respeito, a confiança, o acolhimento e o comprometimento.

Dimensão da família e comunidade local: a RJE entende que a família é um importante elemento na prática da aprendizagem integral por meio da construção coletiva do conhecimento e na partilha de vivências e experiências. O vínculo entre o vínculo entre a instituição de escolarização e as famílias permite a formação mútua. Essa dimensão

promove também o diálogo constante e ininterrupto com os ex-alunos, as associações de pais e professores, a igreja local e os moradores do entorno das instituições.

Para a elaboração do PEC, a Rede Jesuíta de Educação contou com as contribuições do Sistema de Gestão da Qualidade Escolar (SGQE⁵) da Federação Latino-Americana de Colégios da Companhia de Jesus (FLACSI). O SGQE é uma ferramenta de avaliação que viabiliza melhorias através de indicadores externos e comuns e que insere o colégio em um processo contínuo de autoavaliação e reflexão. Possibilita que as instituições avaliem seus resultados e suas práticas a partir de uma referência compartilhada, com o propósito de impulsionar um ciclo permanente de avaliação, reflexão e melhoria. (RJE, 2012). O SGQE foi implementado em 42 escolas na América Latina, o que corresponde a nove no total de 12 redes que compõem a FLACSI. (RJE, 2012). Todo o trabalho do sistema tem como objetivo desenvolver a qualidade⁶ da educação nas escolas e colégios da RJE. Em 2014, o SGQE foi implantado em vários colégios da Rede que aderiram ao Sistema, e o Colégio Antônio Vieira foi um deles.

No final de 2015, a partir dos resultados do SQGE, o Colégio Antônio Vieira percebeu a necessidade de realizar o planejamento estratégico. Segundo Oliveira, “[...] o planejamento estratégico corresponde ao estabelecimento de um conjunto de providências a serem tomadas pelo executivo para a situação em que o futuro tende a ser diferente do passado.” (OLIVEIRA, 2014). O planejamento estratégico do colégio focou em quatro eixos: inovação pedagógica, formação, comunicação e *marketing*, governança e gestão.

A partir dessa perspectiva estratégica para a instituição, houve a necessidade de reescrever a missão institucional e a visão para 2021, conforme segue no Quadro 2:

Quadro 2 - Missão e visão do Colégio Antônio Vieira

Missão	Promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos.
Visão	Ser uma rede de centros inovadores de aprendizagem integral que educam para a cidadania global com uma gestão colaborativa e sustentável.

Fonte: Colégio Antônio Vieira (2019).

⁵ O SQGE coloca a instituição a pensar sobre a qualidade do ensino dentro das quatro dimensões do PEC: curricular, estrutura e recursos, clima e relação com a comunidade.

⁶ A questão do que se entende por qualidade deve ser problematizada permanentemente para não cairmos em algumas armadilhas dos *rankings* educacionais que medem a suposta qualidade a partir de indicadores diversos, que também merecem ser problematizados.

O Colégio Antônio Vieira, ao longo dos anos, tem apresentado crescimento e mudanças, procurando não perder os seus princípios e valores e buscando se atualizar diante das demandas do tempo presente. Esse crescimento gerou um aumento no número de alunos e no número de turmas. Todo esse processo de crescimento impactou no Serviço de Coordenação Pedagógica (SECOP). O colégio foi crescendo, aumentou o número de turmas por série, e a estrutura mantinha uma coordenadora pedagógica para cada duas séries.

Em 2010, na gestão do diretor geral Pe. João Pedro Cornado, houve muitas mudanças: algumas coordenadoras passaram a assumir uma série, e surgiu uma nova função, que foi a de coordenadora geral do SECOP, assumida por uma coordenadora pedagógica. Ela esteve à frente dessa função durante dois anos, desenvolvendo o acompanhamento das coordenadoras do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Em 2012, a coordenação geral do SECOP se dividiu em: Vieirinha, do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental, e Vieirão, do 8º ano à 3ª série do Ensino Médio. A coordenação do SECOP do Vieirinha é assumida por uma coordenadora pedagógica, e a coordenação do SECOP do Vieirão e a Coordenação Geral do SECOP continuam com a mesma coordenadora do início.

Em 2013, na gestão de Pe. Domingos Mianulli, essa função foi reestruturada e passou a ser chamada de articulação pedagógica. Nesta reestruturação, uma nova coordenadora pedagógica assumiu a articulação do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental, e uma outra coordenadora pedagógica assumiu a articulação do 8º ano à 3ª série do Ensino Médio. Em 2014, a articuladora do Vieirão foi substituída por outra pessoa.

A função de articulação pedagógica está, a cada ano, avançando em objetivos e ações. Hoje a articulação tem como objetivo: ampliar o olhar sistêmico, refletir sobre a práxis pedagógica, trabalhar em rede, favorecer a construção da unidade (e não da uniformidade), possibilitar um maior diálogo entre as séries, alinhar os processos, favorecer pautas formativas e provocar deslocamentos para uma prática pedagógica mais reflexiva.

As reuniões acontecem sempre com pautas formativas, que mobilizam reflexões sobre currículo, ensino para compreensão, metodologias ativas, BNCC, multidentalidade da aprendizagem, didática e variadas práticas pedagógicas inovadoras, como: cultura *maker*, ensino híbrido, gamificação, sala de aula invertida, laboratório rotacional e *design thinking*. Ou seja, debatemos a prática pedagógica e temas emergentes que afetam a pauta educacional e que são desenvolvidos em sala de aula, sendo que vários deles precisam ser problematizados para não cairmos em alguns “modismos” característicos do tempo em que vivemos. Importa dizer que várias temáticas estão vinculadas aos processos “inovadores”. No caso do CAV e da RJE,

entendemos inovação em articulação com a tradição. Nesse sentido, concordo com Corazza (2005) quando ela diz que:

As coisas, palavras, pensamentos, teorias, práticas educacionais não existem por si só, não estão afixadas, eternas, universais. Elas não são. Ou melhor: são à medida e somente à medida que se fazem, à medida que se revelam como um por-fazer, como um esforço de conquista e de reconquista dos percursos da educação. É assim, conquistando e reconquistando, que se dá o jogo de herdar e de legar, de herdar e de transmitir, de receber e de entregar, e é assim que se faz verdadeiramente a história da Pedagogia e do currículo. Conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àqueles que virão depois de nós. (CORAZZA, 2005, p. 12).

Portanto, este estudo analisou de que modo a articulação pedagógica contribui ou pode contribuir com o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos junto ao corpo docente. Acredito que a presente investigação poderá somar boas contribuições para o colégio e para a RJE, principalmente em um período de muitas demandas da contemporaneidade que exigem criticidade e fortalecimento do âmbito pedagógico nas pautas educacionais. Tendo dito isso, na próxima seção, apresento a revisão de literatura.

2.3 Revisão de Literatura

Após ter justificado, nas seções anteriores, a importância do meu tema de pesquisa, apresentando a minha trajetória e o lócus do estudo, abordo, nesta última seção do capítulo, as produções que dialogam com – ou se distanciam do – meu tema de pesquisa. Para tal, realizei um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A revisão de literatura é uma etapa fundamental, pois possibilita inscrever o trabalho em um conjunto de pesquisas já realizadas. Segundo Romanowski e Ens,

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na construção de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

As autoras dizem ainda que o mapeamento dos “[...] trabalhos não se restringe a identificação a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

O primeiro passo foi iniciar a busca, selecionando quatro descritores que apresentam relação com o objeto de pesquisa:

- a) “coordenação pedagógica”;
- b) “supervisão escolar”;
- c) “articulação pedagógica”;
- d) “articulação pedagógica” + “Rede Jesuíta de Educação”.

A tabela a seguir apresenta os quatro descritores e os resultados encontrados após o uso dos filtros:

Tabela 2 - Descritores que apresentam relação com o objeto de pesquisa

Descritores	Resultados encontrados	Resultados descartados (uso de filtros)	Trabalhos selecionados para análise	Trabalhos que se aproximam da pesquisa
“coordenação pedagógica”	472	370	102	14
“supervisão escolar”	107	97	10	02
“articulação pedagógica”	19	Não foi aplicado	19	0
“articulação pedagógica” + “Rede Jesuíta de Educação”	29	15	14	01

Fonte: Elaborada pela autora.

Com o descritor “coordenação pedagógica”, foram encontrados 472 resultados. Alguns filtros foram aplicados. São eles: (a) Grande área do conhecimento (Ciências Humanas e Multidisciplinar); (b) Área de conhecimento (Educação); (c) Área de avaliação (Educação e Ensino); (d) Área de concentração (Educação e Formação de Professores). A partir dos filtros aplicados, restaram 102 resultados. Desses, 88 se distanciam do que pretendo investigar. São eles:

Trabalhos voltados para as áreas de: Direito, Educação Física, Psicologia, Literatura, Matemática, Tecnologia, Geografia e Artes. As pesquisas versavam sobre: elementos constitutivos de um distanciamento entre o acadêmico e o administrativo, a partir da mudança de posição profissional, ou seja, análise de professores assumindo cargos de gestão; docência na área da Educação Física e estágio supervisionado; contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação politécnica; aulas de Literatura dos anos iniciais do Ensino Fundamental; currículo de Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública de ensino, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores; uso das tecnologias digitais em sala de aula por jovens professores; tecnologia assistiva como

possibilidade de auxiliar as pessoas com deficiência no processo de inclusão; necessidades formativas dos professores de Geografia que atuam na Educação Básica; e culturalização da escola a partir de uma parceria com instituições ligadas à arte e à cultura.

Trabalhos relacionados a temas variados, como: a atuação da coordenação pedagógica em creches; o coordenador pedagógico e a formação de professores; orientação educacional; coordenação pedagógica em escolas rurais; professor coordenador; parcerias entre professores de Educação Básica e professores de instituições de ensino superior; formação de professores de Educação Infantil; formação de leitores; educação inclusiva; violência doméstica contra crianças; estudo da Cultura Juvenil do Funk em escolas públicas; Diversidade étnico-racial como componente estruturante do currículo de uma escola municipal de Educação Infantil em São Paulo; ambientes virtuais de aprendizagem; conselho de classe; consumo da literatura de autoajuda entre os docentes; avaliação da aprendizagem; letramento; o jogo nos anos iniciais; Educação de Jovens e Adultos; disciplinamento escolar; *software* nas escolas; Pedagogia da Alternância; escola itinerante e dificuldade de implementação da Educação Básica na Escola do campo.

Os 14 trabalhos restantes, listados no quadro a seguir, aproximam-se do meu tema de pesquisa, no que se refere aos desafios do coordenador pedagógico e à sua formação.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados referentes ao descritor “coordenação pedagógica”

Autor	Título	Instituição	Ano e Nível (M ou D)
GOMES, Liduína Maria	Concepções de coordenadores pedagógicos acerca da sua formação continuada, e desenvolvimento profissional: um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de educação de Sobral-CE	Universidade Estadual do Ceará	2017 (Mestrado em Educação)
NOGUEIRA, Simone do Nascimento	Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção	Universidade Católica de Santos	2013 (Mestrado em Educação)
SILAZAKI, Raquel Pozzenat	O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)	2017 (Mestrado em Educação)
PIRES, Edi Silva	Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar	Universidade de Brasília	2014 (Mestrado em Educação)
LIMA, Joara Porto de Avelar	Coordenador pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades	Universidade do Estado da Bahia	2016 (Mestrado em Educação)
TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura	O ser ‘faz-tudo’: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico	Fundação Universidade Federal do Piauí	2014 (Doutorado em Educação)

Autor	Título	Instituição	Ano e Nível (M ou D)
SILVA, Carlene Lima da	Intenções, tensões e contradições na formação acadêmico profissional para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul	Fundação Universidade Federal do Pampa	2017 (Mestrado Profissional em Educação)
ARRUDA, Elenise Pinto de	Coordenação pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola	Universidade Federal do Oeste do Pará	2015 (Mestrado em Educação)
SANTIS, Elder Luiz de	Coordenação pedagógica e parcerias entre universidade e escola: lições de experiência	Universidade Metodista de Piracicaba	2015 (Mestrado em Educação)
GARCIA, Gislene	Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros	Fundação Universidade de Passo Fundo	2016 (Mestrado em Educação)
PETRI, Claudia Maria Micheluci	O coordenador pedagógico e os condicionamentos de um trabalho bem sucedido no cotidiano de uma escola estadual paulista	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016 (Mestrado Profissional em Educação)
OLIVEIRA, Elisângela Carmo de	O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017 (Mestrado Profissional em Educação)
DINIZ, Camila Castro	Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o programa nacional escola de gestores	Universidade Federal do Maranhão	2018 (Mestrado em Educação)
BARCELOS, Ana Regina Ferreira de	Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)	Universidade Federal de Santa Catarina	2014 (Doutorado em Educação)

Fonte: Elaborado pela autora.

O trabalho de Gomes (2017) se aproxima do meu objeto de pesquisa, porque aponta para os processos de formação continuada dos coordenadores, para que eles sejam sujeitos da sua formação no espaço escolar em que atuam, fazendo uma relação com teoria e prática, ação e reflexão, tornando-se protagonistas da sua formação e do seu desenvolvimento profissional.

Por sua vez, Nogueira (2013), em sua dissertação, estuda a construção da identidade do coordenador pedagógico a partir do enfrentamento cotidiano das dificuldades vividas.

Silazaki (2017) investigou as ações voltadas à formação continuada e a atuação dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental 1 em escolas de tempo integral.

Pires (2014) analisou: as concepções que os colaboradores das escolas investigadas tinham sobre a função do coordenador pedagógico; os elementos que contribuem para a legitimidade e o fortalecimento do seu papel no espaço da escola; e as ações desenvolvidas por

esses coordenadores que se tornam efetivas no âmbito escolar. Essa pesquisa apresentou como lócus as escolas públicas do Distrito Federal.

Por sua vez, Lima (2016) aborda na sua pesquisa o processo formativo do coordenador pedagógico, bem como suas deficiências e fragilidades. Já a tese de doutorado de Teixeira (2014) tem como foco compreender as significações produzidas pelo coordenador pedagógico acerca do trabalho que desenvolve na escola, identificando seu potencial formativo.

Em sua dissertação, Silva (2017) avalia os resultados de um projeto de formação continuada e permanente junto aos coordenadores pedagógicos; levanta concepções teórico-práticas sobre a coordenação pedagógica; e sugere ações formativas para os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul. A investigação foi através da abordagem interacionista, com aplicação e análise de questionários, análise documental e plano de ação. Por fim, houve rodas de conversa para refletir sobre a prática pedagógica.

Arruda (2015) analisou, na sua dissertação, o cotidiano sobrecarregado dos coordenadores pedagógicos e apontou para a importância da gestão democrática, redefinindo o papel da escola na sociedade e refletindo sobre o objetivo da educação, que é a formação humana.

Santis (2015) estudou a historicidade da coordenação pedagógica e a importância da ressignificação dessa função, saindo de uma postura de fiscalização e supervisão para uma postura de parceria e participação junto aos docentes, investindo-se na formação do grupo e na sua formação, em parceria com as universidades.

Na sua dissertação, Garcia (2016) estudou os dilemas encontrados pelos coordenadores pedagógicos ao buscarem a sua formação e a dos professores, abordando também os espaços formativos em serviço.

Petri (2016) abordou, na sua pesquisa, os saberes que contribuem para o fazer pedagógico do coordenador, abordando como ele utiliza esses saberes no cotidiano e como produz conhecimento sobre a sua atuação. A autora realizou pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, análise dos registros dos coordenadores pedagógicos, observação do ambiente escolar e entrevista semiestruturada com uma coordenadora pedagógica.

Já o trabalho de Oliveira (2017) teve como foco as ações que o coordenador pedagógico desenvolve nos seus processos formativos e investigou de que maneira essas ações contribuem para mudanças na prática docente. Os colaboradores dessa pesquisa trabalham na Rede Municipal de São Paulo.

A dissertação de Diniz (2018) analisa a formação ofertada pelo Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Maranhão. A pesquisa é direcionada para as atribuições do coordenador e para o seu processo formativo.

Por sua vez, Barcelos (2014) fundamenta sua pesquisa no estudo da trajetória da supervisão escolar, no período de 1987 a 2010, da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis. Através do estudo de caso, analisa os desafios, tensões e disputas dessa função.

Dando continuidade ao “estado da arte”, pesquisei o descritor “supervisão escolar”, através do Banco de Teses e Dissertações da Capes. Foram encontrados 107 resultados. Os seguintes filtros foram aplicados: (a) Grande área do conhecimento (Ciências Humanas e Multidisciplinares); (b) Área de conhecimento (Educação); (c) Área de avaliação (Educação e Interdisciplinar); (d) Área de concentração (Educação).

A partir desses filtros, restaram 10 resultados, dos quais um trabalho se repetia no descritor “coordenação pedagógica”: trata-se da dissertação de Joara Porto de Avelar, com o título “Coordenador pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades”. Outras dissertações se distanciaram do meu objeto de pesquisa e apresentaram temas como: supervisão escolar e séries iniciais; formação de leitores nas séries finais do Ensino Fundamental; produção de supervisores gerentes em um programa de formação continuada; e a formação de pedagogos nas universidades, nos anos 1980-1990, com a reforma curricular no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Após a análise, restaram dois trabalhos que têm uma aproximação com o meu tema de pesquisa, conforme explicitado no Quadro 4:

Quadro 4 - Trabalhos selecionados referentes ao descritor “supervisão escolar”

Autor	Título	Instituição	Ano e Nível (M ou D)
NUNES, Rosângela Dias Simões	Contributos do curso de Pedagogia para a função de coordenação pedagógica: o que dizem pedagogos em atuação na rede de ensino do Moreno-PE	Universidade Federal de Pernambuco	2017 (Mestrado em Educação)
CASTOLDI, Teresinha Tondello	O Saber e o Fazer do Supervisor Educacional: críticas e redimensionamentos à luz das mudanças teórico-práticas da educação	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2001 (Mestrado em Educação nas Ciências)

Fonte: Elaborado pela autora.

O trabalho de Nunes (2017) abordou as atribuições do coordenador pedagógico como mediador que acompanha e promove intervenções junto a gestores, professores e toda a comunidade educativa. A pesquisa estabelece uma relação entre a formação no curso de Pedagogia e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Já a dissertação de Castoldi (2001) se aproxima do meu objeto de pesquisa, ao refletir sobre a necessidade de rever a função pedagógica do coordenador. Tal função deve possibilitar

a articulação entre saberes científicos, pedagógicos e experienciais. Esse trabalho me despertou a atenção, pois aborda uma temática bem atual e conectada com os desafios da contemporaneidade, na medida em que reflete sobre a necessidade de a escola passar por rápidas e profundas transformações, deixando de ser vista com uma organização burocrática e sendo reconhecida como instituição social, cultural e humana.

Para o descritor “articulação pedagógica”, foram encontrados 19 trabalhos. Diante do baixo resultado, não foi aplicado filtro algum. Desses estudos, nenhum guarda relação com o que pretendo investigar. Encontrei trabalhos voltados para a articulação pedagógica em áreas específicas de conhecimento, tais como História, Arte Contemporânea, Música e Geografia. Os resultados incluíam, também, trabalhos que tratavam das práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes níveis de ensino; mas nenhum deles tratou da articulação pedagógica do trabalho de diferentes coordenadores.

Considerando o descritor “articulação pedagógica” + “Rede Jesuíta de Educação”, foram encontrados 29 resultados. Em seguida, foram aplicados alguns filtros: (a) Grande área do conhecimento (Ciências Humanas e Multidisciplinares); (b) Área do conhecimento (Educação e Ensino); (c) Área de avaliação (Educação e Ensino); (d) Área de concentração (Gestão Educacional, Educação e Currículo).

A partir dos filtros aplicados, restaram 14 resultados, dentre os quais 11 dissertações se repetiram no descritor “articulação pedagógica”, restando apenas três dissertações para análise. Dos resultados que restaram, uma dissertação se distancia do meu tema de pesquisa, por tratar do processo de inovação de projetos pedagógicos da Educação Infantil. Assim, apenas as duas dissertações do Quadro 7 se aproximaram da minha temática:

Quadro 5 - Trabalhos selecionados referentes ao descritor “articulação pedagógica” + “Rede Jesuíta de Educação”

Autor	Título	Instituição	Ano e Nível (M ou D)
VAITEKA, Sandra	Ações de gestão e práticas pedagógicas: construindo pontes e aproximando caminhos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2018 (Mestrado Profissional em Gestão Educacional)
LIMA, Marcos Epifânio Barbosa	Gestão Educacional: formação continuada de professores frente à identidade institucional	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2018 (Mestrado Profissional em Gestão Educacional)

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação de Vaiteka (2018) abordou as questões do cotidiano e da gestão do tempo para professores e gestores, enfatizando a importância de a formação dos gestores ser sistemática, valorizando os seus saberes profissionais. O lócus da pesquisa foi uma escola da Rede Jesuíta de Educação, e os referenciais documentais foram a *Ratio Studiorum* e o projeto Educativo Comum da Rede.

Em sua dissertação, Lima (2018) focou na gestão educacional e em sua correlação com a formação continuada de professores e com a identidade institucional. Pautou seus estudos nos documentos governamentais e nos documentos de uma unidade educacional da Rede Jesuíta de Educação, desenvolvendo duas frentes de trabalho: narrativa conjunta da memória dos docentes quanto à formação de professores e oficina pedagógica com gestores sobre a identidade institucional da unidade investigada.

A análise dos trabalhos, em cada descritor, permitiu perceber os diferentes diálogos possíveis sobre a temática, bem como os referenciais teóricos e documentais usados nas pesquisas – referenciais estes que podem ser inspiradores e mobilizadores para a construção deste trabalho. Pesquisar sobre os descritores propostos e analisar os trabalhos selecionados permitiu-me perceber que a temática sobre coordenação pedagógica permeia muitas pesquisas. Dessa forma, tal levantamento contribuiu para a construção do referencial teórico de meu estudo.

Vale ainda observar que, apesar das aproximações possíveis que já foram explicitadas em cada dissertação selecionada e apresentada, a minha temática se diferencia das demais por questionar de que maneira a articulação pedagógica pode provocar deslocamentos e contribuir para a coordenação pedagógica na condução dos processos pedagógicos, no contexto da instituição em estudo.

Feitos os movimentos iniciais de contextualização da pesquisa realizada, de apresentação do problema e dos objetivos do estudo, passo agora para a descrição dos caminhos metodológicos percorridos.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento o percurso e os procedimentos metodológicos da investigação: o questionário e o grupo focal. A pesquisa possibilitou “[...] a adoção de métodos abertos à complexidade” (FLICK, 2009, p. 24) e partiu das “[...] práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana”. (FLICK, 2009, p. 24).

Com o objetivo de refletir sobre o modo como a articulação pedagógica pode contribuir para o fazer pedagógico dos coordenadores do Ensino Fundamental do Colégio Antônio Vieira, este estudo optou pela pesquisa qualitativa. Conforme afirma Richardson (1999, p. 80), “[...] estes estudos podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais [...].” Como defende Flick (2009, p. 37) “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.”

A utilização da metodologia qualitativa, neste estudo, teve o objetivo de possibilitar uma maior reflexão e discussão entre os coordenadores; perceber suas crenças, seus sentimentos, seus valores e atitudes, suas inquietações, seus deslocamentos; e, com isso, obter informações importantes sobre o problema. De acordo com Silva *et al.* (2012), o uso dessa metodologia servirá para captar aquilo que é mais significativo para a perspectiva das pessoas no contexto pesquisado, enxergando os sujeitos e seus repertórios de uma forma sistêmica, na busca pela melhor análise de acordo com os objetivos da proposta.

A metodologia desta pesquisa foi construída no percurso, de modo a ir se “[...] construindo e reconstruindo, na medida de meticulosa investigação empírica” (FOUCAULT, 1992, p. 71), sempre com teoria e prática caminhando juntas, dado que “[...] conceitos e teorias existem para serem mergulhados numa prática, para o entendimento de uma realidade que instiga”. (FISCHER, 1996, p. 41).

Os diálogos e reflexões foram feitos em grupos focais, a partir de questionários que foram respondidos previamente e da interlocução com teóricos, “[...] associando os ditos a determinadas práticas, a modos concretos e vivos de funcionamento, circulação e produção dos discursos” (FISCHER, 1996, p. 52), os quais forneceram insumos para a análise dos dados da pesquisa.

Conforme já mencionado, os procedimentos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa foram o questionário e o grupo focal. O propósito foi reunir informações detalhadas sobre o fazer pedagógico do coordenador e sua interface com a

articulação pedagógica. A escolha pelo questionário contribuiu com informações que foram discutidas e aprofundadas nos encontros do grupo focal.

Diante do contexto de pandemia, gerado pelo coronavírus Sars-Cov-02⁷, foram suspensos os encontros presenciais e foi determinado, pelos órgãos oficiais, o isolamento social. A partir dessa determinação oficial, tanto o questionário como os encontros do grupo focal aconteceram de forma online, no período de setembro a novembro de 2020. O questionário foi enviado às coordenadoras pedagógicas, por e-mail, através de um link para o Google Forms; e os encontros do grupo focal foram realizados através da Plataforma Teams, com envio prévio, às coordenadoras, do agendamento, conforme calendário dos quatro encontros.

Para a elaboração do questionário, foram seguidas algumas recomendações, de acordo com Chagas (2000):

- a) Estar atento ao problema, ao objetivo e às hipóteses da pesquisa;
- b) Elaborar as perguntas e a sequência, de acordo com o problema e o objetivo da pesquisa;
- c) Formato das perguntas: com questões abertas, de múltipla escolha, ou formato dicotômico – a escolha da opção mais adequada deve considerar as vantagens e as desvantagens de cada tipo para o objetivo da pesquisa;
- d) Observar a apresentação e o *layout*: número de páginas, tipos e tamanho de letras, posicionamento e tamanho dos espaços entre questões, cores da tinta, espaço para resposta de cada questão e separação de campos para facilidade de digitação.

Para o questionário, foi organizado um roteiro, partindo de perguntas que abordaram desde a identificação pessoal das coordenadoras⁸ até chegar ao tema central. O link para acessar o questionário, através do Google Forms, foi enviado às coordenadoras do Ensino Fundamental, por e-mail, com um prazo de sete dias para acessar e responder.

⁷ A Covid-19 é uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-COV-2). A doença foi descoberta em dezembro de 2019, na China. Em julho de 2021, o Brasil já havia passado de 542 mil mortos.

⁸ Na seção 2.1, apresento maiores informações sobre as coordenadoras que responderam ao questionário e também participaram do grupo focal.

Quadro 6 - Perguntas aplicadas no questionário

Perguntas do questionário	
Formação	
1.	Qual o seu nome?
2.	Qual a sua formação acadêmica?
3.	Em que faculdade concluiu a sua graduação e em que ano?
4.	Você tem curso de pós-graduação? Qual?
5.	Você tem mestrado? Em quê?
6.	Você tem doutorado? Em quê?
Espaço de trabalho: Colégio Antônio Vieira	
7.	Há quantos anos você trabalha no Colégio Antônio Vieira?
8.	Você sempre foi coordenadora? Ou já trabalhou antes em outros setores? Quais?
9.	Qual segmento você coordena? Há quanto tempo?
10.	Já foi coordenadora de outras séries no colégio?
Objetivos específicos da pesquisa	
11.	Que ações você desenvolve para que a sua equipe docente reflita sobre a prática pedagógica em sala de aula?
12.	Qual a sua percepção sobre o seu repertório formativo?
13.	De que maneira você investe na sua formação continuada?
14.	Que saberes você mobiliza no seu cotidiano profissional?
15.	No seu entendimento, quais são as principais funções da coordenação pedagógica?
16.	Quais são as funções da articulação pedagógica no Colégio Antônio Vieira?
17.	Podemos afirmar que a articulação pedagógica se constitui em um espaço formativo? Justifique sua resposta.
18.	Dentre as ações da articulação pedagógica, existe alguma ação que você considera de maior relevância? Justifique sua resposta.
19.	A articulação pedagógica contribui para o seu fazer pedagógico? Se a resposta for positiva, de que maneira?
20.	Observe as ações abaixo e enumere, de 1 a 5, colocando o número 1 para a ação mais importante e dando sequência até o número 5, com a ação de menor relevância. <input type="checkbox"/> Ampliar o olhar sistêmico <input type="checkbox"/> Refletir sobre a práxis pedagógica (teoria e prática) <input type="checkbox"/> Trabalhar em rede <input type="checkbox"/> Possibilitar a construção da unidade <input type="checkbox"/> Alinhar processos <input type="checkbox"/> Favorecer pautas formativas
21.	Você tem sugestões que possam contribuir para a ampliação da atuação da articulação pedagógica? Caso tenha, cite-as.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além do questionário, foram realizados quatro encontros do grupo focal com as coordenações pedagógicas. Para Dal'Igna (2014), o grupo focal é um potente instrumento metodológico para a produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre os componentes de um mesmo grupo.

Para a organização do grupo focal, Trad (2019) defende que o planejamento deve considerar um conjunto de elementos que garantam seu pleno desenvolvimento, que são: recursos necessários, duração do encontro, papel do moderador, número e perfil dos participantes.

Quadro 7 - Características do grupo focal

Recursos	Devido à pandemia, todos os encontros foram feitos de forma online, através da Plataforma Teams, com horários marcados previamente. Os quatro encontros transcorreram de forma tranquila, sem nenhuma intercorrência. As conexões e o acesso à Plataforma Teams não apresentaram interrupções.
Duração	Cada encontro durou em torno de 1h30min a 2h. Horário: das 14h às 15h30min. As participantes foram pontuais e assíduas.
Moderadora	A moderadora dos quatro encontros do grupo focal foi a pesquisadora desta dissertação. Para os encontros online, a moderadora preparou roteiros norteadores para as discussões.
Número de participantes	Participantes do grupo focal: <ul style="list-style-type: none"> • 4 coordenadoras pedagógicas, sendo 3 do Ensino Fundamental 1; • 1 coordenadora do Ensino Fundamental 2. Todas as participantes são coordenadoras pedagógicas de um mesmo colégio.

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha do grupo focal para esta pesquisa objetivou criar um ambiente rico de informações e propício a reflexões e interações sobre as possíveis contribuições da articulação pedagógica no fazer do coordenador pedagógico. Para sua realização, os sujeitos escolhidos foram as coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental do Colégio Antônio Vieira. As coordenadoras foram selecionadas a partir de um critério comum, que é estarem na função de coordenadoras pedagógicas nesses segmentos, no colégio já citado, levando-se em consideração, também, o olhar específico e diferente de cada uma, diante da(s) série(s) que acompanha(m). Posteriormente apresentarei melhor as coordenadoras que participaram da pesquisa.

Através dos questionários respondidos e da realização dos encontros do grupo focal, observei como a participação e a opinião de sujeitos, com diferentes realidades e experiências, podem contribuir para uma reflexão crítica e específica sobre o problema da pesquisa. Segundo Gatti (2005),

[...] o trabalho com grupos focais permite compreender processos da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

Foram organizados quatro encontros do grupo focal, cujos roteiros serão explicitados posteriormente. Importa dizer que o preenchimento do questionário foi realizado e devolvido previamente pelas coordenadoras pedagógicas que participaram do grupo focal, antes de

iniciarmos os encontros. Os questionários foram usados como insumo de aprofundamento das perguntas e respostas nos quatro encontros do grupo focal.

Sinalizo que todos os cuidados éticos foram adotados, tanto na aplicação dos questionários quanto na realização do grupo focal. As coordenadoras pedagógicas foram informadas antecipadamente do teor da pesquisa e deram seu aceite para dela participarem (vide Apêndice A). A instituição assinou a carta de anuência institucional (Apêndice B), e cada um dos participantes assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no Apêndice C desta dissertação. Diante disso, as informações adquiridas na coleta de dados do grupo focal e na aplicação de questionários são sigilosas e farão parte apenas do contexto da pesquisa e do pesquisador. É necessário que as participantes da pesquisa possam se sentir seguras da confiabilidade no trato dos dados do estudo; e, durante a aplicação do questionário e dos encontros dos grupos focais, foi informado claramente que poderiam desistir de participar da investigação, a qualquer momento.

Após a conclusão dos encontros do grupo focal, as gravações foram transcritas de forma integral. Em seguida, foi feita a leitura, por várias vezes, das transcrições e dos questionários, além de se assistir as gravações, já que todas foram feitas através da Plataforma Teams. Esse percurso possibilitou analisar “os ditos e os não ditos”, as posturas e significados, produzindo ideias, hipóteses e possibilidades. Por meio dessa etapa de análise dos materiais produzidos, a partir do questionário e dos encontros do grupo focal, apresento a análise empírica realizada, que gerou três temáticas: o coordenador pedagógico e suas atribuições: desafios e possibilidades; saberes pedagógicos; atribuições e possíveis avanços nas ações da articulação pedagógica.

A experiência do grupo focal oportunizou um rico momento formativo, diante das leituras prévias selecionadas, dos vídeos de sensibilização e do espaço de discussão e reflexão que foi oportunizado. Deste modo, ressalto que o percurso formativo, gerado por essa pesquisa, foi validado pelas coordenadoras convidadas para os encontros, inclusive sendo sugerido por elas que continuássemos com essa proposta formativa a após a conclusão do grupo focal. Penso que só esse movimento formativo já possibilitou um exercício intenso de pesquisa-intervenção, conforme a proposta de um Mestrado Profissional.

Dando continuidade, apresento, a seguir, a composição dos grupos focais e o roteiro dos encontros.

3.1 Composição do Grupo Focal

O grupo focal foi formado por quatro coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental 1 e 2, que apresentam trajetória e formação profissional semelhantes. As coordenadoras convidadas se conhecem e trabalham em segmentos próximos (Fundamental 1 e 2), além de todas conviverem na mesma escola por mais de 10 anos e de terem estabelecido um vínculo. Esse aspecto foi um ponto facilitador, possibilitando que se expressassem, nos encontros do grupo focal, com maior confiança e naturalidade. Todas as orientações e informações foram passadas para as coordenadoras, no que concerne à importância e à participação na pesquisa, às datas e à duração dos encontros e os procedimentos éticos adotados (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Não estendi a aplicação do questionário e do grupo focal aos coordenadores das demais séries do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, pois o problema de pesquisa não está direcionado a esses segmentos finais da Educação Básica.

Como já foi informado anteriormente, não foi possível realizar os quatro encontros presencialmente, devido à pandemia causada pelo coronavírus; por isso, todos os encontros foram realizados através da Plataforma Teams, usando-se o recurso da gravação das discussões e, posteriormente, realizando-se as transcrições⁹.

Foram efetivados quatro encontros online, através da Plataforma Teams, com a duração de 1 hora e meia a 2 horas cada um. Em todos os encontros, houve a participação de todas as coordenadoras, favorecendo a continuidade dos trabalhos e das discussões.

Seguem os quadros com as explicações sobre a proposta de trabalho que foi desenvolvida a partir dos encontros do grupo focal. Para cada encontro, foi elaborado um pré-roteiro com uma temática específica, que dialoga com o objeto de pesquisa.

Quadro 8 - Primeiro encontro do grupo focal: as atribuições e os desafios do Coordenador Pedagógico

Grupo focal – Encontro 1 (apresentação da proposta)	
Data	05/10/2020
Duração	1:31:15
Temática de discussão	O coordenador pedagógico e suas atribuições: desafios e possibilidades.
Objetivo	Refletir sobre as atribuições e as possibilidades do coordenador pedagógico.
Recursos mobilizadores	Leitura prévia dos textos de: Ana Archangelo – “O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição”;

⁹ Os quatro encontros do grupo focal foram gravados e geraram 4 arquivos, com uma média de 38 páginas em cada um, conforme será mencionado posteriormente.

	Nóvoa – “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. Curta-metragem: Vídeo INDÍCE 50 (ESMA 206);
Proposta de trabalho	Assistir ao curta-metragem: Vídeo INDÍCE 50 (ESMA 206); Diálogo sobre as aproximações entre o vídeo e as leituras prévias; Reflexão sobre: <ul style="list-style-type: none"> • A atuação do coordenador pedagógico. • O coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores. • Desafios sobre o “ser coordenador pedagógico”. • Encerramento: apresentação de uma atribuição e de um desafio maior sobre “ser coordenador pedagógico” na atualidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 - Segundo encontro do grupo focal: os saberes docentes

Grupo focal – Encontro 2 (apresentação da proposta)	
Data	19/10/2020
Duração	1:38:35
Temática de discussão	Saberes Pedagógicos
Objetivo	Discutir sobre os saberes na prática pedagógica.
Questão reflexiva	Que saberes são mobilizados pelos professores e pelos coordenadores pedagógicos no exercício de seu trabalho cotidiano? Como utilizam os saberes nas diferentes situações que enfrentam diariamente?
Recurso mobilizador	Leitura prévia dos capítulos dos textos de: Selma Garrido Pimenta – “Formação de professores: identidade e saberes da docência”. Maurice Tardif – “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente
Proposta de trabalho	Sensibilização com o vídeo: “Au fil de l’age – Esma 2015” Reflexão sobre a mensagem do vídeo e a relação com os textos da leitura prévia. Pontos de reflexão: <ul style="list-style-type: none"> • Saberes pedagógicos no foco do processo. • A partir de quais indicadores o professor constrói a sua identidade? • Como os coordenadores podem interagir ou interagem com os saberes dos docentes? • Como o coordenador percebe a relação dos professores com os seus próprios saberes?

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 - Terceiro encontro do grupo focal: as atribuições da articulação pedagógica (análise de documentos e do questionário)

Grupo focal – Encontro 3 (apresentação da proposta)	
Data	26/10/2020
Duração	1:53:06
Temática de discussão	Análise de documentos: <ul style="list-style-type: none"> - As atribuições da articulação pedagógica; - Questionário respondido pelas coordenadoras pedagógicas.

Objetivo	- Refletir sobre as atribuições da articulação pedagógica e as atribuições da coordenação geral do SECOP, a partir dos documentos oficiais do colégio; - Analisar o questionário respondido pelas coordenadoras pedagógicas, apresentando as respostas do grupo para cada questão, propiciando um debate sobre o resultado dos questionários.
Questão reflexiva	Quais os pontos de aproximação e distanciamento entre os documentos oficiais das atribuições da articulação pedagógica e o questionário respondido pelas coordenadoras pedagógicas?
Recurso mobilizador	- Documentos oficiais ¹⁰ sobre as atribuições da coordenação geral do SECOP e da articulação pedagógica; - Questionário respondido pelas coordenadoras pedagógicas.
Proposta de trabalho	Iniciamos o encontro retomando a temática e fazendo uma conexão com os Encontros 1 e 2; Leitura dos documentos oficiais do colégio sobre as atribuições da coordenação geral do SECOP e as atribuições da articulação pedagógica, analisando os avanços e os pontos de aproximação; Analisar o questionário e refletir sobre as respostas das questões, confrontando-as com os documentos oficiais; Apresentação das sugestões para alteração no documento oficial de 2019.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11 - Quarto encontro do grupo focal: ressignificando a articulação pedagógica

Grupo focal – Encontro 4 (apresentação da proposta)	
Data	03/11/2020
Duração	2:07:11
Temática de discussão	Possibilidade de avanços nas ações da articulação pedagógica.
Objetivo	Refletir sobre as ações da articulação pedagógica junto à coordenação pedagógica e discutir a possibilidade de avanços.
Questão reflexiva	A partir dos resultados da análise do encontro anterior, refletir sobre que outras ações ou contribuições podem ser acrescentadas ou redimensionadas no que se refere à articulação pedagógica.
Recurso mobilizador	Documento construído no encontro anterior, sobre as sugestões de alteração.
Proposta de trabalho	Iniciar o encontro retomando a temática do encontro anterior, fazendo uma conexão com o quarto encontro; Refletir sobre a possibilidade de avanços nas ações da articulação pedagógica; Apresentar tópicos para a construção de um plano de ação.
Encerramento	Assistir ao vídeo: “Gratidão Apenas” (Banda Eva) e fazer o encerramento do grupo focal.

Fonte: Elaborado pela autora.

A assiduidade, a pontualidade e a participação ativa e efetiva de todo o grupo de coordenadoras foram aspectos de grande relevância para poder atingir os objetivos do grupo

¹⁰ Os documentos oficiais que foram analisados no Encontro 3, do grupo focal, estão disponíveis no final da pesquisa, nos anexos A e B, com os seguintes títulos: “Regimento Escolar 2012 – Coordenação Geral do SECOP” e “Regimento Escolar 2019 – Articulação Pedagógica”.

focal. Todas as leituras prévias foram enviadas por e-mail, sempre com dez dias de antecedência, para que todas as coordenadoras tivessem tempo hábil de ler, já que esses textos foram recursos disparadores das discussões e reflexões, juntamente com os curtas-metragens, que foram usados para sensibilização, e com a discussão dos questionários. Ressalto que as discussões foram bem produtivas e respeitadas, podendo-se perceber o comprometimento, o respeito e o engajamento do grupo na proposta de trabalho.

No primeiro encontro, fiquei na expectativa quanto à participação do grupo, já que ocorreria virtualmente, pela Plataforma Teams¹¹, e isso poderia gerar um pouco de inibição. Mas o resultado foi surpreendente; o grupo permaneceu todo o tempo com as câmeras abertas e interagindo de forma animadora. Os outros três encontros seguiram assim, com assiduidade, boa interação e participação. Penso que o fato de o grupo já se conhecer pode ter sido um aspecto facilitador. As quatro gravações foram transcritas e produziram quatro arquivos, com uma média de 38 páginas cada um, resultando assim, em um bom insumo de dados para a pesquisa.

Ao assistir às gravações foi possível analisar todas as falas, a participação dos componentes e a importância da minha função de moderadora. Em todos os encontros, iniciei as discussões, estimei os participantes a opinarem, acompanhei todas as vivências ocorridas, inclusive usando um roteiro com itens norteadores para a discussão, evitando assim que a discussão seguisse por outras temáticas que estivessem distantes do objetivo do encontro. Sobre a importância da mediadora, Gatti afirma que “sua memória do contexto de certas falas e do clima da discussão, em variados momentos, contém ricas informações para a construção de compreensões sobre o tratamento do tema proposto ao grupo, como também para as interpretações futuras”. (GATTI, 2005, p. 44).

Ao analisar as transcrições, percebi uma riqueza nas discussões nos posicionamentos e uma diversidade de experiências e saberes. Diante disso, os encontros do grupo focal possibilitaram insumos que favoreceram um aprofundamento do tema “articulação pedagógica”. Importa dizer que o produto decorrente da pesquisa foi a construção de um plano de ação da articulação pedagógica. Tal plano foi esboçado com as coordenadoras no grupo focal, que se constituiu, também, como um espaço formativo. A própria formação continuada também se caracterizou como um “produto” gerado no decorrer do estudo.

¹¹ O motivo da impossibilidade de realizar os encontros presencialmente foi esclarecido anteriormente.

3.2 Sobre as Temáticas e os Encontros do Grupo Focal

Esta seção apresenta as três temáticas norteadoras dos encontros do grupo focal já apresentados na seção anterior. Conforme já informado, tivemos quatro encontros do grupo focal; e os questionários, que foram respondidos previamente pelas coordenadoras, tornaram-se base para os encontros, havendo uma articulação entre questionário e grupo focal, adensando-se tais processos com o referencial teórico, conforme será apresentado no capítulo 3.

O encontro 1, do grupo focal, tratou da 1ª temática, “O coordenador pedagógico e suas atribuições: desafios e possibilidades”; apresentou como objetivo refletir sobre as atribuições e insurgências do cotidiano do coordenador pedagógico. Foi utilizado como recurso disparador o curta-metragem “Vídeo INDÍCE 50 (ESMA 206)” (ESMA MOVIES, 2018); e, como recurso mobilizador, refletiu-se sobre dois textos, um de Ana Archangelo (2011), “O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição”, e outro Antônio Nóvoa (2009), “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. O curta-metragem foi um recurso interessante, porque possibilitou às coordenadoras partilharem as suas demandas e insurgências, dialogando com os dois textos e com as respostas das seguintes questões do questionário:

- Questão nº 11 – Que ações você desenvolve para que a sua equipe docente reflita sobre a prática pedagógica em sala de aula?
- Questão nº 12 – Qual a sua percepção sobre o seu repertório formativo?
- Questão nº 13 – De que maneira você investe na sua formação continuada?
- Questão nº 15 – No seu entendimento, quais são as principais funções da coordenação pedagógica?

Como sistematização¹² desse encontro, foi proposto que cada coordenadora citasse uma atribuição principal e um desafio maior sobre o “ser coordenador pedagógico” na contemporaneidade.

O segundo encontro do grupo focal abordou a temática dos saberes pedagógicos e utilizou como recurso disparador o vídeo “Au fil de l’age – Esma 2015” (ESMA MOVIES, 2015) e dois textos como recursos mobilizadores, sendo um de Selma Garrido Pimenta (1999), cujo título é “Formação de professores: identidade e saberes da docência”, e outro de Maurice Tardif (2002), “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente”.

¹² Cada encontro do grupo focal teve uma forma de sistematização final das discussões, para além do debate e estudo que foram transcritos na íntegra. As sistematizações serão apresentadas no Capítulo 5, no contexto das análises.

Esse encontro teve como objetivo refletir sobre os saberes na prática pedagógica, a partir dos seguintes pontos: saberes mobilizados pelos professores e coordenadores no exercício de seu trabalho cotidiano; saberes pedagógicos no foco do processo; a construção da identidade profissional; e o diálogo entre teoria e prática. Além das reflexões sobre os saberes docentes, houve um diálogo com a seguinte questão do questionário:

- Questão 14 – Que saberes você mobiliza no seu cotidiano profissional?

Para concluir esse encontro, foi pedido que as coordenadoras registrassem uma palavra ou expressão que representasse as reflexões apresentadas.

O terceiro e o quarto encontros abordaram a temática referente à articulação pedagógica e tiveram os seguintes objetivos: refletir sobre as atribuições da articulação pedagógica e as atribuições da coordenação geral do SECOP, a partir dos documentos oficiais do colégio; analisar o questionário respondido pelas coordenadoras pedagógicas, propiciando um debate sobre o resultado dos questionários; e refletir sobre as ações da articulação pedagógica junto à coordenação pedagógica, discutindo as possibilidades de avanços. Vale destacar as questões usadas do questionário:

- Questão nº 16 – Quais são as funções da articulação pedagógica no Colégio Antônio Vieira?
- Questão nº 17 – Podemos afirmar que a articulação pedagógica se constitui em um espaço formativo? Justifique sua resposta.
- Questão nº 18 – Dentre as ações da articulação pedagógica, existe alguma ação que você considera de maior relevância? Justifique sua resposta.
- Questão nº 19 – A articulação pedagógica contribui para o seu fazer pedagógico? Se a resposta for positiva, de que maneira?
- Questão nº 20 – Observe as ações abaixo e enumere, de 1 a 5, colocando o número 1 para a ação mais importante e dando sequência até o número 5, com a ação de menor relevância.
 - () Ampliar o olhar sistema
 - () Refletir sobre a práxis pedagógica (teoria e prática)
 - () Trabalhar em rede
 - () Possibilitar a construção da unidade
 - () Alinhar processos
 - () Favorecer pautas formativas

- Questão nº 21 – Você tem sugestões que possam contribuir para a ampliação da atuação da articulação pedagógica? Caso tenha, cite-as.

Nesses dois encontros, foi necessário voltar aos documentos institucionais, conhecer e refletir sobre os regimentos internos e articulá-los com os questionários respondidos previamente. Após as reflexões, houve a sugestão de propostas de ações para a articulação pedagógica, que se tornaram o produto desta dissertação. Tratarei desse assunto nas próximas seções.

De modo geral, os encontros do grupo focal evidenciaram que o produto gerado pelas reflexões – plano de ação da articulação pedagógica – possibilitou aprofundar o conhecimento sobre o problema de pesquisa e apresentar sugestões e possibilidades de avanços acerca da articulação pedagógica, além de terem se constituído como um processo formativo.

Nesse contexto, entendo ser de grande relevância pontuar que, antes de iniciar o grupo focal, foi necessário que eu, enquanto pesquisadora, compreendesse o percurso da mudança de ênfase da Administração Escolar à Gestão Escolar, a historicidade da Supervisão Escolar e a atuação da Coordenação Pedagógica. Para compreender a articulação pedagógica, foi preciso beber da fonte da coordenação; mas, vendo que isso não era suficiente, como sugerido pela banca na ocasião da qualificação, busquei a noção de cooperação para apoiar a minha ação enquanto articuladora. A noção de cooperação de Sennett (2012) possibilitou o aprofundamento da compreensão das funções da articulação pedagógica no cotidiano escolar.

Considero que a construção do referencial teórico forneceu subsídios para compreender melhor o meu campo de ação profissional. Conforme já mencionado, os estudos se seguiram durante o grupo focal, que articulou teoria e prática, vistas neste estudo como imbricadas.

4 SUBSÍDIOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Este capítulo está dividido em três seções que se interligam e se complementam. Na primeira seção, abordo a mudança de ênfase da administração para a gestão educacional, sinalizando as contribuições de Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Manoel Bergström Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira.

Na segunda seção, apresento uma breve retomada histórica da supervisão escolar, desde a *Ratio Studiorum* até o momento presente. A seção ajuda a compreender a emergência da supervisão escolar, bem como os avanços e desafios da atuação do supervisor escolar/coordenador pedagógico até o presente. A primeira e a segunda seção foram fundamentais, pois possibilitaram a construção da historicidade da gestão escolar e da atuação da coordenação pedagógica.

Na terceira e seção, apresento as atribuições do coordenador pedagógico, o seu papel fundamental como corresponsável pela formação do professor, a importância da formação em serviço e os saberes do educador na sua prática profissional, possibilitando um fazer pedagógico mais reflexivo, interativo, provocador e mobilizador.

Na última seção, abordo a articulação pedagógica, no viés da cooperação e com o aporte teórico de Richard Sennett.

4.1 Da Administração Escolar à Gestão Escolar

A administração escolar no Brasil tem uma longa história, mas seu estudo, que já era crescente em 1930, ganha relevância principalmente no período pós-Segunda Guerra Mundial, em que se sobressaem as questões referentes aos países desenvolvidos e subdesenvolvidos e a necessidade de controle, de vigilância e de intervenção nos países em desenvolvimento. Nesse contexto, a pobreza “[...] é globalizada, visibilizada e produzida de outras formas, e precisa ser administrada em nome do desenvolvimento.” (KLAUS, 2016, p. 14).

No período pós-Segunda Guerra Mundial, evidenciou-se um crescimento econômico que envolvia investimentos no capital físico e no capital humano. Segundo Klaus (2016),

O desenvolvimento econômico passou a ser medido não apenas pelos fatores convencionais da produção, mas principalmente a partir de elementos que apontavam uma melhoria na qualidade da população. Esta passou a ser alvo constante de inúmeros investimentos: saúde, educação, cultura, lazer, entre outros elementos que fazem parte da sua qualificação. (KLAUS, 2016, p. 60).

Nesse contexto, a escolarização se tornou mais complexa, e houve a necessidade de uma maior organização no âmbito educacional. “A administração da educação começa a se inspirar na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas.” (LEÃO, 1945, p. 154).

Alguns autores foram pioneiros nesse assunto, nomeadamente Antônio Carneiro Leão¹³, José Querino Ribeiro¹⁴, Manoel Bergström Lourenço Filho¹⁵ e Anísio Spínola Teixeira¹⁶, que, de acordo com o contexto histórico, apresentam destaque no campo da administração escolar. Seus escritos são considerados os primeiros traços conceituais sobre o tema, favorecendo as bases iniciais para a consolidação desse campo de estudos no meio educacional brasileiro. (SANDER, 2007).

Em 1961, os autores citados acima tiveram grande participação na criação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar¹⁷ (ANPAE), que passou por cinco

¹³ Antônio Carneiro Leão foi professor universitário, lecionando Filosofia, Administração Escolar e Educação Comparada; professor visitante e conferencista em universidades dos Estados Unidos, França, Uruguai e Argentina; diretor da Instrução Pública no Rio de Janeiro (1922-1930); diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal na administração Anísio Teixeira (1934); criador e diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil; membro correspondente do Institut de France e doutor *Honoris Causa* pela Universidade Autônoma do México; membro *Honoris Causa* de universidades argentinas e de várias instituições latino-americanas; oficial da Legião de Honra da França e da ordem do Leão Branco da Tchecoslováquia. Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do Instituto de França (sucessor de John Dewey), da Real Academia Espanhola, da Academia das Ciências de Lisboa, da Academia Brasileira de Letras, entre outros. Informações obtidas no site da Academia Brasileira de Letras (ABL, [2019?]).

¹⁴ José Querino Ribeiro nasceu em 1907, concluiu o Curso Normal em 1924 e foi professor primário no ensino rural. Foi diretor concursado do Grupo escolar. Em 1940, tornou-se bacharel e licenciado em Ciências Sociais; em 1943, tornou-se doutor em História da Educação no Brasil. Em 1953, foi aprovado em primeiro lugar para a Cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e também publicou sua obra clássica chamada “Ensaio de uma teoria da Administração Escolar”. (MENESES, 2007). Em 1961, fundou a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), juntamente com outros colegas. Em 1970, assumiu o cargo de Professor Titular do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada.

¹⁵ Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu em 1897. Em 1915, iniciou sua trajetória como professor substituto efetivo no ensino primário. Em 1921, foi nomeado professor da cadeira de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de Piracicaba. Em 1922, tornou-se diretor-geral da Instrução Pública do Ceará. Em 1929, formou-se no curso de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Em 1938, foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Lourenço atuou como professor emérito da Universidade do Brasil e como professor visitante em várias universidades do exterior. Em 1957, dedicou-se a escrever uma vasta obra no campo educacional.

¹⁶ Anísio Spínola Teixeira nasceu em 1900. Em 1922, formou-se bacharel em Direito. Em 1924, foi nomeado inspetor geral do ensino no estado da Bahia. Entre 1931 e 1935, foi secretário do estado do Distrito federal. Foi um dos idealizadores da Universidade do Distrito Federal, em 1961. Com o Golpe Militar de 1964, foi afastado de seu cargo e aposentado compulsoriamente. Nos anos seguintes, lecionou nas Universidades de Columbia, Califórnia e Nova Iorque. Em 1966, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas. Faleceu em 1971.

¹⁷ “A ANPAE foi batizada e rebatizada cinco vezes para refletir outros tantos momentos do processo de construção do conhecimento no campo da política e da gestão da educação no Brasil” (SANDER, [2019?], p. 5). Em 1961, nasceu a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE). Em 1971, passa a se chamar Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar. Na década de 1980, a instituição sofreu duas novas mudanças, passando a se chamar Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional e, posteriormente, Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação. Somente em 1996, o

nomeações em cinco décadas e hoje é a Associação Nacional de Política e Administração da Educação. A ANPAE foi concebida com a missão de lutar pelo exercício do direito à educação de qualidade para todos, através de sua participação na formulação de políticas públicas de educação e na concepção e adoção de práticas de gestão democrática, alicerçadas nos princípios e valores da solidariedade e justiça social e da liberdade e igualdade de direitos e deveres na educação e na sociedade. (SANDER, [2019?], p. 1-2).

A ANPAE tem por objetivos:

[...] promover a prática associativa e a formação profissional de professores e dirigentes educacionais; fomentar a cooperação e o intercâmbio entre associações e organizações nacionais e internacionais de educação e desenvolvimento humano; e incentivar a pesquisa científica e a socialização de estudos e experiências inovadoras no campo da política e da gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. (ANPAE, 2016).

A organização é reconhecida como a mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina e possibilitou o registro de uma nova história da administração escolar do Brasil.

Antônio Carneiro Leão foi um dos colaboradores da ANPAE, contribuindo bastante para a educação nacional e para a história da administração escolar. Exerceu muitas funções de caráter administrativo; foi professor em algumas instituições educacionais; foi membro do Instituto da França, da Academia Francesa de Letras, da Academia de Ciências Morais e Políticas da França, da Real Academia Espanhola, da Academia das Ciências em Lisboa, dentre outras instituições internacionais.

Partindo do âmbito da administração geral, Leão defende a prática de uma organização escolar baseada nos princípios de Henry Fayol (1968),¹⁸ que são: a divisão do trabalho, a autoridade e a responsabilidade, a disciplina, a unidade de comando, a unidade de direção, a subordinação do interesse particular ao interesse geral, a remuneração do pessoal, a centralização, a ordem, a equidade, a estabilidade do pessoal, a iniciativa, a união do pessoal e a hierarquia. Nessa perspectiva, Leão defende uma estrutura de administração escolar baseada na hierarquia das funções, que exige do dirigente o domínio de muitas dimensões: financeira, patrimonial, pedagógica e de recursos humanos.

nome foi alterado para Associação Nacional de Política e Administração da Educação o qual permanece até hoje. Em todas as nomeações, permaneceu a sigla ANPAE.

¹⁸ Henry Fayol criou a Teoria Clássica da Administração, sustentando a ideia da racionalidade do trabalho. Defendia a hierarquia de capacidades e a importância da qualificação do funcionário numa função específica. Para Fayol, administrar é planejar, comandar, coordenar e controlar.

Sobre as funções dos administradores escolares, Leão relata: “E quer se trate de um diretor de Educação – mestre dos mestres – quer de um Diretor de Escola – líder de Educação – quer de um Inspetor-Orientador – perito em processos educativos – a Administração Escolar é matéria indispensável à completa formação profissional.” (LEÃO, 1945, p. 10).

O autor sinaliza a presença do diretor da escola, chamado de diretor da educação, que assume um papel importantíssimo, pois é ele quem “[...] dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir, mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação.” (LEÃO, 1945, p. 158). Nessa hierarquia, há o diretor escolar, que é subordinado ao diretor da educação, um educador com conhecimento da política educacional e dos saberes técnico-administrativos. Segundo Leão (1945), o Diretor Escolar

Deve ser um professor [...] com o conhecimento da política educacional de seu povo e dos deveres de administrador. Deve presidir ao funcionamento administrativo do estabelecimento entre à sua guarda, superintender a obra dos professores e conviver com os alunos e os pais para influir convenientemente na educação de uns e de outros. Ele assiste ao Diretor de Educação, faz-lhe parte de seus pontos de vista, esclarece-o quanto à situação de certos problemas ocorrentes na direção escolar, defende a política de educação estabelecida, interpreta-a, realiza-a em sua esfera com inteligência e lealdade. É ele o primeiro degrau na escala administrativa e como tal um dos mais sólidos fundamentos de um sistema escolar. Sua ação não se limita, porém, à administração, ela é também de orientação ou de cooperação com o orientador. Em qualquer dos casos é preciosa e indispensável. (LEÃO, 1945, p. 164).

Além do diretor escolar, ainda há um outro técnico nomeado de inspetor escolar. Ele deve conhecer as condições sociais do entorno da escola e observar a rotina dos alunos. Seu papel é cuidar da rotina da escola, contribuindo para a eficiência, ajudando a evitar gastos excessivos para que não ocorram desvios.

O inspetor-orientador deve fazer mais. Como pesquisador, necessita organizar inquéritos, analisar, selecionar, comparar; como Diretor de Educação, precisa conhecer as diretrizes sociais, os fins a atingir, os recursos e as possibilidades científicas e econômicas da comunidade, em cujo seio vive. As experiências e os relatórios, sobretudo norte-americanos, estão demonstrando quanto uma inspeção ampla e correta impulsiona os sistemas de ensino. E o orientador, a par de tudo isso, ainda se tem de fazer o traço de união entre os vários corpos técnicos da educação e a própria comunidade. Seus relatórios devem orientar a administração e informar o público. (LEÃO, 1945, p. 246).

Sobre o professor, Leão afirma que deve ser um “[...] técnico cuja função é preparar o ambiente e os meios dentro dos quais e pelos quais a educação se processa naturalmente”. (LEÃO, 1945, p. 227). Ainda segundo o autor, a administração não é nem um privilégio

exclusivo, nem uma sobrecarga pessoal do chefe ou dos dirigentes; é uma função repartida, como as demais funções especiais, entre a cabeça e os membros do corpo social.

Ainda sobre as contribuições dos autores citados, José Querino Ribeiro é um autor de grande relevância para a área. Escreveu uma obra clássica chamada *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar*, que buscou sugerir “[...] formas de organização e administração da escola e teorizar sobre esses espaços.” (SOUZA, 2006). Nessa obra, Ribeiro apresenta o seu conhecimento sobre administração escolar no Brasil, elaborando uma teoria e um material direcionado à formação de administradores e professores. A obra está dividida em três partes, sendo a primeira parte sobre os fundamentos da administração escolar, a segunda sobre conteúdos da área, e a terceira sobre os seus elementos.

Nos seus escritos, Ribeiro (1986, p. 27) afirma que a escola assumiu grande relevância no contexto das instituições sociais, diante da “[...] extensão das coisas que deve ensinar e fazer aprender”. Em tal contexto, o autor defende a necessidade de encontrar caminhos que atendam às demandas existentes. Nesse sentido, Ribeiro (1986) afirma que “[...] a administração escolar vai funcionar como um instrumento executivo, unificador e de integração do processo de escolarização, cuja extensão, variação e complexidade ameaçam a perda do sentido da unidade que deve caracterizá-lo e garantir-lhe o bom êxito.” (RIBEIRO, 1986, p. 30).

O autor (1986) defende três fundamentos na teoria da administração escolar. O primeiro são as atividades educacionais embasadas na filosofia, na política de educação e nas ciências relacionadas à aprendizagem. O segundo fundamento é a concepção de educação direcionada para a Escola Nova¹⁹. Por fim, o terceiro fundamento está na administração geral, contexto em que Ribeiro dialoga com Fayol.

Vejamos as principais contribuições de Ribeiro sobre a administração:

A administração é um problema natural inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação.

A administração é uma atividade produtiva.

A administração é um conjunto de processos articulados dos quais a administração é parte.

A administração pode ser tratada por método científico.

A administração interessa a todos os elementos do grupo, embora em proporção diferente. (RIBEIRO, 1986, p. 64).

¹⁹ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que ocorreu na primeira metade do século XX e que propôs mudança no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento. Também foi chamada de “Escola Ativa” ou “Escola Progressista”.

O autor aplica o Fayolismo²⁰ às escolas, fazendo adaptações. Nesse sentido, ele propõe a divisão das funções para as instituições educativas, tendo como base as experiências de uma empresa. Ribeiro também apresenta outras orientações que precisam ser seguidas pelas escolas, que são: a vitalidade, a regulação, a previsão e o comando. Sobre a vitalidade,

[...] a empresa deve procurar os meios de facilitar a substituição de peças gastas e o aperfeiçoamento e desdobramento de outras de acordo com o progresso da empresa e das circunstâncias. Assim, a empresa escolar não dispensa uma preparação constante de elementos novos dotados de qualidades e competências que as novas situações vão indicando como necessárias. Isto também faz parte da flexibilidade da organização, porque permite que ela vá se transformando à medida que o tempo passa e as novas necessidades aparecem. (RIBEIRO, 1938, p. 87).

Para as empresas em geral, ao surgir uma necessidade ou um problema, é possível que seja necessária uma pausa nas atividades para a resolução da situação. Mas, quando isso ocorre em uma organização escolar, o autor sinaliza que é difícil resolver a questão. Nesse sentido, a palavra vitalidade se refere ao ajuste que a escola irá fazer, sem interromper as suas atividades.

Sobre o comando, Ribeiro (1938) sinaliza a importância da aplicação dos regulamentos, que definem as obrigações, as regras e as funções hierárquicas dentro da instituição, que devem ser seguidas por toda a comunidade escolar. Segundo o autor, a questão do comando é uma das tarefas mais árduas para o administrador. Ele afirma que a função do diretor implica uma sobrecarga de atividades pedagógicas, sociais e burocráticas que podem ser divididas com os auxiliares e professores.

Em 1961, Ribeiro organizou o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, que deu origem à Associação Nacional de Professores da Administração Escolar, a qual, posteriormente, passou por cinco nomeações e hoje se chama Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), como já apresentado no início desta seção.

Ainda na sequência da visão dos diferentes autores escolanovistas referidos anteriormente, Manoel Bergström Lourenço Filho teve uma vasta experiência profissional voltada para a área de administração e a organização de ensino. Definia a escola como “[...] uma sede com clientela específica de alunos, elementos docentes próprios e, enfim, atividades prefixadas, segundo o ensino que ministre, seus horários e programas.” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 25). O autor se apoia nos princípios de Fayol e defende não só a organização da escola, mas a organização da sala de aula e a função que cada pessoa deve desempenhar na instituição. Ele ainda propõe um manual para a formação dos diretores.

²⁰ Fayolismo é uma teoria clássica da Administração, idealizada pelo engenheiro francês Henri Fayol, que enfatiza a estrutura de uma organização através da visão do homem econômico, para alcançar uma eficiência absoluta.

A influência do esquema geral de Fayol em seu trabalho é evidente, como se pode ver nos títulos dos capítulos das duas primeiras partes de seu livro. Nos seis primeiros, o autor encara o planejamento, a organização (em sentido restrito), a direção, a coordenação e o controle como elementos do processo administrativo, na mesma ordem em que o fez o engenheiro francês. Em seis outros capítulos, examina a natureza e a posição do conceito de autoridade, os problemas de delegação, a natureza das diretrizes educacionais e os princípios de ética na administração dos sistemas públicos do ensino. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 59).

Na sua proposta, Lourenço Filho (2007) propõe ainda a hierarquização nas funções, conforme aposta Fayol, defendendo que se exerçam primeiro as funções mais simples para, em seguida, exercerem-se as mais complexas. Segundo ele, esse ato de administração e organização pode ser aplicado a instituições educativas ou a empresas.

Vale ressaltar a concepção de Lourenço Filho sobre os termos *organização* e *administração*. Para ele, organização se refere a “[...] bem organizar elementos (coisas e pessoas) dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzam a fins determinados.” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 46). E administração “[...] é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral.” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 47).

Nos seus escritos, Lourenço apresenta a importância das teorias clássicas e das teorias novas²¹, de acordo com a função que a pessoa assume no processo administrativo. Nas teorias clássicas, “[...] os participantes dos empreendimentos são essencialmente considerados como peças de um complexo processo formal” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 50); e, nas teorias novas, “[...] esse modo de ver passa a ser discutido em face das influências que a própria vida dos empreendimentos exerça sobre as pessoas neles congregadas” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 50).

Nesse âmbito, o autor sinaliza que

em termos esquemáticos, pode-se dizer que as teorias clássicas centralizam sua atenção nos *processos administrativo formal*; nas teorias novas, essa atenção se estende ao *comportamento administrativo*. Mas as novas técnicas não invalidam nem substituem as teorias clássicas, no que apresentam de fundamental. Apenas as enriquecem, como novos elementos que podem levar a metodologia da Organização e Administração a maior desenvolvimento. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 57).

²¹ As teorias novas partem dos estudos no campo da Psicologia, especialmente os de motivação do comportamento humano, e dos estudos sociológicos referentes ao papel negativo da burocracia no campo da Administração.

Dando sequência aos pioneiros da história da administração escolar, temos o destaque para Anísio Spínola Teixeira. Ele foi um educador de grande importância; ocupou vários cargos administrativos; escreveu importantes trabalhos que estão disponíveis na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, na Universidade Federal da Bahia; participou da discussão da Lei de Diretrizes e Bases em 1961; e foi responsável pela criação da Universidade de Brasília, sendo reitor em 1963. Teixeira é reconhecido como um dos grandes nomes da Educação, por defender uma escola pública democrática.

A primeira coisa que se evidencia na obra de Anísio Teixeira, como educador, não é essa pugna teórica, são as realizações que ele fez. Realizações precoces do jovem de 24, 25 anos e que vão quase que até o fim da vida dele, nos vários cargos que ocupou e o que conseguiu realizar em cada uma das atribuições que teve de assumir na administração pública de ensino, quer como diretor, quer como secretário de Educação, quer como uma pessoa que abriu novos campos para a pesquisa educacional dentro do Ministério da Educação. Cada etapa de sua vida [...] está vinculada a realizações, não a um embate estéril, mas à tentativa de introduzir mudanças através da educação. Este é um elemento fundamental (FERNANDES, 2002, p. 54-55).

Nas obras de Anísio Teixeira, é presente a sua postura em defesa de uma escola como um espaço propício para o desenvolvimento de vivências democráticas. Nesse sentido, o autor desenvolveu estudos em temáticas voltadas para a formação continuada dos professores, a administração das escolas, a organização e os níveis de ensino, dentre outros. Percebe-se, nos estudos de Anísio Teixeira, a influência norte-americana no seu pensamento crítico, e isso ocorre devido à sua ida aos Estados Unidos para realizar cursos.

Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. *Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado*; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas aceitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas. (TEIXEIRA, 1964, p. 15).

Diante do exposto pelo autor, compreendem-se algumas das especificidades da administração no contexto escolar. Para Teixeira, “A administração deve conseguir uma organização de eficiência uniforme da escola, para todos os alunos – organização e eficiência em massa”. (TEIXEIRA, 1997, p. 166). Portanto, a administração escolar deve atender a todos, sem discriminação.

Teixeira (1961) dizia ainda que a escola não deveria ser administrada como uma máquina, mas que a proposta de administração de empresas podia ser adaptada ao contexto escolar. Segundo o autor, “[...] a função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende do que ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isso é o que faz o administrador.” (TEIXEIRA, 1961, p. 84).

O autor (1961) instigou também a reflexão sobre a inadequação dos princípios da administração geral aplicados à educação. Na década de 1980, essa reflexão tornou-se mais forte, abrindo possibilidades de mudanças no campo da administração escolar, com o movimento de reabertura político-democrática no Brasil²². Autores como Miguel Arroyo, Maria de Fátima Costa Félix e Vítor Henrique Paro teceram suas críticas ao enfoque tecnocrático da administração escolar, pautado na teoria da administração geral. Eles salientam que a prática administrativa desenvolvida em tal âmbito é fruto da organização fabril.

Arroyo (1979) defende a necessidade de envolver a participação da comunidade escolar nas práticas administrativas, com o objetivo de repensar os fins da educação: “O problema, pois, é como encontrar mecanismos que gerem um processo de democratização das estruturas educacionais através da participação popular na definição de estratégias, na organização escolar, na alocação de recursos e, sobretudo, na redefinição de seus conteúdos e fins.” (ARROYO, 1979, p. 46).

A partir dessas críticas à administração escolar, baseada no enfoque tecnocrático, surgiu na literatura o conceito de gestão democrática. Especificamente, ainda na década de 1980, a luta pela democratização do país reforçou a necessidade da democratização da escola pública. E, como resultado, houve a aprovação do princípio de “Gestão Democrática do Ensino Público” na Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso VI. Foi por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) que a palavra “gestão” se concretizou nos documentos oficiais do sistema de educação do país e nos discursos governamentais.

Segundo Vieira (2006), a gestão democrática, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma conquista das forças civil-democráticas, marcada pelas lutas dos movimentos populares e pelos protestos pela abertura política do Brasil nos anos 1980, coincide com um contexto em que as respostas à crise do capitalismo, iniciada na década de 1970, desdobravam-se em nível global, implicando redimensionamentos nas políticas educacionais.

²² Esse movimento foi o processo de liberalização do regime militar que governou o Brasil entre 1964 e 1985. Tal processo teve início em 1974, durante os governos Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985), terminando em 1988 com a promulgação da nova Constituição.

Entre meados de 1970 e 1990, o campo educacional passou por muitas pressões decorrentes do processo de abertura democrática e dos movimentos sindicais, os quais coincidiram com a crise do capitalismo, cujo caminho de superação apontava para o redimensionamento dos Estados nacionais. Nesse cenário, instala-se a crise do sistema capitalista, com a baixa da taxa de lucro, a inadequação dos modelos de produção taylorista/fordista e as greves dos trabalhadores. Diante desse contexto econômico, surge o Toyotismo²³ no lugar do Fordismo/Taylorismo, no mundo das fábricas. E, no campo da educação, ocorre a mudança de ênfase da administração para a gestão escolar. (KLAUS, 2016).

De acordo com os princípios neoliberais²⁴, as mudanças que ocorreram nas estatais são provenientes dessa base produtiva do Toyotismo.

O Toyotismo apresentou os princípios de flexibilização, trabalho coletivo, autonomia e descentralização. Surgem, nesse âmbito, fortes críticas à centralização do poder, à burocratização, à rotina e à teoria do pleno emprego. Há a valorização da atitude de inovação e autogestão, com o incentivo ao empreendedorismo, preconizando o sujeito empresário de si mesmo, que cria seus próprios projetos. Essas novas formas de empresa foram discutidas no início da década de 1990, dentro do processo de reengenharia que valoriza o começar de novo e defende uma ruptura com a continuidade, com o controle hierárquico e com a divisão de trabalho. Nesse sentido, “A reengenharia trata de começar de novo em uma folha de papel em branco.” (HAMMER; CHAMPY, 1994, p. 35).

Segundo Klaus (2016),

O que está em voga na atualidade são as novas formas de gestão do social, da economia, da educação, do Estado. [...] Acredita-se tais formas devem ser abertas, descontínuas; devem primar pela inovação, possibilitar que todos colaborem e/ou participem, que todos sejam empresários de si mesmos. Através de certo consenso social, a inovação e empreendedorismo são naturalizados. (KLAUS, 2016, p. 83).

Vale ressaltar que ser “empresário de si mesmo” se refere ao indivíduo tornar-se um microempresário, distanciando-se da organização e da forma de funcionamento de uma fábrica. No contexto de uma empresa, a concepção de gestão “[...] lança mão de várias funções e

²³ O Toyotismo se popularizou e se espalhou por várias regiões do mundo a partir da década de 1970, impulsionado principalmente pelo surgimento do neoliberalismo, quando o sistema capitalista começava a buscar novas formas de produção. Também conhecido por Sistema Toyota de Produção, o Toyotismo foi inicialmente implantado nas fábricas de automóveis da *Toyota Motors*, por iniciativa dos seus idealizadores: Eiji Toyoda e Taiichi Ohno, os principais responsáveis pela criação desse método de produção. Tendo como filosofia a completa eliminação de todos os desperdícios, o conceito de Toyotismo se baseia na produção por necessidade, ou seja, produz determinado produto de acordo com a demanda do mercado.

²⁴ Neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. Segundo Galvão (1997), o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo.

conhecimentos necessários para, através das pessoas, atingir os objetivos da organização de forma eficiente e eficaz.” (KLAUS, 2016, p. 84).

No contexto escolar, com a descentralização, ocorre a gestão compartilhada; sendo assim, “[...] os professores não estarão mais sob a responsabilidade dos administradores escolares”. (KLAUS, 2016, p. 84). A escola passa a ser regulada por toda a comunidade educativa. Importa dizer que existe uma diferença grande entre a gestão compartilhada democrática e a pulverização de responsabilidades que se dá no processo de desresponsabilização do Estado e empresariamento da sociedade. Nessa lógica empresarial, performática e meritocrática, “Os professores e os gestores escolares passam a ser empresários de si mesmos e são medidos, avaliados constantemente através de vários índices de desempenho.” (KLAUS, 2016, p. 84).

Diante desse contexto, é fundamental que a sociedade tenha consciência da importância da sua participação nos espaços democráticos da gestão escolar, à luz de princípios que objetivem a formação de cidadãos comprometidos, críticos e conscientes. Precisamos problematizar a entrada em cena de vários atores que falam em nome da Educação e que tentam propagar a lógica empresarial no cotidiano escolar.

Para finalizar esta seção, apresento a seguir um quadro com aspectos relevantes dos quatro pioneiros que contribuíram para a emergência da administração escolar no Brasil, a qual, conforme mencionei, passa por uma mudança de ênfase para a gestão nos anos 1990. As discussões sobre gestão educacional na Contemporaneidade versam tanto sobre a gestão democrática da escola pública quanto sobre o gerencialismo que afeta a forma como compreendemos o papel da Educação na Contemporaneidade.

Quadro 12 - Pioneiros que contribuíram para a administração escolar no Brasil

Pioneiros	Contribuições
Antônio Carneiro Leão	<ul style="list-style-type: none"> • Valida os princípios de Henry Fayol; • Defende uma estrutura de administração escolar baseada na hierarquia das funções; • Sua obra contribuiu para a formação dos diretores escolares, usando organogramas e documentos legais de outros países. Nesse aspecto, aproxima-se das ideias de Lourenço.
José Querino Ribeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica o Fayolismo nas escolas, dividindo as funções e criando regulamentos; • Fundou a ANPAE em 1961; • O administrador escolar tem como funções o serviço pedagógico, social e burocrático.
Manoel Bergström Lourenço Filho	<ul style="list-style-type: none"> • Apoia-se nos princípios de Fayol; • Defende não só a organização da escola, mas também da sala de aula; • Propõe um manual para a formação dos diretores escolares – essa atitude remete a Leão, ao defender a formação dos diretores; • Nas suas obras, aprofunda as questões burocráticas e de serviço da escola.

Pioneiros	Contribuições
Anísio Spínola Teixeira	<ul style="list-style-type: none"> • Defende a escola como um espaço propício para o desenvolvimento de vivências democráticas; • Questiona os princípios da Administração Geral aplicados à Educação; • Defende que as funções na escola devem ser exercidas por professores que demonstrem aptidão para tais funções.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme mencionado ao longo da seção, os autores citados no quadro pensam a administração a partir de vieses diferentes. Uns defendem a organização da administração da educação segundo pressupostos fabris, outros problematizam tais concepções.

Após esta breve explanação sobre a emergência da administração escolar e a mudança de ênfase para a gestão, discuto, na próxima seção, a historicidade da supervisão escolar.

4.2 Historicidade da Supervisão Escolar

“Supervisor” o que procura a “visão sobre”, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. Esta discussão, na América Latina, se faz especialmente necessária, considerando a importância do movimento de emancipação social. E o “especialista” supervisor, como educador e profissional, tem o seu papel estreitamente vinculado e comprometido com este movimento. (RANGEL *et al.*, 1997, p. 147).

Ao tratarmos da supervisão escolar, é necessário contextualizar o momento histórico de mudanças na organização econômica, a partir do século XVIII, que impactaram na vida das pessoas. Nesse período, o modelo de economia passou a ser industrial, substituindo o modelo artesanal. Diante disso, o trabalho produtivo se organizou de outra maneira: de um lado, havia o antigo artesão, que passou a trabalhar para os empresários e recebia um salário baixo; e, do outro lado, o empresário detinha o maquinário, a matéria-prima, e ficava com o lucro.

Com o avanço do capitalismo industrial, a força de trabalho era entendida como uma forma de mercadoria, contexto em que a produtividade era essencial. Então, houve a necessidade de se pensar numa função que fiscalizasse os empregados e acompanhasse de perto o processo de produção. Daí surge o *gerente-supervisor*, que tinha como atribuições: estabelecer uma rotina para os empregados; usar métodos coercitivos para que os funcionários trabalhassem; e exercer o controle de produção, visando à quantidade e à qualidade na entrega do produto final.

Com o amplo crescimento das empresas capitalistas, o controle do processo passou a ficar mais complexo, surgindo a necessidade da racionalização do trabalho, com a divisão de

tarefas através do movimento de gerência científica, criado pelo taylorismo.²⁵ Nesse cenário, cria-se nas indústrias a supervisão como uma das especializações técnicas de trabalho, que tinha o objetivo de manter o controle sobre a mão de obra operária e sobre o aumento da produção. Diante desse movimento realizado no final do século XVIII e no início do século XIX, surge a *supervisão educacional*, primeiramente nos Estados Unidos e, em seguida, no Brasil. A supervisão educacional teve a função de fiscalização e controle de produção, estando em uma função intermediária, entre as decisões da cúpula administrativa escolar e os níveis mais baixos de execução. O supervisor tinha de garantir, através da fiscalização, que o planejamento fosse executado de acordo com a operacionalização do processo. Vasconcelos (2009, p. 86) afirma que a introdução da supervisão educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos) e os que executam.

Segundo Lacerda (1983, p. 32), a supervisão, que enfatiza a fiscalização, corresponde ao movimento da gerência científica, iniciado por Taylor, e ao período da administração científica, que dá ênfase à gerência da força de trabalho e ao controle das atividades executadas – e não à perspectiva humana do trabalho. O foco estaria nos meios de produção, nos processos, nos fins de geração de lucro, e não na pessoa humana que executa o trabalho.

Nesse cenário, surge efetivamente a supervisão educacional no Brasil, ainda durante a Primeira República (1889-1930), sob a denominação de inspeção escolar, já enraizada no sistema. Tinha como função primordial a fiscalização quanto ao cumprimento das leis no campo educacional e a implantação de reformas educacionais, com o objetivo de atender às demandas da produção. Lorenzoni (1990, p. 92) apresenta as atribuições específicas do inspetor escolar no desempenho de sua função:

- a) participar do planejamento e aplicação dos mecanismos e instrumentos de controle referentes a currículos e programas educacionais, previstos ou em desenvolvimento;
- b) participar do processo de planejamento curricular, em nível de macrossistema, com vistas à melhoria qualitativa do ensino, através da caracterização da realidade escolar em termos de necessidades a serem atendidas e possibilidades a serem aproveitadas;
- c) colaborar no estabelecimento de diretrizes pedagógicas que levem à consecução da política educacional do Estado;
- d) assessorar os superiores hierárquicos em assuntos da área; e) manter-se constantemente atualizado em legislação, evidenciando conhecimento do objeto a ser

²⁵ Taylorismo consiste num sistema de organização industrial desenvolvido por Frederick Taylor, economista e engenheiro mecânico estadunidense. O principal objetivo desta técnica é otimizar as tarefas desempenhadas nas empresas, através da organização e divisão de funções dos trabalhadores, objetivando a redução dos custos e o aumento dos lucros. Ele foi o pioneiro da Teoria Geral da Administração, trazendo orientações importantes para o pensamento administrativo, com temáticas sobre eficiência e eficácia.

avaliado, manifestando domínio das técnicas de trabalho e instrumentalização próprias do exercício de sua função.

Realizo um salto temporal neste momento, pois vale mencionar que os jesuítas, ao desenvolverem as práticas educativas no Brasil, no período 1599 e 1759, já desenvolviam atividades de supervisão, através do prefeito de estudos²⁶, que era visto como superior à função do professor na organização hierárquica. O prefeito de estudos não tinha uma função determinada; assessorava o reitor, que era o seu superior direto; fiscalizava as atividades dos professores e alunos; fazia a seleção e a formação dos mestres.

Havia 30 regras que regiam as funções do prefeito de estudos, sendo as principais:

- a) Regra 1: Dever do Prefeito. – Dever do Prefeito é ser o instrumento geral do Reitor, afim de, na medida da autoridade por ele concedida, organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus;
- b) Regra 5: Os professores expliquem toda a matéria. – Lembre a cada um dos professores de teologia, filosofia ou casuística, especialmente quando nota algum mais retardatário, que deverá adiantar de tal modo a explicação que, cada ano, esgote a matéria que lhe foi assinada.
- c) Regra 17: Ouvir e observar os professores. – De quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve ao conhecimento do Reitor. (O MÉTODO... [2019?]).

Nesse período, havia uma rigidez nas regras, mas o foco recaía sobre a aprendizagem dos alunos e a formação dos professores, pois estes deveriam estar capacitados para corresponder às exigências da proposta educacional dos jesuítas. Nesse propósito, o *Ratio Studiorum*²⁷ atendia de forma qualificada e eficiente às demandas educacionais da época. Tempos depois, entre 1750

²⁶ “*Prefeito geral dos estudos* – [...] um homem bem versado nas letras e nas ciências, qualificado pelo seu zelo e discrição para o desempenho das incumbências que lhe forem confiadas e cuja função será a de instrumento geral do Reitor na boa ordenação dos estudos. A ele, com a devida humildade, deverão obedecer aos professores e todos os escolásticos, tanto os que se acham no mesmo Colégio quanto os que porventura vivem em internatos ou seminários de alunos, e ainda os prefeitos de estudos nos seminários, em tudo quanto aos estudos se refere.” (O MÉTODO... [2019?]).

²⁷ O *Ratio Studiorum* é um “Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica, segundo a própria Companhia, não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: ‘Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade.’” (RATIO..., [2019?]).

e 1777, com a Reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas do Brasil, o cargo de prefeito de estudos foi extinto, assim como o sistema de ensino baseado no *Ratio Studiorum*.

Retomando o surgimento da supervisão educacional no Brasil, ainda durante a Primeira República, na década de 1920, foi criada a Associação Brasileira de Educação, que gerou a reforma João Luiz Alves. Essa reforma criou dois órgãos, que foram: o Conselho Nacional de Ensino e o Departamento Nacional de Ensino. Tais órgãos foram de fundamental importância para o âmbito educacional, pois possibilitaram a separação entre a parte administrativa e a parte técnica. Com isso, surgiu o Ministério da Educação e Saúde Pública, possibilitando a criação da profissão de supervisão, sem ligação com as profissões de diretor e inspetor.

A partir dessa reforma, o supervisor tornou-se o responsável pela parte técnica, enquanto o diretor passou a ser responsável pela parte burocrática/administrativa. (SAVIANI, 1981, 2000). A divisão do trabalho nas escolas possibilitou a implantação da supervisão escolar. Nesse momento, confiava-se à figura do inspetor um papel predominante de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar de fiscalização para detectar falhas e aplicar punições.

Na década de 1950, houve um crescimento da população brasileira e, conseqüentemente, um aumento no número de alunos matriculados²⁸ nas escolas. Isso gerou alguns problemas, pois não havia professores primários preparados para suprir a demanda, e foi necessário oferecer cursos de atualização docente, que se estenderam também para os supervisores educacionais. Nesse período, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) firmou um convênio com os Estados Unidos, chamado de Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), que muito contribuiu para o curso de capacitação de professores primários e supervisores no período de 1959 a 1964.

Em 1964, aconteceu o golpe militar no Brasil, instalando-se um governo autoritário e repressor, em que não era permitida a expressão da opinião pública, e nem a participação política. A política educacional foi fortemente impactada com esse modelo de governo. Aguiar (1991) afirma que, nesse contexto, a educação brasileira passou a ser mostrada pelo governo como um investimento, tendo como principal função elevar a renda econômica das classes média e trabalhadora – isto é, através da educação, pretendia-se comprovar, teoricamente, os princípios ideológicos da mobilidade social nas sociedades de classes, com base na igualdade de oportunidades.

No final dos anos 1960, aconteceu a Reforma Universitária, e a supervisão educacional no Brasil surgiu em nível de Ensino Superior com a Lei Federal nº 5.540/68. O curso de

²⁸ Importa dizer que o aumento de números matriculados nas escolas também está relacionado ao fenômeno de expansão da escolarização no Brasil pós-segunda guerra mundial (discussões desenvolvimentistas).

Pedagogia passou a oferecer “habilitações” ou “especializações” em: planejamento escolar, orientação educacional, administração escolar, supervisão educacional, inspeção escolar etc.

Na década de 1980, com as possibilidades de abertura política, surgem vários questionamentos das classes populares sobre o papel da escola e sobre a ação do supervisor educacional e dos demais especialistas. Reivindicava-se uma nova concepção de educação, em que houvesse a participação social, de modo que a supervisão educacional assumisse uma postura participativa e mediadora, e não burocrática e autoritária, como estava ocorrendo.

Santos (2012) destaca que

[...] o papel do pedagogo na atualidade, embora ainda não esteja claramente definido – pela falta de identidade do Curso de Pedagogia entre outros fatores - , começa a se discutir essa questão nas entrelinhas das propostas da LDB/96 e do Banco Mundial, afigurando-se um desafio não somente para os profissionais da educação como também para a própria universidade, instituição social formadora, no sentido de não deixar que, mais uma vez, a atuação dos pedagogos em espaços escolares e não escolares seja conduzida pelas exigências meramente burocráticas do plano político-econômico, em detrimento dos aspectos didático-pedagógicos. (SANTOS, 2012, p. 33).

Na perspectiva de ressignificar a atuação do pedagogo no contexto educacional atual, Medina (2000, p. 33) sugere que é necessário:

- a) superar os impasses conceituais do termo supervisão em seus múltiplos aspectos;
- b) compreender a escola como local efetivo de trabalho;
- c) identificar-se como trabalhador da escola;
- d) conceber o professor como um dos trabalhadores da escola;
- e) desmistificar a figura do profissional supervisor;
- f) conceber-se como um sujeito que produz, reproduz e pesquisa diferentes maneiras de ensinar, de aprender e também de orientar;
- g) admitir que o professor na sala de aula tem sua própria produção;
- h) identificar a produção docente na interação professor-aluno;
- i) estar convencido de que saber e conhecimento são predicativos de todos os seres humanos;
- j) admitir que é na interação do professor que ensina-e-aprende e do aluno que aprende-e-ensina que se encontra o eixo principal da aprendizagem sistematizada na escola.

Refletir sobre os pontos apresentados por Medina (2000) é fundamental para que os problemas não sejam recorrentes no ambiente pedagógico. Assim, os supervisores educacionais precisarão rever as suas concepções e construir o perfil profissional que as instituições demandam atualmente. É necessário que esse supervisor seja um agente de mudanças, atuando junto aos demais profissionais e refletindo sobre objetivos a serem alcançados na coletividade.

Sobre esse assunto, apoio-me em Alarcão e Roldão (2009), ao afirmarem que:

As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o

desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e aprendizagem. (ALARCÃO; ROLDÃO, 2009, p. 19).

Na ação do supervisor educacional, não deveria mais haver espaço para o trabalho fragmentado, nem para a hierarquia autoritária entre os profissionais de uma instituição educativa. O contexto atual conclama um profissional supervisor que desenvolva uma gestão democrática pautada no respeito, na reflexão, na partilha das ideias e na construção coletiva, numa educação firmada no compromisso ético, na responsabilidade e na qualidade.

4.3 Sobre a Atuação da Coordenação Pedagógica

A cada instante há na vida um novo conhecimento a encontrar,
uma nova lição despertando, uma situação nova,
que se deve resolver.
(MEIRELES, 2001, p. 63-64).

A escola é um ambiente de muita complexidade, tendo muitos atores envolvidos. Nesse contexto, há o coordenador pedagógico, que é uma peça importante desse engendramento. Conforme já foi mencionado na seção anterior, a supervisão escolar surgiu no Brasil durante a Primeira República (1889-1930) e passou pela ressignificação das suas atribuições, assim como pela mudança do nome de supervisão escolar para coordenação pedagógica. Apesar dessa trajetória de mudanças, a coordenação pedagógica precisa avançar e ressignificar as suas ações. Vasconcelos (2009) defende a função do coordenador pedagógico como: “[...] um intelectual orgânico no grupo; sua práxis, portanto, comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa. Nesta medida, nos afastamos daquela postura de controle burocrático, em direção à do educador do educador.” (VASCONCELOS, 2009, p. 88).

Concordo com as palavras de Vasconcelos (2009) e com as palavras de Rangel (2008), que coloca o coordenador pedagógico numa posição de comprometimento com o trabalho docente, ao afirmar que ele “[...] faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do trabalho caracterizado pela coordenação das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo.” (RANGEL, 2008, p. 57).

Vale ressaltar a importância do acolhimento por parte do coordenador pedagógico aos professores e professoras. Essa relação é de suma relevância para que as mediações e intervenções se estabeleçam de forma dialógica e democrática, favorecendo uma condição saudável de trabalho e possibilitando o crescimento do grupo. Nessa perspectiva, Vasconcelos

(2009) pontua que o trabalho do coordenador pedagógico não pode ser isolado – deve ser em grupo, para que tenha sentido e que a transformação possa acontecer. Segundo ele, para que ocorra “[...] mudança da prática pedagógica, basicamente o papel da equipe de direção é criar um clima de confiança, pautado numa ética libertadora e no autêntico diálogo.” (VASCONCELOS, 2009, p. 57).

Ao refletir sobre mudança da prática pedagógica, não se pode desvinculá-la da necessidade de formação de professores e professoras, a partir da interação entre os pares e das trocas de saberes, sendo a formação docente uma ação fundamental do coordenador pedagógico. Nesse contexto, é a escola o ambiente essencial de formação, tanto para os alunos como para toda a comunidade. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 25),

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e se forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Sendo a escola esse ambiente favorável para a formação de toda a comunidade, cabe ao coordenador pedagógico possibilitar e planejar esse cenário formativo para os(as) professores(as), nos quais os(as) docentes estarão reunidos(as) discutindo e refletindo sobre contextos do cotidiano, favorecendo situações de aprendizagem e de formação.

Canário (2006) defende que o professor, ao compartilhar conhecimento com o outro e ao desenvolver seu trabalho, aprende sua profissão e se forma no ambiente escolar. A formação centrada na escola, segundo Canário (2001, p. 80), “[...] tem como finalidade principal resolver problemas e promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas; ela se materializa na criação e no funcionamento de equipes que trabalham na concretização de um projeto”.

Geglio (2008, p. 115) apresenta suas contribuições ao discutir que o coordenador pedagógico “[...] exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição”. Assim, cabe ao coordenador pedagógico se organizar quanto ao tempo de suas ações pedagógicas na escola e planejar a formação docente, pois trata-se de 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 (PLACCO; SILVA, 2003, p. 26-27).

Placo e Souza (2008, p. 27) defendem que sempre deve haver intencionalidade na ação pedagógica:

Para que ocorram transformações na prática docente, é fundamental a participação do professor e a intencionalidade de sua ação pedagógica. Se essa intencionalidade for engendrada junto às intencionalidades de outros educadores, será possível pensar na efetivação de um projeto político pedagógico da escola. Isso implica que a reflexão de cada professor sobre a sua prática docente está na base das transformações dessas relações entre as dimensões integrantes da docência e na base da definição coletiva de um projeto de escola.

O coordenador pedagógico precisa priorizar a formação docente e perceber que essa é a sua função primordial no espaço escolar. Os insumos para as temáticas formativas podem ser do próprio contexto vivido pelos docentes, a partir do seu envolvimento nas discussões dos projetos, nas trocas de experiências e na partilha de saberes.²⁹

De acordo com Tardif (2002), autor que aborda essa temática dos saberes docentes, o educador, no seu contexto profissional, mobiliza vários conhecimentos. Ele afirma que

Os saberes [de um educador] são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, *os saberes dele*. A minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. (TARDIF, 2002, p. 16).

Tardif (2002) define os saberes numa perspectiva mais ampla. O autor apresenta seis fios condutores: o primeiro fio se refere à pessoa e ao seu trabalho: “[...] o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar.” (TARDIF, 2002, p. 17).

O segundo fio condutor apresentado pelo autor refere-se à diversidade ou ao pluralismo do saber, em que o educador se utiliza de diferentes saberes adquiridos nas suas itinerâncias, que ajudarão nas relações interpessoais e na resolução de conflitos. “O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e,

²⁹ Mais adiante, quando forem apresentadas as contribuições de Nóvoa para a formação continuada dos professores, esse tema será aprofundado e retomado.

provavelmente, de natureza diferente.” (TARDIF, 2002, p. 18). Sobre esse segundo fio condutor apresentado por Tardif, trago um recorte dos “saberes pedagógicos”, apresentado por Selma Garrido Pimenta, que envolve os saberes referentes ao âmbito pedagógico, como “[...] a problematização, a intencionalidade para enfrentar as situações, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora.” (PIMENTA, 1999, p. 27). Esses saberes possibilitam a construção da identidade do educador.

Segundo Tardif (2002), o terceiro fio condutor trata da temporalidade do saber; significa dizer que os educadores estão carregados de experiências profissionais, escolares e familiares, e que esses saberes se modificam com o passar do tempo.

O quarto fio condutor aborda a experiência enquanto fundamento do saber; defende a relevância das experiências vivenciadas no contexto de trabalho e que contribuem para a formação profissional do indivíduo:

Os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2002, p. 21).

Pimenta (1999, p. 20) concorda com Tardif ao afirmar que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”. Ainda sobre os saberes experienciais, Bondía (2002, p. 21) traz boas contribuições ao afirmar que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”; de modo que “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. (BONDÍA, 2002, p. 19).

O quinto fio condutor apresentado por Tardif (2002) refere-se aos saberes humanos, ou seja, o educador deve ter uma postura de acolhida, respeito e escuta ao outro, numa atitude reflexiva e interativa. Alarcão (2001) corrobora Tardif (2002) ao afirmar que “[...] as relações das pessoas entre si e de si próprio com o seu trabalho e com a sua escola, são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia.” (ALARCÃO, 2001, p. 20).

O último fio condutor proposto por Tardif (2002), atinente a saberes e formação do(a) professor(a), considera importante investir na formação, tendo em vista a sua trajetória e o saber formal. Nesse sentido, sobre a formação do professor, Nóvoa traz as suas contribuições ao propor

[...] a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada. Daí considerar três processos na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional). (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesse excerto, Nóvoa (1992) se refere a *produzir a vida do professor*. Ele defende a formação que mobiliza diversos saberes a partir das experiências marcantes. Ao se referir a *produzir a profissão docente*, retrata a formação confrontando-a com as experiências do respectivo contexto profissional. E, por fim, defende *produzir a escola*, sendo tal instituição o espaço de formação e de trabalho, através de uma gestão democrática e participativa.

Nóvoa (2009, p. 4) defende ainda que a formação dos professores deve partir do estudo de casos reais que acontecem no contexto escolar, bem como “[...] instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”. Ele apresenta três aspectos a serem considerados, conforme abordo a seguir.

1º - A referência sistemática a casos concretos e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Esses casos são “práticos”, mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa.

2º - A importância de um conhecimento que vai para além da «teoria» e da «prática» e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc.

3º - A procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Estamos no âmago do trabalho do professor. (NÓVOA, 2009, p. 5).

4º - A importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação. (NÓVOA, 2009, p. 4-9).

O processo formativo dos professores, que considera a análise de situações concretas e a mobilização de conhecimentos teóricos, remete à importância de não dissociar teoria de prática e prática de teoria, dado que uma não se sobrepõe à outra – ambas caminham juntas, e

o educador vai se formando na relação entre teoria e prática. Sobre esse assunto, Veiga-Neto (2015)³⁰ apresenta grandes contribuições:

[...] não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. Em outras palavras: sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas — ou, simplesmente, práticas — não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias. (VEIGA-NETO, 2015, p. 131).

No processo formativo, Nóvoa (2009, p. 7) valida a importância do registro escrito, pois essa prática possibilita a reflexão e a autorreflexão da prática, “[...] que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais”. Ao registrar as suas práticas pedagógicas, o educador assume a autoria do trabalho desenvolvido, entra em contato com os seus questionamentos internos e expressa o sentido que dá ao seu trabalho pedagógico. Nesse sentido,

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 131-132).

Sendo o ambiente escolar o espaço adequado e legítimo para a formação dos professores, são fundamentais o trabalho em equipe, a partilha das práticas no coletivo e com os pares, além do acompanhamento constante e da reflexão sobre o trabalho docente, transformando a vivência do grupo em conhecimento profissional. (NÓVOA, 2009). Alguns autores chamam esse processo formativo de *formação continuada em serviço*. Nesse âmbito, vale ressaltar a necessidade da ética profissional quando se trabalha em um coletivo.

Benachio e Placco definem a formação continuada em serviço como

[...] um processo que envolve a apropriação de conhecimento e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como locus privilegiado para a formação. Parte-se do pressuposto do professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência. (BENACHIO; PLACCO, 2010, p. 58).

³⁰ Para aprofundar a reflexão sobre teoria e prática, indico o artigo do professor Alfredo Veiga-Neto (2015) intitulado “Anotações sobre as relações entre teoria e prática”.

Ao tratar da formação continuada do professor, precisamos sinalizar o importante papel que o coordenador pedagógico exerce nesse processo formativo, já que a sua função “[...] é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição.” (GEGLIO, 2008, p. 115). O coordenador é o líder; é ele quem “[...] conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, indica leituras, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores e indica ações” (GEGLIO, 2008, p. 118), em um trabalho de parceria e coletividade.

O coordenador atua sempre num contexto de mudança e é visto como um agente de transformação no contexto escolar. Ele precisa estar atento às possibilidades de reflexão junto aos professores e, nesse trabalho coletivo, alçar novos voos. Não podemos pensar em deslocamentos em educação sem a participação, a parceria e o envolvimento do coletivo. A interação entre os professores e a coordenação pedagógica é fundamental para que essa mobilização aconteça.

Pensar na formação continuada dos professores como prioridade no fazer pedagógico do coordenador é possibilitar um espaço de escuta, de troca de experiências, de planejamento de ações formativas articuladas com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, buscando trazer, como matéria-prima de estudo e reflexão, as situações reais vividas pela equipe docente que podem contribuir para o processo de aprendizagem do aluno. O professor, ao tomar consciência de sua prática, ao dialogar com teóricos da educação e ao refletir sobre os seus saberes nas trocas com os seus pares e com a coordenação, torna-se um profissional inserido no processo formativo, em busca de mudanças e de um fazer pedagógico qualificado e comprometido. Desse modo, o coordenador pedagógico precisa ter clareza do seu papel, que é de articulador do Projeto Político-Pedagógico da instituição, para que não se perca nas rotinas e insurgências³¹ do dia a dia escolar e perceba a sua importância no processo contínuo de formação, tanto para os professores como para si mesmo.

O coordenador pedagógico precisa “ter coragem para fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias” (ALMEIDA, 2011, p. 45) e estar atento às possibilidades e as oportunidades de deslocamentos e de mudanças no percurso.

Nesta seção, dialoguei sobre pontos importantes referentes à atuação da coordenação pedagógica no ambiente escolar, na contemporaneidade. Na próxima seção, farei uma reflexão sobre articulação pedagógica. Conforme já referido, existe uma escassez de referenciais

³¹ A palavra insurgências, nesse contexto, se refere às situações que ocorrem e que não estão programadas. Para aprofundar o tema sobre insurgências, no campo do currículo, indico a leitura do livro do professor José Teixeira Neto (2020), intitulado “Mochilas existenciais e insurgências curriculares: possibilidades de interações nas pedagogias culturais do tempo presente”.

teóricos sobre o tema. Porém, parto do significado do termo “articulação” e de uma discussão sobre cooperação, que é central nas ações do articulador.

4.4 Tecendo a Articulação Pedagógica

Nesta seção, pretendo abordar a articulação pedagógica; mas, conforme já mencionado, o caminho para a construção dessa seção não foi fácil, devido à ausência de literatura específica sobre articulação pedagógica. Então, escolhi trabalhar com a etimologia, o significado dicionarizado da palavra articulação e o conceito de cooperação, a partir de Richard Sennett.

No dicionário de etimologia, articulação é originária da palavra “Gonoartrose, que significa joelho (gono), articulação (arthros), para doenças degenerativas (osis)” (RESULTADOS... [2021?]). Para mim, a etimologia da palavra “articulação” me leva a pensar no trabalho que eu desenvolvo, junto às coordenadoras, em que busco articular os processos pedagógicos, no intuito de favorecer a construção da unidade. Trago como exemplo o momento em que organizamos os procedimentos para a orientação dos professores sobre as ações do planejamento pedagógico para o ano letivo seguinte. Nessa ação, eu discuto com as coordenadoras a pauta formativa, a proposta do planejamento, os documentos que irão referendar esse planejamento, a organização do cronograma e os produtos de entrega. Dessa maneira, construímos os procedimentos e os colocamos em prática.

Houaiss (2014) apresenta as seguintes definições para a palavra articulação: “(ar.ti.cu.la.ção) [pl.: -ões] s.f. 1. ANAT ponto de junção de duas partes do corpo ou dos dois ou mais ossos. 2. FON sequência das etapas de emissão de um som. 3. pronúncia clara das palavras. 4. ajuste entre partes; inter-relação.” (HOUAISS, 2014, p. 90). Olhar para a etimologia e para os significados da palavra articulação, aqui apresentados, permite-me dizer que os significados dicionarizados de articulação pedagógica ampliam a compreensão do termo, que envolve apoio, alinhamento de processos, inter-relação, olhar sistêmico e, principalmente, cooperação.

Ao tratar de cooperação, busco em Richard Sennett (2012) inspiração para compreender que o trabalho do articulador está relacionado com o cooperar; e eu acredito que isso fica evidenciado nas análises do grupo focal e no produto final, construído com as coordenadoras pedagógicas, que serão apresentadas no próximo capítulo.

A prática do articulador pedagógico é muito pautada na cooperação; é estar lado a lado, com as coordenadoras, na tomada de decisões, vivenciando os problemas, dialogando, refletindo e buscando coletivamente os melhores caminhos. Sennett (2012, p. 15) define a cooperação “como uma troca em que as partes se beneficiam”; e essas trocas cooperativas,

desde a antiguidade, eram práticas presentes no trabalho artesanal, desenvolvido pelos artesãos, nas oficinas. Elas são também muito presentes na minha relação com as coordenadoras; percebo que há uma confiança e uma legitimação da articulação. Isso me toca bastante, porque, trabalhando numa instituição que tem como princípio maior a formação integral, num contexto social de tanta competitividade e desrespeito, percebo que é possível desenvolver um trabalho de artesanaria, de pensar junto às coordenadoras, de construir com esse coletivo, de suspender um pouco o tempo e de pensar, pensar devagar quando o cotidiano permite. Cooperação enquanto artesanaria leva tempo e envolve uma escuta atenta e relações de confiança.

Na minha prática de articulação pedagógica, a visão sistêmica se torna necessária para que a cooperação possa acontecer, pois qualquer tomada de decisão pode gerar impactos positivos ou negativos em outros setores do colégio. Apresento, como exemplo, a entrega do material bilíngue para os pais dos alunos do EF1 e EF2, que é uma ação que envolve vários setores e acontece duas vezes ao ano. Cito aqui essas ações: consultar os professores sobre a data de início de uso desse material; organizar a equipe que fará a entrega aos pais; separar os materiais por turma, para termos o controle da entrega; organizar uma escala de entrega, por série; organizar os locais de entrega e os horários disponíveis; comunicar à portaria e à vigilância os acessos que precisam estar disponíveis para os pais; comunicar aos pais a organização e os procedimentos necessários; ajustar com a equipe de limpeza a higienização dos espaços onde acontecerão as entregas; treinar e reunir-se com a equipe de entrega; enviar, para os professores e para as coordenadoras pedagógicas, o comunicado que foi enviado para os pais; postar o comunicado no site do colégio e enviá-lo para os pais, por e-mail e aplicativo. Para o sucesso de uma ação, é necessário que todas as pessoas envolvidas tenham a clareza da responsabilidade do seu papel, pois, se algo der errado, isso reverberará em todas as outras ações, e o objetivo não será alcançado.

Apesar de vivenciar uma atitude cooperativa no contexto da articulação pedagógica, gostaria de fazer um recorte para refletir sobre a afirmação de Sennett (2012, p. 19), quando diz que a “sociedade moderna está desabilitando as pessoas da prática da cooperação”. A princípio essa desabilitação se evidenciou com a substituição da mão de obra humana pelas máquinas e, posteriormente, no âmbito social, com a dificuldade em lidar com as diferenças humanas. É possível perceber, atualmente, como essa desabilitação tem sido recorrente na nossa sociedade, em que as pessoas não respeitam as diferenças e perdem “as habilidades de cooperação, necessárias para o funcionamento de uma sociedade complexa” (SENNETT, 2012, p. 20), gerando uma competição agressiva. Precisamos estar atentos para que não percamos o nosso senso de cooperação diante das situações.

No atual contexto de pandemia, que todos nós estamos vivendo, percebo o quanto a articulação pedagógica estabeleceu uma relação de confiança e de cooperação com as coordenadoras. Vivemos momentos difíceis e muito tensionados em 2020, em que o espaço da articulação pedagógica ajudou a refletir sobre as angústias e inquietações e a tomar decisões sobre questões pedagógicas, como por exemplo: definições sobre a proposta pedagógica para o formato remoto; estruturação para o novo processo avaliativo online; definição e organização do novo horário de aulas online; reuniões de pais para escutas e devolutivas; comunicados para os pais e outras atividades. Hoje, em 2021, ainda no contexto pandêmico, mas, com a vacina contra Covid-19 sendo aplicada e com a possibilidade de retomada das atividades presenciais, a articulação pedagógica continua se fazendo presente e atuante em novos desafios, como: organização do ensino híbrido; ausência de professores no presencial por serem do grupo de risco; acolhida aos medos e receios dos professores sobre o retorno ao presencial, casos positivados de Covid em alunos que estão no presencial, reorganização da proposta pedagógica, e outras situações. Em meio a tantos desafios, é preciso adotar uma postura hipercrítica³², no sentido de não desabilitar a cooperação que deve ser constitutiva do papel do articulador pedagógico.

Na dinâmica da articulação pedagógica, percebem-se movimentos que relacionam autoridade, confiança e cooperação no trabalho desenvolvido junto às coordenadoras pedagógicas e à direção. Porém, penso que tais questões podem ser aprofundadas nas práticas desenvolvidas. Sennett (2012) nomeia essa relação de triângulo social. Ele defende que, para se exercer a autoridade, um líder precisa buscar sua legitimidade, através de trocas periódicas com os seus liderados. Sobre esse assunto, partilho que essa é uma prática constante da articulação pedagógica, pois há encontros frequentes para trocas e partilhas com as coordenadoras envolvidas. Dessa forma, a autoridade vai sendo conquistada e construída, pois as pessoas envolvidas são escutadas e cuidadas. O segundo ponto é sobre a confiança no trabalho; Sennett (2012) a defende como algo inabalável, de entrega total, sendo uma conquista diária. Sobre esse aspecto, ressalto que os momentos de partilha possibilitam a construção da confiança, assim como observo que as orientações dadas pela articulação pedagógica são seguidas pelas coordenadoras. Ainda sobre a triangulação social, o terceiro ponto é sobre a cooperação, em que o viés é pela ideia de compromisso e responsabilidade, sendo uma postura também presente na relação do articulador com as coordenadoras e a direção do colégio, e que

³² Para Veiga-Neto (1996), a hipercrítica é uma expressão que designa uma crítica radical e ampliada, mas que exige humildade intelectual. A humildade intelectual está relacionada a cada um ter de voltar a crítica a si próprio; é estar em constante insatisfação e desconfiança em torno do que se faz. Mas se não deve confundir isso com pobreza intelectual.

pode ser aprofundada³³. Encontro, em Sennett (2012), um tripé que dá sustentação ao trabalho desenvolvido e que merece ser aprofundado nas práticas profissionais cotidianas.

No itinerário da articulação pedagógica, percebe-se que há uma relação forte de cooperação, parceria e confiança com a direção geral e com a direção acadêmica, que é fruto de um processo de construção lento e que precisa ser repactuado no cotidiano escolar. Cito, como exemplo, uma situação do contexto pandêmico, referente ao momento de suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, que exigiu de todos a necessidade de tomada de decisões, sempre de forma coerente, refletida e assertiva. Essa ação nos mobilizou para: refletir sobre e definir as decisões a serem tomadas; comunicar às famílias os novos procedimentos; ampliar o uso de plataformas digitais; organizar os novos horários de aula; reestruturar o trabalho pedagógico e apoiar as coordenadoras pedagógicas e os professores, diante do processo de transição para o formato remoto e diante dos momentos de turbulência e aflição. As reuniões entre a articulação e a direção são caracterizadas como espaços de tomada de decisões, em que as situações são maturadas e bem refletidas, em um ambiente de respeito, escuta e discernimento.

Chego ao final desta seção olhando para trás e rememorando toda a trajetória da articulação pedagógica, formada de desafios, conquistas, avanços e crescimento. Como já foi relatado anteriormente, sabemos que essa proposta de articulação pedagógica surge de uma necessidade da instituição, frente aos desafios e insurgências do tempo presente, mas que vem se ressignificando e criando raízes sólidas, embasadas na cooperação, na confiança, no respeito e com o compromisso com a formação integral.

A partir das bases expostas nesse capítulo, seguirei para as análises do material empírico produzido via questionário e grupo focal.

³³ Pretendo aprofundar os estudos dos escritos do autor no meu cotidiano profissional. Penso que a cooperação é potente nas funções que exerço enquanto articuladora pedagógica. Na dissertação, em função da temporalidade da sua construção, fiz algumas escolhas conceituais e metodológicas. O referencial teórico foi construído a partir de diversos estudos que demandaram apropriação da minha parte. Além disso, o grupo focal, enquanto espaço de formação e de produção de dados empíricos, demanda um envolvimento do pesquisador.

5 SOBRE A ANÁLISE DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL

Esse capítulo apresentará o percurso trilhado e as descobertas feitas com o grupo focal, formado pelas coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental 1 e 2³⁴.

Conforme já foi mencionado, foram escolhidas três temáticas, a partir dos dados coletados, por meio do questionário e do grupo focal. Por uma questão de organização didática, dividi o capítulo em três seções, que seguiram a ordem dos assuntos tratados nos encontros do grupo focal. Os temas abordados foram:

- a) O coordenador pedagógico e suas atribuições: desafios e possibilidades;
- b) Saberes pedagógicos;
- c) Atribuições e possíveis avanços nas ações da articulação pedagógica.

Relembro que todo o material dos encontros do grupo focal foi transcrito e está registrado em quatro arquivos, com uma média de 38 páginas cada um.

Apresento neste capítulo a análise dos dados produzidos pelas participantes, que carregam suas singularidades, suas histórias de vida, e que partilham suas experiências profissionais na área de coordenação pedagógica, refletindo sobre a sua práxis, partilhando seus saberes e contribuindo nas reflexões sobre o problema da pesquisa. Ao usar os dados do grupo focal, foi possível refletir sobre a articulação pedagógica, repensar a prática e sugerir ações, a partir do viés da coordenação pedagógica.

Os excertos do material empírico serão apresentados em quadros para diferenciá-los das demais citações. Antes de entrar nas seções específicas do capítulo analítico, que foram organizadas a partir das categorias de análise, retomo quais são elas, bem como apresento excertos de fala das coordenadoras participantes, que sinalizam a importância dos temas elencados.

Quadro 13 - Sobre a divisão das seções

Seções	Evidências das coordenadoras pedagógicas
5.1 O coordenador pedagógico e suas atribuições: desafios e possibilidades	“É imprescindível para o coordenador acompanhar o docente e à docência, nos processos e no planejamento”. (Coordenadora 4). “[...] Como coordenadora pedagógica é contribuir para a formação dos docentes, planejar e qualificar as práticas pedagógicas, articulando os projetos da série ao projeto político-pedagógico da escola”. (Coordenadora 3).
5.2 Saberes pedagógicos	“[...] Saberes acadêmicos que dão fundamentação para todas as ações e decisões que preciso gerenciar. E também os saberes das relações interpessoais e da formação espiritual, que me proporcionam uma postura reflexiva e humana diante do trabalho, da missão e do outro.

³⁴ O material empírico aparecerá em quadros para se diferenciar das demais citações.

	Esses saberes são imprescindíveis para desenvolver uma gestão eficiente e humana.” (Coordenadora 1).
5.3 Atribuições e possíveis avanços nas ações da articulação pedagógica	“A articulação pedagógica é um espaço formativo sim, pois agrega saberes e experiências sobre as várias demandas exigidas em cada série, colabora na construção e qualificação das ações pedagógicas propostas. O articulador está para o colégio como um maestro está para sua orquestra.” (Coordenadora 2).

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresento, a seguir, as temáticas de análise, que foram divididas em três seções, conforme já mencionado.

5.1 O Coordenador Pedagógico e suas Atribuições: Desafios e Possibilidades

“[...] um intelectual orgânico no grupo; sua práxis, portanto, comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa.” (VASCONCELOS, 2009, p. 88).

Nesta seção, abordo o primeiro encontro do grupo focal, que apresentou como objetivo refletir sobre as atribuições e sobre as insurgências no cotidiano do coordenador pedagógico. Para atender a esse objetivo, os materiais usados como recursos mobilizadores foram os textos de Ana Archangelo (2011) e de Antônio Nóvoa (2009), que possibilitaram a discussão sobre as atribuições do coordenador, a formação do professor e os desafios e possibilidades da função. Para relembrar, reapresento abaixo o roteiro³⁵ do primeiro encontro, que já foi apresentado no Quadro 8. Nesse primeiro encontro, percebi que as coordenadoras estavam muito participativas e envolvidas com as reflexões.

Quadro 14 - Grupo focal: Encontro 1 (apresentação da proposta)

Grupo focal – Encontro 1 (apresentação da proposta)	
Data	05/10/2020
Duração	1:31:15
Temática de discussão	O coordenador pedagógico e suas atribuições: desafios e possibilidades.
Objetivo	Refletir sobre as atribuições e as possibilidades do coordenador pedagógico.
Recursos mobilizadores	Leitura prévia dos textos de: Ana Archangelo – “O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição”; Nóvoa – “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. Curta-metragem: Vídeo INDÍCE 50 (ESMA 206);

³⁵ Todos os roteiros já apresentados no subcapítulo 3.2 serão reproduzidos novamente no decorrer deste processo analítico, principalmente nos subcapítulos 5.1 a 5.3.

Proposta de trabalho	Assistir ao curta-metragem: Vídeo INDÍCE 50 (ESMA 206); Diálogo sobre as aproximações entre o vídeo e as leituras prévias; Refletir sobre: <ul style="list-style-type: none"> • A atuação do coordenador pedagógico. • O coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores. • Desafios sobre o “ser coordenador pedagógico”. • Encerramento: apresentação de uma atribuição e de um desafio maior sobre “ser coordenador pedagógico” na atualidade.
----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Entendo ser de relevante importância apresentar um resumo sobre o curta-metragem assistido e sobre os textos de Ana Archangelo (2011) e Antônio Nóvoa (2009), trabalhados no primeiro encontro do grupo focal.

O curta-metragem *Índice 50 (ESMA 206)* (ESMA MOVIES, 2018) tem uma duração de 5 minutos e 51 segundos; retrata a história de uma família, composta de pai, mãe e filho, que vão à praia. Chegando lá, observam que a praia está repleta de pessoas e sombreiros, mas eles conseguem um lugar na areia para se acomodarem. No início, tudo transcorria de forma tranquila; os três se divertiam. De repente, após algum tempo, o pai resolve abrir um iogurte e, inesperadamente, aparece uma abelha, que gera a maior confusão. A abelha fica sobrevoando ao redor da família e os três tentam matá-la. Nessa tentativa, os três não aproveitam o passeio, pois a atenção é toda voltada para a abelha. Por fim, o pai consegue matar a abelha com o inseticida, e ela cai justamente no potinho de iogurte que o pai abriu para tomar. Enquanto isso, a mãe procura o filho, que está preso no balde de praia, e com o rosto machucado. Apesar de o vídeo ter momentos de humor, possibilitou uma boa reflexão, pois as coordenadoras o associaram a rotina do coordenador pedagógico, diante das insurgências pedagógicas, que desorganizam as ações programadas na sua rotina.

O texto de Ana Archangelo (2011), *O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição*, apresenta um relato de experiência pessoal em uma escola pública, abordando os conflitos e desafios presentes na rotina de um coordenador pedagógico ao assumir essa função em uma instituição. A autora reforça a importância de o coordenador pedagógico identificar os conflitos, para que o seu foco de trabalho não se perca e para que ele ancore o seu trabalho nos sujeitos que “emprestam vida a instituição” (ARCHANGELO, 2011).

Já o texto *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*, escrito por Antônio Nóvoa (2009), aborda cinco princípios a serem adotados na formação de professores e reflete o quanto essas formações estão distantes da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais e defende a formação em serviço – a máxima do autor (2009) é a de que professor se forma na escola.

Iniciamos o encontro assistindo ao curta-metragem *ÍNDICE 50 (ESMA 206)* (ESMA MOVIES, 2018), relacionando-o com o texto de Ana Archangelo (2010), que possibilitou uma reflexão sobre a rotina do coordenador, que é tão marcada por conflitos e experiências que surgem de forma desordenada e que exigem uma ação imediata e eficaz. As quatro coordenadoras se identificaram com o curta-metragem; disseram que a abelhinha significava as insurgências e os conflitos que aparecem e desorganizam toda a rotina de ações planejadas, e que, às vezes, atingem todos que estão no entorno. Durante a discussão, surgiu uma reflexão interessante sobre a relação entre a função do coordenador pedagógico e a postura submissa do pai, quanto a estar ali para organizar a ida à praia e resolver os problemas. Nessa analogia, as coordenadoras refletiram sobre a verdadeira função do coordenador pedagógico, que não deve ser de “apagar incêndios”, mas de promover a formação dos professores. Sobre esse assunto, Aragão e Campos (2012) afirmam que “cabe ao coordenador a função de priorizar o tempo de seu trabalho na escola para o desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas intencionalmente tendo em vista a formação docente”. (ARAGÃO; CAMPOS, 2012, p. 41).

Percebi que as coordenadoras ficaram bastante mobilizadas com o vídeo e logo estabeleceram uma relação com o seu cotidiano, em que as insurgências acabam tomando um bom tempo das suas ações. Em contrapartida, elas trazem a importância dos conflitos, no sentido de crescimento e de deslocamento para a instituição, de sair da zona de conforto e de enfrentar os desafios. Sobre conflitos, Archangelo (2010, p. 138) afirma que “instituição saudável não é aquela que não apresenta conflitos”, mas é aquela que é capaz de “explicitá-los, manejá-los e resolvê-los dentro do limite institucional” (BLEGER, 1984, p. 51). Apresento, na sequência, excertos das falas das coordenadoras pedagógicas sobre a rotina de trabalho e o conflito.

“Tem pessoas que acham que uma instituição saudável ou que seja boa, é aquela que não tem conflito e, na verdade, não é a questão de evitar os conflitos, mas que a saúde da instituição se dá pela capacidade de enfrentar e manejar os conflitos e que eu acho que é o desafio. O conflito é estruturante e é um espaço rico de aprendizagem”. (Coordenadora 1).

“Na verdade, o conflito nos desloca, saímos da zona de conforto, e vai nos exigir um posicionamento, um deslocamento.” (Coordenadora 2).

“Às vezes tenho a impressão de que o conflito vai desestabilizar totalmente, mas é um novo olhar, uma nova direção para o gerenciamento daquele processo.” (Coordenadora 3).

“A questão das instituições maduras e o lugar do coordenador, fala muito dessa capacidade de enfrentar as situações novas e a absorção dos aspectos positivos do processo de mudança. Isso me traz um pouco desse lugar do encorajamento, da coragem que você precisa ter, mas uma coragem com esperança para que você enxergue sim o que é de positivo, naquilo de novo que chega, porque o novo assusta, desestabiliza qualquer pessoa.” (Coordenadora 4).

Na discussão sobre conflitos na instituição, as coordenadoras se posicionaram entendendo e corroborando o texto de Ana Archangelo, inclusive ressaltando a importância das formações propostas pelo setor de Gestão de Pessoas, através do Projeto de Desenvolvimento de Gestores (PDG), que, em algumas formações, trouxe essa temática para o aprofundamento, reforçando que o conflito faz parte de qualquer instituição e que é um espaço de ricas aprendizagens e de grandes deslocamentos.

Após essas declarações, fiz uma intervenção no diálogo para que seguissemos refletindo sobre e partilhando as percepções sobre as atribuições da coordenação pedagógica. Analisamos as respostas à seguinte pergunta do questionário: “no seu entendimento, quais são as principais funções da coordenação pedagógica?”.

Segue o posicionamento das coordenadoras pedagógicas sobre as suas atribuições:

“Organizar o trabalho escolar nas diversas etapas (planejamento, execução e avaliação); acompanhar o processo ensino aprendizagem, identificar os problemas e buscar estratégias, em parceria com os professores, com o objetivo de qualificar a ação pedagógica; propor e garantir espaços formativos para a práxis pedagógica, em busca de uma postura crítico-reflexiva a respeito de suas próprias experiências.” (Coordenadora 1).

“Como coordenadora pedagógica é contribuir para a formação dos docentes, planejar e qualificar as práticas pedagógicas, articulando os projetos da série ao projeto político-pedagógico da escola.” (Coordenadora 2).

“Gerir todos os processos administrativos, projetos, propostas formativas, planos, ações, profissionais, recursos dentro do seu espaço de atuação; Coordenar/gerir o grupo de trabalho com conhecimento técnico acerca do seu campo de atuação, visão administrativa para coordenar, conciliar ações e planos focados em um objetivo comum: o produto final, a aprendizagem do aluno e o bem estar de toda comunidade escolar; Administrar as ‘relações interpessoais’ no espaço de trabalho e perceber-se elemento dessas relações. Atuar como instrumento de conciliação, influência, motivação e autoridade e estar perto, atuando como ouvinte junto ao corpo docente e funcionários, para melhor conhecer e poder atuar; promover relações sadias, saudáveis e respeitadas com e entre funcionários, professores e gestores, de uma forma colaborativa.” (Coordenadora 3).

A coordenação pedagógica possui funções muito importantes, como: ser rede de apoio para docentes, alunos e famílias no desenvolvimento de todo projeto educativo, atuar no processo formativo do corpo docente atenta às reais necessidades da série, tendo em vista a qualificação do fazer pedagógico, atuar de forma sistêmica, a partir de uma gestão democrática e participativa, favorecendo o pleno desenvolvimento do projeto político pedagógico da instituição.” (Coordenadora 4).

Ao analisar as respostas das coordenadoras, percebi vários pontos em comum, mas a formação docente estava presente em todas as respostas. Placco e Silva (2003) definem a formação continuada 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 saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver à docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO e SILVA, 2003, p. 26).

Nessa perspectiva de formação dos professores, o grupo focal possibilitou adensar as discussões sobre a formação continuada dos professores em serviço, e as coordenadoras defenderam a importância dessa proposta formativa, pois possibilita refletir sobre e construir as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, em um diálogo constante entre teoria e prática, possibilitando o estudo de casos, em um movimento de ação-reflexão-ação. Segundo Pimenta (1999, p. 11),

[...] nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Apresento, na sequência, excertos das falas das coordenadoras pedagógicas sobre a formação em serviço.

“É necessário instituir essas práticas profissionais como lugar de reflexão, de formação. Já tem algum tempo que a gente vem discutindo sobre a importância de trazer esses casos mais concretos, e fazer um diálogo com as teorias. Tem situações vivenciadas na escola que são tão potentes e quando se discute em uma formação qualifica muito o nosso projeto. Mas a escola tem uma dinâmica intensa e nós acabamos sem conseguir mergulhar de fato nessas situações, que podem ser “estudo de casos”, que são riquíssimos para qualificar a prática.” (Coordenadora 1).

“É importante que os professores abracem essa proposta, que relatem as suas práticas, pois assim a formação será exitosa”. (Coordenadora 2).

“Os encontros coletivos entre os professores e a coordenação, para trocas, partilhas e estudo de casos, potencializam e qualificam a prática” (Coordenadora 3).

“Eu acho muito potente, no nosso papel de coordenação, promover encontros coletivos com os professores, onde eles também vão se ajudando nesse processo formativo, essa troca entre os pares. A gente fala tanto dessa importância entre os alunos e que eu acho que a gente, enquanto coordenador, também tem que pensar que nessa interação entre professores isso fortalece muito o fazer pedagógico, isso ajuda muito na reflexão sobre a prática.” (Coordenadora 4).

Entre as coordenadoras, há uma clareza sobre a importância e a necessidade da formação continuada dos professores centrada na sua prática pedagógica, que favorece a conscientização sobre suas ações, buscando qualificar os processos de ensino e aprendizagem construídos no cotidiano escolar. Nóvoa (2002) afirma que “é preciso valorizar o confronto entre estratégias distintas, com criatividade e invenção de modalidades “não-formais” de formação contínua que deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugar de referência”. (NÓVOA, 2002. p. 63).

Ao analisar as respostas ao questionário, é possível perceber como essa prática acontece no cotidiano delas; vejamos a questão relativa a esse assunto: “Que ações você desenvolve para que a sua equipe docente reflita sobre a prática pedagógica em sala de aula?”.

“Recentemente temos realizado observações em sala de aula, com posterior reflexão acerca da prática desenvolvida, em articulação com autores referendados na área.” (Coordenadora 1).

“Procuro formar minha equipe docente investindo em leituras e reflexões sobre práticas pedagógicas atuais, de autores renomados.” (Coordenadora 2).

“Diálogo e orientação individual e coletiva. Reflexão através de dinâmicas em grupo, leituras, debates. Plano de ação/ docente - com foco em alguma situação problema Plano de ação pessoal / coordenação.” (Coordenadora 3).

“Discussões contínuas e constantes individuais e/ou coletivas, em momentos de reunião de série ou em departamento por área do conhecimento, a partir de estudo de textos, vídeos... e, em especial, na análise crítica do projeto, das propostas pedagógicas, das atividades, dos instrumentos avaliativos e recursos planejados para o desenvolvimento do trabalho. Outras reflexões importantes são sobre a relação professor-aluno e sobre as evidências de aprendizagem dos alunos, sobre o desempenho, ao longo do ano letivo.” (Coordenadora 4).

Ao analisar as falas do grupo focal e as respostas do questionário, é possível perceber que a equipe docente já está envolvida com essa prática, mas sinalizo a importância de isso estar sistematizado nessas séries, através de um planejamento e de uma proposta formativa alinhada, de modo que haja um espaço para que as coordenadoras partilhem suas experiências com as outras coordenadoras, criando-se um contexto de trocas e de ricas aprendizagens.

Dando sequência a essa reflexão sobre a formação em serviço, o coordenador pedagógico tem uma participação muito importante na condução desse processo, por isso a importância de investir na formação continuada, tão necessária para que “dê sentido à sua experiência”, para que “se reconheça como produtor de conhecimento e saberes” (CUNHA; PRADO, 2010, p. 38) e para que conduza e articule o projeto-político-pedagógico da instituição. Esse investimento é de grande relevância, já que ele está à frente dos processos. Segue, abaixo, o registro das respostas do questionário, aplicado anteriormente às coordenadoras, com a seguinte proposição: “De que maneira você investe na sua formação continuada?”.

“Através da realização de especializações, mestrado, participação em cursos com temáticas que estão vinculadas à minha área, além de leituras que fomentam o meu cotidiano profissional.” (Coordenadora 1).

“Invisto na minha formação continuada participando de cursos e formações que agreguem saberes ao meu trabalho na coordenação. Formação é um processo contínuo e permanente para o desenvolvimento pessoal e de toda a equipe que coordeno.” (Coordenadora 2).

“Através das especializações realizadas e do curso de Mestrado. Através das leituras pessoais e das leituras proporcionadas pelas formações realizadas pelo CAV, através de leituras sugeridas nas reuniões de Coordenação e Articulação.” (Coordenadora 3).

“Assumindo uma atitude aprendente que me provoca a fazer leituras, participar de cursos, crescer progressivamente na vida acadêmica, bem como a refletir sobre meu fazer, confrontar, estar aberta ao novo, experimentar, ousar, trocar ideias, construir coletivamente novos projetos e ações.” (Coordenadora 4).

Vale ressaltar que todas as coordenadoras pedagógicas já trabalham no colégio há alguns anos; conforme previamente informado, já estiveram em outras funções e costumam participar das formações promovidas pelo colégio. Percebe-se que há um engajamento e um movimento de busca pela ampliação do seu repertório formativo. Sobre esse assunto, há uma pergunta no questionário que indaga o seguinte: “Qual a sua percepção sobre o seu repertório formativo?”.

Estas são as percepções sobre o repertório formativo das coordenadoras pedagógicas:

“Acredito que é um repertório significativo, pois estou imersa em contextos formativos que ampliam o meu repertório.” (Coordenadora 1).

“Meu repertório está em consonância com a direção da escola em que trabalho, que traz reflexões e vivências na perspectiva das metodologias inovadoras e aprendizagens significativas. A escola propõe formações durante o ano letivo para todo corpo docente. Também nos horários das Reuniões de Coordenação Pedagógica, invisto em reflexões e debates que complementem essas formações.” (Coordenadora 2).

“Percebo a cada dia a evolução do meu repertório formativo. Preciso avançar mais, pois nunca é bastante evoluir em conhecimentos para estar atualizado e saber posicionar-se diante das demandas do universo da educação. Reconheço que atuar em educação requer um investimento sistemático nos estudos e leituras, mas gostaria de investir, também através de outros caminhos de conhecer o mundo para melhor revelá-lo, como estudar outra língua e frequentar o teatro e academias de artes.” (Coordenadora 3).

“Para ampliar meu repertório formativo busco qualificar minha atuação, a partir do estudo permanente e das reflexões coletivas e trocas entre os educadores dos diversos setores e segmentos.” (Coordenadora 4).

Ainda sobre a formação continuada, as coordenadoras deram muita ênfase às propostas formativas que o colégio propõe anualmente, para todo o corpo docente e equipe técnica, sempre buscando qualificar e refletir sobre as práticas pedagógicas. Seguem alguns temas já trabalhados nas pautas formativas que foram desenvolvidas com os coordenadores e professores: currículo, multirreferencialidade, metodologia, avaliação, rubricas, infâncias e juventudes. Percebi um reconhecimento e uma validação das coordenadoras para essa ação formativa do colégio.

Retomando o grupo focal, as coordenadoras continuaram refletindo sobre a formação dos professores, que foi o tema do texto de Antônio Nóvoa; sinalizaram a importância de a formação dos professores ser construída dentro desse coletivo, valorizando a práxis pedagógica, as dimensões pessoais e a identidade profissional. Elas trazem que a formação de professores é um lugar de muita complexidade e de muitos desafios, principalmente quando os professores relatam a sobrecarga de horas de trabalho, as demandas de planejamento, correções e produções, e a rotina de estarem em várias escolas com projetos diferentes. Diante das falas das coordenadoras, percebi muito cuidado e respeito ao professor, havendo um espaço de escuta cuidadosa e acolhida. Porém, penso que trouxeram movimentos que precisam ser repensados internamente. Os fatores trazidos pelos professores sobre a sobrecarga acaba fazendo com que os tempos para pensar ocorram em meio ao atropelo do dia a dia.

Para concluir esse encontro, pedi que as coordenadoras pedagógicas apresentassem, a partir do seu contexto e discussões do grupo focal, uma atribuição principal de ser coordenadora e o maior desafio. Apresento, na sequência, excertos das falas das coordenadoras pedagógicas.

Quadro 15 - Atribuições principais de ser coordenadora e os maiores desafios

Atribuição principal	Maior desafio
“Acompanhar os processos de aprendizagem de alunos e professores.” (Coordenadora 1)	“A questão do tempo” (Coordenadora 1)
“Formação dos professores” (Coordenadora 2)	“Ter um olhar sistêmico” (Coordenadora 2)
“Escuta atenta” (Coordenadora 3)	“Se fortalecer diante do conflito” (Coordenadora 3)
“Acompanhar o docente e à docência” (Coordenadora 4)	“Gerenciamento do tempo para lidar com todas as atuações imprescindíveis do coordenador.” (Coordenadora 4)

Fonte: Elaborado pela autora.

Os aspectos tratados nesta seção me possibilitaram conhecer o contexto do coordenador pedagógico, seus desafios, a importância de investir na formação dos professores e na sua formação continuada, sendo elementos importantes para aprofundarmos a discussão sobre os saberes pedagógicos.

5.2 Saberes Pedagógicos

Nesta segunda seção, discutiremos os saberes pedagógicos. Porém, antes, apresento mais uma vez o roteiro do encontro 2, do grupo focal, que já foi apresentado no capítulo sobre os caminhos metodológicos (vide Quadro 09). Iniciamos o segundo encontro com todas as coordenadoras presentes e muito envolvidas com a dinâmica do trabalho.

Quadro 16 - Grupo focal – Encontro 2 (apresentação da proposta)

Grupo focal – Encontro 2 (apresentação da proposta)	
Data	19/10/2020
Duração	1:38:35
Temática de discussão	Saberes Pedagógicos
Objetivo	Discutir sobre os saberes na prática pedagógica.
Questão reflexiva	Que saberes são mobilizados pelos professores e coordenadores no exercício de seu trabalho cotidiano? Como utilizam os saberes nas diferentes situações que enfrentam diariamente?

Recurso mobilizador	Leitura prévia dos capítulos dos textos de: Selma Garrido Pimenta - “Formação de professores: identidade e saberes da docência”. Maurice Tardif – “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente”.
Proposta de trabalho	Sensibilização com o vídeo: “Au fil de l’age – Esma 2015” Reflexão sobre a mensagem do vídeo e a relação com os textos da leitura prévia. Pontos de reflexão: <ul style="list-style-type: none"> • Saberes pedagógicos no foco do processo. • Que saberes são mobilizados pelos professores e coordenadores no exercício de seu trabalho cotidiano? • Construção da identidade profissional e o diálogo entre teoria e prática.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresento, na sequência, uma breve descrição dos materiais que serviram de apoio para o adensamento teórico. Assistiram o vídeo *Au fil de l’age – Esma 2015* (ESMA MOVIES, 2015), com duração de 6 minutos e 17 segundos, que tem um cenário encantador, muito colorido e com efeitos especiais. Ele retrata a convivência de uma criança com a sua avó, em que elas vivem maravilhosos momentos. A avó, que demonstra gostar de rock, dirige uma moto e proporciona à neta experiências marcantes, possibilitando que a criança experimente coisas novas e supere desafios. Na cena final, podemos entender o quanto as experiências vividas pela neta, junto à avó, foram tão significativas para a sua vida. Nessa última cena, a neta está na fase adulta; ela visita o túmulo da avó, deixa na sepultura uma miniatura de uma moto e, em seguida, vai embora dirigindo uma moto semelhante à da avó, usando roupas bem parecidas com as que a ela usava, além de seu biotipo ser bem parecido com o da avó. O vídeo possibilitou, às coordenadoras, a reflexão sobre a importância dos saberes e, estendendo a reflexão para a prática pedagógica, sobre o quanto eles “são elementos constitutivos da prática docente” (TARDIF, 2002, p. 39).

Foram enviados às coordenadoras, com antecedência, dois textos para leitura prévia, sendo um texto de Selma Garrido Pimenta e o outro de Maurice Tardif. O texto de Selma Garrido Pimenta (1999), *Formação de professores: identidade e saberes da docência*, aborda a importância da construção da identidade profissional do professor e os saberes da docência, que são a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Pimenta reforça a importância de investir na formação dos professores numa perspectiva crítico-reflexiva, em que se “reflete na e sobre a prática” (PIMENTA, 1999, p. 29). O texto de Maurice Tardif (2002), *Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente*, trata da relação dos docentes com os diversos saberes, sejam eles: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. O autor enfatiza a importância dos “saberes experienciais como núcleo vital do saber docente”. (TARDIF, 2002, p. 54).

Para iniciar o encontro, solicitei que as coordenadoras refletissem sobre a mensagem do curta-metragem *Au fil de l'age – Esma 2015* (ESMA MOVIES, 2015) e fizessem uma relação com o seu contexto pedagógico. Apresento, na sequência, excertos das falas das coordenadoras pedagógicas sobre esse assunto:

“Teve uma parte do vídeo que me chamou muita atenção quando a avó dá a mão a neta e ela enfrenta o desafio. Eu fiquei me remetendo ao papel do professor em sala de aula e o nosso papel também de coordenador, à frente de uma equipe. Às vezes, a gente passa por tantos desafios, e a importância dessas relações que são construídas nesse fazer, a partir dessas experiências que também são refletidas e que vão ajudando cada um a se constituir também enquanto profissional, enquanto pessoa.” (Coordenadora 1).

“O que ficou forte pra mim foi a importância das experiências e os significados para a subjetividade da pessoa.” (Coordenadora 3).

“O vídeo ilustra muito bem, e de uma forma muito lúdica e sensível, esse compartilhamento de saberes. Há uma troca de gerações, entre a pessoa mais velha e a criança e isso é extremamente complementar, rico, potencializador, como a nossa relação com os professores e entre os professores.” (Coordenadora 4).

Após esses relatos, pude perceber que elas queriam falar sobre os saberes; queriam ouvir o que as outras coordenadoras partilhavam sobre as suas aprendizagens, e fizeram interlocução com os textos de Pimenta (1999) e de Tardif (2002). No decorrer desse encontro, partilharam questões sobre a importância da experiência para a trajetória de um profissional, algumas das quais são registradas a seguir.

“As pessoas têm caminhadas diferentes, passaram por experiências diferentes, se constituíram de forma diferente, então a relação com os saberes se dará de forma diferente.” (Coordenadora 1).

“As experiências são como fios que vão se tecendo, são os saberes que vão se construindo. Tardif reforça sobre os saberes experienciais que se constituem na vida de cada um”. (Coordenadora 2).

“Os saberes não se constituem sozinhos, eles são atrelados a outros saberes”. (Coordenadora 3).

“Vendo a pluralidade de saberes do vídeo, me remete a Tardif, com a pluralidade e a categorização dos saberes e que são construídos num coletivo, a partir da troca, da atitude de busca, da abertura para, da valorização do seu próprio saber. Selma Garrido traz a importância da formação e da autoformação e, para mim, tem um fio que vai entrelaçando esses saberes que passa exatamente pela atitude do docente nas relações pessoais, porque eu acho que esses saberes vão sendo construídos. Na relação entre o vídeo e os textos, ficou muito forte a possibilidade dos saberes numa construção coletiva, de aprender com o outro.” (Coordenadora 4).

Pimenta (1999) reforça a importância dos saberes da experiência, que são os “saberes produzidos no seu contexto docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”. (PIMENTA, 2002, p. 20). Os saberes experienciais são o conjunto de saberes atualizados e que não apresentam fundamentação em teorias; são os saberes práticos, que “surtem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.” (TARDIF, 2020, p. 54).

Destaco, abaixo, as respostas dadas previamente pelas coordenadoras, referente à seguinte pergunta: “Que saberes você mobiliza no seu cotidiano profissional?”.

“Os saberes que eu mobilizo são os da minha formação profissional, nos cursos de graduação e pós graduação, os saberes curriculares ligados à forma como as instituições fazem a gestão do conhecimento, além dos saberes construídos através das próprias experiências vividas, no campo da docência e da coordenação pedagógica.” (Coordenadora 1).

“Saberes acadêmicos que dão fundamentação para todas as ações e decisões que preciso gerenciar. E também os saberes das relações interpessoais e da formação espiritual, que me proporcionam uma postura reflexiva e humana diante do trabalho, da missão e do outro. Esses saberes são imprescindíveis para desenvolver uma gestão eficiente e humana.” (Coordenadora 3).

“Saberes experienciais que vão sendo construídos ao longo da minha trajetória em educação; olhar atento e investigativo sobre o tempo presente e sobre o futuro, sobre as novas formas de ensinar, aprender, de interagir e construir conhecimentos; saberes acadêmicos construídos a partir dos diferentes processos formativos vivenciados; saberes construídos no coletivo, nas trocas com toda comunidade educativa do CAV.” (Coordenadora 4).

As coordenadoras validaram que estar em contato com os saberes adquiridos através da convivência, do conhecimento, das trocas e das experiências profissionais permite que o educador ressignifique e amplie a sua prática, já que os saberes são constituídos na ação, no entrelaçamento com outros saberes adquiridos, e possibilitam a construção da identidade de uma pessoa.

Nesse contexto, ressalto a importância da construção da identidade do educador, a partir dos saberes produzidos na sua itinerância social e profissional. Daí a importância das trocas entre os pares, de um olhar sistêmico, de um olhar crítico para a sua prática, para que, através desse movimento, possa se fortalecer, construindo e reconstruindo a sua identidade profissional. Enfim, como afirma Pimenta (2002, p. 18),

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Sobre a construção da identidade do professor, seguem alguns excertos partilhados pelas coordenadoras:

“O papel do coordenador, à frente de uma equipe, às vezes, passa por tantos desafios, e a importância dessas relações que são construídas nesse fazer a partir dessas experiências que também são refletidas e que vão ajudando a cada um a se constituir também, enquanto profissional e enquanto pessoa.” (Coordenadora 1).

“Para mim, a construção da identidade do professor, tem muito a ver com essa consciência que o professor tem do lugar que ele ocupa, da reflexão que ele faz da prática, da leitura de mundo, dos valores que ele tem, do diálogo que ele estabelece com outros saberes, que não é o saber apenas disciplinar ou saber curricular. Como coordenadora eu percebo que essa reflexão é muito mais uma atitude pessoal e aí vem a importância da construção dessa identidade como um sujeito histórico, desse professor que é autor e ator do seu processo.” (Coordenadora 4).

Segundo as falas das coordenadoras, elas têm clareza da importância do processo de construção dessa identidade; e declaram que não há relação com o tempo de experiência do docente, mas com o modo como ele reflete e ressignifica o seu fazer pedagógico. Ao mesmo tempo em que elas têm consciência da importância de refletir a práxis, problematizaram a falta de tempo, por parte do professor, e sobre a ausência de registros sobre essa prática. Diante dessa percepção, apresento a seguinte proposição: “de que maneira a coordenação pedagógica pode orientar os docentes sobre a importância do registro e como essas memórias poderão dialogar com teoria e prática, tornando o espaço de reunião de coordenação com os professores, também, como um espaço formativo potente?”.

Sobre a importância dos registros e os momentos de partilha, Fujikawa (2011) reforça que

O registro documenta, traduz aquilo que se faz (ou o que se pensa que faz). Na escrita de sua prática, o educador assume a autoria daquilo que faz, de suas escolhas e opções, avaliando as decisões tomadas, revelando as concepções sob as quais apoia suas ações (mesmo quando, por vezes, esse conteúdo está oculto em sua escrita). Ao promover a socialização desses registros nas mais diversas situações formativas, o coordenador pedagógico torna possíveis a partilha dos conhecimentos construídos e o confronto de ideias e posicionamentos, o que constitui um momento privilegiado de reflexão conjunta sobre o trabalho realizado”. (FUJIKAWA, 2011, p. 128).

Nesse contexto, podemos perceber que a escola é o espaço que possibilita a construção dos saberes pedagógicos, a partir das práticas pedagógicas, das experiências vividas e do

diálogo entre teoria e prática, no sentido da construção do leitor/autor da sua própria experiência. Teoria e prática andam de “mãos dadas”; sempre há uma intencionalidade pedagógica, mesmo que não se tenha a clareza sobre a teoria em que o educador se apoia; “sempre podemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam”, de modo que “toda prática possui aspectos teóricos e toda teoria é referendada em alguma prática”. (CHRISTOV, 1998, p. 32).

Seguindo a linha de reflexão, seguem os excertos das coordenadoras sobre teoria e prática:

“O professor precisa refletir sobre a prática, na minha opinião, e eu acho isso é de uma potência enorme, você refletir de fato sobre a prática, a prática nesse mesmo, não a prática dos outros, mas a nossa prática. Escolher situações, previamente organizadas, trazer a teoria nesse momento, trazer essa fundamentação teórica que já existe para poder recriar novas teorias, novas fundamentações a partir dessa discussão. Discutir mesmo sobre a nossa prática, para que a gente possa refletir e pensar novos caminhos possíveis.” (Coordenadora 1).

“Em Educação se teoriza pouco, se fala muito da prática, mas não sistematiza esse saber. Se essa prática fosse teorizada teríamos espaços para pesquisa e a possibilidade de ricas aprendizagens.” (Coordenadora 4).

Antes de seguir para os próximos pontos, sinalizo que foram perceptíveis, na interlocução das coordenadoras, a preocupação e o desejo de sistematizar algumas ações, no intuito de investir na ampliação dos saberes pedagógicos dos docentes, sendo relatadas a questão da falta de tempo e as demandas para o coordenador como fatores dificultadores para essa sistematização.

Após refletir sobre os saberes pedagógicos, busquei avançar para o penúltimo ponto do encontro, que era sobre os saberes disciplinares. E, sobre esse saber, as partilhas também foram interessantes, pois foram associadas ao contexto de pandemia que estamos vivendo. Como percebi que elas desejavam partilhar isso, deixei as falas fluírem. Socializaram que, desde o ano passado, os docentes passaram por grandes deslocamentos; tiveram de se adaptar ao novo contexto de forma abrupta, sem tempo para maturação. Foi uma ruptura de paradigma; tiveram de abrir as suas salas de aula e mostrar para o mundo os seus saberes. Nesse cenário, de acordo com os relatos, os saberes disciplinares dos docentes tomaram novas proporções, e as coordenadoras relataram que surgiram muitas fragilidades por parte dos professores. Diante disso, elas perceberam a necessidade de ter um olhar sensível e cuidadoso com cada professor, que, historicamente, tem um lugar instituído de domínio de saberes disciplinares, curriculares e técnicos. Elas partilharam que fizeram um movimento de acolhida, de reflexão sobre a sua prática e de confiança, estabelecendo um vínculo

maior junto aos professores. Sinalizaram a importância do coordenador nesse processo, devido à necessidade de lidar com os saberes e os não saberes dos docentes. Diante dessa condução das coordenadoras, é possível perceber a importância do processo formativo desenvolvido pelo colégio, apresentando evidências da política do cuidado.

Para finalizar, pedi que as coordenadoras registrassem uma palavra ou expressão que resumisse as reflexões proporcionadas nesse encontro, para, assim, perceberem como a experiência tocou cada uma. Seguem algumas respostas apresentadas:

Quadro 17 - Expressões que resumiram as reflexões proporcionadas no Encontro 2

“Potencializar saberes para o desenvolvimento dos docentes” (Coordenadora 2)
“Produção dos saberes docentes: da experiência à reflexão” (Coordenadora 3)
“Saberes docentes: a riqueza da heterogeneidade” (Coordenadora 4)

Elaborado pela autora.

5.3 Atribuições e Possíveis Avanços nas Ações da Articulação Pedagógica

Nesta última seção, trataremos da articulação pedagógica, a partir dos roteiros 3 e 4, que reapresento aqui. Esclareço que a junção desses dois encontros, na parte analítica, teve a intencionalidade de entender e refletir sobre a trajetória da articulação pedagógica, a sua resignificação e os possíveis avanços. Os dois roteiros abaixo já foram apresentados no capítulo sobre os caminhos metodológicos (vide Quadros 10 e 11).

Quadro 18 - Grupo focal – Encontro 3 (apresentação da proposta)

Grupo focal – Encontro 3 (apresentação da proposta)	
Data	26/10/2020
Duração	1:53:06
Temática de discussão	Análise de documentos: - As atribuições da coordenação geral do SECOP; - As atribuições da articulação pedagógica; - Questionário respondido pelas coordenadoras pedagógicas.
Objetivo	- Refletir sobre as atribuições da articulação pedagógica e as atribuições da coordenação geral do SECOP, a partir dos documentos oficiais do colégio; - Analisar o questionário respondido pelas coordenadoras pedagógicas, apresentando as respostas do grupo para cada questão, propiciando um debate sobre o resultado dos questionários.
Questão reflexiva	Quais os pontos de aproximação e distanciamento entre os documentos oficiais das atribuições da articulação pedagógica e o questionário respondido pelas coordenadoras pedagógicas.

Recurso mobilizador	- Documentos oficiais sobre as atribuições da coordenação geral do SECOP e da articulação pedagógica; - Questionário respondido pelas coordenadoras pedagógicas.
Proposta de trabalho	Iniciamos o encontro retomando a temática e fazendo uma conexão com os Encontros 1 e 2; Leitura dos documentos oficiais do colégio sobre as atribuições da coordenação geral do SECOP e as atribuições da articulação pedagógica, analisando os avanços e os pontos de aproximação; Analisar o questionário e refletir sobre as respostas das questões, confrontando-as com os documentos oficiais; Apresentação das sugestões para alteração no documento oficial de 2019.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 19 - Grupo focal – Encontro 4 (apresentação da proposta)

Grupo focal – Encontro 4 (apresentação da proposta)	
Data	03/11/2020
Duração	2:07:11
Temática de discussão	Possibilidade de avanços nas ações da articulação pedagógica.
Objetivo	Refletir sobre as ações da articulação pedagógica junto à coordenação pedagógica e discutir a possibilidade de avanços.
Questão reflexiva	A partir dos resultados da análise do encontro anterior, refletir sobre que outras ações ou contribuições podem ser acrescentadas ou redimensionadas no que se refere à articulação pedagógica.
Recurso mobilizador	Documento construído no encontro anterior, sobre as sugestões de alteração.
Proposta de trabalho	Iniciar o encontro retomando a temática do encontro anterior, fazendo uma conexão com o quarto encontro; Refletir sobre a possibilidade de avanços nas ações da articulação pedagógica; Apresentar tópicos para a construção de um plano de ação.
Encerramento	Assistir ao vídeo: “Gratidão Apenas” (Banda Eva) e fazer o encerramento do grupo focal.

Fonte: Elaborado pela autora.

Gostaria de abrir um parêntese para lembrar o histórico sobre o surgimento da articulação pedagógica, já mencionado na seção 2.2, no Colégio Antônio Vieira. A articulação pedagógica surgiu em 2013, na gestão de Pe. Domingos Mianulli, a partir da Coordenação Geral do Serviço de Coordenação Pedagógica (SECOP), que surgiu em 2010. Até 2012, a Coordenação Geral do SECOP foi exercida por uma pessoa; e, somente em 2012, essa Coordenação se dividiu em Vieirinha (do 1º ao 7º ano) e Vieirão (do 8º ano ao Ensino Médio), tendo, a partir daí, duas coordenadoras à frente. A partir de 2013 a Coordenação Geral do SECOP passou a se chamar “Articulação Pedagógica”, sendo ressignificadas e ampliadas as funções do articulador.

Retomando a reflexão sobre o terceiro encontro do grupo focal, foi proposto às coordenadoras analisarem o documento referente ao Regimento Escolar 2012, sobre as

atribuições da Coordenação Geral do SECOP, e tecerem críticas e observações sobre essas atribuições, na medida em que elas permanecem, já tendo sido ampliadas, e na medida em que não se adequam mais à realidade da articulação pedagógica. Vejam alguns excertos de fala de algumas coordenadoras sobre a análise do documento “Regimento Escolar 2012 - Coordenação Geral do SECOP (Atribuições)”:

“Nesse documento não se percebe que há um trabalho de cooperação, há uma carga em cima da Coordenação Geral do SECOP” (Coordenadora 2).

“Esse documento é muito burocrático, não revela as ações da articulação nos dias de hoje.” (Coordenadora 2).

“Senti falta do verbo acompanhar, eu não vi em momento algum o acompanhar. Para mim é a função primordial da articulação, pois a articulação acompanha os processos pedagógicos nessa análise reflexiva, o tempo inteiro.” (Coordenadora 4).

As coordenadoras sinalizaram que desconheciam esse documento e que ele apresenta informações e expressões que não dialogam com o contexto atual. Seguem dois itens do documento que evidenciam essa fala das coordenadoras: “I – Conhecer, aceitar e praticar os Princípios Inicianos de Educação, assim como garantir a execução do Projeto Pedagógico do Colégio Antônio Vieira; II – Estar sempre atualizado com o conhecimento acadêmico sobre educação; [...]”. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2012).

Ainda refletindo sobre o Regimento 2012, as coordenadoras sinalizaram que no, item I, os verbos “aceitar” e “garantir” demonstram uma rigidez nos processos; e que, no atual contexto, não temos como garantir a execução de um projeto. Sobre o item II, a reflexão se evidenciou em torno das palavras “estar sempre atualizado”. Elas ficaram inquietas e discordaram do documento, pois não é possível a pessoa estar sempre atualizada com o conhecimento acadêmico; o educador precisa estar buscando saberes sempre, deslocando-se e revendo as suas concepções. O educador está sempre em um processo de incompletude.

No momento seguinte, as coordenadoras tiveram acesso ao documento referente ao “Regimento Escolar 2019 – Articulação Pedagógica (Atribuições)”;

e, ao analisar e comparar as atribuições desse documento com as do “Regimento Escolar 2012 – Coordenação geral do SECOP (Atribuições)”, endossaram o quanto esse texto de 2019 retrata o trabalho desenvolvido na articulação pedagógica. Observem-se os excertos de fala das coordenadoras sobre o documento “Regimento Escolar 2019 – Articulação Pedagógica (Atribuições)”:

“Esse documento está muito mais completo, muito mais avançado, eu enxerguei muito o trabalho da articulação pedagógica, diferente do outro que eu achei burocrático. Esse documento eu achei mais formativo, mais de acompanhamento.” (Coordenadora 1).

“Nesse documento a gente desenhou direitinho tudo que a articulação pedagógica faz.” (Coordenadora 2).

“Esse documento amplia as atribuições da articulação, em comparação com o documento de 2012” (Coordenadora 3).

“Esse documento está bem completo!” (Coordenadora 4).

As coordenadoras demonstraram que esse documento de 2019 convergia com o contexto que elas vivenciam, e reforçaram o trabalho desenvolvido pela articulação pedagógica, que envolve parceria, reflexão e cooperação. No contexto da articulação pedagógica, a cooperação é um valor social de grande relevância, pois “requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro, para agir em conjunto.” (SENNET, 2012, p. 9-10).

Sobre esse aspecto, apresento as respostas das coordenadoras pedagógicas ao questionário encaminhado anteriormente, com a seguinte indagação: “A articulação pedagógica contribui para o seu fazer pedagógico? Se a resposta for positiva, de que maneira?”.

“Sim, a articulação contribui com o meu fazer pedagógico através dos alinhamentos dos processos, da reflexão sobre a prática pedagógica e dos espaços formativos.” (Coordenadora 1).

“A articulação pedagógica contribui e acrescenta muito à coordenação, dando apoio e segurança nas ações desenvolvidas em cada série, para que estas estejam de acordo com as propostas globais da escola, contribuindo na interação entre docentes e direção acadêmica” (Coordenadora 2).

“Totalmente. O papel do articulador vai além da orientação e está também na sua prática. Ela exerce um papel de ser exemplo de condução ética, de respeito ao outro, de busca pelo conhecimento, de otimização de soluções, de olhar sistêmico.” (Coordenadora 3).

“De forma muito presente, competente, cooperativa, acolhedora e afetuosa, a articulação pedagógica se constitui uma rede de apoio fundamental para meu fazer pedagógico, me permitindo estar em permanente reflexão sobre os processos e tomada de decisões mais ajustadas, coerentes e que aprimorem o projeto pedagógico do segmento onde atuo. As trocas constantes, o compartilhamento das informações e a organização dos processos pedagógicos permitem maior segurança na minha gestão, bem como maior amadurecimento no meu processo formativo.” (Coordenadora 4).

Ao analisar as respostas do questionário das coordenadoras, fazendo um paralelo com o Regimento de 2019, percebe-se que muitos pontos apresentados dialogam entre si, demonstrando que a prática da articulação pedagógica reflete as atribuições que estão registradas no documento.

Ainda sobre o Regimento de 2019, gostaria de fazer um recorte e registrar que o item 2, do documento, reforça sobre os pontos apresentados nos excertos de fala das coordenadoras: “Acompanhar os processos pedagógicos, junto às coordenadoras, favorecendo um trabalho em rede, alinhando os processos, ampliando o olhar sistêmico e refletindo sobre a prática, com uma postura de cooperação e colaboração, em diálogo constante com o projeto político pedagógico da instituição.” (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2019).

Dando continuidade, apresento uma questão do questionário respondida pelas coordenadoras, sendo apresentada em forma de gráfico. Relembro que o questionário foi enviado previamente às coordenadoras. Segue a questão: “Observe as ações abaixo e enumere, de 1 a 5, colocando o número 1 para a ação mais importante e dando sequência até o número 5, com a ação de menor relevância”.

- a) Ação 1: Ampliar o olhar sistêmico
- b) Ação 2: Refletir sobre a práxis pedagógica
- c) Ação 3: Trabalho em rede
- d) Ação 4: Possibilitar a construção da unidade
- e) Ação 5: Alinhar processos
- f) Ação 6: Favorecer pautas formativas

É importante esclarecer que as coordenadoras deram uma pontuação de 1 a 5, para cada ação apresentada, de acordo com o critério já citado acima, sendo o valor 1 para a ação de maior importância, e o valor 5 para a ação de menor relevância

Vejamos a resposta referente a ação 1: ampliar o olhar sistêmico.

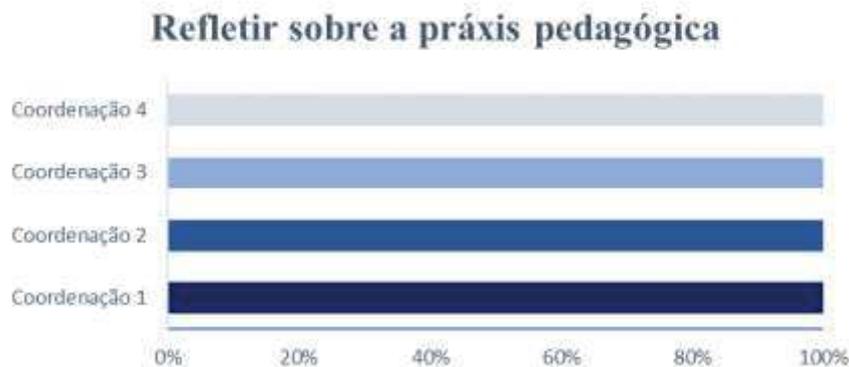
Gráfico 1 - Ampliar o olhar sistêmico³⁶

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme é possível evidenciar, todas as coordenadoras consideram essa ação como sendo de máxima relevância, pois todas colocaram na resposta o número 1. Diante dessas respostas, percebe-se que elas validam que a ampliação do olhar sistêmico é uma ação de grande relevância. Relataram a importância do olhar sistêmico para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e para o trabalho em rede; inclusive fizeram relatos de situações em que esse olhar sistêmico favoreceu a efetivação de atividades que envolveram várias séries. Na gestão da articulação pedagógica, é necessário ter uma visão sistêmica da instituição, pois isso possibilita a tomada de decisões de maneira consciente, assertiva, racional e estratégica.

Em seguida, analisamos a resposta para a ação 2.

Gráfico 2 - Refletir sobre a práxis pedagógica



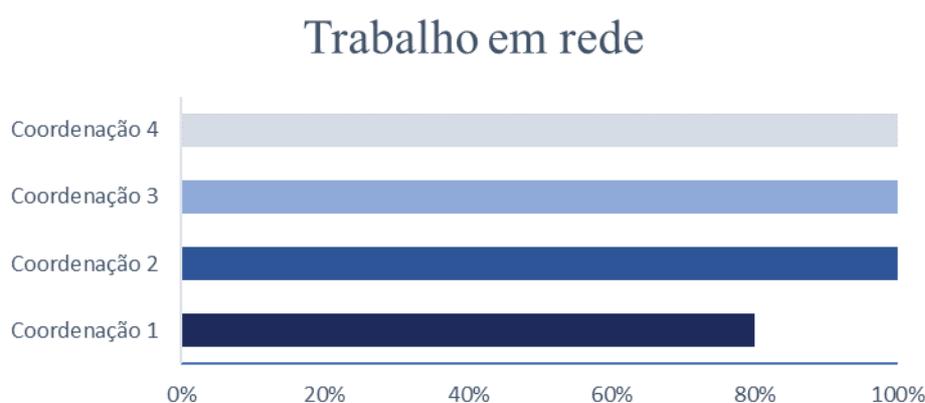
Fonte: Elaborado pela autora.

³⁶ As cores nos gráficos serão utilizadas apenas para diferenciar as coordenadoras. Porém, a legenda indicará o nível de relevância daquela ação na visão das participantes da pesquisa.

Diante das respostas das coordenadoras, colocando o número 1 para essa ação, podemos concluir que todas elas corroboraram que a reflexão da práxis pedagógica é uma ação importante da articulação, pois permite a interação e as trocas de saberes. Nesse aspecto, elas sinalizaram o quanto as reuniões de articulação são espaços potentes que favorecem momentos para refletir sobre o cotidiano e repensar ações para qualificar a prática. Elas manifestaram o desejo de que houvesse encontros específicos com esse objetivo.

Sobre o trabalho em rede, temos as seguintes respostas:

Gráfico 3 - Trabalho em rede



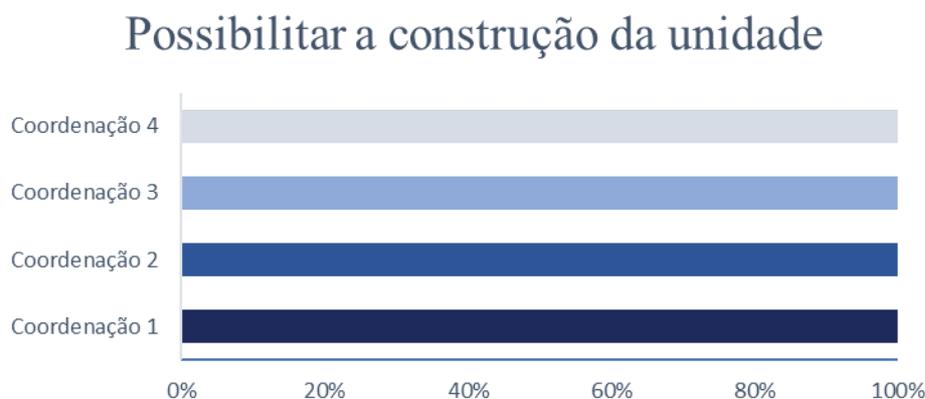
Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise desse gráfico, evidencia-se que três coordenadoras consideram o trabalho em rede, no âmbito da articulação pedagógica, como uma ação muito importante, pois colocaram o número 1 na resposta. Elas defendem que o trabalho em rede possibilita a conexão e o alinhamento entre os processos pedagógicos, favorecendo a construção da unidade, do diálogo entre as séries e da qualificação do trabalho. Diante da quantidade de alunos³⁷, em cada série, o trabalho em rede é imprescindível, pois assim evita ruídos na comunicação e problemas nas atividades propostas. Apenas a coordenadora 1 colocou nessa resposta o número 2, o que caracteriza não ser a ação mais importante da articulação pedagógica, justificando que as outras ações têm uma relevância maior para o processo de aprendizagem.

Sobre a resposta referente à ação “Possibilitar a construção da unidade”, vejamos:

³⁷ A quantidade de alunos já foi mencionada no capítulo 2, na seção 2.2, sobre o Colégio Antônio Vieira.

Gráfico 4 - Possibilitar a construção da unidade



Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à ação “Possibilitar a construção da unidade”, todas as coordenadoras colocaram o número 1 como resposta, o que significa que elas consideram essa ação muito importante. Afirmaram que essa construção só é possível devido à atitude de cooperação da articuladora pedagógica, por meio da escuta cuidadosa e atenta, e da atitude empática. Quanto a esse assunto, Sennett (2012) discorre sobre a simpatia e a empatia:

A simpatia costuma ser considerada um sentimento mais forte que a empatia. [...] A empatia é uma prática mais exigente, pelo menos na escuta; o ouvinte precisa sair de si mesmo. Essas duas formas de reconhecimento são necessárias em momentos diferentes e de formas diferentes para a prática da cooperação. (SENNETT, 2012, p. 34).

Em seguida, analisamos o gráfico sobre “Alinhar processos”:

Gráfico 5 - Alinhar processos



Fonte: Elaborado pela autora.

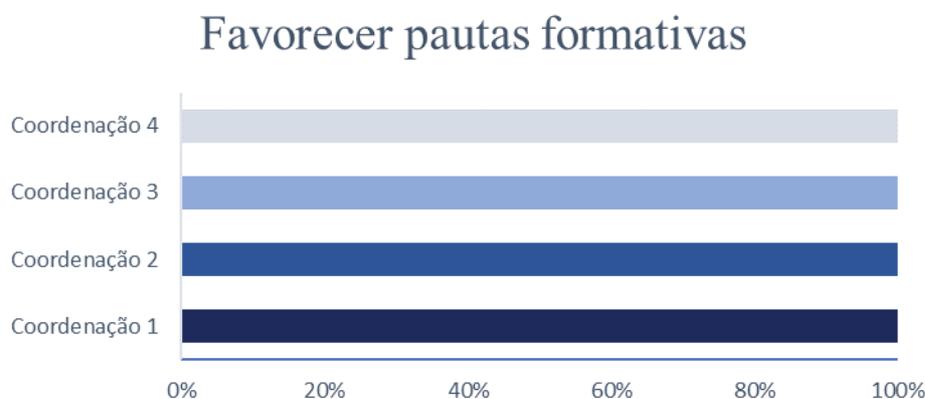
Nessa análise, fica evidenciado que as coordenadoras validam o alinhamento dos processos como uma ação de grande importância para a prática pedagógica, pois todas colocaram o número 1 como resposta. Elas exemplificaram isso com os alinhamentos que foram necessários em 2020, diante do contexto de pandemia, e que obrigou os colégios a funcionarem de forma remota, tendo de se ressignificar processos de forma abrupta, sempre alinhando-os e avaliando-os. Seguem os excertos de fala de duas coordenadoras sobre o alinhamento de processos:

“Um ponto muito importante é a questão do alinhamento, o quanto é necessário dentro dessa diversidade de coordenações que a gente tem, ter esse momento de articulação e de alinhamento, pensando no projeto pedagógico da instituição.” (Coordenadora 1).

No momento em que a gente consegue fazer esse diálogo e estabelecer esses alinhamentos, inclusive respeitando a especificidade do seguimento, ou da série, o grupo todo enxerga esse trabalho sistêmico que é feito, a partir da articulação, e isso reverbera de forma muito positiva. (Coordenadora 4).

A última ação para análise foi referente a “Favorecer pautas formativas”:

Gráfico 6 - Favorecer pautas formativas



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o resultado apresentado, há um reconhecimento das coordenadoras sobre a importância das pautas formativas, já que todas colocaram o número 1 como resposta para essa ação. Elas defenderam que esses momentos formativos são espaços potentes de aprendizagem e de deslocamentos, possibilitando a ampliação de repertório, a reflexão coletiva e partilhada das suas práticas, gerando intervenções no processo de aprendizagem da comunidade. “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novo

modos de trabalho. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”. (NÓVOA, 2002, p. 63).

Segue a resposta das coordenadoras sobre a seguinte indagação, presente no questionário respondido previamente: “Podemos afirmar que a articulação pedagógica se constitui em um espaço formativo? Justifique sua resposta.”

“Na articulação pedagógica realizamos leituras e discussões que retroalimentam o nosso fazer, reverberando na prática pedagógica da equipe de professores.” (Coordenadora 1).

“A articulação pedagógica é um espaço formativo sim, pois agrega saberes e experiências sobre as várias demandas exigidas em cada série, colabora na construção e qualificação das ações pedagógicas propostas e em consonância com o projeto político da escola. O articulador está para o colégio como um maestro está para sua orquestra.” (Coordenadora 2).

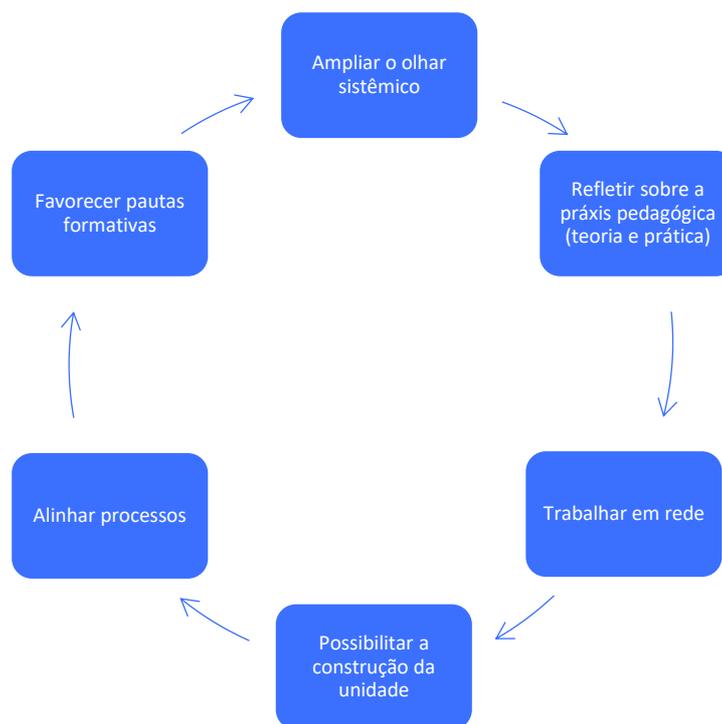
“A articulação acompanha as demandas e as necessidades da instituição como um todo e direciona a preparação e embasamento dos profissionais para lidar com o cotidiano escolar.” (Coordenadora 3).

“O processo formativo é precioso e fundamental, uma vez que permite provocar o olhar, repensar concepções, confrontar pensamentos, ideias e ações, num movimento constante de análise crítica e reflexiva sobre a prática do coordenador, em interlocução com os docentes, alunos e famílias que visam qualificar o projeto de cada segmento, o projeto educativo do colégio.” (Coordenadora 4).

Na interlocução com as coordenadoras, percebi o quanto elas validam o processo formativo que a articulação pedagógica promove, demonstrando um engajamento nas propostas formativas da instituição. Cito algumas temáticas que elas validaram e que se desenvolvem em processos formativos da instituição: currículo e inovação, competências para o século 21, metodologias ativas, infâncias e juventudes, avaliação e currículo multirreferencial.

Ao término da análise dos gráficos, percebe-se uma validação das coordenadoras para as ações desenvolvidas pela articulação pedagógica, havendo uma dificuldade em estabelecer uma escala de importância, demonstrando-se como as ações desenvolvidas são importantes e estão interligadas. Diante dessa análise, apresento o infográfico abaixo, que representa essa interlocução entre as ações da articulação pedagógica.

Figura 1 - Infográfico sobre as ações da Articulação Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir de todos os aspectos que foram discutidos nesses dois encontros, seguimos para a última pergunta do questionário: “Você tem sugestões que possam contribuir para a ampliação da atuação da articulação pedagógica? Caso tenha, cite-as.” Seguem os registros:

“Não tenho sugestões.” (Coordenadora 1).

“Fazer a articulação pedagógica em uma escola de grande como a nossa, é um trabalho gigantesco e de grande valor. Espero que seja mantido no colégio, sempre com uma escuta atenta, que favoreça novas perspectivas de crescimento” (Coordenadora 2).

“A atuação da articulação pedagógica tem contemplado bastante.” (Coordenadora 3).

“Parabenizo a atuação sensível e competente da articulação pedagógica desenvolvida por Eliana e penso que deve seguir investindo nos ricos momentos de trocas, de estudo, de construções coletivas, de abertura para escuta e reflexões sobre nosso fazer pedagógico.” (Coordenadora 4).

Após a leitura das respostas do questionário, as coordenadoras demonstraram a importância de debatê-lo e fazer uma reflexão, que foi oportunizada pelo grupo focal. Diante das falas, veio a sugestão da criação de um novo plano de ação, como produto da pesquisa, e

que focasse nos seguintes pontos: reflexão sobre a prática, formação sistematizada e conexão com o Ensino Fundamental 2.

Na próxima seção, apresento maiores esclarecimentos sobre a proposta de criação de um novo plano de ação, com as contribuições das coordenadoras.

5.4 Sobre o Produto da Pesquisa

O produto dessa pesquisa nasceu no grupo focal, a partir do processo formativo que foi vivenciado, das partilhas, e da análise dos questionários e dos regimentos. As coordenadoras propuseram a criação de um novo plano de ação da articulação pedagógica que se centrasse nos seguintes pontos: reflexão sobre a prática, formação sistematizada e maior conexão com o Ensino Fundamental 2. Destaco os seguintes excertos de fala das coordenadoras sobre o assunto:

“A análise e reflexão da prática seria um ponto interessante para o plano de ação. Isso não se faz de forma sistematizada, estruturada, de refletir constantemente sobre a prática, pegar situações do planejamento, observações que são feitas, discutir e propor intervenções. Se a articulação avançasse pra isso eu acho que seria também um espaço bacana na articulação, de não só fazer os alinhamentos que são necessários, mas de trazer também essa reflexão sobre a prática, num âmbito mais de coordenação.” (Coordenadora 1).

“Refletir sobre a prática possibilita rever os processos, ressignificar as estratégias, procurar fazer o melhor.” (Coordenadora 2).

“A formação sistematizada é uma ação importante. Realizar leituras e discussões que retroalimentam o nosso fazer, reverberam na prática pedagógica da equipe de professores.”(Coordenadora 3).

É importante que o sexto e o sétimo anos estejam alinhados com o primeiro ao quinto ano, mas também é importante que tenha um diálogo próximo com o Fundamental, uma conexão maior com o EF2”. (Coordenadora 4).

O novo plano de ação precisa ser adensado internamente a partir da interface com a equipe diretiva do colégio, com outros coordenadores e articuladores pedagógicos. Porém, as coordenadoras pedagógicas trouxeram caminhos e ações que serão apresentados a seguir, ou seja, indicativos para a construção de um plano de ação. Tais caminhos, que precisam ser refinados, constituíram o produto propriamente dito da dissertação.

Quadro 20 - Caminhos (Novo Plano de Ação)

Excerto do Regimento: (De onde partimos?)	Adensamento dos estudos sobre coordenação e articulação pedagógicas:	Construções coletivas advindas do percurso formativo, desenvolvido com as coordenadoras pedagógicas:
Análise dos seguintes documentos: <ul style="list-style-type: none"> Regimento 2012 (Atribuições da Coordenação Geral do SECOP) Item II sobre o plano de ação: “Elaborar Plano de Ação para o setor, juntamente com os coordenadores;” Regimento de 2019 (Atribuições da articulação pedagógica) Item 26 sobre o plano de ação: “Elaborar plano de ação, em função das demandas pedagógicas;” 	Itinerâncias realizadas a partir do questionário e dos encontros do grupo focal	Tópicos para o Plano de Ação: <ul style="list-style-type: none"> Reflexão sobre a prática Formação sistematizada Conexão maior com as coordenadoras do Ensino Fundamental 2

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o quadro, percebe-se que, nos dois regimentos, há uma indicação do plano de ação, mas não há clareza sobre as ações que deverão ser desenvolvidas. Diante disso, dá-se importância às sugestões das três propostas de ações, apresentadas pelas coordenadoras pedagógicas, para compor o novo plano de ação. Registro as atividades propostas para cada ação:

Quadro 21 - Proposta de atividades (Plano de Ação)

Ações propostas	Atividades (Sugestões)
1. Reflexão sobre a prática	<ul style="list-style-type: none"> Rodas de conversa Estudo de casos Teorização da prática Ampliação de repertório
2. Formação sistematizada	<ul style="list-style-type: none"> Seleção de temas Organização de um calendário Leituras prévias Workshop de boas práticas
3. Conexão com o Ensino Fundamental 2	<ul style="list-style-type: none"> Encontros mensais Socialização de boas práticas Formação de grupos de estudo

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada ação merece um desdobramento junto aos demais coordenadores e articuladores pedagógicos. Dessa maneira, a pesquisa abre possibilidades de continuidade. Porém, é importante ressaltar que as ações foram fruto de um percurso formativo do grupo focal e de uma avaliação sistemática da atuação da articulação pedagógica que se deu durante todo o percurso da pesquisa, contando com a participação ativa das coordenadoras pedagógicas. Esse

movimento formativo e avaliativo resultou na proposição das ações que serão adensadas internamente. Iria contra o que acreditamos entregar o desdobramento das ações pronto, porque outras instâncias precisam participar do processo. Além disso, as coordenadoras manifestaram o desejo de seguirmos com o grupo focal na escola como ferramenta de formação continuada, de escuta e de cooperação. O tema da cooperação pode ser aprofundado e estudado com o grupo de forma sistematizada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa emergiu da minha trajetória profissional e acadêmica, a partir das minhas inquietações sobre a articulação pedagógica, diante do seguinte problema: de que modo a articulação pedagógica contribui ou pode contribuir para a qualificação dos processos e das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental do Colégio Antônio Vieira?

Nesse percurso, tive a oportunidade de ampliar significativamente o meu conhecimento teórico, compreender a mudança de ênfase da administração escolar para a gestão educacional, a historicidade da supervisão escolar, os desafios da coordenação pedagógica e a articulação pedagógica, no viés da cooperação. A imersão nesse contexto possibilitou um planejamento mais qualificado para as propostas dos encontros do grupo focal, já que a metodologia tinha como propósito ser um espaço formativo e reflexivo – e assim aconteceu, com o reconhecimento e a validação das coordenadoras que participaram.

Nesse sentido, evidencio a importância dos encontros dos grupos focais como ambientes de formação e produção, os quais me permitiram conhecer melhor as concepções das coordenadoras, compreender alguns processos de (re)construção das suas práticas e como estabeleceram conexões entre os temas debatidos e o seu fazer pedagógico. Como espaço de produção, destaco as contribuições das coordenadoras para a criação de um novo plano de ação, conforme já mencionado na seção 5.4.

Por fim, vejo o ambiente escolar como um espaço potente de muitas aprendizagens, interações e construções, que nos possibilita refletir sobre os problemas e buscar possíveis respostas nesse contexto pensante, o qual se constrói em um coletivo munido do mesmo propósito, mas respeitando as individualidades.

Concluo esta última página na certeza da inconclusão, reconhecendo que passos foram dados no aprofundamento dos estudos sobre a articulação pedagógica, mas que não se encerram aqui, ficando o sentimento do “inacabado”, de que isso vai se construindo, no gerúndio da palavra, provocando-nos, deslocando-nos na busca incessante de respostas às nossas inquietações. Que bom que as inquietações existem! E a pesquisa continua, pois está em construção...

As respostas que você der hoje talvez não valham mais amanhã. A resposta que hoje lhe parece certa talvez amanhã seja contraditória. Melhor deixar um espaço para mudança, para a dúvida. E, diferentemente da sua casa feita de tijolos, o seu castelo nas nuvens pode estar sempre em construção. (TAMMES, 2015).

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). **Antônio Carneiro Leão**. Rio de Janeiro: ABL, [2019?]. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/antonio-carneiro-leao/biografia>. Acesso em: 21 jun. 20.
- AGUIAR, M. A. S. **Supervisão escolar e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Rflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2018.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. **Supervisão: contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. 2. ed. Odivelas, Portugal: Edições Pedagogo, 2009.
- ALMEIDA, L. R. Um dia na vida do coordenador pedagógico de escola pública. *In*: PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 21 – 46.
- ARCHANGELO, A. O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição. *In*: PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 135 - 143.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). **Identidade**. Goiânia: ANPAE, 15 maio 2016. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>. Acesso em: 21 jun. 20.
- ARAGÃO, A. M. F.; CAMPOS, P. R. I. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-56.
- ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 2, p. 36-46, jan. 1979.
- ARRUDA, E. P. **Coordenação pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARCELOS, A. R. F. **Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BENACHIO, M. N.; PLACCO, V. M. N. S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 57-70.

BLEGER, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. *In*: CAMPOS, B. P. (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Portugal: Porto, 2001. p. 31-45.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTOLDI, T. T. **O Saber e o Fazer do Supervisor Educacional**: críticas e redimensionamentos à luz das mudanças teórico-práticas da educação. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2001.

CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa científica. **Administração On Line**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 1-14, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

CHRISTOV, L, H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. *In*: PLACCO, V. M. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 31-34.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Quem somos**. Salvador: Colégio Antônio Vieira, 22 abr. 2020. Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/o-vieira/quem-somos/>. Acesso em: 16 dez. 2019.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Regimento Escolar 2012**. Salvador: Colégio Antônio Vieira, 2012.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Regimento Escolar 2019**. Salvador: Colégio Antônio Vieira, 2012.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Salvador, 2011. Documento interno da escola.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Salvador, 2019. Documento interno da escola.

COMPANHIA de Jesus tem novo provincial, que irá conduzir a futura Província do Brasil. *In*: BOLETIM Unicap. Boa Vista, 12 nov. 2014. Disponível em: <http://www.unicap.br/assecom1/companhia-de-jesus-tem-novo-provincial-que-ira-conduzir-a-futura-provincia-do-brasil/>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CORAZZA, S. M. Nos Tempos da Educação: cenas da vida de uma professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p. 7-10, mar. 2005.

COUTO, Mia. **O outro pé da sereia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. *In*: PLACCO, V. M. N de S., ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 37-50.

DAL'IGNA, M. C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 195-217.

DINIZ, C. C. **Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão**: em cena o programa nacional escola de gestores. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

ESMA MOVIES. Índice 50 – ESMA 206. [*S. l.: s. n.*], 06 mar. 2018. 1 vídeo (5min 51s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NXX_9DTv0LA. Acesso em: 05/10/2020.

ESMA MOVIES. Au fil de l'age – Esma 2015. [*S. l.: s. n.*], 06 dez. 2015. 1 vídeo (6min 17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch=usciq-07fM>. Acesso em: 19/10/2020.

FAYOL, H. **Administração Industrial e Geral**. São Paulo: Atlas, 1968.

FERNANDES, F. Anísio Teixeira e a Luta pela Escola Pública. *In*: ROCHA, J. A. L. (org.). **Anísio em movimento**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 51-58. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1060/619664.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 25 maio 2019.

FISCHER, R. M. B. A paixão de 'trabalhar com' Foucault. *In*: COSTA, M. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 37-60.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A vida dos homens infames**. O que é um autor? Lisboa: Veja/Passagens, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. *In*: PLACCO, V. M. N de S., ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 127-142.

GALVÃO, A. M. **A crise da ética**: o neoliberalismo como causa da exclusão social. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GARCIA, G. **Coordenador pedagógico**: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5. ed. São Paulo, Loyola, 2008. p. 113-119.

GOMES, L. M. **Concepções de coordenadores pedagógicos acerca da sua formação continuada, e desenvolvimento profissional**: um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de educação de Sobral-CE. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 299-309, 2002.

HAMMER, M.; CHAMPY, J. **Reengenharia**: revolucionando a empresa em função dos clientes, da concorrência e das grandes mudanças da gerência. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

HOUAISS, A. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

KLAUS, V. **Gestão e Educação**. 1. ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.

LACERDA, M. C. **Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LIMA, J. P. A. **Coordenador pedagógico**: desafios, dilemas e possibilidades. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

- LIMA, M. E. B. **Gestão Educacional**: formação continuada de professores frente à identidade institucional. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
- LORENZONI, L. M. As relações interpessoais e o inspetor educacional: subsídios para seu aditamento ao pleno exercício do processo de inspeção no sistema de ensino do Estado. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 19, p. 89-94, 1990.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar**: curso básico. 8. ed. Brasília: INEP/MEC, 2007.
- LÜCK, H. A **Gestão Participativa na Escola**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- MEDINA, A. S. Supervisão escolar: parceiro político-pedagógico do professor. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A.; RANGEL, M. (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 9-35. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- MEIRELES, C. **Crônicas de educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Biblioteca Nacional, 2001. v. 4.
- MENESES, J. G. C. A teoria de administração escolar de Querino Ribeiro. **Revista brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23. n. 03, p. 543-549, set./dez. 2007.
- NOGUEIRA, S. N. **Coordenação Pedagógica**: uma identidade em construção. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.
- NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, n. 350, 01-10, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacio.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.
- NUNES, R. D. S. **Contributos do curso de Pedagogia para a função de coordenação pedagógica**: o que dizem pedagogos em atuação na rede de ensino do Moreno-PE. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- O MÉTODO pedagógico dos Jesuítas: o “Ratio Studiorum”. *In*: HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas, [2019?]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.
- OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento**: conceito, metodologias e práticas. 32. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

OLIVEIRA, E. C. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PETRI, C. M. M. **O coordenador pedagógico e os condicionamentos de um trabalho bem sucedido no cotidiano de uma escola estadual paulista**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIRES, E. S. **Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PLACCO, V. M. N. S., SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In*: BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L. R., CRISTOV, L. H. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 25-32.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, V. M. N de S., ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 25-36.

RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. *In*: JÚNIOR, C. A. S.; RANGEL, M. (orgs.) **Nove olhares sobre a supervisão**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 147-161.

RANGEL, M. *et al.* **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RATIO Studiorum. *In*: HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas, [2019?]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **A constituição da Rede**. [S. l.]: RJE, 09 ago. 2019a. Disponível em: redejesuitadeeducacao.com.br/constituicao-da-rede/. Acesso em: 17 dez. 2019.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). Companhia de Jesus: o Sistema de Qualidade. *In*: FLACSI: Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas, [s. l.], 20 jan. 2012. Disponível em: <http://www.flacsi.net/informaciones/sistema-de-calidad-en-la-gestion/>. Acesso em: 25 maio 2018.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Missão, visão e valores**. [S. l.]: RJE, 06 maio 2019b. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Projeto Educativo Comum (PEC)**. Rio de Janeiro: RJE, 2016.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **PEC**. [S. l.]: RJE, 06 maio 2019c. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/pec/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

RESULTADOS da busca para articulação. *In*: Origem da Palavra. [S. l., 2021?]. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/?s=articula%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 ago. 2021.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RIBEIRO, J. Q. **Fayolismo na Administração de escolas Públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez.2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SANDER, B. A pesquisa sobre a política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 03, p. 421-447, set./dez., 2007.

SANDER, B. Introdução à história da ANPAE como sociedade civil no campo da educação. *In*: ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Goiânia, [2019?]. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/estudos-e-ensaios/28-a-historia-da-anpae-como-sociedade-civil-no-campo-da-educacao-uma-introducao>. Acesso em: 10 maio 2019.

SANTIS, E. L. **Coordenação pedagógica e parcerias entre universidade e escola: lições de experiência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

SANTOS, M. P. Historiando a Supervisão Educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 2, p. 25-36, jul./dez. 2012.

SANTOS, M. P. **Um olhar histórico sobre a supervisão educacional no Brasil: das raízes ao quadro atual**. 2004. 151 f. Monografia (Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional – Universidade Estadual de Ponta Grossa). Ponta Grossa, 2004.

SAVIANI, D. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: a função à profissão pela mediação da idéia. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, N. **Função técnica e função política da supervisão em Educação**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

SENNETT, R. **Juntos**. Editora Record, Rio de Janeiro, 2012.

SILAZAKI, R. P. **O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

SILVA, C. L. **Intenções, tensões e contradições na formação acadêmico profissional para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2017.

SILVA, L. V. *et al.* **Metodologia de pesquisa em Administração: uma abordagem prática**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TAMMES, B.S. **Design Interior: faça uma limpeza mental, organize seus pensamentos e redcore sua vida**. São Paulo, Alaúde Editorial. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia: introdução à administração escolar**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, A. Que é Administração Escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

TEIXEIRA, A. Natureza e função da Administração Escolar: **Cadernos de Administração Escolar**, Salvador, n. 1, p. 1-47, 1964.

TEIXEIRA, C. S. M. **O ser ‘faz-tudo’: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. 2014. Tese 2014 (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

TEIXEIRA NETO, J. **Mochilas existenciais e insurgências curriculares: possibilidades de interações nas pedagogias culturais do tempo presente**. Curitiba: Ed. CRV, 2020.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

VAITEKA, S. **Ações de gestão e práticas pedagógicas: construindo pontes e aproximando caminhos**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

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

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez. 1996. Disponível em: seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/71622/40625. Acesso em: 28 agosto 2021.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, p. 113-140. n. 1, mar./jun. 2015.

VIEIRA, S. L. Educação e Gestão: extraindo significados de sua base legal. *In*: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão Escolar Democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 27-42.

APÊNDICE A – CARTA DE ACEITE**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA****COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, _____

RG _____, CPF _____ abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa de mestrado que investiga **"DE QUE MANEIRA A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA CONTRIBUI (PODE CONTRIBUIR) PARA OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL"**.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Eliana Maria Bomfim Fonseca sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Mariângela Risério D’Almeida, Diretora Geral do Colégio Antônio Vieira, pela presente, manifesto minha anuência com a realização da pesquisa que investiga “DE QUE MANEIRA A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA CONTRIBUI (PODE CONTRIBUIR) PARA OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL” a ser executada sob a responsabilidade de Eliana Maria Bomfim Fonseca, aluna do Programa de Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, sob orientação da Prof.^a Dra. Viviane Klaus.

O objetivo principal do estudo é refletir sobre as contribuições da articulação pedagógica juntos aos coordenadores pedagógicos, na promoção de práticas reflexivas, alterações e deslocamentos no seu fazer pedagógico.

A metodologia prevista consiste na realização de questionário e do grupo focal com as coordenadoras do Ensino Fundamental do Colégio Antônio Vieira.

A pesquisa deverá tomar os cuidados éticos para a preservação da identidade dos participantes no que se refere aos resultados divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Salvador/BA, ____ de _____ de 2020.

Prof.^a Mariângela Risério D’Almeida
Diretora Geral do Colégio Antônio Vieira

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que investiga "DE QUE MANEIRA A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA CONTRIBUI (PODE CONTRIBUIR) PARA OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL", sob a responsabilidade da pesquisadora ELIANA MARIA BOMFIM FONSECA, mestranda do Programa de Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos/RS, e orientado pela Professora Doutora Viviane Klaus. Esta pesquisa pretende refletir sobre as contribuições da articulação pedagógica junto aos coordenadores pedagógicos, na promoção de práticas reflexivas, alterações e deslocamentos no seu fazer pedagógico.

A metodologia adotada para este estudo é a pesquisa qualitativa, cujo método é o grupo focal, e o estudo se desenvolverá a partir de encontros com duração em torno de 100 minutos, com a finalidade de conhecer as percepções dos coordenadores do Ensino Fundamental a respeito das contribuições da articulação pedagógica no seu fazer pedagógico. Participando desta pesquisa, você estará contribuindo para a estruturação da articulação pedagógica no Colégio Antônio Vieira.

Depois de concordar, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo. Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (71) 99388-3581, ou pelo e-mail: secop.eliana@cav-ba.com.br.

Sua participação é voluntária e extremamente importante. Então, se você concorda em participar, colaborando com suas informações, sinta-se convidada a participar do grupo focal.

O termo de consentimento será assinado em duas vias; uma ficará em posse do participante, e a outra, com a pesquisadora responsável pela pesquisa.

Local e data

Nome e assinatura da participante

Eliana Maria Bomfim Fonseca
Pesquisadora

Viviane Klaus
Professora Orientadora

ANEXO A – ATRIBUIÇÕES DA ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA



REGIMENTO ESCOLAR 2019

ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA (ATRIBUIÇÕES)

1. Promover, junto aos professores, espaços formativos para qualificação do projeto pedagógico das séries e das diversas disciplinas.
2. Acompanhar os processos pedagógicos, junto às coordenadoras, favorecendo um trabalho em rede, alinhando os processos, ampliando o olhar sistêmico e refletindo sobre a prática, com uma postura de cooperação e colaboração, sempre dialogando com o projeto político pedagógico da instituição.
3. Acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas, junto aos coordenadores de departamento, das diversas disciplinas.
4. Coordenar, apoiar e acompanhar o planejamento e a execução das ações pedagógicas, dos projetos interdisciplinares, dos planos de curso, de unidade e de aula, propiciando sua efetividade;
5. Participar semanalmente da reunião de SECOP com a direção acadêmica e direção geral, com as seguintes atividades: formação continuada, reflexão sobre a prática, tomada de decisões, organização do planejamento, definição de pautas para reuniões com os coordenadores de departamento;
6. Participar das reuniões de coordenador de departamento, com uma atuação reflexiva e integradora;
7. Participar mensalmente da reunião de Diretoria Colegiada, juntamente com outros gestores e com os diretores, para tomada de decisões, análise de situações e socialização de ações.
8. Participar mensalmente da reunião de setores, no Vieirinha, para reflexão de situações práticas, tomada de decisões, apresentação da programação de atividades extras, culminâncias de projetos e excursões.

9. Coordenar as ações da EXPOCIÊNCIA do EF1 e E2, através de reuniões semanais com a participação dos setores envolvidos: SECOM, Mídias, SEVIC, SEPAT, SEMAN...
10. Participar semanalmente da reunião com os coordenadores do segmento e com a articuladora do SECOP, com os seguintes objetivos: alinhar as ações, socializar atividades, refletir sobre a prática, tomada de decisões;
11. Acompanhamento e avaliação do desempenho dos docentes semestralmente (quando necessário) e anualmente, seguindo critérios da matriz avaliativa, desenvolvida pelo setor de Gestão de Pessoas;
12. Solicitar aos setores materiais necessários para a execução do projeto pedagógico da série;
13. Planejamento e organização do processo de ingresso de novos alunos ao colégio;
14. Organização e planejamento da reunião semanal de Coordenação Pedagógica com os professores da série;
15. Planejamento e organização das atividades extras, estudos do meio e culminância de projetos;
16. Planejamento, organização e lançamento, no sistema, do calendário anual das atividades extras, culminância dos projetos, reuniões de pais, período das unidades, reavaliações, conselhos de classe e resultados das unidades e final;
17. Organização e planejamento dos conselhos de classe, por unidade e final, com análise e tomada de decisões/intervenções;
18. Implantação e acompanhamento do Programa Bilíngue;
19. Atendimento aos professores, famílias e alunos;
20. Planejamento do orçamento necessário e possível para os projetos e atividades;
21. Organizar diferentes espaços e estratégias de formação continuada para os educadores, com vistas à instauração de um ambiente reflexivo;
22. Coordenar e acompanhar as Reuniões Pedagógicas, promovendo oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como apoio à produção de materiais didático-pedagógicos, na perspectiva de uma efetiva formação continuada;

23. Acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem e contribuir na busca de soluções para os problemas identificados;
24. Acompanhar as aprendizagens dos alunos, através dos registros no sistema, apoiando os docentes nas intervenções necessárias, com propostas diferenciadas aos que tiveram desempenho insuficiente;
25. Gerenciar o tempo pedagógico, com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos;
26. Elaborar plano de ação em função das demandas pedagógicas;
27. Contribuir para um ambiente favorável à aprendizagem e que favoreça a criação de vínculos de respeito e de trocas no trabalho educativo, a partir do entrosamento entre os membros da comunidade escolar;
28. Promover um clima de respeito, confiança e colaboração;
29. Elaborar o calendário de avaliações de cada unidade, o guia do estudante e todas as comunicações família x escola sobre as atividades pedagógicas.
30. Acompanhar, junto ao SOE, as situações dos alunos de inclusão e as intervenções diferenciadas necessárias.
31. Analisar e liberar, junto aos professores, todas as atividades inclusivas adaptadas, de acordo com as necessidades.
32. Orientar e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos jovens aprendizes, assistentes e analistas do SECOP.
33. Discutir e definir, junto aos professores, a pauta das reuniões de pais e educadores, que acontecem semestralmente;
34. Refletir com os professores e coordenadores de departamento sobre a lista de livros que serão adotados no ano seguinte, assim como os materiais escolares necessários;
35. Acompanhar e liberar as horas extras necessárias para a execução de atividades e projetos;
36. Interação diária com os docentes, realizando análises, reflexões e alternativas dos percalços cotidianos, aprimorando, assim o trabalho pedagógico.

37. Articulação de todas as demandas cotidianas junto à comunidade escolar, para o resultado competente do projeto político pedagógico do CAV.
38. Manter relações sadias, saudáveis e respeitosas com funcionários, professores e gestores, de uma forma colaborativa, permanecendo em exercício de contínuo aperfeiçoamento.

PROGRAMAÇÃO DE REUNIÕES

ATIVIDADES SEMANAIS	ATIVIDADES QUINZENAIS	ATIVIDADES MENSAIS
Reunião de departamento (1º ao 5º ano)	Reunião de Coordenador de Departamento e professores 6º e 7º anos (quando necessário)	Reunião de Gestores PDG
Reunião de Coordenação Pedagógica (RCP)	Reunião da Expociência	Reunião de Coordenadores de Departamento e equipe técnica
Reunião com SECOP/Diretoria Acadêmica/ Direção Geral	Reunião de Setores	Reunião de Setores – Vieirinha
Reunião com coordenadores pedagógicos e articuladores do SECOP	Reunião com o Departamento de ED. Física	Reunião SECOP/SOE Direção Geral Diretoria Acadêmica Reunião de Diretoria Colegiada RDC

ANEXO B – ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO GERAL DO SECOP**REGIMENTO ESCOLAR- 2012**
COORDENAÇÃO GERAL DO SECOP (EF/EM)
ATRIBUIÇÕES

Art.38 - Compete ao Coordenador Geral do SECOP(EF/EM):

I – conhecer, aceitar e praticar os Princípios Inacianos de Educação, assim como garantir a execução do Projeto Pedagógico do Colégio Antônio Vieira;

II – estar sempre atualizado com o conhecimento acadêmico sobre educação;

III – elaborar Plano de Ação para o setor, juntamente com os coordenadores;

IV – avaliar os coordenadores de forma coerente com a Pedagogia Inaciana, buscando sempre o aprimoramento;

V – participar das Reuniões de Diretoria Colegiada, representando o setor pedagógico do Colégio;

VI – analisar, junto aos coordenadores, os resultados do processo ensino aprendizagem, propondo ações de aprimoramento;

VII – analisar, junto com o coordenador da série, o resultado da avaliação feita pelos alunos e professores das séries que ordena, buscando alternativas para superar os entraves, aprimorando sua prática.