

A FUNÇÃO E AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Análise de uma prática.

Maria Hermínia Cantanhede Coelho

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação Dezembro de 2016

Versão Definitiva

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Mestrado em Administração Escolar

A FUNÇÃO E AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
Análise de uma prática.

Autora: **Maria Hermínia Cantanhede Coelho**

Orientador: **Professor Doutor José Hipólito Lopes**

Dezembro de 2016

COMISSÃO EXAMINADORA:

Lisboa, 31 de dezembro de 2016.

DEDICATÓRIA

À minha tia e madrinha Pedrolina Costa Cantanhede, “*in memoriam*”, pessoa que me ensinou a arte de viver simplesmente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, Senhor soberano de minha vida por sua infinita misericórdia.

E à todos que tornaram possível a realização deste trabalho:

Ao prof. Dr. José Hipólito Lopes pela sábia, firme e primorosa orientação;

À todos da UEB Primavera por me aceitarem no meio deles e participarem tão desprendidamente da pesquisa;

Aos meus pais José e Maria, pessoas pelas quais tenho profundo respeito e admiração;

Ao meu marido César Roberto, pela compreensão, respeito e amor dedicados a mim;

À minha filha Izabella Hadassa, princesa da minha vida que preenche os meus dias de amor e ternura;

Às minhas sobrinhas Virgínia e Samire, filhas do coração pela orientação no uso das tecnologias;

Aos meus irmãos, os quais fazem parte da minha vida.

Ao meu enteado, César Roberto Filho, que emprestou grande ajuda na tradução do resumo deste trabalho.

“A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje é fazendo hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje aquilo que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje aquilo que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã aquilo que hoje não pude fazer.”

Paulo Freire

RESUMO

A atuação do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar coloca-o numa situação de desafio perante as demandas que lhe são solicitadas. A gestão e o planejamento das ações pedagógicas; a supervisão/acompanhamento das atividades dos docentes; a orientação da formação continuada e a formação inicial do Coordenador Pedagógico são as dimensões que se pretendeu analisar.

Em sua vertente investigativa utilizou-se da pesquisa qualitativa, através do estudo de caso descritivo com a pretensão de conhecer qual função do coordenador pedagógico definida institucionalmente e como se processa a sua ação de coordenação em contexto escolar. A pesquisa se desenvolveu em uma escola de Educação Infantil da Rede pública de São Luís, com 02 CPs, a gestora e 06 professoras.

Os propósitos da investigação partiram das questões iniciais: Como se processa a função de gestão e planejamento do coordenador pedagógico? Como se desenvolve a sua ação de supervisão e acompanhamento da atividade dos docentes? Como se processam as suas atividades de orientação da formação continuada? Como se desenvolve a sua relação com as estruturas e outros atores no interior da organização escolar e ao nível externo?

Considerando a problematização inicial e o que foi levantado na pesquisa, dois papéis se destacam na atuação do Coordenador Pedagógico: Administrador e Pedagogo.

A função do Coordenador enquanto Administrador descrita nos documentos oficiais revelaram uma evolução de um “poder sobre”, autoritário e fechado para um “poder através”, o que se confirma na ação em contexto.

Enquanto Pedagogo, a liderança do Coordenador que na função prescrita ainda traz traços do uso do “poder através de” na atuação em contexto se concretiza no uso do “poder com”.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico, Atribuições, Atuação.

ABSTRACT

The pedagogical coordinator's action in the daily school life places him in a situation of challenge to the demands made to it. The management and planning of the pedagogical actions; the supervision/monitoring of teacher's activities; the orientation of the continuing formation and the initial formation of the pedagogical coordinator are the dimensions to be analyzed.

In its investigative aspect was used the qualitative research, through the descriptive case study with the intention of observing, analyzing and describing the function of the pedagogical coordinator in children's education in a school context. The research developed in a public children's school of São Luis, with 02 pedagogical coordinators, the manager and 06 teachers.

The purposes of the investigation started from the initial questions: How to handle the planning and management function of the pedagogical coordinator? How does its supervision and monitoring of the teachers' activity take place? How its continuing formation activities guidance are processed? How does its relationship with the structures and other actors within the school organization and at the external level develop?

Considering the initial problematization and what was raised in the research, two roles stand out in the pedagogical coordinator's performance: Administrator and educator.

The role of the Coordinator as Administrator outlined in the official documents revealed an evolution from a power over, authoritarian and closed to a "power through," which is confirmed in action in context.

While Pedagogue, the leadership of the Coordinator who in the prescribed function still traces the use of "power through" in acting in context is concretized in the use of "power with."

KEYWORDS: Pedagogical Coordinator, Assignments, Performance.

INDICE GERAL

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE GERAL	x
LISTA DE SIGLAS	xii
INTRODUÇÃO	13
I - A PROBLEMÁTICA	15
1. O coordenador pedagógico, sua gênese e percurso histórico.....	15
2. O que são as escolas de Educação Infantil.....	21
a. A Educação Infantil Brasileira.....	21
3. O coordenador pedagógico da educação infantil no contexto escolar.....	24
2. 4. O Coordenador Pedagógico e a liderança.....	30
4.1 Liderança: O Que é?.....	30
II - A METODOLOGIA	39
1. Os critérios utilizados.....	39
i. Estratégia de investigação.....	39
ii. Técnicas de recolha e produção dos dados.....	40
iii. Análise e interpretação dos dados.....	48
III - APRESENTAÇÃO DOS DADOS: O COORDENADOR, A FUNÇÃO E A AÇÃO EM CONTEXTO	52
1. A Gestão/Planejamento das Ações Pedagógicas.....	58
1.1 A Função prescrita (quanto aos Planejamentos/orientações; Gestão de recursos materiais e humanos)	59
1.2 A Ação desenvolvida (quanto aos Planejamentos/orientações; Gestão de recursos materiais e humanos)	61
1.2.1 Projeto Político pedagógico.....	62
1.2.2 A Gestão de Recursos.....	67
1.2.3 Síntese Interpretativa	72
2. A Supervisão/Acompanhamento das Atividades dos Docentes	73
2.1 A Função prescrita (desenvolvimento curricular e a relação pedagógica).....	73
2.2 A Ação desenvolvida (quanto ao Desenvolvimento Curricular e a relação pedagógica).....	74
2.2.1 Desenvolvimento Curricular.....	74

2.2.2	Relação Pedagógica.....	79
2.2.3.	Deolutivas.....	82
2.2.4.	Síntese Interpretativa	84
3.	Orientação da Formação Continuada dos Professores.....	85
3.1	A função prescrita.....	85
3.2.1.	Concepções/referenciais.....	87
3.2.2.	Processos.....	91
3.2.3.	Conteúdos.....	93
3.2.4.	Entraves	94
3.2.5	Síntese Interpretativa	98
4.	Ação Organizacional.....	99
4.1.	A Função prescrita.....	99
4.2.	A Ação desenvolvida (Relação com as estruturas e outros membros da organização; Relação com o exterior).....	100
4.2.1	Relação com as estruturas e outros membros da organização escolar.....	100
4.2.2.	Relação com o exterior.....	102
4.2.3.	Síntese Interpretativa	104
5.	Formação Inicial.....	105
5.1.	A função prescrita.....	105
5.2.	A ação desenvolvida (quanto ao como se faz; Relação com a prática na escola)..	106
5.2.1	Como se faz.....	106
5.2.2	Relação com a prática na escola.....	108
5.2.3.	Síntese Interpretativa	111
IV – NOTAS CONCLUSIVAS.....		113
BIBLIOGRAFIA.....		121
APÊNDICES.....		126

LISTA DE SIGLAS

1. CP – COORDENADOR PEDAGÓGICO
2. CP1 – COORDENADORA PEDAGÓGICA DO TURNO VESPERTINO
3. CP2 – COORDENADORA PEDAGÓGICA DO TURNO MATUTINO
4. MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
5. USAID - UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT
6. SEMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
7. SAEI – SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
8. SAEE – SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
9. PPP- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

INTRODUÇÃO

A experiência no campo da coordenação pedagógica iniciou-se no cargo de apoio pedagógico¹ junto a uma escola de Ensino Médio pertencente à Rede Pública Estadual de Ensino². Contudo, foi o ingresso na Rede Pública Municipal que efetivamente chamou a atenção para as questões concernentes à função do coordenador pedagógico³, surgindo dessa atuação o interesse por mergulhar a fundo no estudo, análise e contribuição do trabalho do coordenador pedagógico junto ao fazer pedagógico dos professores mais especificamente na Educação Infantil.

Em se tratando da Coordenação na Educação Infantil essa experiência iniciou-se em 2003, enquanto técnico de acompanhamento das escolas junto à Superintendência de Educação Infantil e, a partir de março de 2005.

O ingresso na Rede Pública Municipal aconteceu por meio de concurso público para o cargo de especialista realizado em 2001 e permitiu acompanhar, a partir de então uma mudança gradativa e significativa na citada rede.

Em São Luís, diante do que estabelece a Lei 9394/96 e, na tentativa de elevar os índices catastróficos, apresentados pelos alunos do Ensino Fundamental nas avaliações externas, o cenário educacional municipal passou por uma reestruturação bastante significativa. Como parte das medidas tomadas para alavancar o processo educacional, foi realizado concurso público para provimento dos cargos de Professores e Especialistas em educação para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O ingresso na rede Pública Municipal de Educação coincide com o início dessa reestruturação, entretanto, ao iniciar o trabalho na escola, ao se deparar com as demandas solicitadas ao coordenador pedagógico e, diante da formação inicial que, de certa forma, pode se considerar deficiente quando se trata do fazer pedagógico propriamente dito, surgiu o interesse pelo estudo da temática que é conhecer qual função do coordenador pedagógico definida institucionalmente e como se processa a sua ação de coordenação

¹ O cargo de apoio pedagógico é assumido por um professor que por alguma razão está fora da sala de aula ou ainda em virtude de a escola não possuir um supervisor admitido em concurso público.

² No Brasil a LDBEN 9394/96 estabelece que Estados e Municípios são responsáveis pela oferta da Educação Básica, sendo que o Estado é responsável pelo Ensino Médio e os Municípios são responsáveis pela oferta do Ensino Fundamental. A Educação Infantil é de responsabilidade dos Municípios de acordo com o que diz o art. 11, seção v.

³ O uso dos termos supervisor e coordenador pedagógico neste trabalho dar-se em virtude de este profissional ter nomenclaturas diferentes nas duas instituições, na Rede Pública Estadual a terminologia é supervisor escolar e na Rede Pública Municipal a nomenclatura é Especialista em Educação com a função de Coordenação Pedagógica.

em contexto escolar face às transformações imprimidas na figura de um profissional que surge no Brasil em um cenário marcado pelo tecnicismo⁴.

A importância de estudar essa temática tem sua relevância à medida que, apesar de muito se discutir sobre a atuação do coordenador pedagógico frente às demandas na atual conjuntura pedagógica, assenta na reflexão da prática do que já foi construído por esta pesquisadora enquanto Coordenadora Pedagógica em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís. Este estudo poderá contribuir posteriormente para encontrar alternativas que viabilizem a melhoria da atuação do coordenador pedagógico no sentido de contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos.

O delineamento da pesquisa deu-se a partir da seguinte indagação: qual função do coordenador pedagógico definida institucionalmente e como se processa a sua ação de coordenação em contexto escolar? Na tentativa de responder à questão principal, outras indagações surgiram, quais sejam: Como se processa a função de gestão e planejamento do coordenador pedagógico? Como se desenvolve a sua ação de supervisão e acompanhamento da atividade dos docentes? Como se processam as suas atividades de orientação da formação continuada? Como se desenvolve a sua relação com as estruturas e outros atores no interior da organização escolar e ao nível externo?

⁴ De acordo com Saviani (2003), a função de Supervisor Escolar surge: “(...) quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições (...).”

I - A PROBLEMÁTICA

Neste capítulo abordaremos a problemática considerando num primeiro momento, o surgimento do coordenador pedagógico e seu percurso histórico, contextualizando com a realidade brasileira. Em seguida, trataremos das escolas de Educação Infantil enfatizando a problemática refletida na atuação do coordenador pedagógico no interior da escola; a organização das escolas de educação infantil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96; bem como a organização das escolas de educação infantil em São Luís.

Trataremos ainda, sobre a liderança a partir de autores de referência como Jhonson, Gardner, Weber, Foucault e, principalmente, Friedberg e Crouzier. A liderança do coordenador pedagógico, a partir do que tratam Blase e Anderson, também será abordada neste capítulo.

Por último, trataremos das questões advindas da problemática e dos objetivos da pesquisa.

1. O Coordenador Pedagógico, sua gênese e percurso histórico.

Muito embora se tenha conhecimento do surgimento de um profissional com características semelhantes à do coordenador pedagógico na Idade Média⁵, no Brasil, a origem do profissional conhecido como coordenador pedagógico está atrelada ao Tecnicismo dentro dos acordos MEC/USAID⁶. Assim sendo, neste estudo, para melhor compreensão e localização histórica do surgimento deste profissional toma-se a década de 70 no Brasil a partir do que orientava a teoria tecnicista e sua influência no contexto educacional brasileiro. Esta retomada se faz necessária a fim de que se possa melhor compreender a sua função na atualidade.

⁵ “Conforme Foucault (1987), na Idade Média, a pessoa encarregada das atribuições correspondentes àquelas próprias dos coordenadores pedagógicos exercia, especificamente, a função de vigilância. A vigilância das instituições de ensino estava a cargo da Igreja, e inicialmente era exercida pelos Bispos e, posteriormente, por pessoas indicadas, pelas autoridades eclesiásticas.” ANDRADE et al, 2007.

⁶ Os **Acordos MEC-USAID** foram implementados no Brasil com a lei 5.540/68. Foram negociados secretamente e só se tornaram públicos em Novembro de 1966 após intensa pressão política e popular. Foram estabelecidos entre o **Ministério da Educação (MEC)** do Brasil e a **United States Agency for International Development (USAID)** para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA. Apesar da ampla discussão anterior sobre a educação, iniciada ainda em 1961, essas reformas foram implantadas pelos militares que tomaram o poder após o Golpe Militar de 1964. https://pt.wikipedia.org/wiki/Acordos_MEC-USAID.

A figura do coordenador pedagógico no Brasil tem seu surgimento na década de 70, no cargo de supervisor escolar a partir do modelo de supervisão dos Estados Unidos trazido para o país em plena ditadura militar e tinha como principal marca o controle das ações educativas com a ideia de racionalização dessas ações com vistas à eficiência e eficácia dos resultados. A base legal para o surgimento deste profissional foi a Reforma Universitária determinada pela Lei nº 5692/71 que reformulou o curso de Pedagogia o qual passou a formar o generalista, ou profissional da educação para os cargos de supervisão, orientação e administração educacional.

Até os anos 80 havia uma concepção de que os especialistas deveriam trabalhar isoladamente, cada um na sua especificidade. Tendo suas funções delineadas no contexto da ditadura militar, o supervisor era o profissional que deveria ter o máximo controle sobre o planejamento do professor visando à eficácia total das ações educativas, relegando ao mesmo o papel de executor dessas ações. O que pode se considerar 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 os que executam*” Vasconcelos (2002, p. 86). Assim sendo, no meio do processo educacional surge a figura do técnico que tem como função o planejamento, a fiscalização do trabalho do professor expropriando-o da reflexão sobre o seu trabalho.

Contudo, já desde os últimos anos da década de 1970, começam a ser denunciadas as limitações e insuficiências do tecnicismo, que passou a ser questionado pelo marxismo⁷ A partir dos anos 80 a sociedade brasileira inicia seu processo de redemocratização social e, na escola, muda a concepção acerca da educação que agora precisa exercer um caráter político, a prática pedagógica assume um compromisso com as classes populares. O supervisor educacional passa a ter como principal função prestar assistência didático-pedagógica aos professores no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.

Com a redemocratização e as mudanças pelas quais vem passando o país desde a década de 90 e com as novas demandas educacionais não se concebe mais o fazer pedagógico planejado distante de quem está responsável pela sua execução. A formação inicial e continuada do professor ganha espaço nas discussões acadêmicas, nas

⁷ Conjunto de concepções elaboradas por Karl Marx 1818-1883 e Friedrich Engels 1820-1895 que, baseadas na economia política inglesa do início dos séc. XIX, na filosofia idealista alemã (esp. Hegel) e na tradição do pensamento socialista inglês e francês (esp. o chamado *socialismo utópico*), influenciaram profundamente a filosofia e as ciências humanas da Modernidade, além de servir de doutrina ideológica para os países socialistas. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Marxismo>

publicações de cunho pedagógico e também na legislação. A Lei 9394/96 em seu Título VI, Parágrafo único, determina que:

“Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”
(Brasil/MEC, 2006)

A formação continuada para professores no local de trabalho traz para o coordenador pedagógico a necessidade de redimensionamento de suas funções. Neste contexto, não cabe mais a figura do supervisor que fiscaliza o trabalho do professor a fim de planejar ações para que os mesmos realizem. De supervisor que planeja e fiscaliza as atividades do professor, este profissional precisa se transformar em coordenador pedagógico para poder dar conta de sua principal atribuição dentro do ambiente escolar que é a condução do processo formativo continuado dos professores a partir da discussão com eles da tematização do fazer pedagógico.

As funções demandadas a este profissional se ampliam, uma vez que para dar conta de conduzir o processo de discussão e tematização da prática é necessário que ele conheça as necessidades educacionais dos alunos e as necessidades formativas dos professores. Neste sentido concordamos com BASSO et al (2007) de que *“este profissional pode ser pautado em duas dimensões: como investigador da realidade e na proposição de um projeto de formação junto ao corpo docente”*

As necessidades educacionais da atual conjuntura social demandam que o coordenador pedagógico rompa definitivamente com aquele profissional da década de 70 e que até bem pouco tempo estava presente nas escolas e se transforme no profissional articulador e organizador de todas as ações pedagógicas na escola. A esse respeito encontra-se em Andrade e Anjos (2007, p.20) que:

“Há um consenso na literatura de que o papel do coordenador pedagógico é desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem a qualidade no desempenho do processo ensino-aprendizagem. Portanto, o caráter articulador remete ao diálogo, trocas e interações entre o coordenador pedagógico e os demais atores da escola, sobretudo os professores”

Dentre essas ações podemos trazer para o centro das discussões a de responsável pela formação continuada dos professores no sentido de que a partir da tematização do fazer pedagógico o professor conheça melhor as necessidades educativas de seus alunos e busque alternativas de como garantir suas aprendizagens, o que confere ao coordenador pedagógico a função de formador.

A função de formador deve ser vista como inerente à atividade do coordenador pedagógico uma vez que segundo Libâneo (2004, p.31) *“o coordenador, como gestor*

pedagógico da escola, deve estimular a participação dos professores não só a frequentarem as reuniões, mas a participarem ativamente das atividades de formação continuada.”

É necessário que o coordenador pedagógico tenha o entendimento de que a formação continuada no interior da escola serve ao único propósito de buscar alternativas que garantam a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, o processo formativo deve levar em conta a prática dos professores conforme destaca Candau:

“...essa formação favorece a promoção de várias experiências articuladas com o cotidiano escolar onde os professores participem de espaços de reflexão e de intervenção direta na prática pedagógica concreta em seu espaço. (...) Portanto, o papel do coordenador é tornar o ambiente propício para que este processo aconteça na escola, de forma a que o trabalho pedagógico nela desenvolvido seja de conhecimento coletivo e de respaldo da prática dos professores.” Candau (2003, p. 58)

Entendendo-se a formação continuada como um processo de tematização da prática a partir da reflexão sobre o fazer pedagógico, ao coordenador cabe a elaboração de atividades que mostrem ao professor a importância da formação continuada para o seu trabalho no sentido de que esta lhe possibilitará o conhecimento necessário para a elaboração e avaliação de sua intervenção pedagógica. Neste sentido, o planejamento, a organização e a condução do processo formativo devem considerar não apenas as necessidades educativas dos professores, mas, sobretudo, a significativa contribuição destes uma vez que são eles que vivenciam as experiências de aprendizagem junto aos alunos.

O coordenador pedagógico precisa ter claro o entendimento de que a participação efetiva do professor no processo formativo continuado só se dará mediante a compreensão deste da sua necessidade de avaliar constantemente a sua prática buscando alternativas que o auxiliem neste processo. Assim sendo, Candau (2003, p. 59) esclarece que:

“O coordenador pedagógico, no desempenho do papel de gestor da formação continuada docente, tem a responsabilidade de elaborar e desenvolver atividades relevantes que mostrem a importância da formação continuada para o docente, pois, o trabalho do professor não se esgota na sala de aula, ele continua nos debates durante as reuniões de horário complementar, na reflexão dos problemas que ocorrem na escola, no planejamento e na avaliação constante do seu trabalho”.

Pensando o processo formativo, o coordenador pedagógico não pode prescindir da avaliação constante das suas atividades, uma vez que as discussões e momentos de estudo dentro deste processo só têm relevância se, de fato, auxiliarem os professores no planejamento e realização de suas aulas garantindo a aprendizagem dos alunos.

A formação continuada dos professores é sem sombra de dúvida, se não a principal, a mais necessária atribuição do coordenador pedagógico face às novas demandas educacionais, contudo, faz-se mister, destacar as outras funções demandadas ao coordenador pedagógico o qual deve compreender-se como profissional articulador entre os demais setores da comunidade escolar. Dentre estas funções podemos trazer as destacadas por Libâneo (2004, p. 229) que são: *“prestar assistência pedagógico-didática aos professores, (...) supervisionar e dinamizar o projeto pedagógico como referência de formação continuada, trazer propostas inovadoras para utilização de novos recursos tecnológicos e midiáticos”*.

Em conformidade com a organização, elaboração e condução do processo de formação continuada no interior da escola Andrade e Anjos (2007, p. 16) esclarecem:

“O coordenador pedagógico supervisiona, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico curriculares, mas sua prioridade é prestar assistência didático-pedagógica aos professores no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.”

Todas essas atribuições bem como acompanhar lanche e recreio das crianças, dentre outras que acabam sendo realizadas por ele, esbarram, quase sempre no problema da falta de preparo desse profissional oriunda da sua formação inicial deficitária ainda fragmentada e distante das reais demandas profissionais a este exigida.

O coordenador pedagógico, por vezes, ao iniciar a sua caminhada profissional só tem de concreto a experiência obtida através do estágio curricular que é feito, na maioria dos casos, ou em uma escola sem coordenador pedagógico, ou numa escola onde esse lugar é ocupado por algum profissional que ocupa o cargo por alguma outra razão, nem sempre acompanhada da competência para o cargo, ou simplesmente, por um coordenador pedagógico que atua de forma similar ao supervisor da década de 70.

Face às demandas educacionais atuais e com uma formação inicial carente de experiências que de fato o preparem para atuar profissionalmente, o coordenador pedagógico depara-se com a sensação de estar sozinho, de não saber por onde começar, de quais sejam suas atribuições e, mesmo sabendo, de como executá-las.

Ao coordenador pedagógico restam duas alternativas: ou reproduz o que vivenciou em sua formação inicial ou assume uma postura diferenciada no sentido de redimensionar o seu papel enquanto agente articulador das várias situações na escola, construindo, assim, sua própria trajetória profissional.

Nessa construção, o coordenador pedagógico precisa, inicialmente, conquistar a confiança dos professores e de toda a comunidade escolar. Neste sentido, a ação do

coordenador pedagógico na escola carece ser pautada em uma decisão consciente do que pretende resolver. À ele, cabe ser articulador das ações pedagógicas, orientando todos os setores da escola na realização de suas funções sem atribuir para si a responsabilidade de execução, sendo na concepção de Charlot (2005) um “artesão” reconstruindo permanentemente seus saberes, nas relações travadas entre os demais membros da comunidade escolar.

Alarcão trás para o cenário a discussão a questão do coordenador pedagógico enquanto líder. Para ela este profissional é o responsável pelo:

“... desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas”. Alarcão (2004, p. 35)

A atuação do coordenador pedagógico como líder no contexto escolar como destacada pela mesma autora, é condição para o desenvolvimento de um trabalho com base nas discussões coletivas, dentro do que se compreende como democrática. Neste sentido a importância dessa atuação nesses moldes se justifica porque:

“Por trás de escolas inovadoras tem-se revelado a existência de líderes, independentemente do nível do nível em que se situam. Eles estão no topo, nas estruturas intermédias e na base. Em uma escola participativa e democrática como a que se pretende, a iniciativa é acolhida venha ela de onde vier, porque a abertura às ideias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como um imperativo e uma riqueza.” Alarcão (2001, p.20)

O intuito deste tópico foi trazer à tona informações sobre a origem do Coordenador Pedagógico para que obtenha a compreensão do contexto do surgimento, do que naquele momento histórico, pode se assemelhar a um profissional com essas características. Neste sentido, a abordagem histórica sobre o surgimento deste profissional no Brasil no contexto do tecnicismo foi feita no sentido de se conhecer a história desse profissional e os processos de mudança, pelos quais passou a atuação do coordenador pedagógico. O que se percebe na literatura, é que a origem do Coordenador Pedagógico está atrelada ao supervisor, um profissional cuja característica principal é a fiscalização das ações com foco nos resultados. No entanto, a figura do coordenador pedagógico nas escolas atualmente, segundo as literaturas, aponta para uma atuação ao lado do professor e da gestão. Neste sentido, justifica-se a questão principal que conduz esta investigação que é conhecer a função e a ação do coordenador pedagógico em contexto escolar na Educação Infantil.

2. O que são as escolas de Educação Infantil

O fazer pedagógico do coordenador pedagógico das escolas de educação infantil é permeado por especificidades diversas às quais o desafia diariamente. Mesmo não sendo o objeto desta pesquisa, mas para melhor compreensão da atuação deste profissional, faz-se necessário uma breve retomada de como se configurou a educação infantil brasileira desde o seu surgimento até aos dias de hoje para então se ter um entendimento melhor de como se configura a educação infantil no município de São Luís.

2.1 A Educação Infantil Brasileira

A Educação Infantil como parte da educação básica brasileira é algo bastante recente. Até meados dos anos 70, pouca coisa na legislação educacional brasileira foi feita para garantir a educação das crianças de zero a seis anos de idade, as iniciativas nesse sentido, estavam, na maioria das vezes, a cargo da assistência social. As primeiras iniciativas surgiram com um caráter puramente assistencialista com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora ou acolher as crianças abandonadas como é o caso da roda dos excluídos mantida pelas Casas de Misericórdia que perdurou por mais de um século como instituição de amparo e cuidado a crianças abandonadas no Brasil. Apenas no final do século XIX, após a abolição da escravatura e com a migração para as grandes cidades é que foram sendo criadas as primeiras creches ligadas à filantropia e com o objetivo de guarda e cuidado de crianças.

A criação de instituições de cunho pedagógico só aconteceu na década de 1930 e, configuravam na época, dois modelos de atendimento: um puramente assistencialista, feito em creches para as crianças das camadas populares, voltado para cuidado e guarda enquanto as mães trabalhavam e outro com caráter pedagógico, destinado às crianças da classe média, como destacam Pascoal e Machado (2009, p. 84) citado por Kramer:

“Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma idéia (sic) de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil.”

Durante muitos anos, a educação infantil brasileira esteve à margem da legislação e, conseqüentemente da sua garantia às nossas crianças. Legalmente, ela só aparece na Constituição de 1988, entretanto, até a promulgação da atual Lei da Educação, a LDBEN 9394/96, permanece ligada à assistência social.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN 9394/96, a educação infantil passou a fazer parte da Educação brasileira como primeira etapa da educação básica⁸. Outra mudança imprimida pela Lei 9394/96 diz respeito à responsabilidade com cada nível de ensino, a educação infantil e o ensino fundamental ficam a cargo das secretarias municipais, o ensino médio, a cargo das secretarias estaduais e o ensino superior fica sob a responsabilidade do governo federal.

Contudo, para melhor contextualizar esta pesquisa, as mudanças que nos interessam, de fato, são as que se referem à educação infantil. A lei 9394/96 ratifica o que a Constituição Brasileira de 1988 estabelece sobre a educação das crianças em seu artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Antes da Carta Magna de 1988, este nível de ensino era de responsabilidade da Assistência Social e com a promulgação da LDBEN, passa a compor uma das etapas da educação básica, tornando-se responsabilidade das secretarias de educação.

Este nível se refere ao ensino oferecido para crianças de 0-5 anos, assim organizado:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.⁹

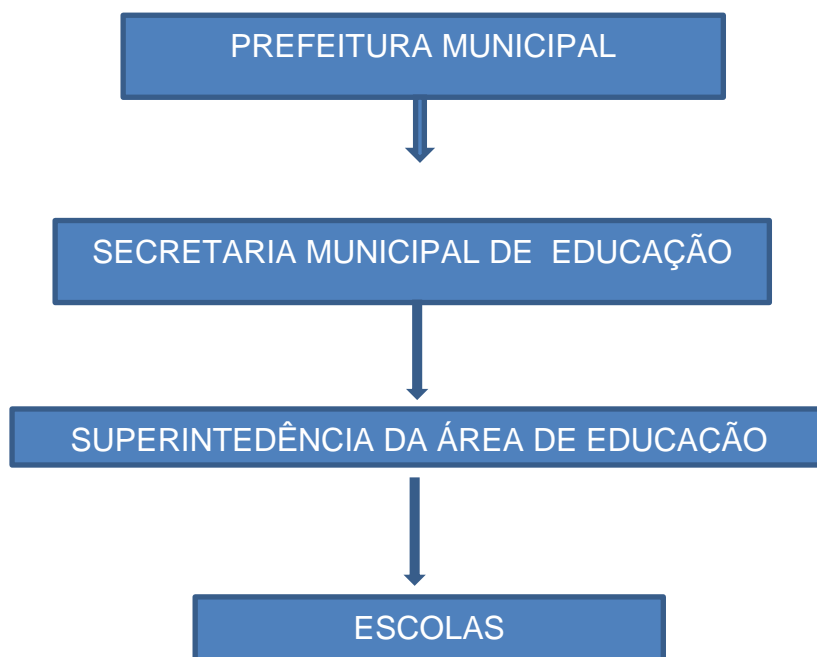
A escola, universo desta pesquisa, enquadra-se como creche, uma vez que atende a crianças na faixa etária de 3 a 6 anos¹⁰. Está subordinada à Secretaria Municipal de Educação como mostra o gráfico abaixo:

⁸ LDBEN 9394/96, Título V, cap. I, art. 21.

⁹ Lei 9394/96, art. 30.

¹⁰ Esta organização se refere até o final do ano de 2012, a partir de 2013 a escola foi transformada em escola de tempo integral passando a atender também a crianças de dois anos de idade. As crianças de 6 anos aparecem aqui devido, inicialmente, ao fato de que elas foram gradativamente inseridas no ensino fundamental, atendendo a ampliação do ensino fundamental para 9 anos. Atualmente, permanecem na educação infantil as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março do ano corrente.

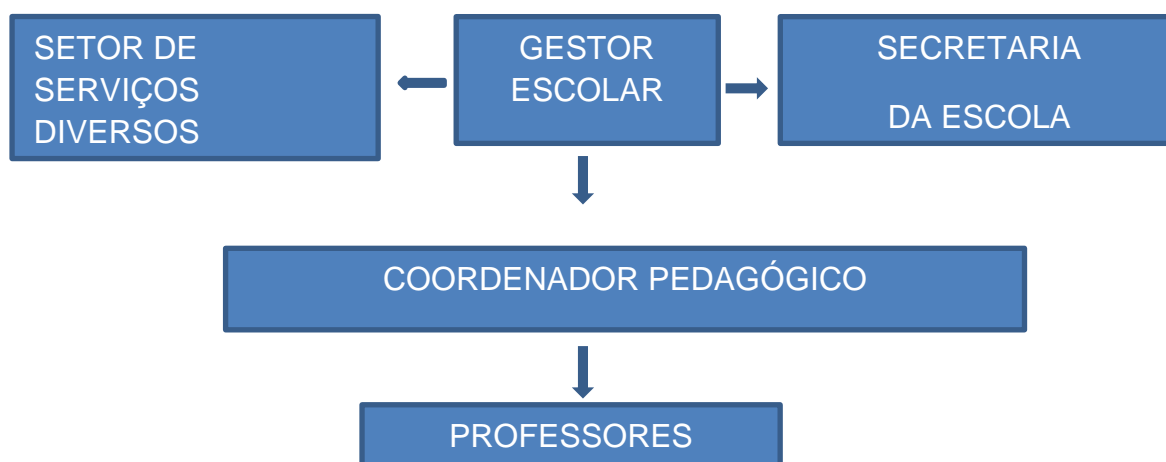
Gráfico 1. Organograma da Educação Infantil Municipal de São Luís



Cada instituição representada no gráfico acima possui um gestor específico quais sejam: prefeito municipal, secretário municipal de educação, superintendente e gestor escolar, respectivamente. As formas de ingresso a esses cargos são diferenciadas. No caso do prefeito, por eleição popular para um mandato de quatro anos podendo concorrer à reeleição para um mandato de mais quatro anos. O secretário de educação, o superintendente e o gestor escolar, são designados por indicação política e compõem o chamado cargo de confiança, podendo ser estes pertencentes ao quadro de funcionários admitidos por concurso público.

Nas escolas, o organograma se desenha da seguinte forma:

Gráfico 2. Organograma das Escolas de Educação Infantil



Dentre todos os funcionários que compõem o quadro de profissionais da escola, os únicos admitidos em concurso público, obrigatoriamente, são o coordenador pedagógico e os professores¹¹ o gestor como dito anteriormente, é indicado pela SEMED e pode ou não pertencer ao quadro de professores e coordenadores. No caso dos demais funcionários, os da secretaria são contratados pela SEMED, ou são professores que por algum motivo de saúde, estão afastados das salas de aula. Os demais pertencem a empresas terceirizadas que prestam serviços à prefeitura. A escola lócus desta pesquisa segue o organograma acima, todavia, com a diferença de que possui duas profissionais exercendo a função de apoio pedagógico devido a afastamento de suas funções específicas em decorrência de problemas de saúde.¹²

Neste tópico, fez-se uma contextualização do que são as escolas de Educação Infantil, iniciando com a história da Educação Infantil brasileira, perpassando pelo surgimento da Educação Infantil no Brasil e sua fundamentação legal para se chegar a descrição de como se desenha a Educação Infantil na Rede Pública Municipal a partir do organograma relativo à Secretaria Municipal de Educação de São Luís (Gráfico 1), bem como, do cronograma das Escolas de Educação Infantil (Gráfico 2). A organização da Secretaria Municipal de Educação, bem como das escolas e a realização de concurso público para provimento dos cargos de professor e coordenador Pedagógico mostram que, atualmente, existe uma preocupação com a educação das crianças menores de seis anos.

3. O coordenador pedagógico¹³ da educação infantil no contexto escolar

Antes de tratarmos da ação do coordenador pedagógico na educação infantil em si, faz-se necessário tecermos alguns comentários acerca da sua formação profissional, bem como os campos nos quais atua e o que trata a legislação.

¹¹ Embora, seja admitida, a contratação temporária de professores, via seletivo, para atender a demanda de professores do quadro da Secretaria Municipal de Educação quando o número de admitidos em concurso não é suficiente para atender a necessidade das escolas.

¹² É muito comum professores afastados de suas funções em sala de aula em decorrência de problemas de saúde assumirem as funções de apoio pedagógico, funcionando como profissional de apoio ao coordenador e ao gestor na escola, contudo, esta atuação acontece nas atividades de cunho administrativo e/ou burocrático como receber as crianças na entrada, atender algum pai em situações simples do dia-a-dia, atender aos profissionais que procuram à escola no caso de o gestor ou o coordenador não estarem presentes.

¹³ O uso da terminologia Coordenador Pedagógico é justificada pelo documento construído pela Secretaria Municipal de Educação em São Luís intitulado *Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Coordenação Pedagógica* e pelo próprio uso do termo enquanto função do Especialista em Educação que atua nas escolas.

A história da formação inicial do coordenador pedagógico acontece no curso de pedagogia uma vez que o coordenador é um especialista em educação. Este curso surgiu no Brasil em 1939 na Faculdade Nacional de Pedagogia, na então Faculdade do Brasil, no chamado Esquema “3+1”, ou seja, o bacharel formado nos três primeiros anos e o licenciado formado com mais um ano de estudo Alves (2007, p. 101).

Essa organização gerava conflitos no que concerne ao campo de atuação dos dois profissionais. Ao bacharel cabia atuar nas funções técnicas, área não existente na época. A atuação do licenciado não era também muito clara, pois lhe permitia lecionar as disciplinas Filosofia, História e Matemática, como vem referido em Alves (2007, p. 102).

No decorrer da história, o curso de Pedagogia foi se modificando, atualmente, o coordenador pedagógico que atua nas escolas continua, em sua maioria, pedagogo ou é um profissional com formação superior em outra área, mas, com pós-graduação na área pedagógica. Entretanto, a função deste profissional é bem específica. É sabido que o curso de Pedagogia se propõe a formar o pedagogo para atuar nas áreas de Docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na Modalidade Normal¹⁴ e em cursos de Educação Profissional em áreas de serviço e de apoio escolar além das funções de supervisor¹⁵, administrador e orientador educacional.

No que concerne à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em vigência a partir de 1997, estabelece em seu artigo 64 o seguinte:

“A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base nacional comum.” (Brasil/MEC, 2006)

Em São Luís do Maranhão, a Secretaria Municipal de Educação segue o que orienta a LDBEN 9394/96, contudo, deixa bem clara a função do Especialista em Educação responsável pela orientação das ações pedagógicas na escola que é o Coordenador Pedagógico. Na construção deste tópico e, considerando que os profissionais sujeitos da pesquisa em questão são pertencentes à Rede Pública Municipal de Ensino, o uso de documentos construídos por essa Secretaria para a

¹⁴ Hoje o curso de Magistério Nível Médio no Brasil não é mais ofertado nas escolas públicas. Haja vista, não compor nenhuma etapa da educação básica.

¹⁵ A LDBEN 9394/96 traz a nomenclatura supervisor muito embora aponte para este profissional mais sob a ótica do coordenador.

orientação das ações desses atores em seu fazer pedagógico será de singular relevância na construção deste relatório dissertativo.

Em se tratando dos estudos e referenciais que tratam da atuação do Coordenador Pedagógico de uma forma geral no país e, em especial, o que atua na educação infantil, ainda são muito escassas as produções teóricas que se ocupam deste tema,¹⁶ que torna complexo discutir essa temática à luz de arcabouço teórico enriquecido por resultados de pesquisas em quantidade e em significância necessárias à construção de um trabalho consistente. Diante desta questão discute-se qual seria, de fato, a função do Coordenador Pedagógico na educação infantil muito mais a partir de opiniões dos profissionais da comunidade escolar do que propriamente do confronto dessas opiniões com referencial teórico a respeito. No entanto, se por um lado não encontramos referências teóricas sobre o coordenador pedagógico, de outro, o acervo teórico que trata da atuação da supervisão é abundante. Compreende-se então que esta situação se deva, provavelmente, a duas questões: ao fato de que o coordenador pedagógico ainda é muito visto sob a nomenclatura de supervisor e também que tanto a nomenclatura quanto a atuação de coordenador é algo que ainda está em construção, o que nos impulsiona a utilizar as produções teóricas que tratam do supervisor no sentido de explicitar as concepções, as questões/problemas levantadas inicialmente, com relação à função e ação do coordenador pedagógico no âmbito da educação infantil.

Antes de se tratar da atuação deste profissional em qualquer especificidade, faz-se necessário compreender que o coordenador pedagógico no contexto escolar em qualquer segmento ou modalidade de ensino tem uma função singular na organização das atividades pedagógicas. É ele o profissional que, dentre outras funções, deve ser o responsável pela organização e condução do processo formativo continuado dos professores. Diante disso, a definição apresentada por Alves (2007, p. 260), nos abre o olhar para compreender a natureza da atuação deste, apresentando a coordenação pedagógica como: *“uma função de gestão educacional cujo papel é mediar e articular a ação de projetos e práticas educativas realizadas nas escolas, independentemente da modalidade de ensino.”*

Ainda se tratando da atuação do Coordenador Pedagógico em qualquer contexto educacional, Andrade e Anjos (2007, p. 20) argumentam que a coordenação pedagógica deve, dentre suas atribuições:

¹⁶ Do ponto de vista da nomenclatura legal não encontramos a terminologia Coordenador Pedagógico, os referenciais legais ainda utilizam o termo Supervisor Escolar.

“... transcende os limites da orientação ao professor diante da complexidade do processo de ensino e de aprendizagem. O próprio ambiente escolar é uma mescla de culturas diferentes, de realidades econômicas, sociais, políticas, relações grupais, características individuais, relações interpessoais e de poder, elementos esses que se transformam em variáveis muito presentes no cotidiano da escola”.

Na educação infantil, a importância deste profissional é fundamental para o desenvolvimento das ações na escola à medida que é ele quem conhece todo o funcionamento pedagógico desse espaço. É ele quem deve atuar como articulador das ações pedagógicas na escola, exercendo uma função de liderança, agregando todos os atores da comunidade escolar na construção de um trabalho fortemente articulado de forma a garantir o fazer pedagógico com vistas à aprendizagem dos alunos. É ainda o profissional da escola que tem uma visão global de todo o funcionamento da instituição, é articulador, orienta o planejamento e acompanha a execução das atividades planejadas, organiza e conduz a formação continuada dos professores e busca a sua própria formação.

Esta visão é a mesma defendida pela Secretaria Municipal de Educação em São Luís-SEMED. O documento orientador da prática do Coordenador Pedagógico intitulado Caderno do (a) Coordenador (a): *Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Coordenação Pedagógica* (2014, p. 05) estabelece que:

“Encontra-se organizado em três eixos principais, que sustentam a prática do (a) coordenador (a) pedagógico (a) nas escolas: o planejamento, o acompanhamento das atividades docentes e a formação continuada, com a finalidade de subsidiar o trabalho deste profissional frente aos desafios que encontra no cotidiano escolar”.

O documento acima citado traz orientações bastante contundentes para o planejamento e ação do Coordenador pedagógico nas escolas no sentido de nortear o funcionamento das atividades pedagógicas na escola valorizando a importância deste profissional no contexto escolar.

Dentre as funções do Coordenador pedagógico a condução da formação continuada em serviço dos professores é bastante destacada nas literaturas a respeito. Segundo Christov (2009, p. 09) *“a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma associada ao processo de formação em serviço dos professores”.*

No caso das escolas de educação infantil, dada principalmente à natureza específica do trabalho pedagógico, onde o professor precisa dedicar um atendimento individualizado a cada criança, faz-se mister, que o coordenador pedagógico tenha clara a consciência de que é necessário também dispensar o mesmo atendimento ao professor,

no sentido de que mesmo trabalhando com um grupo de pessoas, ele precisa conhecer a necessidade pedagógica de cada um deles. No entanto, grande parte dessas necessidades pode ser trabalhada no coletivo e deve ser, haja vista que geralmente, estas são comuns a mais de uma pessoa no grupo e, ainda, que as repostas a elas podem ser encontradas a partir da contribuição do próprio grupo. O que nos faz acreditar que a atuação do coordenador pedagógico vai além de apenas orientar o processo ensino aprendizagem, o seu trabalho é de fundamental importância para o funcionamento de toda a escola, colaborando decisivamente para uma aprendizagem efetiva dos alunos. Neste sentido concordamos com De Rossi, (2006, p. 68): “...o coordenador pedagógico esforça-se por unir, desafiar e fabricar, com fios separados e heterogêneos, um tecido escolar, comunitário e social, coerente e unido, em meios de conflitos, oposições, negociações e acordos”

A atuação do coordenador pedagógico deve acontecer junto ao coletivo de todos os atores da escola, em especial, os professores, portanto, este profissional não pode esquecer, de forma nenhuma, que precisa trabalhar com diálogo e em equipe. O diálogo deve ser construído dia-a-dia, e, dele depende o sucesso do fazer pedagógico em equipe. Sem diálogo e sem trabalho em equipe a atuação do coordenador está fadada a ser significativamente prejudicada ou simplesmente não acontecer, uma vez que o foco de sua atuação é, principalmente, junto ao grupo de professores através da orientação e acompanhamento do planejamento, das intervenções junto a eles e, sobretudo, da organização e condução da formação continuada.

Contudo, o trabalho em equipe não é uma tarefa simples, é, na maioria das vezes, um grande desafio, haja vista que trabalhar em equipe como diz Hargreaves, citado Melchior (2004, p. 49):

“...é uma parceria entre professor, coordenador, gestor e alunos, em que a troca de conhecimentos e saberes faz com que avancemos o tradicionalismo e o estereótipo, buscando a transformação de todos que fazem parte deste movimento.”

Essa parceria é tão necessária ao coordenador pedagógico sob pena de, na ausência desta, ousarmos dizer que o seu trabalho pode não acontecer. E se o coordenador não consegue atuar como tal, ele está sujeito a atuar como supervisor¹⁷ preocupado apenas com o cumprimento de metas sem, contudo, fazer uma reflexão das ações necessárias às especificidades das escolas de Educação Infantil.

¹⁷ Neste sentido estamos nos referindo àquele profissional que age como fiscalizador do trabalho dos professores e não como orientador das ações formativas.

A atuação do coordenador pedagógico nas escolas de Educação Infantil é fundamental. Ousamos dizer que ele é uma peça chave neste espaço no sentido de conclamar ações para dar corpo a duas necessidades básicas para o funcionamento da instituição: a organização do Projeto Político Pedagógico e a condução da formação continuada em serviço dos professores.

Entretanto, no cotidiano da sua atuação, o coordenador pedagógico não se responsabiliza apenas pelas duas funções acima. A ele compete ainda, dar conta de uma variedade de situações para que o Projeto Político Pedagógico se torne realidade. E, para isso, não raras vezes, esse profissional acaba por realizar outras funções que não são de sua atribuição direta.

Entende-se a coordenação pedagógica nas escolas de Educação Infantil da mesma forma que Alves (2007, pág. 13):

“Partimos da premissa de que a coordenação pedagógica é uma dimensão da gestão, responsável pela articulação coletiva do projeto político-pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática. Dessa maneira, consideramos que tanto a direção quanto a coordenação das instituições de Educação Infantil têm um papel relevante na constituição de um atendimento de qualidade, que contribua para assegurar às crianças pequenas o recém conquistado direito à educação”.

O trabalho do coordenador pedagógico nas escolas de Educação Infantil não pode se furtar à responsabilidade de buscar a garantia de uma educação de qualidade para os pequenos que conquistaram tão recentemente um direito que lhes fora negado durante muitos anos de história.

Todavia, tudo isso nos leva a uma preocupação, a importância do coordenador pedagógico no contexto da Educação Infantil é tão salutar dada a sua função de articulador não apenas das ações, mas de toda a comunidade escolar e sua atuação se faz necessária em toda a funcionalidade da escola que ele corre um sério risco de perder-se no emaranhado de tarefas necessárias ao funcionamento da escola que pode levá-lo a não se concentrar nas ações prioritárias que o cargo exige. Preocupação destacada por Alves (2007, p. 262): *“Nesse movimento, contudo, existe o risco de o coordenador se perder no labirinto do imediato, configurando um ativismo que o leva a se distanciar do que é essencial no seu papel (...)”*

Diante disto, sendo o coordenador pedagógico o ator singular para o andamento das ações pedagógicas na escola, há uma necessidade urgente de que ele rompa com a visão de que tem que dá conta de tudo sob pena de que o mesmo se perca no ativismo e deixe de refletir sobre a sua responsabilidade profissional de fato.

O que foi tratado neste tópico refere-se à literatura a respeito da temática. Assim sendo, tratou-se de trazer à tona, aspectos relevantes à formação inicial do Coordenador Pedagógico, bem como sobre as atribuições que de fato concernem a este profissional, e, em específico, no contexto da Educação Infantil. Tratou-se ainda, de como se configura o cargo e as atribuições do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil nas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís. No que concerne a realidade do município de São Luís, há uma organização na carreira do Coordenador Pedagógico tanto no que se refere aos aspectos profissionais quanto aos aspectos pedagógicos.

4. O Coordenador Pedagógico e a liderança.

O coordenador pedagógico na escola é o profissional que lida com todos os seguimentos¹⁸ da comunidade escolar. Envolvido com todos os seguimentos que constituem o espaço escolar, a capacidade de liderança é um requisito necessário a este profissional. Contudo, antes de tratarmos da liderança do coordenador pedagógico, far-se-á uma abordagem sobre o que é liderança e os tipos de liderança apontadas por estudiosos dessa temática.

4.1 Liderança: O Que é?

A liderança é, a grosso modo, uma das características necessárias ao Coordenador Pedagógico quando se pensa em sua atuação frente aos diversos seguimentos da escola. Neste sentido, as concepções de liderança apresentadas por autores diversos, serve à compreensão de tipo de liderança encontrado na atuação das duas CPs participantes da pesquisa.

Ao tratar-se da liderança do coordenador pedagógico, faz-se necessário tecerem-se alguns conceitos acerca de qual concepção de liderança estamos falando. Neste sentido, há a necessidade de que se faça uma revisão da literatura sobre o poder associado às formas de autoridade que um líder pode se utilizar. Assim, serão apresentados alguns conceitos sobre liderança em sentido mais amplo a partir das contribuições de autores de referência como Jhonson, Gardner, Weber, Foucault e, principalmente, Friedberg e Crozier. Seguidamente, tratar-se-á da liderança do

¹⁸ Neste sentido, seguimentos refere-se aos grupos de profissionais da escola: professores, pessoal administrativo, pessoal de apoio à limpeza, dentre outros.

coordenador pedagógico especificamente. Assim sendo, a concepção de liderança apresentada por Blase e Anderson servirá como suporte essencial na tessitura deste tópico.

Levando-se em consideração o que se entende por liderança nos tempos atuais, a liderança é algo que não deveria se confundir com relação de poder. Liderar é convencer, pelo argumento, alguém ou uma coletividade a seguir suas ideias. Para Johnson (1972) citado por Anjos (1988, p. 22) liderar é:

“A influência que a pessoa exerce sobre os outros componentes do grupo e que transcende o puro cumprimento do papel que lhe cabe na organização. Liderar significa ajudar o grupo a alcançar seus objetivos através de uma realização de atos. Esses atos são denominados funções grupais e as funções do líder consistem em fixar metas, ajudar o grupo a aceitá-las e prover recursos necessários para alcançá-las.”

É interessante notar que a definição de líder aqui apresentada em nada se assemelha à questão de uso de poder sobre outrem, demonstra a preocupação em liderar o grupo para alcançar metas dando-lhe as condições para isso. Entretanto, exclui a participação do grupo no planejamento de tais metas.

A liderança no dizer de Gardner, (2005, p. 15) assume um caráter quase inerente à sua função, pois segundo ele: *“os líderes, quase por definição, são pessoas que mudam mentes – sejam eles líderes de uma nação, corporação ou instituição beneficente”* (...). E complementa afirmando:

“Existem líderes diretos e líderes indiretos. Os líderes diretos utilizam-se de sua retórica para dirigir-se diretamente às pessoas e convencê-las acerca de suas ideias, ‘tentam mudar mentes diretamente por meio de encontros face a face’, e os líderes indiretos realizam ‘mudanças mentais importantes’ (...) forjadas pelas obras (...) que cria, não só por suas palavras ou atos diretos.” (Gardner 2005, p. 26)

Percebe-se aqui que a definição de líder em Gardner se amplia consideravelmente, apresentando a liderança não apenas como uma ação de um ser presente em sua forma física, mas também pela ação de uma ideia que é capaz de mudar a mente das pessoas.

Max Weber citado por Baptista & Abrantes, (2015, p.05) entende o poder como *“a possibilidade de encontrar obediência uma ordem determinada, [que] pode assentar em diferentes motivos de acatamento”*, e apresenta *“três tipos de poder legítimo (ou autoridade), associados a tipos distintos de organização social.”*

O poder legal considerado por ele como tecnicamente o tipo mais puro de poder legal no qual a obediência não é dada à pessoa em si, mas ao que ela representa. Neste sentido, a burocracia, típica da estrutura moderna do Estado, seria uma forma de

poder, onde quem o exerce estaria a cumprir a lei que determina a quem e até quando esse poder deve ser obedecido.

O poder tradicional que como o próprio nome já diz baseia-se em usos e costumes de uma determinada comunidade ou organização. Neste tipo de poder se obedece “à pessoa por força de sua dignidade própria santificada pela tradição” Baptista & Abrantes, (2015, p.05). Neste tipo de poder, o patriarcado é uma característica marcante.

Por fim, Weber apresenta o poder carismático o qual é constituído a partir da capacidade do líder de convencer grandes multidões acerca de suas convicções. Neste tipo de poder encontram-se os heróis de guerra e os profetas os quais detém o poder “até que sejam abandonados pelo seu deus, ou despojado da sua força heroica e da fé das massas na sua qualidade de chefia”. Baptista & Abrantes, (2015, p.05). O quadro abaixo sintetiza o entendimento acerca do que Weber apresenta sobre a liderança.

Quadro 1. Tipos de liderança segundo Max Weber¹⁹

LIDERANÇA DO CP	DIMENSÕES
Legal	Burocracia
Tradicional	Patriarcalismo
Carismática	Revolucionarismo

Michel Foucault aborda a questão da liderança sob o viés do poder. Ele afirma que o poder existe em suas práticas ou relações de poder “... o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona... Não é objeto, uma coisa, mas sim uma relação...” (1979, p.14). Neste sentido, o poder é algo que se concretiza nas relações humanas onde alguém exerce, por alguma razão, o poder sobre outrem. O poder produz uma eficácia no controle das ações humanas a que ele chamou de disciplina, ou seja, tornar os homens dóceis para que suas utilidades sejam maiores aproveitadas. Em Foucault, o poder assume um caráter econômico e político onde um líder exerce o poder sobre os liderados apropriando-se de sua força de trabalho.

Contudo, ao se buscar compreender a questão do poder associado à liderança, as concepções de Friedberg e Crozier trazem substancial contribuição. Segundo Friedberg: “Em todo o campo de ação, o poder pode definir-se como a troca

¹⁹ Moura, 2009.

desequilibrada de possibilidades de ação, ou seja, de comportamentos entre um conjunto de atores individuais ou coletivos” (1997, p.115). Esta forma de poder aponta para a natureza relacional, da mesma forma destacada por Max Weber. O poder neste sentido assume um caráter de conquista pelo argumento, onde se busca convencer um grupo de pessoas acerca das convicções do líder.

Para Friedberg, o poder seria uma troca desequilibrada de ações, onde um se apropria das habilidades de outros. Contudo, nesta relação, muito embora haja a dominação de quem se utiliza do poder, há também a dependência deste dos que são por eles dominados.

Em consonância com a concepção de Friedberg estão as ideias de Crozier, para quem o poder está atrelado à burocracia. Este autor discute como as regras impessoais, a centralização do poder de decisão e estratificação dos indivíduos em grupos homogêneos e fechados, influenciam nas organizações (Vasconcelos e Pinochet 2003, p.01). Segundo Crozier citado por (Mota 1986, p. 20):

“...toda ação cooperativa coordenada exige que cada participante possa contar com um grau suficiente de regularidade por parte dos outros participantes, ou seja, que toda organização, qualquer que seja sua estrutura, quaisquer que sejam seus objetivos e sua importância, requer de seus membros uma quantidade variável, mas sempre importante, de conformidade”.

Pode-se inferir que a forma de liderança utilizada pelo líder tem a ver com a relação que este exerce sobre as pessoas que lidera e a forma como age com os seus liderados é que determina o tipo de liderança que irá exercer.

Friedberg e Crozier, apresentam quatro fontes de poder às quais derivam de outras fontes de incerteza: a competência; o controle sobre as demandas ambientais ou contextuais; o poder derivado das fontes de comunicação e dos vários fluxos de informação existentes na organização e as regras organizacionais.

A competência tem a ver com o *“poder de perito”* está relacionado à capacidade de conhecimento sobre determinado assunto que permite ao líder resolver problemas.

O controle sobre as demandas ambientais ou contextuais seria o poder derivado do tipo de relação existente entre o líder as *“especificidades da relação entre a organização e o contexto no qual está inserido.”* (Mota 1986, p. 21)

O poder derivado das fontes de comunicação está associado ao conhecimento, por parte do líder, do maior número possível de informações, a posse dessas informações dá maior poder ao líder.

Por último, as regras organizacionais, às quais permitem ao líder exercer legitimamente o poder sobre os seus subordinados, mas também permite aos subordinados protegerem-se dos abusos do líder, poderia se dizer que, esta fonte de poder garante o equilíbrio entre o poder do líder e a subordinação dos liderados.

Outro tipo de liderança que se faz necessário destacar aqui é liderança revolucionária apresentada por Sanches (2004), uma referência à liderança vivida pelos professores portugueses após a Revolução dos Cravos em Portugal²⁰. Para Sanches essa liderança revolucionária e utópica é caracterizada pelas seguintes dimensões:

“(1) ideias orientadoras da práxis revolucionária; (2) activismo revolucionário; (3) mudança da escola e mudança social; (4) posicionamentos de soberania da escola e relação com o Ministério da Educação.” (Sanches, 2004, p.138)

O quadro abaixo, sintetiza a análise feita pela autora das dimensões que caracterizam esse tipo de liderança:

Quadro 2. Dimensões da Liderança Revolucionária²¹

LIDERANÇA DO CP	DIMENSÕES
Liderança revolucionária	1. Adesão a um projecto pessoal de transformação da sociedade e luta contra o capitalismo.
	2. Activismo pedagógico, social e político.
	3. Orientação social expressa na ideia de que mudar a escola pode conduzir à mudança social.
	4. Concepção de escola — espaço colectivo para intervenção social e política — espaço de reflexividade crítica para professores — espaço de inovação e experimentação pedagógica — transformação do conceito de ordem escolar — envolvimento dos professores na transformação da escola
	5. Acção de contra-poder em relação à Secretaria da Educação.
	6. Envolvimento no processo de construção da soberania da escola em termos de poder para legislar as suas próprias leis.
	7. Possibilidade de conflito interno na escola que resulta muitas vezes mais da divergência quanto às estratégias do que quanto aos princípios fundamentadores da acção.

²⁰ A Revolução dos Cravos foi o movimento que derrubou o governo de Marcelo Caetano, o sucessor de Salazar. <http://www.dw.com/pt-br/1974-revolu%C3%A7%C3%A3o-dos-cravos-em-portugal/a-505506>, acesso em: 25.11.16

²¹ Sanches, 2004.

Não se pode escusar de que a escola é um espaço de poder baseado em relações tanto internas quanto externas. No que concerne à sua organização enquanto instituição interna, tem-se que as figuras do gestor escolar e do coordenador pedagógico, de uma forma ou de outra, se utilizam de algum tipo de poder no exercício do seu trabalho.

Quando se pensa no coordenador pedagógico e nas atribuições que lhe são demandadas, uma das características que acreditamos ser necessária a este profissional é, sem dúvida, a de liderança. A liderança aqui entendida é a apresentada por Baptista & Abrantes (2015, p.47 e 48), os quais se utilizam do conceito discutido por Silva (2007, p. 55) na qual a liderança seria o resultado da transformação do poder em influência.

A fim de se discutir a atuação do coordenador pedagógico e a liderança necessária na sua atuação, utilizaremos a teoria de Blase e Anderson como forma de melhor compreensão desta temática.

Em Blase e Anderson temos liderança tripartida expressa nos termos “poder sobre”, “poder através de” e “poder com” (Moura, 2009: 22). Para uma liderança que se utiliza do “poder sobre”, a relação é extremamente vertical, o poder é exercido sobre alguém. Neste sentido, a escola se configura como um espaço de reprodução onde todas as decisões são centradas na figura do líder:

“Trata-se de uma liderança fechada em que a missão da escola ou, pelo menos, as suas políticas, grandes metas, objectivos, prioridades e estratégias são definidas pelo líder, donde resulta que o próprio projecto educativo corresponde fundamentalmente à sua visão.” (Silva 2004, p.250):

Este tipo de liderança atribui à formação uma característica puramente de controle, hierarquização das decisões e processos de trabalho (Silva 2004, p: 250). Esta forma de liderança caracteriza-se por ser “fechada” sem abertura para o diálogo entre os liderados.

Na forma de liderança na qual o líder se utiliza do “*poder através de*” “*está associado à motivação dos indivíduos e grupos que, desta forma, sentem mais como seus, os objectivos da organização*” (Moura, 2009: 22). Entretanto, esta forma de liderança se utiliza também de um modelo “fechado” na qual a participação dos liderados é inexistente do ponto de vista da construção dos objetivos e ações da instituição.

Em contraposição à este tipo de liderança, Blase e Anderson apresentam a liderança que se utiliza do “poder com”, uma liderança de cunho democrático, na qual os liderados participam ativamente na construção dos objetivos e ações para a

instituição, neste tipo de liderança há emponderamento não apenas da figura do líder, mas também dos liderados.

Trata-se de uma liderança aberta, não apenas individual mas também colectiva, em que o bem comum é definido de uma forma argumentada, contribuindo para a emergência de actores activistas em termos políticos e de mecanismos de voice (protesto). Numa escola com uma liderança deste tipo, os processos de regulação favorecem a autonomia dos profissionais, quer ao nível individual, quer ao nível dos grupos de tarefa (...), com descentralização das decisões e métodos de trabalho, bem como horizontalidade das relações. (Silva, 2004, p. 251)

O quadro abaixo apresenta a liderança explicitada por Blase e Anderson.

Quadro 3. Tipos de liderança segundo Blase e Anderson²²

LIDERANÇA DO CP / DIMENSÕES	CATEGORIAS	FORMAS DE USO DO PODER
Aberto-fechado	Autoritário – transaccional-fechado	Uso do “poder sobre”
	Adversarial – transaccional-fechado	Uso do “poder sobre” e do “poder através”
Transaccional-transaccional	Facilitativo – transaccional-aberto	Uso do “poder sobre” e do “poder através”
	Democrático – transaccional-aberto	Uso do “poder com”

Quando se pensa na mudança de nomenclatura de supervisor para coordenador pedagógico e em tudo o que essa mudança encerra, tem-se que a atuação do coordenador pedagógico se insere no tipo de liderança que se utiliza do “*poder com*”. Uma liderança “aberta”, democrática, a qual permite a participação coletiva nos constructos das metas e ações a serem realizadas pelo próprio grupo. O uso de um tipo de liderança ou de outro influenciará sobremaneira o conhecimento produzido dentro das escolas.

“A um líder fechado, do tipo autoritário ou antagonista, a escola constituir-se-á tendencialmente como locus de reprodução de formação e o processo de regulação será predominantemente de controlo. A um líder aberto, facilitador ou democrático, a escola terá possibilidade para se constituir, como locus de produção de formação, em que o processo de regulação confere, predominantemente, autonomia aos seus profissionais...” (Silva, 2004, p. 250)

Em uma liderança do tipo aberta, democrática, tem-se a participação da coletividade em todas as etapas de uma ação. A escola neste sentido tende a tornar-se espaço de produção de conhecimento, onde a liderança não está centrada na figura de uma pessoa, mas na sua capacidade de mobilizar e coordenar o grupo para o alcance dos

²² Moura, 2009.

objetivos planejados coletivamente. O quadro abaixo retrata as dimensões encontradas na atuação do CP considerando os tipos de liderança expressos em Blase e Anderson.

Quadro 4. Dimensões do coordenador pedagógico baseado na tipologia de Blase e Anderson²³

Metacategorias	Áreas de análise
<p>O Administrador Áreas de Gestão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento - Gestão dos recursos - Ação Organizacional
<p>O Pedagogo Áreas de Supervisão/ Acompanhamento Pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento curricular -Relação Pedagógica - Orientação da formação continuada

Atendo-se para os tipos de liderança apresentadas pelos autores cujo pensamento foi referendado acima, percebe-se que elas podem ser trazidas para o contexto escolar tendo o coordenador pedagógico na figura de líder. Em se tratando da atuação do coordenador pedagógico sob o viés de supervisor, poder-se-ia dizer que o tipo de liderança exercida por este profissional estaria em consonância com uma liderança do tipo fechada, na qual o líder (no caso o supervisor) é quem define as metas, objetivos e prioridades para o grupo. Neste tipo de liderança não existe espaço para o diálogo, as decisões são centradas na figura do supervisor que estipula as metas a serem alcançadas pelo grupo sem ouvir o próprio grupo, causando um distanciamento entre o que é planejado de quem o executa.

Neste tópico tratou-se da liderança do coordenador pedagógico a partir do que abordam autores de referência sobre o uso do poder. Tem-se que a liderança é, por vezes, confundida com uso de poder sobre outrem. A liderança está relacionada ao tipo de poder utilizado pelo líder, contudo, a liderança expressa em Blase e Anderson, em contraposição aos outros tipos de liderança, que se utiliza do “poder com”, seria o tipo ideal de liderança, uma vez que se caracteriza por ser democrática, permitindo o

²³ Moura, 2009.

diálogo, onde a liderança não está centrada na figura de uma pessoa, mas nas decisões tomadas de forma coletiva.

II – METODOLOGIA

Neste ponto do trabalho apresenta-se a metodologia utilizada na realização da pesquisa justificando-se os critérios adotados considerando-se a especificidade do tema em discussão e, em seguida, apresentam-se o desenho do projeto em seus desdobramentos e os procedimentos que conduziram para o alcance dos objetivos propostos, bem como a forma como a pesquisa foi se desenhando e todas as adversidades vivenciadas no contexto da pesquisa.

1. Os critérios utilizados

Este trabalho em sua vertente investigativa utilizou-se da pesquisa qualitativa, através do estudo de caso descritivo com a pretensão de observar, analisar e descrever sobre a função do coordenador pedagógico na Educação Infantil em contexto escolar. O processo de pesquisa que durou sete meses, foi permeado por percalços, alguns contraditórios, referentes às estratégias de observação não participante e entrevista semiestruturada junto ao seguimento das professoras em virtude de greves da categoria. No entanto, com o retorno das professoras às suas atividades que ocorreu em agosto, foi possível dar continuidade à pesquisa. O contratempo gerado pela greve atrasou em 1 mês o calendário de pesquisa na escola mas não chegou a comprometer a mesma.

Durante todo o processo, buscou-se manter o rigor a que a pesquisa qualitativa requer. Não obstante à grande aceitação da presença da pesquisadora, por parte de todos os seguimentos da escola, os procedimentos foram aplicados dentro do rigor científico necessário à pesquisa. Há que se considerar que em alguns momentos a manutenção desse rigor se constituiu emblemática, exigindo distanciamento da pesquisadora a fim de não comprometer a validade da pesquisa.

i. A estratégia de investigação

Tendo em atenção o enquadramento teórico, os objetivos do estudo e a sua questão principal - *qual a função do coordenador pedagógico definida institucionalmente e como se processa a sua ação de coordenação em contexto escolar?* - optou-se por uma investigação qualitativa e por um estudo de caso na escola UEB Primavera como estratégia de investigação.

A pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com o estudo de fenômenos em sua totalidade em um contexto natural, caracterizando-se pela subjetividade na interpretação de uma situação, centrando-se nos processos vividos pelos sujeitos sem que haja manipulação de variáveis, o que se fundamenta na definição apresentada por Bogdan e Biklen, compreendendo-a como:

“ ...um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (Bogdan e Biklen , 1994, p: 15-80)

O estudo de caso é uma estratégia metodológica que o pesquisador lança mão quando pretende analisar uma situação específica permitindo-lhe aprofundar-se em relação ao fenômeno estudado como define Yin (2001, p. 32):

“Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

O estudo de caso caracteriza-se por analisar uma situação em um contexto específico e por um tempo delimitado, o que aponta para a definição apresentada por Bassey, citado por Natécio, para quem:

“O estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, centrada em facetas interessantes de uma actividade ou programa...com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos...” (Bassey 1999,cit.em AFONSO, pag.70)

ii. Técnicas de recolha/produção dos dados

No âmbito do estudo de caso foram utilizadas as seguintes técnicas de investigação e recolha de dados: a análise documental, a observação não participante e a entrevista semiestruturada.

Para a construção do trabalho em sua totalidade, além da pesquisa na escola, foi realizado também um levantamento bibliográfico. Desta forma o trabalho foi construído considerando:

➤ O levantamento e estudo bibliográfico no sentido de ampliar a compreensão acerca da coordenação pedagógica, a partir das literaturas que abordam a temática e, sobretudo, trazer à tona a discussão sobre a função do coordenador no contexto da educação infantil;

- A pesquisa documental a partir de documentos oficiais que tratam sobre o Coordenador Pedagógico;
- A observação não participante de situações *in locum*, visando acompanhar o cotidiano das coordenadoras pedagógicas bem como ter uma percepção mais acurada sobre o resultado do trabalho deste profissional no fazer pedagógico do professor em sala de aula;
- A entrevista semiestruturada sobre o entendimento dos profissionais da escola: gestora; professoras e das próprias coordenadoras acerca da importância da atuação do coordenador pedagógico como orientador do trabalho pedagógico, e, no caso das CPs, a forma como esse trabalho é tecido no cotidiano.

A pesquisa bibliográfica se refere ao estudo das obras que fundamentaram a construção e sistematização do objeto a ser estudado na pesquisa. Entende-se que a pesquisa bibliográfica é fundamental em qualquer trabalho de caráter científico por permitir ao pesquisador levantar obras de referência sobre o tema a ser investigado e, neste trabalho ela é utilizada no sentido apresentado por Silva (2007, 61) de que a pesquisa bibliográfica “*constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema.*”

Como análise documental entende-se aquela que se caracteriza por sua fidelidade em não permitir interferências externas. Aqui se utiliza da definição apresentada por Afonso (2005, p.88) de que “*a pesquisa documental tem a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente*”.

A análise documental foi necessária no sentido de embasar teoricamente as opiniões no que concerne à atuação do coordenador pedagógico com vistas a corroborar ou contrariar as opiniões e impressões obtidas através da observação não participante e da entrevista em profundidade, no sentido de responder o objetivo do trabalho que é conhecer as funções atribuídas institucionalmente ao coordenador pedagógico. Os documentos aqui analisados são de natureza oficial de proveniência Federal, no caso da LDBEN 9304/96, e Municipal os quais foram: Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís; o Regimento Interno das Escolas; o Estatuto do Magistério Público Municipal e, o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Coordenação Pedagógica.

A observação é uma técnica importante em uma pesquisa qualitativa, pois ela permite o contato do pesquisador com o objeto a ser pesquisado. Dentre os tipos de

pesquisa, a observação não participante ou observação simples permite ao pesquisador observar construir hipóteses acerca do que é pesquisado. Neste sentido, a observação não participante aqui utilizada está em conformidade com o que apresenta Carlos Gil:

“Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator.” (Gil, 2008, p. 101)

A observação não participante foi utilizada considerando o objetivo do trabalho que é conhecer a ação do coordenador pedagógico em diversas situações de coordenação. Esta técnica se tornou adequada devido ao fato de que, muito embora todos os sujeitos envolvidos na pesquisa tenham sido informados sobre a pesquisa, sua natureza e objetivos, a pesquisadora não faz parte do quadro de funcionários da escola e não participa do funcionamento da mesma. A relação entre a pesquisadora e o grupo envolvido na pesquisa deu-se de forma superficial.

Para melhor esclarecer como se desenrolou a pesquisa, o quadro 5 se torna bastante conveniente, uma vez que apresenta o que foi observado, considerando o dia e o tempo em que durou a observação; a atividade observada; e, os atores envolvidos.

A observação não participante aconteceu, nos dois turnos de funcionamento da escola, com duração de 4 horas em cada turno, direcionadas por um instrumento construído para esse fim (apêndice 4). Para cada dia de observação foram preenchidas fichas (apêndice 1) com o intuito de registrar informações importantes acerca do que fora observado. A partir das fichas procedeu-se ainda um registro em forma de texto acerca das observações contidas nessas fichas. Neste sentido, o quadro abaixo foi construído a partir dos roteiros de observação preenchidos por cada dia de observação levando-se em conta os dois turnos observados.

Quadro 5. Como se procedeu a observação não participante.

ASPECTOS CONSIDERADOS NA OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE			
DATA	DURAÇÃO	ESPAÇO/ AÇÃO	ATORES
01.04.16 Das 7h30 às 11h30	1h00	Contato inicial e apresentação da pesquisa para a CP1	CP1 PROFESSORAS
	3h00	Observação de atividades cotidianas	
08.04.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Contato inicial e apresentação da pesquisa para a CP2	CP1
08.04.16 Das 7h30 às 11h30	1h10	Contato inicial com a Gestora	CP1 GTR PROFESSORAS
	1h40	Observação de atividades	
11.04.16 Das 7h30 às 11h30	1h00	Apresentação da pesquisa para o grupo de professoras	CP1 PROFESSORAS
	3h00	Observação de Formação Continuada	
15.04.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS
20.04.16 Das 7h30 às 11h30	3h15	Observação de atividades cotidianas	GTR PROFESSORAS
05.05.16 Das 7h30 às 11h30	2h00	Observação de atividades cotidianas	CP1 PROFESSORAS
05.05.2016 Das 13h30 às 17h30	2h00	Observação de acompanhamento de planeamento	CP2 PROFESSORAS
	2h00	Observação de atividades cotidianas	
13.05.16 Das 13h30 às 17h30	2h40	Observação de atividades cotidianas	CP2 GTR PROFESSORAS
05.05.2016 Das 13h30 às 17h30	2h00	Observação de acompanhamento de planeamento	CP2 PROFESSORAS
	2h00	Observação de atividades cotidianas	

13.05.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS
20.05.16 Das 7h30 às 11h30	4h00	Observação de acompanhamento de planejamento	CP1
		Observação de atividades cotidianas	PROFESSORAS
08.06.16 Das 7h30 às 11h30	4h00	Observação de atividades da Gestora	GTR
08.06.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS
17.06.16 Das 7h30 às 11h30	45m	Observação de atividades na secretaria da escola	CP1
17.06.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS
05.08.16 Das 7h30 às 11h30	2h20	Observação de acompanhamento de planejamento	CP1
	1h40	Observação de realização de reunião com as professoras	GTR PROFESSORAS
05.08.16 Das 13h30 às 17h30	1h00	Observação de acompanhamento de planejamento	CP2
	3h00	Observação de realização de reunião com as professoras	PROFESSORAS
11.08.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Observação de acompanhamento de planejamento	CP2 PROFESSORAS
19.08.2016 Das 7h30 às 11h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	GTR PROFESSORAS
19.08.2016 Das 13h30 às 17h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 GTR PROFESSORAS
25.08.2016 Das 7h30 às 11h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP1 PROFESSORAS
25.08.2016 Das 13h30 às 17h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS
01.09.16 Das 7h30 às 11h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	GTR PROFESSORAS

01.09.16 Das 13h30 às 17h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 GTR PROFESSORAS
05.09.16 Das 7h30 às 11h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP1 GTR PROFESSORAS
05.09.16 Das 13h30 às 17h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS
15.09.2016 Das 7h30 às 11h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP1 PROFESSORAS
15.09.2016 Das 13h30 às 17h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS
30.09.16 Das 7h30 às 11h30	4h00	Observação de atividades cotidianas	CP1 PROFESSORAS
30.09.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS

As observações foram negociadas previamente com os atores envolvidos, esclarecendo que os registros feitos seriam apresentados para conhecimento dos mesmos e, só depois seriam agregados à pesquisa. Nenhuma dificuldade foi salientada pelo grupo, o que possibilitou à pesquisadora proceder o preenchimento dos referidos quadros de observações para depois serem feitos os registros das observações em forma de texto, os quais juntamente com a grelha de registros de observação serão juntados em anexo.

Faz-se mister destacar que este trabalho não pretende intervenção no meio pesquisado, tendo, portanto, apenas a vertente investigativa. Compreende-se, entretanto, a necessidade de que o universo pesquisado tome conhecimento do que for apresentado como resultado, uma vez que se trata dos constructos feitos por eles no dia a dia da escola.

A entrevista semiestruturada favorece a descrição dos fenômenos e a compreensão e explicação de sua totalidade (Manzini, 2009). Na entrevista semiestruturada o pesquisador está sempre presente e atuante no processo de coleta dos dados. Este tipo de entrevista se orienta por perguntas básicas que servem para orientar na obtenção de respostas para o que se pretende, entretanto, possibilita ao entrevistado responder livremente ao que lhe é inquirido, possibilitando ao pesquisador uma compreensão mais ampla acerca da situação estudada. Neste sentido,

“...a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.” (Triviños (1987, p. 146)

As entrevistas realizadas com as 9 pessoas tiveram como objetivo conhecer a ação do coordenador pedagógico em diversas situações de coordenação, tendo em vista a opinião das próprias coordenadoras, da gestora da escola e das professoras. As entrevistas foram realizadas no período de abril a outubro de 2016 conforme o quadro 6 especifica. No caso das CPs e da Gestora, foram realizadas duas entrevista, no entanto, algumas delas foram iniciadas em uma data e concluídas depois, por isso, aparece mais de uma data de entrevista. O quadro 6, apresenta o cronograma de datas das entrevistas e qual/quais atores foram entrevistados.

Quadro 6. Cronograma de Entrevista semiestruturada

CÓDIGO	ATORES	DATA	DURAÇÃO
CP1	Coordenadora Pedagógica do Turno Matutino	08.04.16	1'29''
		05.05.16	12'34''
		17.06.16	8'35''
		25.08.16	1h8'54''
CP2	Coordenadora Pedagógica do Turno Vespertino	05.05.16	1h8'
		16.05.16	22'1''
		17.06.16	12'34''
		25.08.16	38'28''
		01.09.16	53'40''
GTR	Gestora/Diretora da Escola	20.04.16	13'17''
		05.09.16	6'10''
		09.09.16	19'46''
PCM	Professora Creche Matutino	01.09.16	50'02''
P1I1V	Professora 1 Infantil I Vespertino	05.09.16	51'47''
PI1M	Professora Infantil I Matutino	01.09.16	35'52''
P2I1V	Professora 2 Infantil I Vespertino	19.08.16	27'27''
PI2M	Professora Infantil II Matutino	19.08.16	48'4''
PI2V	Professora Infantil II Vespertino	15.09.16	49'17''

O procedimento de negociação tanto das entrevistas quanto das observações foi iniciado no momento da apresentação da pesquisa em uma reunião com toda a equipe da escola. A escolha das pessoas a serem entrevistadas deu-se obedecendo a alguns critérios: as 02 coordenadoras por terem em sua função o objeto de estudo desta pesquisa; a gestora por lidar diretamente e também precisar do trabalho do coordenador para a funcionalidade da escola; e, as professoras por terem o seu trabalho impactado diretamente pela ação do coordenador pedagógico. Dentre o grupo de professoras precisou-se criterizar ainda mais, então, optou-se por entrevistar uma professora por seguimento em cada turno, nesse caso, a negociação com todas as entrevistadas era de que a identidade permaneceria em sigilo, todas as entrevistas seriam gravadas e enviadas via whatzap ou email para que elas autorizassem ou não a análise e posterior uso das mesmas. Não houve nenhuma rejeição ou negativa em conceder a entrevista e, quando precisou-se substituir uma das entrevistadas²⁴, outras prontamente se dispuseram a substituí-la.

²⁴ A professora da Creche do Turno Vespertino saiu da escola de licença saúde e a que chegou para substituí-la não teria como contribuir com a pesquisa devido a não conhecer o trabalho da Coordenadora Pedagógica, assim sendo, optou-se por entrevistar mais um a professora do Infantil I haja visto que ela trabalha com algumas crianças que iniciaram o ano com 3 anos de idade. Assim, permaneceria similar ao

Todas as entrevistadas foram direcionadas pelas questões contidas nos guíões de entrevista, os quais estão em apêndice (apêndice 2). Para cada entrevista foi preenchido um protocolo de entrevista (apêndice 3).

Após o envio das entrevistas para as entrevistadas e preenchidos os respectivos protocolos, procedeu-se a transcrição literal das mesmas.

iii. A análise e interpretação dos dados

A análise dos dados foi feita considerando as categorias e subcategorias contidas na matriz de categorização de acordo com o quadro 5. A referida matriz possibilitou enquadrar as falas das entrevistadas nas categorias e subcategorias, dando maior organicidade na análise dos resultados da pesquisa e, principalmente, permitiu que se tivesse a visão de lacunas que precisavam ser preenchidas. Neste sentido, surgiu a necessidade de que fosse realizada nova entrevista com as CPs e com a gestora da escola.

que se convencionou como critério a ser considerado que era uma professora por seguimento/faixa etária por turno.

Quadro 7. Matriz de Categorização das entrevistas

Dimensões/Categorias (1)	Subcategorias (2)	Unidades de sentido (3)
I- Gestão/Planejamento 1.1. Projeto Político pedagógico	1.1.1. Construção e condução do Projeto Político Pedagógico	
	1.1.2. Planejamentos Elaboração de planejamentos (plano de ação); Projetos Didáticos; Rotinas; Relatórios de atividades da escola	
1.2. Gestão de recursos	1.2.1. Recursos materiais 1.2.1.1 Solicitação 1.2.1.2 Distribuição 1.2.2. Recursos humanos 1.2.2.1 Distribuição dos professores por seguimento	
II- Supervisão/Acompanhamento das atividades dos docentes 2.1. Desenvolvimento Curricular	2.1.1. Formas de acompanhamento 2.1.2. Gestão de sala de aula 2.1.3. Orientação e análise de atividades a serem trabalhadas com os alunos 2.1.4. Seleção de materiais 2.1.5. Orientação, construção e análise de instrumentos de avaliação	
2.2. Relação Pedagógica	2.2.1. Parceria com o professor 2.2.1.1. Aceitação 2.2.2. Com os alunos 2.2.3. Com os pais 2.2.4. Devolutiva	

III- Orientação da formação continuada		
3.1. Concepções/referenciais	3.1.1. O que é 3.1.2. Base legal	
3.2. Processos	3.2.1. Entraves/resistência 3.2.2. Alternativas/ Estratégias 3.2.3. Recursos materiais 3.2.4. Discrepâncias 3.2.5. Implementação 3.2.5.1. Aspectos positivos 3.2.5.2 Aspectos negativos 3.2.6. Responsável	
3.2. Conteúdos	3.2.1. Tematização da prática 3.3.2. Incidência na aprendizagem	
IV- Ação Organizacional		
4.1. Relação com as estruturas e outros membros da organização escolar	4.1.1. Relação com a direção da escola 4.1.2. Relação com os demais funcionários	
4.2. Relação com o exterior	4.2.1. Relação com as autoridades locais/ SEMED 4.2.2. Devolutivas 4.2.3 Relação com os pais	
V- Formação inicial		
5.1. Como se faz	5.1.1. Aspectos positivos 5.1.2. Aspectos negativos	
5.2. Relação com a prática na escola	5.2.1. Adequados; 5.2.2. Inadequados; 5.2.3. A ser melhorado;	

<p>VI- O Coordenador Pedagógico 6.1- Atribuições de acordo com a Legislação</p>	<p>6.1. 1. O que é atribuído na legislação da SEMED 6.1.1.1. Concepções/referenciais da função de coordenação</p>	
<p>6.2. O que é o Coordenador Pedagógico na Legislação da SEMED</p>	<p>6.2.1. O que é atribuído no Manual de Orientações sobre o que deve ser o coordenador</p>	
	<p>6.2.2. O que se pensa sobre o que deve ser a ação do coordenador (o seu modo de coordenar/liderar) 6.2.2.1 Concepções/referenciais da função de coordenação 6.2.3. Coordenação na Ed. Infantil 6.2.4. Modelo</p>	
<p>6.3. O que é na prática o Coordenador Pedagógico</p>	<p>6.3.1. Concepção 6.3.2. Outras atribuições e entraves</p>	

III. APRESENTAÇÃO DOS DADOS: O COORDENADOR, A FUNÇÃO E A AÇÃO EM CONTEXTO.

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados obtidos por meio da observação não participante e das entrevistas semiestruturadas em contraponto ao que se apresenta em documentos oficiais de proveniência Federal, Estadual e Municipal. A observação não participante e as entrevistas semiestruturadas permitiram perceber pontos comuns ou divergentes entre o que preconizam os documentos oficiais e o que está posto na prática cotidiana do Coordenador Pedagógico.

O CONTEXTO E O PERCURSO PESSOAL E PROFISSIONAL DAS COORDENADORAS

A escola Unidade de Educação Básica Primavera, *lócus* desta pesquisa inclui-se na categoria de creche, haja vista que a mesma atende a crianças de 03 a 06 anos de idade.²⁵ Foi construída na mesma área da unidade de mesmo nome que atende aos alunos do Ensino Fundamental. Com 25 anos de existência, a UEB Primavera conta em seu quadro com uma gestora, a qual responde pela parte administrativa da escola junto à SEMED e, 02 coordenadoras pedagógicas, sendo uma em cada turno.

A estrutura física conta com 10 salas de aula; refeitório; 03 banheiros (sendo dois para as crianças e 01 para os adultos que fica na sala da direção); 01 pequeno pátio; 1 brinquedoteca (espaço adaptado) e uma área externa ampla, porém sem uso.

No que se refere ao seu funcionamento, a escola funciona em dois turnos, das 7h30 às 11h30 para o turno Matutino; e das 13h30 às 17h30 para o turno Vespertino. Pela manhã atende a 10 turmas assim distribuídas: 4 turmas de creche (crianças de 3 anos); 3 turmas de Infantil I (crianças de 4 anos) e 3 turmas de Infantil II (crianças de 5 anos).

À tarde a escola atende a 09 turmas distribuídas da seguinte forma: 3 de creche; 3 de Infantil I e 3 de Infantil II.

Cada turma conta com uma professora em sala, as quais cumprem uma carga horária de 24h ou 40 horas semanais (no caso das concursadas) e 30h (no caso das

²⁵ De acordo com a LDB 9394/96 as escolas que atendem a crianças abaixo de 04 anos estão incluídas na categoria de creche, mesmo que seu funcionamento se dê em dois turnos. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

seletivadas). Da carga horária total de cada professora, 1/3 é destinado para atividades de estudo, planejamento e construção de material a ser utilizado com as crianças.

O número de professoras varia de um turno para outro em função da quantidade de turmas. Pela manhã são 14, e, à tarde são 12. Dentro desse quadro estão tanto as professoras efetivas (concuradas) quanto as seletivadas (contratadas). As concursadas são as que prestaram concurso público e fazem parte do quadro efetivo da SEMED. As seletivadas são aquelas que foram submetidas a um processo seletivo para contrato de 1 ano podendo ser prorrogado por mais 1 ano.

A média de alunos por turma varia de acordo com a faixa etária das crianças. Na creche é entre 14 e 15 crianças; no Infantil I é de 21 e 22 e no Infantil II essa média varia entre 23 e 24 crianças. O total de alunos atendidos na escola é de 363, sendo 191 no turno matutino e 172 no turno vespertino.

O atendimento semanal garantido por lei às crianças é de 20h semanais²⁶, o que implica a complementação de 1 dia por outra professora.²⁷ Cada professora de 24h trabalha 4 dias por semana em atividades diretamente com os alunos e 2 dias em atividades de planejamento, formação e construção de material a ser utilizado junto aos alunos nos 4 dias. As de 40h trabalham 7 expedientes de 4h distribuídos nos dois turnos com os alunos e o restante em outras atividades. As professoras com carga horária de 30 h trabalham 20 horas com os alunos e 10 com outras atividades. O quadro 1 demonstra de maneira mais clara essa distribuição de carga horária.

²⁶Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
<http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+31+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96>; Acesso em 07.06.16.

²⁷ Art. 2º

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008.

Quadro 8. Distribuição de carga horária das professoras considerando o total de horas previstas em sala de aula.

CARGA HORÁRIA	EXPEDIENTES NA ESCOLA	COM ALUNOS	COM OUTRAS ATIVIDADES
24h	5 (de 4h)	16h	8h
30h	5 (de 4h)	20h	10h
40	7 (de 4h)	28h	12h

Dos 2 dias dedicados à outras atividades, um está, teoricamente,²⁸ compreendido o sábado. O dia dedicado a outras atividades, compreendido entre a segunda e a sexta-feira, é distribuído de acordo com o período²⁹ ao qual a professora atende. A carga horária das coordenadoras é a mesma das professoras, 24 horas semanais distribuídos de igual maneira que a das professoras. As CPs estão presentes em 4 dos 5 dias de trabalho, cada uma em seu horário específico. Assim sendo, a distribuição de dias para outras atividades obedece ao que está descrito no quadro abaixo:

²⁸ Diz-se, teoricamente, em virtude de não haver expediente no sábado.

²⁹ Em conformidade com a LDBEN 9394/96 a distribuição por faixa etária para efeito de organização das turmas dá-se da seguinte forma: 03 anos creche; 04 anos Infantil I; 05 anos Infantil II.

Quadro 9. Calendário de dias da semana para planejamento por seguimento

TURNO	PERÍODO	DIAS DA SEMANA				
		SEG	TER	QUA	QUI	SEX
MATUTINO	CRECHE			X		
	INFANTIL I				X	
	INFANTIL II					X
	COORDENADORA ³⁰					
VESPERTINO	CRECHE			X		
	INFANTIL I				X	
	INFANTIL II					X
	COORDENADORA		X			

O PERCURSO PESSOAL E PROFISSIONAL DAS COORDENADORAS

O coordenador pedagógico é um profissional concursado pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) para o cargo de Especialista em Educação. Pertence ao quadro de servidores da Prefeitura Municipal de Educação. A atuação do especialista na escola pode ocorrer nos cargos de gestor ou coordenador pedagógico.

Em se tratando do especialista em Educação com o cargo de coordenador pedagógico, as suas funções, de acordo com que estabelece o documento “*Caderno do (a) Coordenador (a) Pedagógico: Organizações para o trabalho escolar*” publicado em 2014 pela Secretaria Municipal de Educação, são as seguintes:

“Existe o consenso de que, dentre as diversas atribuições exercidas, alguns aspectos são essenciais para que o trabalho deste (a) profissional alcance seu objetivo precípua: a melhoria do ensino. Tais aspectos podem ser, sumariamente, assim elencados: Planejamento, Formação Continuada e Acompanhamento do Trabalho Docente.”

A CP na escola, não exerce outro cargo que não seja a de coordenador pedagógico, pelo menos não de forma regulamentada. Por exemplo, não é uma

³⁰ A CP do turno matutino não possui um dia fixo para outras atividades, esse dia acontece de acordo com a necessidade.

professora que assuma as duas funções. Contudo, no que concerne às atribuições, estas vão muito além do que está especificado no “*Caderno do (a) Coordenador (a) Pedagógico: Orientações para o trabalho escolar*”. Todavia, o fazer pedagógico das CPs é pautado nos três aspectos elencados no “*Caderno do (a) Coordenador (a) Pedagógico: Orientações para o trabalho escolar*”, e que foram utilizadas como categorias para analisar a atuação das CPs.

As CPs da UEB na qual se desenvolveu esta pesquisa, são formadas em Pedagogia com habilitação em Supervisão, e, têm mais de 10 anos de experiência na função. Ambas iniciaram sua trajetória profissional como professoras e as duas têm experiência tanto na Rede Pública como na Rede particular de ensino.

Em se tratando da CP1, destaca-se a vasta experiência em escolas particulares como professora nos diversos níveis de ensino, mas, principalmente, como professora de Educação Infantil. Em sua trajetória pessoal, a imposição dos pais na escolha do curso profissionalizante Magistério Nível Médio foi algo não aceito inicialmente como ela relata:

“A minha carreira se deu início no momento em que meus pais decidiram o curso que eu devia fazer, até por acreditar que o filho do pobre deveria ter um ofício, então eles decidiram que eu devia fazer o magistério, mas, a princípio eu queria fazer o científico, né, estudar pra fazer o vestibular, eu não queria ingressar no magistério.” (TACP1, p.01)

Em sua experiência profissional a CP1 destaca os 23 anos de profissão, inicialmente, como professora e 15 anos como Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal para o qual ela prestou concurso.

A escolha pelo curso de Pedagogia deu-se pela situação de cobrança tanto da gestora da escola onde ela trabalhava, quanto pelos colegas de trabalho e pessoas com as quais ela tinha contato em congressos, palestras e seminários. Já a opção pela habilitação em Supervisão foi motivada por:

“E a questão de eu ter optado pela supervisão escolar até pelo fato de estar na equipe diretiva da escola eu preferi escolher a supervisão escolar e, pronto, me formei, fui trabalhar em outras escolas, (...) até quando eu fiz esse concurso do município e comecei a atuar como coordenadora pedagógica de Educação Infantil.” (TACP1, pgs. 01 e 02)

Mesmo relatando que a imposição dos pais para cursar o Magistério e a não aceitação inicial em ser professora, a CP1 se mostra satisfeita na profissão, inclusive, acredita que Deus tenha direcionado seus pais naquilo que ela deveria fazer, pois atualmente ela se considera realizada na profissão. A CP1 resume a sua trajetória pessoal e profissional da seguinte forma:

“Então, essa minha trajetória se deu dessa forma como eu te falei, mas eu sou feliz naquilo que eu faço, se eu tivesse que voltar no tempo eu iria escolher realmente a educação, me identifiquei, apesar de não ser aquilo que eu queria inicialmente, mas eu me identifiquei e tem sido o meu sustento, e eu posso dizer que é prazeroso porque aquilo que eu faço me satisfaz, me traz alegria, me trás vontade.” (TACP1, p. 02)

Do registro sobre a trajetória pessoal e profissional da CP2 destacam-se os 29 anos de experiência como professora e 18 anos como Supervisora/Coordenadora Pedagógica nas Redes Pública e particular de Ensino. No campo pessoal, a influência dos irmãos e da mãe, teve grande significado na escolha da profissão como ela destaca no texto produzido por ela sobre a sua trajetória pessoal e profissional:

“Considero bastante importante ressaltar que quando tive que escolher o curso que iria fazer (Pedagogia com habilitação em Magistério de Séries Iniciais e Supervisão escolar), fui bastante influenciada pelas minhas irmãs, que já eram professoras e pela minha mãe, figura singular que me inspirou sempre, e que também assumiu essa função em determinada época da vida. Minha família é composta de dez irmãos, sendo oito professores, daí tamanha influência.” (TPCP2, P.01)

No campo profissional o início da carreira como professora de Filosofia e Sociologia a atuação como supervisora antes mesmo de se formar, marcaram a sua carreira. A CP2 destaca em seu relato as muitas dúvidas na escolha da habilitação no curso de Pedagogia e as razões que a levaram a se decidir pela habilitação em Supervisão:

“A escolha pela habilitação de Supervisão Escolar deu-se, após muitas dúvidas e questionamentos acerca das dificuldades que eu poderia encontrar no exercício da profissão, por entender que o trabalho com professores seria mais globalizante, ao invés de me direcionar ao aluno, através da orientação ou à gestão administrativa da escola. Na época eu acreditava que conseguiria, através da formação do professor, atingir as demais esferas da escola. Hoje percebo com mais nitidez que isso não traduz toda a realidade, é só parte muito importante da engrenagem multifacetada da educação.” (TPCP2, P.01)

A CP2 enfatiza a experiência em escolas da Rede privada e das Redes pública Estadual e Municipal. Em seu relato, atribui importância à experiência obtida na coordenação pedagógica em escola particular a qual aconteceu concomitante a atuação como professora da Rede Pública Estadual, como relatado abaixo:

“Atuei na coordenação pedagógica de escola particular durante nove anos, na qual aprendi muito e em seguida migrei para a Rede Municipal e Estadual há nove anos, nas quais permaneço até agora. (TPPCP2, P.01)

A experiência na rede estadual não tem esse mesmo destaque pela CP2. No que se refere às experiências vividas na função ela destaca que hora se sentiu parceira da direção, ora solitária em sua função, sendo alvo até mesmo de desconfiança por parte da equipe como um todo. Atribui importância à forma como as relações são construídas, em sua trajetória profissional passou por situações muito complicadas, *“porém, apesar*

desses percalços, na maioria das vezes tenho conseguido bons frutos na realização dos meus trabalhos.” (TPPCP2, P.02)

Conclui destacando a necessidade de que o CP precisa muitas vezes se reinventar, mudar o foco, as estratégias ou até fazer ajustes radicais para realizar o seu trabalho, como descrito no trecho abaixo:

“Na função de coordenador pedagógico de uma instituição muitas vezes temos que nos reinventar, mudar o foco, as estratégias ou até fazer ajustes radicais para realizar um trabalho. Tudo como parte da missão. Precisamos ser adeptos do pensamento do poeta amazonense Thiago de Mello, que afirma que ‘não há novos caminhos, mas novas formas de caminhar”.

A formação inicial do CP é feita, em sua maioria no curso de Pedagogia. As CPs em questão, são fruto ainda, do currículo que preparava o pedagogo para atuar na Educação Infantil, nas séries do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de magistério nível médio, mas também, conferiam a este profissional uma habilitação que poderia ser em: orientação educacional, administração escolar ou supervisor educacional. Com a reformulação pela qual passou o curso de Pedagogia, essa habilitação passa a acontecer apenas em cursos de Pós-Graduação. No que se refere ao que foi colhido nas entrevistas, é ponto comum entre as 09 pessoas entrevistadas que a formação inicial é muito importante, mas não garante ao CP dar conta das atribuições que lhe são demandadas no interior da escola.

1. A Gestão/Planejamento das Ações Pedagógicas

A tessitura da pesquisa realizada na UEB lócus da pesquisa partiu de duas perspectivas às quais foram: a Função do coordenador pedagógico que aparece prescrita nos documentos oficiais de natureza Federal, estadual e, principalmente, Municipal; e, a ação do Coordenador Pedagógico em contexto escolar. Neste sentido, trataremos do que aparece enquanto função deste profissional sob a ótica de 5 documentos, 1 de natureza Estadual e 4 de natureza Municipal, estes últimos são os que regem diretamente o trabalho das CPs participantes da pesquisa que deu suporte a este trabalho.

1.1 A Função prescrita (quanto aos Planejamentos/orientações; Gestão de recursos materiais e humanos)

A função do CP que aparece prescrita nos documentos oficiais e que se referem a Gestão e Planejamento das ações pedagógicas confere a este a responsabilidade na organização, condução e acompanhamento desta ação na escola. Os documentos oficiais que tratam a esse respeito são de natureza estadual e municipal. No caso dos documentos estaduais é o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica Plano de Cargos e Carreiras instituídos LEI Nº 9.860, DE 1º DE JULHO DE 2013 no qual estabelece que ao Supervisor Escolar cabe:

“Planejar, supervisionar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, traçando metas, propondo normas, orientando e inspecionando o seu cumprimento e criando ou modificando processos educativos, em articulação com os demais componentes do sistema educacional, visando impulsionar a educação integral dos alunos.” (Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica Plano de Cargos e Carreiras, p. 14 , 2013)

Os documentos de natureza municipal que fazem alusão ao CP são: Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís; o Regimento Interno das Escolas; o Estatuto do Magistério Público Municipal e, mais especificamente à função, Caderno de Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Coordenação Pedagógica. Todos estes documentos fazem referência ao Coordenador Pedagógico, mesmo que com outra nomenclatura. O Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís apresenta o CP como Suporte Pedagógico; o Regimento Interno das Escolas Municipais de São Luís apresenta o CP como Coordenador Pedagógico; o Estatuto do Magistério Público Municipal o define como Pedagogo e, por fim, o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Coordenação Pedagógica o define como Coordenador Pedagógico.

No que se refere Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís, o CP se apresenta como Suporte Pedagógico nas atividades de Supervisão Escolar.

O Regimento Interno das Escolas Municipais de São Luís apresenta como Coordenador Pedagógico, o qual apresenta em seu título III, Art. 34:

“O Serviço de Coordenação Pedagógica é um processo contínuo, sistemático, dinâmico e integrado em todo o currículo, com as funções básicas de assessoramento, planejamento, coordenação e avaliação das ações educativas, visando a formação continuada do professor e ao desenvolvimento integral do aluno.” (Regimento Interno das Escolas Municipais de São Luís)

O Estatuto do Magistério Público Municipal, apresenta em sua Seção II, art. 11, o CP como Pedagogo profissional integrante do Quadro dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Estabelece o seguinte o Art. 11:

“Pedagogo é o profissional integrante do Quadro dos Profissionais do Magistério da Educação Básica que, no desempenho de suas funções, tem sob sua responsabilidade proporcionar às escolas e aos docentes, orientação e coordenação na execução das políticas e programas estabelecidos pelo Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís.” (Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, p.66)

Já o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Coordenação Pedagógica o define como Coordenador Pedagógico e principal responsável pelo sucesso das ações educativas (2014, P. 05). Nesse documento, o planejamento das ações pedagógicas aparece como um dos três eixos que orientam a prática do CP. Sobre o planejamento o documento esclarece:

“É ponto pacífico que, qualquer atividade que vislumbre alcançar êxito em suas ações, deve ser precedido da tarefa de planejar criteriosamente os passos que se julga necessário tomar, com a finalidade de obter os resultados esperados. Não é diferente com o (a) Coordenador (a) Pedagógico (a), que deve ter muito claro quais ações realizar, para que seu trabalho alcance os objetivos almejados.” (Caderno do Coordenador (a) Orientações para a Organização do Trabalho Escolar, p. 07, 2014)

O mesmo documento faz referência ao plano de ação, às rotinas e aos relatórios a serem construídos considerando as ações desenvolvidas no contexto escolar. Sobre o plano de ação encontra-se que:

“A estrutura de um Plano de Ação, varia de acordo com a complexidade dos objetivos que procura alcançar, de forma que a quantidade de elemento que irão compô-lo não tem um padrão predefinido.” (Caderno do Coordenador (a) Orientações para a Organização do Trabalho Escolar, p. 08, 2014)

As rotinas também são destacadas como instrumento de nortear a organização das práticas pedagógicas. A rotina é compreendida então, como:

“... uma ferramenta capaz de materializar as intenções educativas e as experiências do cotidiano escolar, portanto, cabe ao (à) Coordenador (a) Pedagógico (a), a partir das demandas específicas de sua realidade, elaborar sua rotina, orientar a do (a) professor (a) e acompanhar a execução das ações planejadas.” (Caderno do Coordenador (a) Orientações para a Organização do Trabalho Escolar, p. 09, 2014)

Os relatórios são apresentados vislumbrando a perspectiva de orientar o planejamento de atividades que busquem atender as necessidades educativas de cada criança, bem como orientar o trabalho do professor no ano subsequente, no caso do

relatório de Aprendizagem Individual da Criança; e, registrar as principais atividades realizadas na escola de uma forma geral no caso do Relatório de Atividades da Escola.

O outro documento da SEMED que trata sobre o CP e suas funções é o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís na descrição sumária do que trata como suporte pedagógico estabelece que o CP é aquele profissional que:

“Planeja, coordena, avalia e reformula o processo ensino/aprendizagem, e propõe estratégias metodológicas compatível com os programas a serem operacionalizados” (Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís, p. 03)

O Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís apresenta o CP como Pedagogo, atribuindo a ele a responsabilidade de:

“Planejar, orientar, acompanhar, documentar e avaliar o processo ensino aprendizagem, visando a sua melhoria qualitativa junto aos órgãos e instâncias da SEMED”. (Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, Art. 12, inciso II)

O regimento Interno das Escolas também é um dos documentos de natureza municipal que abordam sobre o CP e suas funções. Dentre as atribuições concernentes a este profissional, o planejamento das ações pedagógicas aparece no Art. 37, alínea “g”, na qual compete ao CP *“acompanhar o planejamento, a execução e avaliação das atividades pedagógicas e didáticas”*.

Todos os documentos citados convergem no mesmo sentido de que o CP é o responsável pelo planejamento das ações na escola, e, no caso dos documentos de natureza municipal observa-se que além de serem em maior número, existe um que se destina especificamente à orientação do trabalho deste profissional no contexto escolar que é o Caderno do Coordenador (a) Orientações para a Organização do Trabalho Escolar. Enquanto os demais documentos tratam da função do CP de uma forma geral, o referido caderno esmiúça essa atuação nos desdobramentos que requer a ação do CP no contexto escolar.

1.2 A Ação desenvolvida (quanto aos Planejamentos/orientações; Gestão de recursos materiais e humanos)

No que se refere à gestão e planejamento das ações pedagógicas, a atuação dos CPs se alicerça na construção e orientação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na

gestão dos recursos materiais e humanos dentro da escola. Da construção do PPP surgem todas as ações a serem desenvolvidas na escola de uma forma geral os quais são: o plano de ação; os projetos didáticos; as rotinas e os relatórios. Este último constitui-se em dois tipos: o Relatório de Aprendizagem da Criança e o Relatório das ações desenvolvidas na escola durante todo o ano.

A gestão dos recursos diz respeito aos recursos materiais utilizados de forma a garantir a realização das ações previstas no PPP da escola e aos recursos humanos no que se refere ao dimensionamento do quadro de professores a atender cada faixa etária.

1.2.1 Projeto Político pedagógico

O PPP da escola é o documento que deve ser construído considerando a participação de toda a comunidade escolar como: pais; professores; gestor; coordenador e demais funcionários. Constitui-se, como *“um autorretrato da escola”*. No caso da escola em questão, essa construção se deu, segundo a gestora de forma coletiva, que em sua opinião, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento das ações que demandam do PPP. Ela relata que a UEB lócus desta pesquisa possui o PPP e que ele fora construído coletivamente, a partir de levantamento de dados junto aos pais e aos alunos e, com a participação de alguns professores. Segundo a gestora, o PPP é revisitado anualmente para que sejam trazidas algumas ações que fazem parte desse documento e que possam ser trabalhadas no dia a dia da escola. Entretanto, a gestora admite que não é hábito a equipe pedagógica planejar o ano todo a partir das ações desse PPP, como ela relata na citação abaixo:

“Olha, eu vou te falar esse processo desse projeto, geralmente, a gente faz na época da Jornada Pedagógica, a gente senta faz alguns levantamentos desse projeto, algumas... algumas... como é que se diz?... Ações que estão inseridas que podem ser trazidas para o dia a dia da sala de aula, mas assim, dizer que todos os dias, todos os planejamentos a gente está com ele em mãos, não, entendeu, a gente não faz isso.” (E2G PGS. 10 e 11)

As professoras divergem acerca do PPP da escola, pois algumas afirmam que ele fora construído coletivamente, outras relatam não saberem de sua existência. A PCM declara que quando chegou na escola já existia o PPP, que ele conhecido por todos por ter sido construído coletivamente. A PCM relata que:

“Quando eu cheguei ele já tinha sido construído, quando eu cheguei aqui na escola ele já existia, mas tímido, a valorização dele, não era dada a devida valorização sei lá porque, mas eu percebo que a cada ano ele vai sendo valorizado mais e mais e não foi construído por ninguém de fora ele foi construído pelo corpo de funcionários da escola, não só professores, mas todos têm uma parcela de participação.” (EPCM P. 19)

Dentre as professoras que relataram que o PPP fora construído coletivamente a P11V é uma que destaca a participação da CP nesse processo, ela afirma que “... *não estava ainda na escola, o que eu sei é que ele foi construído coletivamente com os professores, a gestão, a coordenação, creio eu que com pais também.*” (EPI1M, P. 17).

A P21V também enfatiza a ação da CP na construção do PPP, em suas palavras declara que chegou à escola e já encontrou o documento pronto, mesmo não sabendo como se deu a construção desse documento, acredita que tenha sido com toda a comunidade escolar como se refere:

“Olha, eu cheguei há pouco tempo, há pouco tempo não, mas o projeto já existia, eu creio que foi construído em comum, em comunidade, diretor, coordenador, professores, eu acho que foi feito dessa forma, eu cheguei já estava pronto, eu sei que existe porque a gente já conversou sobre isso, e eu também tô em outra escola do município e sei que ela tá refazendo este documento, estão conversando, é feito em conjunto, então, quando eu cheguei já existia, eu sou uma das últimas aqui da escola.” (EP21V. PGS. 21 e 22)

É entendimento geral, no meio educacional que a gestão e o planejamento das ações pedagógicas na escola perpassam pela construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) no qual o CP tem a responsabilidade pela sua construção. No entanto, a professora P11M demonstra não ter conhecimento sobre o PPP da escola. Assim como ela, as professora a PI2V diz em sua entrevista que “*não tem, que eu saiba não tem, nunca me foi apresentado.*” (EPI2V, P. 22).

As entrevistas feitas com as duas CPs da escola também apresentam divergências quanto a construção do PPP. Para a CP1:

“Essa construção ela foi coletiva, tá, envolvendo o que? Alguns membros da comunidade, parte de pais, professores, alunos não porque nossas crianças elas são bem pequenininhas, então os dados que foram coletados na época foi baseado no gosto da criança naquilo que ela faz na escola, essa sondagem do que elas gostariam que tivesse na escola...” (E3CP1, P.09)

Neste ponto há uma contradição no que cada CP entende sobre a construção do PPP., pois a CP2 esclarece que o processo de construção do PPP não aconteceu como orientam as literaturas à respeito e como a prática pedagógica requer. Em sua opinião percebe-se que o processo de construção do PPP se deu de forma quase unilateral, no qual somente a CP anterior a ela, se responsabilizou pela construção desse documento, com pouca participação da comunidade e dos professores. A esse respeito, ela diz:

“Foi de uma forma assim muito... não foi muito participativa, a comunidade não participou da forma que deveria participar, primeiro porque não houve uma participação efetiva dos pais, foi mais do coordenador e uma ideia ou outra ideia do professor, mas o coordenador escreveu sozinho, entendeu, então não podemos dizer que é um projeto que de fato atue na realidade da escola.” (E3CP2, P. 11)

As consequências dessa participação meramente tímida dos segmentos que compõem a escola é que o PPP, não é tomado como parâmetro para as ações na escola durante o ano, nada estranho considerando que este documento, por não ter sido construído com os atores que fazem a escola, não representa as necessidades pedagógicas reais da escola.

No que concerne aos planos de ação, os projetos didáticos; as rotinas e os relatórios devem ser construídos tendo por base o PPP da escola o qual deverá orientar todas as ações de uma forma geral. O plano de ação caracteriza-se pela organização das ações a serem realizadas por cada segmento dentro de um tempo previsto, que, geralmente, é para o ano todo e, de acordo com a CP1:

“...todo início de ano na jornada pedagógica a gente senta com os professores, gestão pra gente fazer esse plano de ação e delegar as responsabilidades, quem vai ficar responsável por determinada ação, porque no momento que a gente constrói esse calendário escolar dali a gente já começa a se planejar a se organizar pra desenvolver essas ações na escola no decorrer do ano, aí a gente vai colocando quem é da parte da secretaria, quem é da parte da direção, quem é da parte pedagógica.” (E3CP1, P.10)

Os projetos didáticos têm sua origem também no PPP, mas podem surgir de uma necessidade específica no decorrer do ano. Contudo, de uma forma geral, os projetos são pensados como ações dentro do PPP, mas com o foco centrado na construção de aprendizagens por parte das crianças. Para a CP1, *“...o projeto didático ele tem que nascer da necessidade das nossas crianças, a gente parte desse princípio...” (E3CP1, P.10)*

A CP2 relata que a participação das professoras na construção destes instrumentos é total, na verdade, estas são ações construídas pelas professoras onde a CP faz o que é de sua atribuição que é condução e a orientação do seguimento professor nesta ação. Desta feita a CP2 esclarece que:

“No início do ano a gente faz um trabalho de revisitar o plano de ação do ano anterior, e aí a gente repensa as ações e essas ações são trabalhadas durante o ano letivo, esse ano por exemplo, em relação ao plano de ação o que a gente fez foi, durante o período de planejamento anual, a semana pedagógica, nós sentamos pra pensar nos eventos que nós gostaríamos de fazer na escola, nas ações, onde é que a gente acha que deveria atuar mesmo é do ponto de vista metodológico, então a gente fez uma espécie de lista de coisas que nós gostaríamos de fazer, e aí, no planejamento elas utilizam isso, as professoras utilizam isso, e eu sento com elas e digo, “vocês lembram que nós planejamos fazer isso agora nesse período, vocês lembram que a gente se queixou que no início do ano a gente não tava indo bem do ponto de vista da leitura com as crianças, do letramento? Então, vamos caprichar agora no planejamento”. Essas ações que a gente planejou no início do ano, a gente tá trabalhando agora no planejamento.” (E3CP2, PGS. 12 e 13)

As professoras destacam a orientação para a construção desses instrumentos por parte das CPs. A PCM destaca a valorização dada pela CP a essa construção do planejamento pelas professoras mesmo que ela esteja ausente “...nos momentos dos planejamentos algumas vezes elas não estão presentes, às vezes tem uma reunião na SEMED, algumas coisas que elas estão resolvendo...” (EPCM P. 21)

Para a PI1M, nesse processo “tem a questão do próprio planejamento e tem a questão de acompanhar a rotina nas salas de aula, de dar sugestões de atividades que precisam ser desenvolvidas...” (EPI1M P. 20). Mais especificamente sobre os projetos didáticos a PI1M compreende que a orientação da CP se dá “nas formações a gente decide em relação ao projeto didático, depois a gente senta pra tá vendo como desenvolver esse projeto, e o CP nos ajuda a sintetizar as ações pra que esse projeto seja montado.” (EPI1M P. 22)

Em se tratando dos demais instrumentos, tem-se as rotinas de trabalho que consolidam-se nas ações detalhadas de cada segmento, principalmente, das professoras e da CP. A rotina é assim, a materialização das ações do planejamento a serem trabalhadas diretamente ou em prol da aprendizagem da criança, como aparece destacado na fala da CP1 quando a mesma afirma que “tem as rotinas de trabalho sim, tanto a do diretor, do coordenador, dos professores, do que vai acontecer no primeiro momento, no segundo momento, ou seja, a rotina.” (E3CP1, P.12)

O Relatório de Aprendizagem da Criança refere-se à descrição do desenvolvimento da criança na construção de suas aprendizagens e destina-se aos pais em primeira instância, e, ao professor da série subsequente como destaca a CP1:

“Olha, o relatório, a gente aqui na escola, a gente trabalha com o relatório de aprendizagem que esse é elaborado com a partir dos professores, na observação dessa questão do conhecimento da criança na sala de aula, e ele produz a primeira versão e traz pra coordenação, a gente faz a leitura, vê o que precisa ser ajustado, mas a gente se preocupa mais com essa questão dos termos pra não rotular a criança, com os verbos que são, a gente nunca dizer a criança é, mas sim que está, então a gente tem essa preocupação e também ver como é que está estruturado o texto né, pra sair um texto de fácil leitura para os pais, pra eles poderem compreender o que a gente, se a gente tá usando uns termos muito rebuscados, termos que são mais próximos para o pai compreender como é que tá o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos dele...” (E3CP1, P.11)

No que se refere ao Relatório de Atividades da Escola, a CP1 leva em consideração as ações pensadas para o ano, às quais se encontram descritas no plano de ação. Esse relatório tem como característica a avaliação do que foi planejado para a escola durante um ano letivo de trabalho, pois relata detalhadamente quais ações

aconteceram, como elas aconteceram, as que não aconteceram, porque elas não aconteceram. Assim sendo, o Relatório de Atividades da Escola esclarece:

“O que foi possível, porque não foi possível, quais foram os entraves que a gente teve pra executar, porque às vezes a gente planeja, mas na hora que vai executar a gente vê que houve dificuldades para a implementação daquela ação, né, então a gente coloca que não foi possível, quais foram as dificuldades dentro do que nos resta que isso é de nossa responsabilidade, o que é do nosso órgão mantenedor que é a SEMED...” (E3CP1, PGS.12 e 13)

A escola trabalha com três tipos de relatório, um relatório que discorre sobre a aprendizagem da criança individualmente, um relatório global do desempenho da turma e, um relatório das ações da escola a ser enviado para a SEMED semestralmente. Sobre o relatório semestral a ser enviado para a SEMED, a CP2 relata não ser muito a sua prática, a não ser que seja solicitada, pela Secretaria de Educação. No caso do Relatório de Aprendizagem Individual da Criança, é uma prática na escola e funciona como instrumento de avaliação, este relatório é construído a partir das Avaliações Diagnósticas feitas individualmente com as crianças. A ação da CP neste contexto é de realizar a formação continuada com as professoras no sentido de orientar a construção desse relatório por se destinar a dois seguimentos: o pai que precisa saber sobre a aprendizagem do filho e a professora do ano subsequente para que possa planejar atividades a partir das necessidades de aprendizagem de cada aluno. Neste sentido, a CP2 destaca:

“... o Relatório de Aprendizagem ele é feito, semestralmente, já houve uma época em que a gente fazia bimestralmente, mas eu percebia que as professoras ficavam muito cansadas de fazer aquele relatório e elas diziam assim: “Ah! Sei lá, tem tão pouco tempo que eu fiz o relatório e eu já vou fazer outro e tal, então, a gente começou a fazer semestralmente. Esses relatórios são feitos, a gente já teve reuniões, formações pra elas compreenderem o que não pode faltar num relatório desses, o que deve ser contemplado, qual é a linguagem que se deve utilizar, porque o nosso maior interesse é que o pai saiba o que tá acontecendo na escola, então eu posso usar uma linguagem técnica e tal? Então vamos utilizar uma linguagem que se aproxime da família e tal. Por outro lado esse relatório também serve para o professor do próximo ano da criança, então vamos utilizar uma linguagem também, aproveitar pra utilizar pra que sirva também para o professor embasar o trabalho dele. Então, a orientação é mais ou menos essa e esses relatórios, eles são construídos pelo professor e eles são vistos um a um por mim, porque eu penso que vai ser um documento que vai sair da escola, eu penso que é um documento que o pai tem que compreender, eu penso que é um documento que a família tem que usar pra intervir e que o professor do ano seguinte pode precisar, talvez ele não precise, mas se precisar tem lá o documento, e, no caso do Infantil II que é o caso da criança que vai sair da escola a gente dá uma cópia para a escola que tá pedindo e a gente deixa uma cópia na escola pra que qualquer problema que tenha que resolver com essas informações depois.” (E3CP2, PGS. 15 e 16)

A gestora também destaca o importante papel do CP na construção dos instrumentos tratados aqui, pois como ela destaca, a construção dos planejamentos e dos projetos didáticos se dá junto ao professor com as CPs orientando esse trabalho, o acompanhamento se dá, tanto na construção como na observação da execução das rotinas junto às crianças. As CPs acompanham e orientam diretamente essas atividades,

o plano de ação, por exemplo, é feito na Jornada Pedagógica, e se constitui como “...as ações que nós vamos tá trabalhando durante o ano letivo e que essas ações elas trazem pro planejamento.” (E2G P.11).

A observação não participante feita durante os meses em que se desenvolveu a pesquisa constatou que o PPP não foi utilizado em nenhum dos momentos de planejamento realizados nesse período. Também não se percebeu a utilização do plano de ação da escola, o que dá indícios de que a construção desse documento tenha sido, como relatado na maioria das entrevistas, de que ele fora construído de forma unilateral, sem a participação dos segmentos da comunidade escolar. Entretanto, no que se refere às rotinas, constatou-se que todas as professoras utilizam a mesma como forma de registro do que deve ser trabalhado diariamente com as crianças. No entanto, durante a observação não participante realizada nos momentos de planejamento, percebeu-se a utilização de rotinas de anos anteriores, livros e projetos pensados no início do ano letivo no momento da Jornada pedagógica como suporte à construção das rotinas de trabalho das professoras, algo que dá indícios de que essas atividades foram, de fato, planejadas em um momento anterior.

1.2.2 A Gestão de Recursos

A gestão de recursos, no que se refere aos recursos materiais é compreendida por todas como um grande entrave devido à insuficiência, inadequação e baixa qualidade. As professoras são unânimes em relatar sobre a carência, insuficiência e má qualidade dos recursos materiais. Elas relatam ainda que costumam arcar com alguns desses materiais para que possam realizar as atividades juntos às crianças, pois o material enviado pela SEMED não é adequado:

“Nem em quantidade, nem em qualidade, nem em prazo vigente, é péssimo, realmente compromete o nosso trabalho nos ofende, né, porque a gente acaba desresponsabilizando o órgão público né, e assumindo o que não é nosso, e isso pra nós é uma ofensa, né, porque a gente fez um, inclusive, um compromisso de não tirarmos mais um centavo do bolso, mas você acaba fazendo, porque a gente tem o desejo de receber bem as nossas crianças, a gente sabe o quanto o ambiente ele influencia nisso, então, a carência desse material, em tempo hábil, em quantidade em qualidade hábil, realmente tem dificultado o nosso trabalho, a gente aqui não tem internet, a gente não tem computadores, a gente não tem nem pra nós nem pra nossas crianças, nem mesmo uma sala específica pra planejar, nós não temos né, fora os outros ambientes, fora os outros recursos, né, que estariam assim, contribuindo muito na nossa prática diária.” (EPI2M PGS. 28 e 29)

A P2IIV relata que a escola lança mão de várias alternativas para suprir a carência de material, além da contribuição da equipe da escola e dos pais, são feitos rifas, bingos e festas nas quais os pais trazem a comida para ser comercializada entre

eles mesmos para que sejam arrecadados recursos para custear ações junto às crianças ou mesmo a compra de equipamentos como aparelho de DVD e aluguel de Datashow, por exemplo.

A solicitação, segundo a P2I1V é feita para a SEMED, uma vez que a Educação Infantil não recebe recursos como o Ensino Fundamental, então, a SEMED pede que a escola vá buscar o que já tem lá e que, em sua maioria, não serve ao trabalho na Educação Infantil e, o que serve, chega em quantidade ínfima para atender a demanda da escola. A entrevistada relata que até mesmo o material de limpeza houve época em que cada professora trazia de casa. A ação da CP quanto à gestão desses recursos se dá, conforme aparece em algumas entrevistas, desde a solicitação feita para a SEMED, e, principalmente, na distribuição desse material, uma vez que quando chega na escola essa distribuição é feita pela gestora e pela CP, de acordo com a P2I1V:

“A gestora junto com a coordenadora, elas vão somar a quantidade de professores, a quantidade de material que tem pra dividir certinho manhã e tarde, se não tiver suficiente, não dá, assim, se não for pra todo mundo não dá, aí se tiver sobrando vai ver se dá pra dois ou se fica lá na secretaria e gente quando precisar pede, mas ela dá certinho, se chega tantas coisas ela vai distribuir certinho, elas duas fazem a contabilidade pra ver se vai dar pra todo mundo e distribui, mas é muito pouco.” (EP2I1V. P. 33)

Este é um ponto em que as entrevistas convergem no mesmo sentido. Para as CPs as dificuldades para a concretização das ações se referem, principalmente, à falta de autonomia financeira da escola, uma vez que as escolas de educação infantil não dispõem de nenhum financiamento direto para custeio e manutenção das suas necessidades. As escolas dependem do envio dos materiais tanto didático como de expediente que é feito pela Secretaria Municipal de Educação- SEMED, através da Superintendência da Área de Educação Infantil- SAEI, que dispõe de um kit pronto, montado sem a participação das escolas, o que gera descontentamento por parte dos CPs e dos professores no que se refere ao tipo, utilidade, qualidade e quantidade do material recebido. A CP1 deixa bem claro que o material que compõe esse kit é de péssima qualidade, às vezes chega à escola com o prazo de validade vencido, além de ser composto, em sua maioria por itens que não correspondem às necessidades das crianças na faixa etária da educação infantil. Na transcrição abaixo, a CP1 desabafa:

“O material quando ele chega, ele não é dá pra atender os dois turnos, aí a gente vai mesclando, um tanto pra um, um tanto pra outro, bom se vem 12 caixas de lápis de cor, um exemplo, nós temos 10 salas de manhã, 10 salas à tarde, aí quem recebe o material num mês, no outro mês não recebe, a gente vai fazendo essa mesclagem...” (E3CP1, P.18)

Como alternativa para solucionar essa problemática, a escola acaba por adotar uma medida que é proibida pela Secretaria Municipal de Educação- SEMED, que é pedir material aos pais. Esta medida além de ser vedada pela SEMED, não é bem vista pela totalidade dos pais, o que ocasiona a situação de que nem todos os pais atendem a solicitação da escola. Outra medida adotada e que vem sendo alvo de discussão pelo próprio sindicato da categoria, é a equipe da escola assumir o custeio de grande parte dos eventos como culminância de projetos, festas de pais, mães, crianças e encerramento de final de ano letivo as quais são custeadas em sua totalidade pela equipe da escola. O sindicato dos professores da educação municipal vem se manifestando contrário a essa prática enraizada nas escolas municipais, sobretudo as de educação infantil.

Para a CP2 a questão dos recursos materiais incide tanto para o fazer pedagógico das professoras em sala de aula quanto para o funcionamento da escola de uma forma geral incidindo também na formação continuada realizada na escola. Para o fazer pedagógico das professoras, a insuficiência ou a má qualidade desses materiais interfere diretamente no planejamento e realização das atividades a serem trabalhadas com as crianças, restando à escola três alternativas: pedir aos pais - que não é permitido pela SEMED- tirar do próprio bolso ou realizar brechós, bingos, rifas, *etc...* como se refere a CP2:

“Mas, não é só isso, na rede nós temos problemas de recursos, porque a gente, “ah, nós gostaríamos de fazer um trabalho, sobre isso, nós não temos autonomia na educação infantil pra fazer isso, porque nós não temos autonomia financeira para propor projetos que utilizem recursos que não sejam, o que nós temos na escola. Nós temos recursos sim recursos na escola, mas não temos o que nós precisamos, isso acaba atrapalhando o trabalho. Por exemplo, nós estamos com uma copiadora quebrada, né, que o conserto dela vai custar R\$400,00, vai sair de onde? Do nosso bolso, porque o professor sabe que com copiadora e sem copiadora são realidades bem diferentes (...) Nós fazemos, nós fazemos, às vezes até o perto do impossível, porque em relação aos recursos materiais, nós fazemos cota, vaquinha, é... brechó, rifa, o que for preciso pra gente conseguir os recursos na escola ...” (ECP2, P. 21)

No que concerne à gestão dos recursos humanos, no caso as professoras, a ação das CPs, segundo relatado pelas professoras entrevistadas, se refere a avaliação do perfil de cada professora. Essa ação é feita juntamente com a gestora. Assim sendo, para as professoras que já são do quadro da escola, “a preferência das próprias professoras” aliada a uma análise da gestora juntamente com a CP acerca das características de cada uma delas são os principais critérios adotados. Esses critérios aparecem na transcrição da entrevista da gestora da escola onde ela relata:

“Quem já é da escola... bom, a gente faz assim, a gente deixa quem tá dando certo, trabalhando, atendendo bem aquelas crianças, quando há um pedido ou uma necessidade de mudar a gente conversa com a professora.” (E2G P. 13)

Algumas professoras destacam ainda que há uma conversa por parte da gestora e da CP com as professoras, na qual as preferências delas também são atendidas. A PI2M relata que é feita uma conversa no início do ano e as professoras vão dizendo as suas preferências, mas que a gestora e as CPs fazem uma análise das características de cada uma no sentido de garantir que em cada faixa etária fique as professoras com as qualidades necessárias ao trabalho com aquele seguimento, para isso as CPs fazem:

“Uma avaliação do ano anterior, né, o trabalho do ano anterior, uma conversa mesmo direta com a professora, né, se sentir se realmente tem necessidade de mudança, porque na verdade durante o ano inteiro elas vão orientando o trabalho. Então, elas têm condições de, no final do ano, avaliar se foi bom, se aquela professora conseguiu realmente entrar naquele ritmo, né, se ela entendeu qual era a necessidade daquelas crianças, daquela faixa etária, aí, a partir daí, há a mudança ou permanece” (EPI2M P. 32)

Para as que estão chegando na escola, o critério é definido pela Secretaria Municipal de Educação- SEMED, através da Superintendência da Área de Educação Infantil- SAEI que lota a professora de acordo com a carência da escola como destaca a CP1:

“Pela gestora...o certo seria isso... não tem uma coisa, é de acordo com a necessidade, a carência que tem na escola, aí, vamos supor, nós estamos com uma carência no inf. II, aí a pessoa que vai ser lotada na secretaria de educação, ela vai ser lotada no inf. II, ela já vem nominada para o infantil II...” (E3CP1, P.20)

A CP2 também enfatiza que os recursos humanos, no caso, as professoras, são admitidas via concurso público ou seletivo, são enviadas pela SEMED de acordo com a carência da escola para as salas que não têm professor. No caso das professoras que já estão na escola, a distribuição por sala é feita após uma análise feita por ela juntamente com a gestora e se dá obedecendo a alguns critérios:

“Bom, a gente usa, primeiro a gente utiliza a experiência da gente e o que a gente conhece do professor tem o professor que tem o determinado perfil pra determinada série, tem uma professora que tem o perfil pra creche que a gente percebe que ela tem o perfil pra creche, a gente vai e dar preferência pra que manter essa professora lá pra equilibrar o grupo da creche, né, aí tem aquela professora que tem um perfil, um perfil que lida com as crianças com necessidades especiais com muito mais tranquilidade a gente já vai pensando nisso, né, geralmente essa organização é feita pela direção da escola, mas ela não faz isso sozinha, ela consulta a gente, “o que que você acha da gente colocar o professor tal?” E a gente usa mesmo a tradição, não tem jeito, tipo assim, PI2V, é uma professora que está nesse seguimento há muito tempo e ela faz muito bem o trabalho, então, não tem porque tirá-la de lá, né, ela funciona como uma espécie de equilíbrio no grupo, então, nós não vamos tirar essa professora do grupo, às vezes até a gente cria uma certa insatisfação com o professor por conta disso, porque ele tá há um tempo ali, a gente sabe que ele faz bem aquele trabalho, aí ele diz “ah, no próximo ano eu queria ir pra outra sala porque não sei o que”, porque acha que dá menos trabalho, aí não sei o que, e aí, a gente diz “olha, mas presta atenção, né, olha como é o trabalho que a gente tem feito, né, olha onde é que

“você tem a experiência e tal, nem sempre o professor fica satisfeito, mas é muito raro acontecer, já aconteceu.” (E3CP2, PGS. 18 e 19)

Em situações em que uma professora manifeste o desejo de ficar com um determinado seguimento e a CP observa que essa mudança causaria prejuízo há algum seguimento, baseado nessa avaliação ela tem um conversa com a professora e a convence de permanecer no grupo de forma a equilibrá-lo.

A PI1M também explica que a gestora e CP conversam com elas no sentido de dimensiona-las de acordo com as características pessoais de cada uma, mas que em muitos casos *“...as pessoas agora puderam ir para aquelas séries onde elas imaginam que têm mais afinidade pra trabalhar..” (EPI1M P. 25)*

Em se tratando dos Recursos Humanos ela relata que a CP tem um perfil de cada professor que é obtido durante o trabalho do ano todo. Contudo, isso é bastante conversado entre a CP e as professoras, nos casos em que uma professora manifeste o desejo de ficar com uma determinada faixa etária que a CP entenda que é mais produtivo que ela fique com outra faixa etária, há sempre uma conversa ressaltando esse ponto. No entanto, em geral, a distribuição das professoras, de acordo com a P2I1V, se dá considerando:

“...então assim a coordenadora ela já tem assim o perfil do profissional, com o passar dos anos você já sabe, por exemplo, quem é aquele professor que sabe trabalhar melhor com a questão mais pra alfabetizar, mais pra trabalhar a função do texto, então, esse ela já bota no Infantil II, assim cada professor ele tem o direito de pedir...” (EP2I1V. P. 34)

Imperioso de faz destacar que a ação de coordenação em contexto não se restringe apenas ao que aparece prescrito em documentos oficiais quer de natureza Federal, Estadual e Municipal. Fato este confirmado pelas entrevistadas em sua totalidade e, pela observação não participante realizada no dia a dia da escola. Todas as entrevistadas declararam que as CPs realizam atribuições que, não seriam de função. A fala de uma das professoras deixa claro que:

“Ele faz outras tarefas, eu acho que o profissional quando ele é bom, ele acaba tomando pra si outras responsabilidades, talvez nem devesse, mas muitas vezes a gente veste a camisa da escola e faz o que não é nem de nossa alçada fazer e, isso acontece não é só com o coordenador não, mas isso acontece com quem não é coordenador...” (EP2I1V. P. 13)

As CPs realizam o seu trabalho de acordo com o que aparece prescrito nos documentos oficiais, contudo, tanto as entrevistas quanto a observação realizada na escola corroboram no mesmo sentido, a ação das CPs em contexto vão muito além do que está definido nesses documentos.

1.2.3 Síntese Interpretativa

Esta parte do capítulo aborda a questão da gestão e planejamento das ações pedagógicas sob o ponto de vista do que aparece descrito na legislação considerando os documentos de natureza federal, estadual e municipal, contrapondo-se com o que aparece nas entrevistas e o que se percebeu por meio da observação não participante. O PPP aparece como uma das principais ações do CP e elemento basilar para a construção dos demais instrumentos como: planejamentos, planos de ação, projetos didáticos e relatórios da escola.

O coordenador pedagógico (CP) que atua na escola, não pode, de modo algum, furtar-se da gestão e planejamento das ações pedagógicas. Dentro deste aspecto, a construção do Projeto Político Pedagógico e o acompanhamento dos professores na construção dos planejamentos, planos de ação, rotinas e projetos didáticos, são compreendidas como função desse profissional.

No que concerne ao PPP, entende-se que ele deve ser construído por todos os seguimentos sob a orientação do CP e constituir-se em um retrato da escola. Contudo, são divergentes as opiniões acerca da sua construção por parte da equipe da escola, para algumas ele fora construído coletivamente, outras dizem não ter participado dessa construção ou desconhecer tal documento.

Em se tratando das demais ações, ressalta-se a importância demonstrada pelas professoras na figura do CP como orientador na construção dessas ações. Os planejamentos, planos de ação, projetos didáticos e relatórios são orientados pelas CPs que por raras vezes não estão presentes nos momentos de planejamento, mas que sempre dão orientações para a sua construção.

Outro aspecto abordado neste tópico é a gestão dos recursos materiais e humanos. No que concerne aos recursos materiais é ponto pacífico entre as professoras e CPs que esta é uma questão que incide de forma extremamente negativa e prejudicial às ações na escola. A insuficiência, inadequação e má qualidade dos materiais foram bastante citados pelas professoras.

Em se tratando da gestão de recursos humanos, ou seja, das professoras, elas relatam que isso é feito pela SEMED no caso das que não são do quadro da escola e para quem já é da escola, há um diálogo entre a gestora, as coordenadoras sobre a questão.

A ação das CPs segundo o que foi observado na observação não participante e, principalmente no que relatam as professoras entrevistadas vai bem mais além do que determinam os documentos oficiais. Também se verifica que a ação das CPs é bastante salutar no que se refere à orientação e construção dos planejamentos da escola e, acontece em parceria com o gestor, contudo, o diálogo com o grupo de professoras é uma característica marcante na ação das duas CPs.

2. A Supervisão/Acompanhamento das Atividades dos Docentes

Outra atribuição do CP, o acompanhamento das atividades dos docentes, é uma necessidade da escola no sentido de que haja uma unidade no trabalho e, principalmente, que o fazer pedagógico do professor gere aprendizagens junto às crianças. É uma ação que acontece muito próxima das professoras e se estende aos alunos e pais em menor escala e está relacionada ao acompanhamento do que foi planejado para ser realizado na escola durante o ano no que se refere à atividades dos professores.

2.1 A Função prescrita (desenvolvimento curricular e a relação pedagógica)

Sobre a supervisão/Acompanhamento das Atividades dos Docentes, os documentos oficiais que fazem referência a esta ação são os de natureza estadual e municipal. Em se tratando dos documentos de natureza estadual tem-se o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica Plano de Cargos e Carreiras, o qual confere ao CP a atribuição de:

“Supervisionar a aplicação de currículos, planos e programas, promovendo a inspeção de unidades escolares, acompanhando e controlando o desempenho dos seus componentes e zelando pelo cumprimento de normas e diretrizes, para assegurar a regularidade e eficácia do processo educativo” (Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica Plano de Cargos e Carreiras, p. 14, 2013)

Os documentos de natureza municipal especificam melhor as atribuições do CP no que se refere a supervisão/accompanhamento das atividades pedagógicas. O Estatuto do Magistério define em seu Art. 73, inciso II, alínea “b” que o CP deve: *“Planejar, orientar, acompanhar, documentar e avaliar o processo ensino*

aprendizagem, visando a sua melhoria qualitativa junto aos órgãos e instâncias da SEMED". (Estatuto do Magistério, p. 85, 2007)

O Regimento Interno das Escolas se refere ao acompanhamento das ações pedagógicas como uma das atribuições do CP. Em seu Art. 37 alínea "g" determina que o CP deve *"acompanhar o planejamento, a execução e avaliação das atividades pedagógicas e didáticas"*.

No Caderno do Coordenador (a) Orientações para a Organização do Trabalho Escolar, documento elaborado especificamente para orientação da ação pedagógica nas escolas aparece:

"Acompanhar as atividades docentes é atribuição precípua do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a), que envolve a observação da gestão de sala de aula, a análise dos planos didáticos, rotinas e dados referentes aos indicadores das avaliações externas e internas, seguidas de devolutivas orais e/ou escritas aos (às) professores (as). (Caderno do Coordenador (a) Orientações para a Organização do Trabalho Escolar, p.10, 2014)

2.2. A Ação desenvolvida (quanto ao Desenvolvimento Curricular e a relação pedagógica)

No que tange a ação desenvolvida acerca da supervisão/acompanhamento das atividades dos docentes, a observação não participante realizada na escola possibilitou perceber que na prática a ação das CPs vai muito além do está descritos nos documentos oficiais, percepção ratificada nas entrevistas realizadas tanto com as professoras, com a gestora, quanto com as CPs.

2.2.1 Desenvolvimento Curricular

A supervisão/acompanhamento das atividades das professoras por parte das CPs, inicia-se no momento do planejamento. As atividades a serem trabalhadas em sala de aula são pensadas pelo conjunto das professoras que atuam com aquela faixa etária, sob a orientação da CP, e, de acordo com as professoras e a gestora, esse acompanhamento acontece diariamente junto ao trabalho das professoras.

Este acompanhamento se dá em três situações específicas que emanam do planejamento da escola que são: a orientação e análise das atividades que serão trabalhadas junto aos alunos; a seleção de materiais de forma a garantir a realização dessas atividades; e, a análise e construção dos instrumentos de avaliação.

A supervisão/accompanhamento das atividades pelas CPs, na visão da gestora, se dá “...sempre que a professora tem necessidade o coordenador tá lá junto orientando, dando algum suporte pra elas.” (E1G P. 15).

As professoras relatam que o acompanhamento das atividades pelas CPs, se dá de forma sistemática e até natural, com sugestões de melhoria do fazer pedagógico e também na valorização do que é pensado e realizado pelas professoras conforme relata a PI2M:

“Elas estão conosco no momento do planejamento, no momento da seleção das atividades, no momento da aplicação das atividades, eu, pelo menos eu tô te falando é uma experiência muito própria, eu tô sempre compartilhando, principalmente com a supervisora da tarde, né, algumas atividades que eu tenho feito no sentido de tá despertando a leitura, a escrita, reconheço quando falta atividade de movimento, então elas são muito presentes e a (...) ela tá sempre assim trazendo muitas sugestões pra gente, ‘óh, tem que ser desenvolvido este mês o tema...” (EPI2M P. 22)

O desenvolvimento curricular no que se refere às formas de acompanhamento, a P1I1V diz que o mesmo é feito pela CP durante o planejamento, e no dia a dia da escola, pois a CP “...sempre tá acompanhando, perguntando, questionando sobre o que a gente tá fazendo, ela dá sugestões de atividades...” (EP1I1V, P. 18) da mesma forma na gestão de sala “ela sempre tá com a gente, orientando sempre na sala.” (EP1I1V, P. 18).

O acompanhamento das atividades das professoras feito pela CP é destacado pela P2I1V com muita ênfase, em sua entrevista a mencionada professora faz um relato muito detalhado desse desenvolvimento curricular, segundo ela, esse acompanhamento acontece em todos os momentos, desde o planejamento no qual ela sugere, questiona, ela acompanha o andamento geral da escola e, durante a realização dessas atividades esse acompanhamento:

“Existe, ela é aquela que olha atividade por atividade, ela olha o caderno de planejamento, ela está junto no planejamento, ela senta com gente, ela dá opinião, ela às vezes se ela acha que a gente pode melhorar aquilo então ela é muito atuante nisso.” (EP2I1V. P. 22)

A entrevista da P2I1V demonstra que a CP tem uma atuação efetiva na escola de uma forma geral e, que, devido a essa atuação, é referência de profissional que realiza as suas atribuições de forma muito competente. No que se refere a orientação e análise das atividades a serem trabalhadas junto aos alunos a referida professora afirma que a CP “faz, ela faz, como eu disse, ela faz observações, ela conversa, ela... tem esse feedback, entendeu.” (EP2I1V. P. 27)

O que é relatado pelas professoras é confirmado pelas CPs em suas entrevistas e também pela observação não participante. O acompanhamento junto às professoras, a CP2 deixa claro em sua entrevista que ele se dá da seguinte forma:

“Nosso trabalho aqui é muito, nós fazemos isso de forma muito próxima do professor, é... eu... eu lembro de outras experiências que eu tive do Ensino Fundamental, o medo que a gente tinha de melindrar o professor, por que você entrava na sala de aula pra ver, pra acompanhar. Isso não é uma realidade da educação infantil, aqui a gente tem trânsito livre na sala de aula, entra, sai, ajuda o professor, verifica, organiza, sugere, é ... toma conta quando é preciso, porque assim, essa... a realidade da educação infantil é diferente, o professor não pode ficar nunca só na sala de aula, se a criança vai ao banheiro, alguém tem que ficar lá, né? Então, a gente na educação infantil, a gente não tem esse medo de melindrar o professor por que você não tá entrando na sala pra ver o que ele tá fazendo, né, graças a Deus.” (ECP2, P. 17)

Na observação não participante foi constatado o que as professoras relatam em suas entrevistas, pois, a atuação das CPs no que trata da supervisão/acompanhamento das ações das professoras é algo que acontece de forma muito tranquila e em todos os momentos. Existe uma naturalidade presente nesta atuação que, em nenhum momento, se percebeu qualquer situação de desconforto entre as professoras e as CPs, ao contrário, as professoras estão sempre solicitando a presença das CPs e suas sugestões ou orientações acerca das atividades realizadas.

Essa atuação das CPs se estende a todas as ações realizadas pelas professoras como é o caso da seleção e construção das atividades a serem trabalhadas junto aos alunos, da seleção de materiais para a realização das atividades e construção dos instrumentos de avaliação.

A orientação e análise das atividades a serem trabalhadas com os alunos é uma ação constante das CPs e acontece nos momentos de planejamento, de acordo com a PCM. No momento da realização das atividades, caso alguma professora cometa algum equívoco, a CP chama para uma conversa de uma forma muito jeitosa, sem causar nenhum melindre para a professora em questão. Segundo ela essa análise:

“Às vezes, essa parte aí às vezes no planejamento, ela olha as atividades que a gente tá organizando, algumas vezes e, principalmente, quando ela vê alguma atividade que ela discorda aí ela chama em particular e ela chama em particular e diz porque, e aí, o professor, claro, que tá achando que aquela atividade é boa, ele tem aquela conversa e aí um convence o outro, às vezes o professor consegue convencer ele, às vezes ele consegue convencer o professor a mudar de ideia.” (EPCM P. 20)

Quanto à orientação das atividades a serem trabalhadas com os alunos, a CP orienta *“durante o planejamento através das sugestões do que precisa ser melhorado é uma forma de elas estarem falando de como a gente pode tá gerindo essas atividades em sala...”* (EPI1M P. 21) e, a seleção de materiais necessários à realização dessas

atividades é emblemática devido à não garantia de recursos suficientes pela SEMED, “...o que acontece tem muito a ver com a vontade do professor de fazer acontecer, se a gente for ver a questão dos recursos materiais, daquilo que a escola precisa oferecer nós temos muito a evoluir, a caminhar.” (EPI1M P. 25)

Os instrumentos de avaliação consolidam-se na forma de relatório. O Relatório de Aprendizagem Individual da Criança, é feito sob a orientação das CPs que os leem fazendo observações quando necessário. A construção desse documento é, inclusive, tema assunto tratado na formação continuada das professoras conduzida pela CP2, o qual é feito:

“É, o relatório é feito, primeiro que a gente já fez estudo sobre de que forma a gente pode produzir melhor para o pai compreender porque o objetivo do relatório, por exemplo, é que o pai compreenda o cotidiano, pra isso, (...) e, assim o relatório ele não sai da escola sem que eu tenha lido e assinado. Eu leio e assino todos, sem exceção, porque eu sei que aquilo ali é o resultado do nosso trabalho, tem que corresponder a essa ideia. De repente, o professor faz um relatório lindo, que não é a prática, ou de repente o professor tem uma prática e ele esqueceu de contemplar no relatório.” (ECP2, P. 18)

Em se tratando da orientação e análise dos instrumentos de avaliação, a P111 relata que na escola qualquer ação é feita em equipe, “... o próprio relatório que a gente faz no diário, que é de aprendizagem também, mas é outro tipo de relatório, também é feito dessa forma...” (EP211V. P. 26). Essa orientação é feita de forma muito dialogada com as professoras no qual existe um feedback do que é construído por elas e as observações feitas pela CP. A construção desses relatórios é pauta também das formações, que como a própria CP enfatiza, as pautas das formações demandam da necessidade da escola, e, sendo a construção dos relatórios uma necessidade da escola ela relata que a CP:

“Ela já fez até formação sobre isso, porque ela viu... é o que eu tô te dizendo, a nossa formação ela é muito baseada nas nossas necessidades, então, ela fez uma formação só pra isso, porque ela sentiu que tinha professor que não tava conseguindo fazer o relatório da forma como deveria ser feito, então, ela fez uma formação só pra isso, pra dizer o que tinha que ser colocado naquele relatório, como é que a gente faz o processo, aquele processo de descrever a criança pedagogicamente, emocionalmente, tinha professor que tinha muita dificuldade, então, ela fez, ela mostrou exemplos modelos, ela sugeriu livros, então ela fez essa formação. Então, hoje a gente já teve aquele norte, a gente já sabe como fazer, às vezes a gente ainda precisa de ajuda, “olha (...) essa frase aqui talvez o pai não compreenda, talvez se você colocar dessa forma”, ou então, “essa palavra tá pesada” vai falar que a criança tá indisciplinada, mas que termos você precisa usar, então acontece dessa forma, ela lê todos os relatórios que a gente termina antes de imprimir, ela lê e ela coloca as observações, ela mesma altera quando ela acha que tem alguma coisa que precisa, uma palavra que seja que ela muda, ela mostra pra gente pra ver se a gente concorda e aí ela assina, ela imprime e assim, eu acho que jamais ela ia assinar algo que ela não concordasse ou que ela achasse que aquilo ali é pertinente.” (EP211V. P. 26)

A importância da atuação do CP na escola foi bastante destacada pelas entrevistadas. Nesse contexto, a aceitação do trabalho do CP por parte dos professores é

uma questão crucial no sentido de que sua atuação possa se concretizar em uma orientação que conduza o fazer pedagógico em sala de aula numa mesma linha objetivando a aprendizagem das crianças.

Para a PCM a atuação do CP na escola é muito importante no sentido de que esse profissional é muito atuante, dando sugestões ao trabalho dos professores. A referida professora considera que o CP busca:

“... a melhoria cada vez mais, capacitação, buscam novidades, trazem novidades e o trabalho assim se torna mais eficaz, fica mais produtivo, então elas são bem atuantes, com raríssimas exceções, porque não tem como um universo ser todo coeso, existe um aqui um ali que faz diferente, mas na grande maioria é isso que eu percebo na rede municipal.” (EPC P. 12)

A presença do profissional CP na escola é considerada pela PI1M como de suma importância, ela ressalta, inclusive, que considera que as escolas que não têm esse profissional sejam bastante prejudicadas, considerando que é esse profissional o responsável por articular todos os setores da escola.

A PI2V destaca ainda a importância do profissional CP na escola, em sua opinião a função desse profissional é tão importante que não deveria ter só um por escola, ela defende a ideia de que deveria ter um CP para cada faixa etária que a escola atende, porque a atuação deste profissional contribui bastante para o andamento das atividades na escola. A referida professora destaca ainda a aceitação que do trabalho da CP pelas professoras que acontece devido à forma como essa profissional atua:

“... aqui na escola tratando da nossa CP ela deixa a gente muito à vontade, ela deixa a gente muito à vontade pra realizar o planejamento, a melhor forma de trabalhar, ela intervém quando ela percebe que as coisas não estão caminhando como deveriam, em relação, por exemplo, a uma atividade tradicional, uma atividade de leitura que não é pra se fazer, um texto que não tem nada a ver com a realidade ou com o momento, a situação da escola, aí ela intervém nesse processo, mas ela é muito tranquila em chamar a atenção quando é necessário, ela tem uma forma, mesmo séria, mesmo quando a gente tá errada ela tem uma forma séria, mas, essa forma séria dela falar é uma forma tranquila e que nos faz “colocar a mãozinha na cabeça” e ver o que tá errado e o que tá certo ...” (EPI2V, PGS. 11 e 12)

Para a PI1V a importância desse profissional na escola se concretiza no dia a dia *“porque eu acho que se não tiver esse profissional, eu acho que a gente, os professores acabaria se dispersando um pouco do foco, das atividades enfim.” (EP11V, P. 19).*

Quando se refere à sua atuação no cotidiano da escola, a CP1 descreve a sua prática para muito além do que aparece nos documentos oficiais, apresentando, inclusive, características necessárias a esse profissional para que este realize um trabalho consistente. Assim sendo, a CP1 afirma:

“Eu vejo assim que o CP ele também tem que ser prático, ele não pode, pra mim, o CP ele tem que ter conhecimento de docência da sala de aula, porque antes de ser coordenador ele tem que também ser professor, pra ele também entender como é que o professor procede determinadas coisas, porque é muito fácil a gente chegar e delegar tem que fazer isso, isso, e pra fazer isso, isso nós precisamos de outras coisas que vão possibilitar eu fazer isso. Então, se eu não tenho conhecimento como é que vou pedir pra esse meu professor e dizer pra ele que ele é possível fazer quando ele dizer “não dá pra fazer”, se eu tenho conhecimento eu vou dizer “é possível se você fizer assim, assim”, por conhecimento de causa, você ajuda mais o professor e o professor ele te considera que é uma coisa, ele vai saber que você não tá ali como um fiscal, a pessoa pra tá fiscalizando ele, mandando nele, ele vai te ver como uma pessoa que tá ali com ele somando com ele, a minha maior preocupação no exercício da minha profissão é somar com os meus professores, estar com eles, não para eles, eu vejo assim que eu tenho que coordenar com eles não para eles, porque se eu for caminhar nesse exercício de coordenação para o professor eu vou ser muito autoritária e eu não vou trazer o professor pra perto de mim, muito pelo contrário, eu vou criar resistência para o meu trabalho dentro da escola.” (E3CP1, P. 39)

Na atuação do CP em contexto escolar, sobretudo no âmbito da educação infantil, a CP1 destaca a diferença existente na forma de agir, as funções podem ser as mesmas, mas a forma de realiza-las é muito diferente, muito embora o objetivo seja o mesmo, a aprendizagem dos alunos, as “comandas” são bem diferentes.

2.2. 2. Relação Pedagógica

Dentro da supervisão/acompanhamento das atividades a relação pedagógica tecida pelas CPs na escola se consolida na parceria com o grupo de professoras, na parceria com a gestão da escola, no bom relacionamento com os alunos e pais; e, no acompanhamento da gestão de sala junto às professoras.

A relação pedagógica entre o profissional CP e os professores é entendido pela gestora como uma relação bem mais próxima, como uma relação de parceria que se estende ao relacionamento com o gestor, com os alunos e com os pais, e, também com os demais funcionários da escola. Quando se refere ao relacionamento das CPs da escola com as crianças, ela denota que essa relação extrapola a questão puramente didática a agrega situações de cuidado com as crianças como colocar no colo quando a criança chora e cuidados de higiene quando necessário. No que concerne aos pais, a gestora relata:

“Também, a gente tem esse relacionamento próximo com a comunidade e se dá muito assim nas reuniões, né, e numa atividade que a gente desenvolve com as crianças na escola a gente tá sempre chamando a comunidade, os pais pra participar de eventos.” (E2G P. 15)

As professoras também concordam que a relação de parceria mantida pelas CPs extrapola a questão profissional. Em uma das entrevistas, quando se refere à relação de parceria que a CP mantém com as professoras, o lado humano da CP é destacado de maneira substancial, como aparece descrito no trecho abaixo:

“Elas são muito humanas, digamos assim, elas são... além de tudo são profissionais, mas somos amigas, amigas no sentido de compreender, às vezes problemas que não dizem respeito à escola, mas que precisa sendo bom pra atuação do professor, porque o professor ele tem uma vida profissional, mas ele tem uma vida pessoal e, às vezes o problema que está lá fora não diz respeito à escola, mas vem pra dentro da escola, porque o professor ele não pode se desligar, como é que se diz, “eu tô com problema lá fora, eu não trago pra dentro da escola”, por mais que eu não traga, mas só a minha tristeza já diz aqui que eu não tô bem e essas coordenadoras aqui elas são assim amigas e, tipo assim, elas são sensíveis, com isso eu não tô querendo dizer que elas passam a mão na cabeça de professor e que os professores fazem gato e sapato delas, mas elas são parceiras nesse sentido de entender determinadas coisas, buscar soluções e tentar solucionar, um exemplo muito prático quando ha ausência de um professor, dizer que ninguém leva falta, o professor leva falta, mas tudo tem uma maneira de conduzir tanto a coordenadora quanto a gestora também, eu sei que a nossa conversa não tem a ver com a gestão, mas ela também é assim, e aí que entra a amizade que busca dá uma sugestão...” (EPCM PGS. 24 e 25)

A parceria entre as professoras e a CP é compreendida como necessária para que as professoras trabalhem de maneira efetiva e competente, dessa parceria depende a execução das atividades planejadas de forma eficaz, na verdade, a P2I1 entende essa parceria como um das funções desse profissional na escola como ela relata no trecho da entrevista abaixo:

“O CP é o profissional responsável por trabalhar junto ao professor pra que a ação pedagógica do professor funcione de maneira efetiva e competente, então eu acho que o trabalho do coordenador é com o professor, é se preocupar com o professor, com o trabalho dele, com suas atividades, com a rotina, entendeu, com essa questão mesmo pedagógica, eu acho que isso é o coordenador, essa é a função dele, esse é o papel dele.” (EP211V. P. 28)

A relação pedagógica com as professoras é expressa no entendimento que a CP1 possui acerca qual deve ser a atuação do CP em uma escola, sobretudo, em uma escola de Educação Infantil. Para a CP1 atuação do CP nas escolas hoje deve ser pautada no companheirismo, na parceria com os professores, dando suporte às ações destes, orientando-os em seu fazer pedagógico. Desta forma, a CP1 considera que:

“O coordenador pedagógico tem que atuar na escola como esse parceiro, como uma pessoa que vem a somar na prática pedagógica dos professores, tá ali sempre dando aquele suporte, tá acompanhando, apoiando eles nas ações do dia a dia.” (E1CP1, P. 12)

Essa parceria é vista como de grande relevância para a CP1 e depende também da aceitação dos professores, que, segundo a CP1 *só tem a contribuir* para a melhoria do fazer pedagógico dos professores, o que, na situação específica, parece-nos que essa aceitação é algo internalizado na equipe de professoras de uma forma geral.

A opinião da CP2 é de que a Coordenação em uma escola de Educação Infantil é diferente de coordenar outros seguimentos da educação básica. Na Educação Infantil, o CP precisa estar mais próximo do professor e, principalmente, mais próximo da

criança. O CP que atua na Educação Infantil, deve trabalhar com as crianças no sentido afetivo, o que a CP2 enfatiza que “o coordenador da Educação Infantil, ele tem sim essa necessidade de ter um trabalho mais próximo, mais aproximado do professor e do aluno, eu acredito nisso.” (ECP2, P. 22)

As entrevistadas demonstram que consideram importante a atuação do CP no contexto escolar. Nesse sentido, destacam características que julgam serem importantes para que este profissional seja capaz de atuar no dia a dia da escola. A liderança foi uma característica bastante ressaltada dentre outras. Uma das professoras diz a esse respeito:

“Eu acho, tem, (...) tem a característica de liderança, porque quando se fala em líder, as pessoas pensam que líder é aquela pessoa que tá ali na frente que tem que tomar as decisões, e fazer tudo, então, o líder é aquela pessoa que te escuta, que te ajuda, que tenta organizar e resolver problemas e (...) é assim, é uma pessoa muito sensata, (...) ela acredita muito, ela não só... não só fala, ela age, ela é muito positiva, ela é incapaz de falar alguma coisa ‘por trás’, ela te chama pra conversar, como eu tô te dizendo ela chama a gente pra conversar quando a pessoa tá errada e ela acaba... ela acaba nos convencendo, ela tem esse poder de persuadir, essa capacidade de envolver...” (EPI2V, PGS. 28 e 29)

A P111V destaca a aceitação da CP pelo grupo de professoras, que, segundo ela, está na capacidade de liderança da referida profissional *“porque eu vejo ela uma pessoa que conhece muito, é uma pessoa que lê muito, que é bem capacitada, então, eu percebo muito, assim, essa capacidade dela, então, isso pra mim é bastante proveitoso.”* (EP111V, P. 20)

No que se refere ao que se pensa ser a atuação do CP no que compete à liderança, a P111 relata que a CP tem essa capacidade, uma vez que *“Bom, ela sempre tá à frente de qualquer problema na escola, hoje mesmo, a gestora não está, ela sempre responde, qualquer problema que tenha na escola, ela sempre tá pronta a resolver, a procurar um caminho, uma solução.”* (EP111V P. 21) e, pelo que se infere em sua fala, ela considera que a capacidade de liderança presente na CP tenha importância na forma como as atividades acontecem na escola, *“porque é justamente o que faz, de repente, a escola caminhar bem, uma pessoa que lidere, uma pessoa que seja amável, que seja capacitado, que oriente.”* (EP111V P. 21)

Em se tratando do que se pensa em como deve ser atuação do CP, principalmente no que respeita à questão da liderança, a gestora expressa que esse profissional tá sempre atuando junto ao professor, mas que também, atua junto à gestão. Ela assim relata:

“Do meu ponto de vista o que eu acho, o que eu penso é que, como eu já disse o coordenador ele tá na escola, ele tá fazendo a sua parte, ele tá fazendo o trabalho deles com os professores e sempre que a gente, que eu tenho necessidade de ter essa figura, vamos dizer, do coordenador ele tá presente, ele tá sempre presente.” (E2G P. 21)

A PCM, compreende que esse profissional precisa ter característica de liderança no sentido de que ele está à frente de um grupo no qual ele precisa ter uma sugestão para cada situação que ocorra no contexto da escola. Sobre a necessidade do CP ter a característica de liderança a PCM relata:

“Sim porque se ele não souber estar à frente de todas as situações da escola e aí passa pela liderança, de saber é, digamos assim, eu não sei se o termo certo seria esse, de comandar, ou digamos assim, sugerir cada situação para cada um, para cada momento, se ele não tiver, não souber liderar, se não tiver com ele essa capacidade ele pode até conseguir com alguns, mas não com todos, então ele tem que saber que sim, e liderar não é mandar, ordenar, é algo que tem que ser... por isso é que tem que liderança porque é algo que além de tudo tem que respeitar cada um, se ele não tiver liderança, se ele não souber ele vai se tornar um ditador só pra mandar e não vai saber que quem tá numa posição dessa tem que ser parceiro, ser amigo, mas também saber cobrar na hora certa o que é certo, dizer sim quando está certo e não quando está errado, então, tem que ter esse entendimento sim.” (EPC P. 24)

A liderança no entendimento da PCM não se confunde com mandar, até porque se o CP se utilizar dessa forma de liderança ela vai se tornar um ditador, e, sendo ditador ele não vai ser parceiro do professor.

Ainda sobre as características necessárias ao CP, a PIIM acredita que, no que se refere à liderança, esse profissional demonstra ter essa característica:

“Eu acho que ele desenvolve essa característica de liderança quando ele participa dessas atividades na escola, porque se ele observa ele sabe como é que funciona ele tem como liderar, agora se ele não é uma pessoa articulada, se ele não tem acesso a toda as pessoas que fazem a escola, não acompanha as atividades da escola fica muito difícil ele liderar porque é capaz dele ficar o tempo inteiro falando de determinadas coisas e a gente sabendo que as coisas acontecem de maneira completamente diferente, então pra liderar é preciso conhecer como é que funciona..” (EPII P. 24)

Em se tratando da relação pedagógica entre as CPs e os segmentos da escola, a observação não participante permitiu confirmar que essa relação, de fato, se traduz em uma parceria expressa nas atitudes do dia a dia que conferem ao ambiente escolar um espaço onde todos trabalham de forma coletiva, indo além das suas atribuições.

2.2.3. Devolutivas

As devolutivas se constituem em registros orais e/ou escritos feitos pelas CPs em resposta à uma situação específica e deve ter como destinatários os professores e os pais. No entanto, as entrevistas demonstram que essa devolutiva acontece, em sua maioria, de forma oral. As CPs só fazem devolutivas por escrito em situações muito específicas como aparece descrito na citação abaixo:

“Sim, elas, sempre que elas fazem essa devolutiva oral ou escrita, ou no próprio planejamento também, quando elas planejam que elas olham o planejamento, elas fazem as observações lá já dando essa devolutiva para o professor.” (E1G P. 16)

Uma das professoras entrevistadas relata que essas devolutivas são feitas, contudo, em sua maioria de forma oral, “*pelo menos pra mim geralmente é oral, é aquele momento, é aquela observação que ela faz, nada por escrito.*” (EPCM P. 22)

As Cps declaram que fazem essas devolutivas em sua maioria de forma oral concordando com o que declaram as demais entrevistadas a esse respeito. A CPI esclarece que:

“Mais oralmente... às vezes no diário eu ponho alguma observação a lápis do que eu quero que a professora reveja, mas no diário assim mesmo direto eu digo pra elas como é que tem que ser feito, se bem que aqui na nossa escola a gente, as nossas professoras, elas são bem... como é que se diz?... Já tem essa propriedade de... como lançar, de como organizar esses conteúdos, às vezes é questão de alguns detalhes que é justamente o campo de ... de lançar falta, de quem foi transferido,... mas a questão do registro delas, de conteúdo, ou de desempenho do professor elas fazem com tranquilidade.” (E1CP1, P. 14 e 15)

Também a CP2 afirma não ser hábito em sua prática fazer devolutivas por escrito, a não ser em situações muito específicas ou, no caso das professoras, quando se trata da orientação para a construção do Relatório de Aprendizagem da Criança. As devolutivas orais são uma constante, principalmente para as professoras e, acontecem, em sua maioria, no momento de planejamento como destaca:

“Oralmente a gente sempre faz, aí houve uma época em que a gente fazia por escrito, porque a rede pedia, a própria formação pedia essa devolutiva, né, mas assim, não era, não é muito da minha prática, a não ser que seja assim uma coisa gritante. Do tipo: eu vi uma atividade na sala de aula que a professora resistiu e ela não abriu mão de forma nenhuma daquela forma de trabalhar, aí, eu disse ‘não, eu tenho que dizer pra essa professora e fundamentar, só a minha fala não vai ser suficiente’, né, já aconteceu aqui isso, já aconteceram algumas vezes, poucas vezes, mais aconteceu, especialmente quando é uma coisa que o professor não está acostumado a lidar com aquilo ali, ele tá acostumado a lidar de outro jeito, ele resiste, aí eu disse ‘não, ah, então, nesse caso eu tenho que registrar, eu preciso registrar, eu preciso fazer o registro do trabalho pensado pra eu poder mostrar pra professora, convencer a professora de que existe outra forma’, então pra isso, eu preciso que seja feito um registro, uma coisa mais formal e que tenha mais tempo de organizar os argumentos, aí eu vou pra prática do registro escrito, da devolutiva, entendeu, mas, se não, geralmente acontece é na hora do planejamento, na conversa e tal, e aí a gente, no planejamento seguinte, a gente “ah, não aquela atividade não deu certo por causa disso e isso”, a exemplo disso nós temos a apostila que nós utilizamos na escola, ela todos os anos ela é refeita de alguma forma porque a gente percebe, ‘a essa atividade não foi bacana, não surtiu o efeito que a gente gostaria, vamos substituir por essa?’” (ECP2, P. 19 e 20)

A observação não participante possibilitou a constatação de que as devolutivas acontecem apenas de forma oral. São mínimas as situações em que elas são feitas em forma de registro escrito e, quando se observou alguma devolutiva em forma de registro escrito, estas se constituíam de pequenas observações, sem a estrutura adequada que a situação exigia. Neste sentido, acredita-se que, considerando a natureza da ação pedagógica e da função do CP como orientador do fazer docente na escola, há uma necessidade de que as devolutivas sejam feitas em forma de registro escrito, haja vista

que o oral acaba por se perder no emaranhado de informações e demandas a que estão submetidas as professoras. A devolutiva feita em forma de registro escrito permite ao CP sistematizar a sua ação de acompanhamento a partir de uma construção processual e pode servir de instrumento de reflexão para o professor sobre a sua prática.

No caso dos pais, a ausência dessa devolutiva por escrito impede que haja uma sistematização no acompanhamento da criança.

Mesmo a prática das CPs estando em conformidade com o que aparece prescrito em documentos oficiais, a falta das devolutivas por escrito acerca das situações que mereceram destaque, compromete a sistematização das informações por parte das CPs e não permite a leitura futura para que a professora ou mesmo as CPs possam refletir sobre o escrito, melhorando-o, ou mesmo modificando sua prática a partir do escrito.

2.2.4. Síntese Interpretativa

Esta parte do capítulo foi dedicada ao tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas das entrevistadas no que diz respeito à supervisão/acompanhamento das atividades dos docentes e se constitui no desenvolvimento curricular e na gestão pedagógica. Neste tópico os assuntos tratados foram: as formas de acompanhamento; a gestão de sala; a orientação e análise de atividades a serem trabalhadas com os alunos; a seleção de materiais; e, a orientação, construção e análise de instrumentos de avaliação são ações do CP no acompanhamento das atividades docentes e a relação pedagógica existente entre as CPs e os demais seguimentos da escola.

O desenvolvimento curricular constitui-se do acompanhamento das CPs em todas as ações pedagógicas da escola desde o planejamento das atividades a serem trabalhadas com os alunos, perpassando pelo acompanhamento da gestão de sala até a construção dos instrumentos de avaliação da escola.

A partir das atividades trabalhadas com os alunos em sala de aula, existe a preocupação de verificar se elas, de fato, provocaram as aprendizagens previstas para cada faixa etária, assim sendo, a observação direta das professoras junto às crianças, bem como algumas anotações específicas servem de instrumento de avaliação que vão mostrar quais aprendizagens foram construídas a partir daquelas atividades, se a metodologia utilizada pela professora foi adequada, ou se a atividade precisa ser adaptada de alguma forma ou substituída.

A relação pedagógica entre as CPs com as professoras é apresentada como uma relação de parceria, na qual o CP está muito mais próximo dos professores e também do gestor.

No que concerne à devolutiva feita pelas CPs acerca da ação supervisão/acompanhamento das ações pedagógicas, percebeu-se que essa devolutiva é feita, em sua maioria, de forma oral. Este é um dos pontos em que se acredita que a ação das CPs necessita ser melhor sistematizada no sentido de que esta ação seja mais eficaz para o fazer docente. A devolutiva em forma de registro escrito permite que tanto as CPs quanto as professoras possam lançar mão, sempre que necessário, desse instrumento para nortear as suas práticas.

A observação não participante e as entrevistas semiestruturadas confirmam que as CPs seguem a orientação contida nos documentos oficiais, sobretudo, os de natureza municipal, haja visto, que são estes os orientadores do fazer pedagógico na escola pesquisada.

3. Orientação da Formação Continuada dos Professores

A orientação da formação continuada dos professores aparece como uma das principais atribuições do CP nos documentos oficiais, principalmente, os de natureza municipal. Tendo como base legal a LDBEN 9394/96, a qual fundamenta os documentos da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, a formação continuada dos professores na escola é o momento em que a equipe pedagógica se reúne para discutir questões específicas sobre o fazer pedagógico em sala de aula com vistas à melhoria da aprendizagem das crianças.

3.1 A função prescrita

A formação continuada dos professores aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em seu Art. 62, parágrafo único³¹, o qual define:

“Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”
(LDBEN 9394/96)

A LDBEN 9394/96 é um documento de natureza federal que trata da educação de uma forma geral. É o documento que norteia os demais documentos que são os de

³¹ Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.

natureza estadual, municipal ou local. Entretanto, esta Lei não faz referência específica a qual profissional seria o responsável pela condução desse processo formativo.

O documento de natureza estadual que trata é o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica. Contudo, o referido documento não aborda sobre a formação continuada de nenhum dos seus integrantes.

No que se refere à base legal da SEMED, cumpre destacar que a Rede possui um programa de formação continuada para os servidores da educação. Em se tratando dos documentos que tratam acerca da orientação da formação continuada dos professores como uma atribuição do CP são: o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís; o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís; o Regimento Interno das Escolas; e, o Caderno do Coordenador (a) Orientações para a Organização do Trabalho Escolar.

O Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís define que o Suporte Pedagógico é o profissional que “*Planeja, executa e avalia atividades de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal da área de educação*” (Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís, p. 57, 2014).

No Regimento Interno das Escolas, a definição do CP como o responsável pela formação continuada aparece no Art. 37 alínea “b” como atribuição específica deste profissional onde cabe a este “*estimular e articular a formação continuada da equipe escolar*”.

No entanto, o documento de natureza municipal voltado especificamente para a orientação da ação pedagógica do CP na escola é o Caderno do Coordenador (a) Orientações para a Organização do Trabalho Escolar. Nele a formação continuada aparece com uma das principais atribuições do CP, definindo que:

“formar o (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) para ser o elemento mediador do processo formativo nas escolas é prioridade desta Secretaria de Ensino, acreditando que esta constitui-se uma de suas principais atribuições”. (Caderno do Coordenador (a) Orientações para a Organização do Trabalho Escolar, p. 16, 2014)

3.2. A Ação desenvolvida (quanto às Concepções/referenciais; Processos; Conteúdos; Entraves)

No que se refere à ação desenvolvida pelo CP no que tange à formação continuada, a observação não participante e as entrevistas semiestruturadas conseguiram demonstrar que dentre as três atribuições principais das CPs é a que encontra mais dificuldade em sua realização. Entretanto, praticamente todas as entrevistadas, inclusive as próprias CPs, compreendem que esta é uma das principais atribuições do coordenador na escola. Neste aspecto, percebeu-se contradição entre as entrevistadas, pois algumas declaram que a formação está acontecendo na escola e outras dizem que não.

3.2.1. Concepções/referenciais

A condução da formação continuada das professoras na escola é considerada como uma das suas atribuições do coordenador não apenas pelas CPs da escola, mas pela gestora e pela imensa maioria das professoras, dentre as 06 professoras entrevistadas, apenas 01 respondeu que este momento poderia ser conduzido por um professor.

Para a gestora, a formação continuada é uma ação de grande relevância no trabalho junto aos professores na escola. Assim, a formação é vista por ela da seguinte forma:

“Olha a formação continuada pra mim ela é de grande importância pra gente poder até entender o significado de como se trabalhar com a Educação Infantil, então, pra gente é fundamental todos conteúdos que são trabalhados na Educação Infantil pra mim ele é fundamental...” (E2G P. 16)

A formação continuada em serviço é entendida pela professora como uma complementação ao que foi estudado na graduação e em especializações, é uma ação que deve ser feita durante toda a vida profissional do professor. A esse respeito a professora da Creche do turno Matutino (PCM), acredita que:

“A formação continuada é algo que se dá paralelo ao meu trabalho, ela é uma continuação do que nós já tivemos na graduação, nós já tivemos na especialização e nós precisamos aprimorar cada dia mais na escola, então por isso a formação continuada é uma continuação, porque a gente nunca tem que parar...” (EPCM P. 15)

A PIIM compreende a formação como a ação de por a teoria a serviço da prática, no sentido de melhorar o trabalho do professor em sala de aula intervindo positivamente para a aprendizagem do aluno como ela relata abaixo:

“Formação pra mim é buscar fazer com que a teoria esteja a serviço da prática, é buscar com que a teoria nos auxilie a desenvolver melhor nossas atividades em sala de aula a entender porque algumas escolas as coisas funcionam e outras não, é uma forma de intervir, usar o conhecimento

científico pra intervir na nossa realidade, pra mim a formação vem contribuir nesse sentido.” (EPI1M P. 16)

Quando se trata do entendimento pessoal acerca do que seja a orientação da formação continuada a PI2M considera como de responsabilidade do CP e como um momento indispensável, no qual são discutidas as questões da escola, a esse respeito ela se refere:

“Pra mim a formação é um momento indispensável, eu sinto falta quando a gente passa assim dois meses sem formação, então, ela é um momento onde o professor vai tá mesmo fazendo aquilo que é indispensável à profissão que é a reflexão sobre a prática. Então, a formação pra mim é isso bem aí, eu preciso melhorar? Em que eu estou acertando? O que eu poderia fazer? Então é um momento pra mim indispensável mesmo, eu sou muito animada com as formações, não gosto de perder, e até porque aqui elas surgem de uma forma muito interessante, é dentro da nossa necessidade o tema, né, ele é escolhido a partir da nossa necessidade ou a partir de sugestões nossas, ou então quando as gesto...as CPs, aliás, percebem que tá precisando fazer isso, né, então elas já trazem um conteúdo voltado pra aquilo que elas estão observando no nosso trabalho..” (EPI2M P. 16)

A orientação da formação continuada na escola é entendida pela PI2V como uma função do CP, entretanto, ela compreende esta ação como “...um problema assim porque alguns professores rejeitam essa formação continuada na escola...” (EPI2V P. 17), segundo ela, esse momento formativo é melhor aceito quando é realizado por um profissional de fora. No entanto, esse momento é visto como necessário não apenas para as professoras, mas, para os demais funcionários da escola, como ela se refere:

“...a formação continuada na escola é necessária, é de necessidade de todo o corpo da escola e eu penso que essa formação não deveria ser, principalmente, na Educação Infantil, não deveria ser só pra professor, não deveria ser, porque logo, eu não sei na Educação Fundamental maior, mas na Educação Infantil, eu acredito que deveria ser de todo o corpo da escola, porque a gente está tratando de criança pequena e criança pequena eu tenho que tratar de uma forma, não que eu tenha que tratar de outra forma, não que eu tenha ser ríspida ou então tratar com grosseria as crianças de Ensino Fundamental maior, mas a criança de Educação Infantil, ela precisa de cuidados mais especiais do que qualquer outra criança...” (EPI2V PGS. 17 e 18)

A responsabilidade pela condução do processo de formação continuada por parte das CPs é o entendimento demonstrado por praticamente todas as entrevistadas como uma das suas principais atribuições como relatado abaixo:

“...hoje o supervisor pedagógico, além dessa função de acompanhar o trabalho do professor, o trabalho no que diz respeito à atividade dele em sala de aula, o supervisor tem uma função que é muito importante dentro da escola que é a questão da formação dos professores que hoje o conhecimento que nós conseguimos ter no ensino superior ele não é mais suficiente pra que a gente trabalhe o resto da vida só com aquele conhecimento, ai o supervisor, no caso o CP ele vem com esse novo formato de nos ajudar a repensar a nossa prática através do conhecimento teórico, através do conhecimento científico que vem também se reformulando ao longo do tempo. Então, dentre as funções do CP estão, uma das que eu considero mais importante que essa questão dessa formação no chão da escola.” (EPI1M, PGS. 11 e 12)

Para as duas CPs há mesmo o entendimento de que a formação continuada é atribuição do coordenador, “*é a verdadeira atribuição do coordenador pedagógico*” (CP2) e, de acordo com a CP2, há em toda a Rede Pública Municipal de Educação esse entendimento, segundo a CP “*é um princípio da rede, a rede já convencionou que o coordenador pedagógico é o formador dos professores*”.

A CP2 entende que a formação continuada é o que mantém a escola viva, onde são discutidos os problemas da comunidade e os problemas encontrados pelo professor em sala de aula, é ainda uma alternativa para suprir a lacuna deixada pela formação inicial. A formação continuada se encerra então como destaca a CP2:

“Vou falar do ponto de vista do plano ideal, depois eu digo do real que é muito triste por sinal, né, do ponto de vista ideal a formação é o que vai manter a escola viva, é o que vai manter a escola atuante, porque lá nós vamos discutir os problemas da escola, os problemas da comunidade, os problemas do professor em relação ao trabalho que ele faz. A formação é para suprir essa necessidade que o professor não tem, que o professor não tem, por exemplo, na universidade, na formação inicial, né, a formação inicial o professor cai na escola assim de paraquedas, então ele vai ter os problemas da escola aqueles que nunca foram citados lá na universidade, né, então eles vão ser resolvidos na formação continuada, do ponto de vista ideal é pra ser resolvido na formação continuada, e, assim, eu vou falar agora do plano do real o que que tem acontecido na escola, né, a rede, ela já foi muito boa nesse item né, a formação continuada, né, porque isso é uma política de formação da rede, e eu percebo que nos últimos anos, precisamente nos últimos seis anos, a formação não é uma... não é um objeto da política, um objeto que a política trate... é a política pública trate na rede municipal de São Luís, é só mais... é só mais um cumprimento de tabela que tem acontecido, como tinha a tradição de uma formação forte, organizada, então ficou a semente e essa semente tá indo assim muito mal regada, a minha preocupação é que ela morra, né, muito mal regada apesar de hoje a gente ter muito mais tempo para a formação, a formação tá muito mais fraca nesta escola, por exemplo, eu digo, eu não posso dizer que houve uma formação continuada nos últimos três anos, aqui ali, a gente faz uma reunião de formação, as professoras nem sabem qual é essa regularidade porque a formação aqui acontecia a cada mês, a cada mês tinha uma reunião de formação e essa formação era à noite porque era a hora que eu conseguia juntar mais o pessoal e eu usava o meu dia de folga à noite pra fazer isso e hoje, a gente não tem conseguido isso, o que a gente consegue com o professor é um estudo na hora do planejamento na dificuldade que ele tem a gente faz, isso não é o ponto de vista ideal, garanto.” (E3CP2, PGS. 25 e 26)

A CP1 se refere à formação continuada na escola como:

“...um momento que a gente pode tá discutindo algumas práticas de sala de aula, que a gente precisa melhorar e buscar conhecimentos que nos dê respaldo, respaldo para esse ajuste, porque a gente sabe que às vezes a nossa prática, é a gente de tanto fazer aquela ação, a gente acaba achando que tá tudo perfeito, e, muitas das vezes não tá, a gente precisa aperfeiçoar em alguns pontos ou alargar alguns horizontes dessas práticas.” (E3CP2 P. 25)

No que se refere à base legal que sustenta a formação, as entrevistadas admitiram, em sua maioria, não ter conhecimento sobre documentos voltados para esse fim, e as que fizeram menção à existências destes, dizem nunca os ter lido. A P11IV, por exemplo, diz saber que existe um documento que trata da função do CP na escola, muito embora não lembre o nome, a esse respeito ela diz “*sim, eu creio que sim, tem, se eu não me engano tem (...)*Não, eu não lembro o nome.” (EP11IV, P. 15), esse

documento a que ela se refere é o Caderno do Coordenador Pedagógico: Orientações para a Organização do Trabalho escolar, no qual determina “...o (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) para ser o elemento mediador do processo formativo nas escolas” (CADERNO DO(A) COORDENADOR(A) Orientações para a Organização do Trabalho Escolar, P. 15)

A P2I1V diz nunca ter visto nenhum documento que trate dessa questão, mas acredita que essa formação deve ter uma base legal pelo fato de que as professoras recebem um certificado de participação que serve como documento para progressão no que se refere a salário. A esse respeito ela declara:

“Tem, eu ainda não vi, eu sei que a gente assina, entendeu, então deve ter algum legal que fala de carga horária, de tema, de tudo isso, da forma como ela deve ser trabalhada, porque a gente assim, todas as vezes a gente recebe o documento que a gente participou da formação, então isso é uma coisa legalmente organizada na escola.” (EP2I1V. P. 18)

A CP1 quando se refere à essa base legal é considerando a formação continuada para os CPs a qual acontece fora da escola, pois para ela:

“A rede ela não dá esse suporte pra gente, o suporte que eu vejo que é assim um grande suporte pra essa ação é a formação de CP dentro da rede, então, mensalmente, a gente tem dois dias de formação de coordenadores com as formadoras da SEMED, a intenção deles é que a gente trabalhe na mesma linha, a mesma linguagem claro, mas considerando as necessidades especiais de cada escola, isso é muito bacana, porque de lá saem algumas ideias, elas dão sugestões de vídeos, coisas assim que elas estão ali pesquisando, tão mais atualizadas, elas repassam isso pra gente, isso é muito legal, a gente vem com essas ideias...” (E3CP1 P. 30)

Todavia, a referida CP não menciona nenhum documento em específico. Neste sentido, poder-se-ia dizer que falta uma divulgação maior dessa base legal no sentido de que os coordenadores, objeto desses documentos, possam se apropriar do seu teor.

A CP2 cita como base legal os documentos produzidos pela SEMED, muito embora não faça referências sobre quais sejam esses documentos. Contudo, ela declara que esses documentos são fundamentados nos documentos nacionais como a Constituição, e, principalmente, os que norteiam a Educação Infantil como é o caso dos Referenciais e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais. O único documento produzido pela SEMED mencionado pela CP2 é o CADERNO DO(A) COORDENADOR(A) Orientações para a Organização do Trabalho Escolar do qual a CP2 demonstrou não ter total propriedade. A respeito desse documento a CP2 relata:

“Eu não lembro exatamente o que contém no Caderno, mas, ele é um caderno que trata globalmente desse trabalho, então, ele fala sobre a função do coordenador, ele fala sobre um pouco do cotidiano da escola, mas, eu não lembro se ele fala exatamente sobre isso, mas se a função do coordenador é essa da formação naturalmente, é inerente a isso, a essa orientação lá dentro do caderno, esse caderno ele, inclusive, não é nem assim muito divulgado na rede.” (E3CP2, P. 28)

3.2.2. Processos

A formação continuada na escola é uma ação que encontra alguns entraves para a sua realização, entraves que vão desde a carência de recursos didáticos, estrutura física adequada como também divergências no que se refere ao entendimento de como deve ser utilizado o tempo de 1/3 para outras atividades entre as professoras e a SEMED.

De acordo com a Lei Federal 11.738/08, 1/3 da carga horária dos professores devem ser cumpridas fora das atividades com os alunos em atividades como: construção de planejamentos, elaboração de atividades e construção de materiais a serem trabalhadas junto aos alunos, bem como à participação em momentos de formação continuada. Contudo, atualmente, essa tem sido uma ação bastante complicada, uma vez que o tempo das professoras é organizado de modo que todas as professoras que atendem o mesmo seguimento/ faixa etária estejam em seu momento de 1/3 ao mesmo tempo. Há, então, um esfacelamento da formação, uma vez que não há como juntar a equipe como um todo, *“...e nós temos um grande dificultador agora que é essa questão desse tempo depois do 1/3, o que que vai acontecer?”* (E3CP1 P. 28)

No que se refere aos processos, as entrevistas não coadunam em sua totalidade, pois algumas consideram que a formação está acontecendo enquanto momento de estudo, porém, a maioria admite que o que está acontecendo na verdade é só o planejamento da rotina a ser trabalhada durante a semana.

Na entrevista a própria gestora relata que, nesse momento, a formação continuada não está acontecendo em decorrência da questão do 1/3 de hora da carga horária dos professores destinadas a atividades que não sejam junto com aluno, que, para ela não se caracteriza como entrave *“eu não digo que é um entrave para a formação, eu digo assim, é porque essa questão de 1/3 ele diminuiu o dia do professor na sala de aula...”* (E1G P. 13). Muito embora em outra entrevista a gestora admita que essa questão se constitua sim como entrave quando fala *“É, essa questão bem aí é um entrave, porque depois que veio essa questão do 1/3, da diminuição da carga horária da formação ele acha que a formação tá dentro do dia de planejamento dele.”* (E2G P. 17). Para resolver essa problemática a gestora esclarece que aguarda um posicionamento da SEMED que possa respaldar a realização dos encontros formativos aos sábados, como assim define a gestora *“...a gente tá esperando um documento que vem da*

SEMED, porque a formação tem que acontecer aos sábados né, então a gente tá esperando o documento que nos respalda... (E1G P. 13)

Algumas professoras também relatam em suas entrevistas que a formação continuada não acontece na escola há algum tempo, ou acontece de forma irregular como cita a PCM:

“...acontece uma, duas vezes, depois não tem mais, então, a formação por ser continuada, precisa ser continuada, mas, pelo menos aqui na escola não acontece, tem um, dois encontros depois para, depois retoma e assim não tem uma continuação até porque um calendário, não dá pra ter porque o grupo não aceita.” (EPCM PGS. 16 e 17)

Outra entrevistada relata que a formação não tem acontecido na escola como quando ela iniciou na rede, conforme aparece transcrito abaixo:

“...quando eu iniciei no município nós tínhamos formação continuada, não eram todos os sábados, de 15 em 15 dias, né tínhamos, mas sabe o que aconteceu? Foi se perdendo isso, eu acho que se nós tivéssemos criado a cultura, porque essa formação, se tivéssemos criado a cultura da formação mesmo, talvez não tivesse chegado onde chegou.” (EPI2V P. 20)

No entanto, algumas entrevistas dizem o contrário, algumas professoras afirmam que a formação continuada na escola está acontecendo. Neste sentido, a P111V relata que a formação continuada *“ela acontece, se eu não me engano, creio que a cada 2 meses, eu não tô bem certa.”* (EP111V, p. 16).

As coordenadoras, no entanto, admitem que a realização da formação continuada na escola não tem sido feita como deveria, esse momento, segundo elas, tem acontecido dentro do planejamento e com um segmento da escola por vez. As falas a seguir expressam o que declararam as CPs a respeito da realização da formação continuada:

“Eu vou bipacionar³² essa formação, vou fazer de acordo com o dia de planejamento de cada professor, então tem três hoje que tá de planejamento, então eu vou sentar com essas três hoje, no outro é mais três, então eu vou sentar com as três, se tiver quatro, eu vou sentar com as quatro.” (E3CP1 P. 28)

A CP2 declara que *“...o nosso trabalho de formação, agora é dentro do planejamento...”* (ECP2, P. 17), em virtude de não ter um tempo coletivo no qual todas as professoras estejam fora da sala de aula.

³² O termo utilizado pela CP foi no sentido de que a formação acontece em pequenos grupos de forma esfacelada.

3.2.3. Conteúdos

Quando se trata dos conteúdos estudados nas formações, as entrevistadas fazem referência a conteúdos considerados necessários à melhoria da prática junto aos alunos. Para a gestora a formação continuada é baseada na “*tematização da prática na sala de aula*” (E2G P. 17), na qual já foram estudados conteúdos como: letramento, como realizar a avaliação diagnóstica, bem como documentos nacionais que norteiam a Educação Infantil.

A PCM destaca que os conteúdos estudados nos encontros formativos são voltados para a busca de resolução dos problemas da escola, o que se pode compreender como tematização da prática, assim os conteúdos seriam:

“Nós já estudamos muito o RCNEI que alfabetização, a própria... os caminhos da alfabetização, até tipo de letras que se podem usar é conteúdo que já se estudou, já se estudou assim alguns documentos que a própria SEMED envia pra ser discutidos e a gente faz um modo de formação e discute e elabora coisas, elabora documentos, e estuda-se outros conteúdos que a gente julga necessário no momento.” (EPCM P. 17)

Para a PI1M os conteúdos estudados na formação são relevantes porque partem da realidade da escola, dentre esses conteúdos estão:

“Olha, os conteúdos assim de forma específica trabalhados na formação, nós já trabalhamos a questão da importância do brincar, a relação que nós devemos ter com a família, com os nossos alunos, nós já estudamos também como receber esses alunos nos primeiros dias quando eles retornam das férias, nós já estudamos sobre o cuidar que é uma das funções da Educação Infantil.” (EPI1M P. 18)

A P2I1V esclarece que os conteúdos tratados nesses encontros formativos podem ser definidos pela SEMED, mas em sua maioria, partem da necessidade da própria escola os quais são sugeridos pela CP ou pelas professoras, o que aponta para a tematização da prática pedagógica. Para ela esses conteúdos se consolidam na tematização da prática e na incidência na aprendizagem das crianças. Em relação à tematização da prática a PI2V destaca conteúdos abordados nas formações os quais se relacionam com o fazer pedagógico, com o entendimento de como a criança aprende e de como perceber quando a criança aprende e o que ela aprende, como se pode inferir nos conteúdos destacados pela referida professora:

“Avaliação, isso aí sempre tinha, avaliação muito,... a última que nós tivemos aqui, foi sobre gênero, acho que não foi a última não, (...), tinha umas coisas aqui na escola, aí a gente pediu pra ela... eu lembro de avaliação, gênero, sobre crianças com dificuldades especiais, veio até gente, pessoas da SEMED, fazer com a gente, mais ou menos isso, leitura e escrita na Educação Infantil são os assuntos que a gente já discutiu bastante.” (EPI2V P. 20)

A atuação das CPs como condutoras dessa formação é destacada pelo grupo no sentido de trazer para as discussões conteúdos que incidem na aprendizagem dos alunos como aparece na citação a seguir:

“É porque às vezes a gente fica meio que ... em sala de aula todo dia, né, a gente acaba meio que se dispersando um pouco do objetivo real, do sentido da educação em si, então, eu acho que o profissional da coordenação... é interessante esse trabalho delas por isso, né, porque eles trazem temas que de repente a gente se atentando, né, dentro de sala de aula, e eu acho interessante, muito bom.” (EP111V P. 17)

A PCM destaca a atuação da CP na seleção dos conteúdos a serem estudados na formação, sendo que sua implementação se dá:

“É, como a gente sempre seleciona, as coordenadoras selecionam os conteúdos com a necessidade da escola, eles são implementados justamente no que a gente tá precisando porque, porque às vezes as próprias coordenadoras procuram o que os professores teriam de sugestão, então, se é uma coisa que às vezes a gente sugere porque a gente tá precisando, então, vai direto e implementa na sala de aula aquilo que o aluno tá precisando.” (EPCM P.18)

No que se refere aos conteúdos abordados nas formações as CPs destacam a implementação destes no fazer pedagógico das professoras no sentido de melhorar a sua atuação em sala de aula, o que por sua vez incide positivamente na aprendizagem das crianças. Para a CP1, a aprendizagem das crianças também é afetada positivamente haja vista que *“com certeza, o foco é chegar isso na aluno, o professor se aprimorando aqui ele vai fazer melhor lá na sala de aula, o aluno vai ter mais possibilidades.” (E3CP1, P. 32)*

Já a CP2, acredita que, partindo da prática das professoras junto aos alunos, a formação continuada suscita aprendizagem tanto nas professoras quanto na aprendizagem das crianças pois em sua opinião:

“Se muda a cabeça do professor essa mudança ela imediatamente se transforma em prática no trabalho com as crianças, as crianças, eu acho que as crianças da Rede Municipal de São Luís hoje são crianças mais leitoras, mais próximas de um processo de letramento, são crianças mais cuidadas, mais assistidas, assistidas em todos os aspectos por conta dessa formação, isso é o que eu consigo ver, não tá perfeito e tá muito longe de ser perfeito, mas eu digo é que avaliando esse processo ao longo dos anos eu acho que houve um amadurecimento.” (E3CP2, PGS. 30 e 31)

3.2.4. Entraves

Tanto as entrevistas quanto a observação não participante apresentam duas situações principais que se colocam como entraves à realização da formação continuada na escola: primeiro na falta de estrutura da escola; e, segundo na questão da falta de horário coletivo das professoras para esta ação. A falta de estrutura se refere à questão dos recursos necessários como material de suporte: Datashow, xerox, dentre outros.

Segundo relatado nas entrevistas, a destinação de 1/3 de hora atividade para outras atividades do tempo das professoras acaba por provocar uma situação contraditória, ao mesmo tempo em que garante horário para planejamento, elaboração de atividades didáticas e outras dentro da jornada de trabalho dos professores, impede a existência de um horário em que todas as professoras estejam fora da sala de aula para esse fim.

Em se tratando da falta de recursos a fala da gestora esclarece que:

“Olha, o recurso pra se trabalhar essa formação, eu vejo assim que aqui a gente tira muito do bolso, entendeu, as CPs quando elas querem trabalhar um texto, então, nós temos quantas professoras? Dez? Elas tiram do bolso pra tá disponibilizando esses textos pra professoras, porque todo recurso que o CP precisa pra tá fazendo a formação, somos nós que temos que correr atrás, a gente mesmo que custeia.” (E2G P. 17)

A opinião da gestora é confirmada pelo que diz a CP2 quando destaca que a escola não dispõe de recursos como Datashow ou mesmo material impresso como destacado na citação abaixo:

“Não. Nós não temos, por exemplo, um data show, nós já tivemos um Datashow, só que tem que ter instrumento, né, pra essa formação, nós temos que ter é...material impresso, não existe formação sem ter material impresso por mais que o smartfone ou o computador sejam instrumentos, mas a gente precisa de material impresso e a gente tem que providenciar, nós não temos cota, antigamente nós tínhamos uma cota na SEMED pra gente reproduzir os textos, não existe mais essa cota...” (E3CP2, P. 29)

Além das duas situações principais destacadas as professoras acrescentam outras. A PI1M destaca a realização desse momento fora em horário oposto ao turno de trabalho “eu acho que a nossa vinda pra escola num horário que não seja o horário que a gente já tem que trabalhar, vir num outro horário pra fazer formação, porque como é dividido por segmento....” (EPI1M P. 18)

A PI2M concorda que o entrave para a realização da formação continuada perpassa, segundo ela, pela questão do tempo, de um tempo coletivo no qual todas as professoras pudessem estar juntas, essa fragmentação compromete a realização dessa ação conforme ela destaca:

“Pra mim, o principal entrave é a questão do tempo, até por isso que foi fragmentado, por conta do sábado vamos dizer assim, né, tem até uma supervisora que ela bate dizendo, ‘mas gente é obrigado sábado?’ não, a gente não é obrigado a trabalhar, a lei não diz que a gente tem que trabalhar no sábado, a lei diz que a gente tem que cumprir, né, esse 1/3 com planejamento, com formação, com outras atividades que vão, que são do planejamento, mas é como eu estava falando, essa questão do tempo que não tem com todo o corpo docente, eu acho que é o principal, por isso que foi fragmentou, né, a gente vai inverter a ordem, fragmentou porque não tem um tempo que contemple a todas, né.” (EPI2M P. 19)

A PCM também cita a não aceitação do grupo das professoras como um dos entraves para a realização da formação continuada, segundo ela essa dificuldade está

relacionada a questão do 1/3 que separa as professoras nos dias de planejamento o que dificulta encontrar um tempo coletivo para juntar todo o grupo. As alternativas buscadas para resolver essa problemática foram várias *“inclusive já foi feito vários estudos, mas assim, nós aqui a formação já se deu em vários horários no final da tarde entrando pela noite, no final da manhã entrando pelo meio dia, mas assim, a gente percebe que não tem...”* (EPCM PGS. 16 e 17).

As entrevistas mostram que diante dos problemas citados os quais comprometem a realização da formação como deveria, as CPs buscam alternativas para que, de alguma forma, esse processo continue acontecendo na escola. Assim, a gestora destaca que como alternativa de solução à essa problemática, que a escola se planeja para realizar as formações, pois segundo ela:

“...a gente sabe que sabe que é uma necessidade de tá trabalhando a formação mas, a gente tá nessa questão de como ver a questão do 1/3 né, com a diminuição dessa carga horária do professor então, o professor ele tem o entendimento de que essa formação tá dentro do PL, dentro do planejamento e a gente vê que a gente tem essa necessidade de trazer pelo menos uma vez por mês aos sábados o professor pra tá fazendo essa formação que é o que a gente ainda não tá conseguindo fazer, a gente ainda não consegue trazer o professor sábado pra fazer essa formação, eu tô conversando com as CPs pra gente ver a possibilidade de trazer pra formar o grupo pra tá fazendo essa formação.” (E2G P. 16)

A PI2M destaca que para resolver essa problemática, a alternativa na qual a escola lançou mão, não deixa de ser também um problema, pois acaba sendo excludente, uma vez que a escola resolveu por um tempo *“fazer essa formação durante a semana, no caso depois que encerrava as atividades com os alunos à tarde.”* (EPI2M PGS. 19 e 20). Essa alternativa se torna excludente, porque, segundo a PI2M exclui as professoras que trabalham em outras instituições em outro turno.

As professoras destacam pontos positivos e negativos acerca da formação continuada na escola. Os aspectos positivos da formação continuada na opinião da PCM estão no fato de que o professor precisa estar estudando continuamente, é um processo que não dá para parar, é através dessa formação que vão ser buscadas alternativas de resposta aos problemas da escola, como ela declara:

“...a gente não pode parar, então, é continuando estudar que a gente vai tentar resolver todos os problemas, tentar e é isso que é a grande busca, na verdade a formação continuada ela deve acontecer em cima dos problemas que a gente enfrenta, dos nossos anseios, do que a gente precisa discutir e no momento da formação continuada busca-se solucionar e melhorar o dia a dia na escola.” (EPCM P. 15)

Entretanto, existem os pontos negativos que estão no fato de não haver uma participação de todas as professoras *“...assim, muita gente não vem, outros vem e saem*

logo, não ficam até o final, não tem uma participação assim concreta, assim de fato, e isso, eu acredito que é negativo, é negativo...” (EPCM PGS. 16 e 17).

A P111V se atém mais nas características da CP na realização dos encontros formativos quando se refere aos aspectos positivos da Formação Continuada, segundo ela, como ponto positivo ela destaca a competência da CP na realização dessa ação, em suas palavras *“a capacidade que ela tem, uma pessoa que tem formação... eu vejo como uma pessoa muito competente.”* (EP111V P. 16), que em sua concepção é responsável, de fato, pela formação continuada na escola *“porque ele é o profissional capaz de atuando nesse sentido na escola.”* (EP111V, P. 16). A P111V destaca ainda a forma como as CPs organizam esse momento dizendo que *“elas sempre passam assim, alguns dia antes elas sempre passam a pauta pra gente, passa a xerox dos documentos que vão ser trabalhados.”* (EP111V P. 16)

A P211V também destaca a atuação da CP na condução da formação continuada, principalmente, nos momentos em que alguma professora apresenta alguma dificuldade, e, ainda, a competência da CP na realização desta formação, para a qual ela se refere:

“Eu acho que, como eu falei antes, ela sabe muito, ela lê muito, ela busca, ela estuda muito, nisso então, eu acho que por isso ela tem tanto embasamento e tanta competência pra fazer, porque assim, a gente vê que ela não fala o que ela ouviu falar, ela estuda, ela procura saber, então assim, eu confio muito no que ela tem pra me dizer e quando ela faz formação eu sinto que ela estuda, então eu acho que é dela mesma, essa busca pessoal e profissional, ela gosta do que faz e eu acho que isso faz com que ela tenha essa segurança e tenha conteúdo pra passar pra gente.” (EP211V. P. 19)

A observação não participante permitiu que se tivesse uma visão sobre o papel das CPs na condução da formação continuada e de como esse processo é conduzido na escola. Durante o período em que se esteve na escola procedendo a pesquisa, percebeu-se dois momentos de estudo especificamente, ambos no turno da manhã. Um desses encontros foi realizado por um grupo de fora acerca de um projeto que estava acontecendo na escola; e, outro, conduzido pela CP1, coordenadora do turno matutino, realizado em um sábado, onde, de fato, nem todas as professoras se fizeram presentes. Todavia, percebeu-se nas observações de situações cotidianas que existe um encaminhamento, uma orientação acerca do trabalho nos dois turnos da escola, o que pode-se dizer que seria o resultado de um processo de organização da formação continuada existente no passado ou mesmo das discussões realizadas nos momentos de planejamento com grupos em separado.

3.2.5 Síntese Interpretativa

Neste tópico tratou-se da Orientação da Formação Continuada na Escola pelas CPs. Considerada uma das atribuições do CP e compreendida como muito importante para a melhoria da prática docente e para unificar o trabalho em toda a rede, a formação na escola tem sido muito prejudicada também pela carência na estrutura física da escola que não dispõe de uma sala com mobiliário adulto para esses momentos e ainda pela falta dos recursos de suporte para realização dessa ação. A situação causada pela implementação da Lei 11.738/2008 que garante 1/3 da carga horária dos professores para a realização de atividades de estudo, planejamento e construção de atividades a serem trabalhadas junto aos alunos também aparece como um dos principais entraves à realização desta ação.

Associado a estes problemas aparece a rejeição das professoras de que esses encontros se realizem aos sábados.

A situação ocasionada pela implantação da Lei 11.738/2008 poderia parecer, no mínimo contraditória, haja vista que a garantia de 1/3 da carga horária das professoras é destinada à outras atividades e, dentre elas, a formação continuada é uma dessas atividades. Contudo, o que é destacado é que não existe mais dentro do período compreendido como tempo escolar, um momento em que todas as professoras estejam fora da sala para essas atividades. O dia destinado para esse fim acontece por segmento no qual as professoras atuam conforme mostra o quadro 7 (Quadro de distribuição de carga horária para outras atividades) apresentado anteriormente neste trabalho.

Entretanto, são destacados pontos positivos como os conteúdos estudados, a mudança na concepção das professoras que por sua vez melhora a sua atuação junto aos alunos e o desenvolvimento de uma cultura de formação por parte dos professores.

A implementação dos conteúdos estudados se dá atuação dos professores na sala de aula e provoca melhoria na aprendizagem das crianças, uma vez que a formação influencia positivamente o fazer pedagógico do professor.

Acontecendo de forma fragmentada, dentro do próprio planejamento, o que se percebe é que, existe uma valorização desse momento formativo e a necessidade de que ele aconteça, uma vez que os conteúdos estudados voltam-se para a tematização da prática vislumbrando melhorar a aprendizagem dos alunos.

A atuação do CP enquanto condutor do processo de formação continuada é salutar como se percebeu tanto nas entrevistas como na observação não participante,

mesmo que esse momento não venha acontecendo da forma ideal. As entrevistadas demonstram o entendimento de o CP é o responsável por esse processo, o que está em conformidade com o que aparece definido nos documentos oficiais.

4. Ação Organizacional

No que concerne à ação organizacional, as relações com o seguimento da escola bem como com as instâncias externas à escola, ao que parece, é um processo natural e, portanto, muito tranquilo, principalmente no que se refere aos seguimentos professor, gestão da escola, demais funcionários e pais. No que se refere à SEMED, essa ação se concretiza no acompanhamento realizado pelo setor da SEMED que responde diretamente pela Educação Infantil que é Superintendência da Área de Educação Infantil- SAEI, por meio de um técnico que presta acompanhamento a um grupo de escolas denominado núcleo.

4.1. A Função prescrita

O que aparece descrito sobre o CP em documentos oficiais acerca da ação organizacional em relação a atuação deste profissional se consolida nos documentos elaboradas pelas instâncias Federal, Estadual e Municipal, haja visto que eles são pensados tendo em conta a orientação de sua conduta profissional. Entretanto, esses documentos não fazem menção específica à questão da Ação Organizacional. Contudo, encontra-se em seus artigos, várias atribuições do coordenador pedagógico às quais se referem a ações específicas deste profissional junto a outros órgãos, alunos e comunidade escolar.

O Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica define que ao Supervisor Escolar compete:

“Planejar, supervisionar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, traçando metas, propondo normas, orientando e inspecionando o seu cumprimento e criando ou modificando processos educativos, em articulação com os demais componentes do sistema educacional, visando impulsionar a educação integral dos alunos.

Coordenar em parceria com o Gestor Escolar as ações de elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP bem como o Regimento Interno da Escola, em articulação com o Colegiado Escolar.” (Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica, p. 14, 2013)

No que se refere aos documentos de natureza municipal o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís atribui como atribuição do CP:

*“Articula-se com órgãos gestores de educação e outros;
Incentiva os alunos a participarem de concursos, feiras de cultura, grêmios estudantis e outros;
Coordena as atividades de integração da escola com a família e a comunidade;”* (Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís, p.56, 2014)

Em se tratando do Caderno do Coordenador (a) Orientações para a Organização do Trabalho Escolar, entende-se que o próprio documento em si já se constitui como instrumento de garantia da ação organizacional do CP, pois ele condensa e detalha as ações deste no contexto escolar quando se auto define como *“...instrumento balizador do fazer pedagógico, reconhecendo a importância da função do (a) coordenador (a) para o sucesso das ações educativas escolares.”* (2014, p. 05)

4.2 A Ação desenvolvida (Relação com as estruturas e outros membros da organização; Relação com o exterior)

No que se refere a ação desenvolvida pelas CPs tratando-se da relação com as estruturas e outros membros da organização as entrevistadas demonstram que essa relação se concretiza nas ações das CPs cotidianamente, situação essa confirmada pela observação não participante realizada na escola durante todo o período em que se desenrolou a pesquisa.

4.2.1 Relação com as estruturas e outros membros da organização escolar

No que concerne à ação organizacional, as relações das CPs com as demais estruturas ou outros membros da organização escolar, percebe-se tanto nas entrevistas quanto na observação que este é um processo tranquilo e incorporado naturalmente à prática das CPs na escola. A esse respeito a Gestora confirma que é algo muito tranquilo, pois a relação das CPs tanto com os funcionários da escola, como com ela mesma e com a comunidade é muito boa *“Olha, pelo que a gente percebe o relacionamento aqui na é bom, a gente graças a Deus não vive em pé de guerra, graças a Deus a gente vive tranquilo.”* (E2G P. 15)

As professoras também mencionam a boa relação das respectivas CPs com as estruturas e membros da organização escolar, mesmo não tendo falas específicas tratando desta questão. Elas citam a boa relação entre as CPs com elas, com a gestão e com os demais funcionários da escola. Para a PI2V a CP é uma espécie de mediadora entre as professoras e a gestora como a ela declara:

“...ela intervém até entre a gestão da escola e o professor, né, ela tenta apaziguar e ela faz com que o grupo esteja sempre unido, ela faz com que o grupo traga responsabilidade, ela mostra realmente a função do professor, quais são as responsabilidades dele, o que que o professor precisa fazer pra que a escola caminhe bem...” (EPI2V, P. 27)

A importância do CP nesse processo é destacada com ênfase pela PI2M e, ao que parece, resume o entendimento das demais sobre a ação organizacional desse profissional na escola. Ela defende a ideia de que o CP é o profissional que faz o elo entre o gestor e os e os professores para que seja construída a coordenação da escola, é o profissional que atua junto aos pais, junto a todos os seguimentos da escola sendo indispensável no âmbito da escola. A esse respeito, ela declara:

“Ele é realmente o que o próprio nome já traz em si, aquele que coordena, aquele que coordena as atividades pedagógicas nesse espaço escolar, na verdade, até levanto essa questão porque existe o supervisor em si, né, mas o coordenador não, existe apenas a coordenação, então, eu acho que o supervisor, ele faz esse elo aí entre a direção e corpo docente pra juntos tarefa formando essa coordenação, vamos dizer, né, então é um profissional realmente indispensável no ambiente escolar, pra tá trabalhando de uma forma direta com os professores, com a direção, com o pessoal da secretaria de educação, com a família, né, ele ajuda a coordenar toda a comunidade escolar, né, quando ele é consciente dessa função, ele se coloca é, quando aliás ele é consciente, tem essa visão, ele se coloca no sentido de fortalecer essa comunidade...” (EPI2M P. 26)

Para as CPs essa relação é consolidada na parceria com a gestão da escola, estendendo-se ao grupo de professoras e comunidade escolar confirmando o que se percebeu nas entrevistas e, principalmente nas observações. A CP1 declara que essa relação está presente em sua atuação junto a gestão, *“...dando suporte também pra direção pra a escola, porque a gente tem que fazer um trabalho compartilhado, não adianta eu querer chegar fazer uma coisa e a diretora querer fazer outra, que tenha esse consenso...”* (E1CP1, P. 14) o que coloca a CP1 numa condição de elo entre as professoras e a gestão, perpassando também entre os demais funcionários, sem, contudo, intervir diretamente em ações que são de responsabilidade da gestão. Neste sentido, a CP1 esclarece que:

“É, na questão administrativa eu não costumo interferir, eu converso com (...), com a nossa gestora, às vezes a gente observa determinadas coisas que a gente acha que não é conveniente, aí eu chamo, mas eu prefiro... se for uma coisa emergencial eu interiro no momento se ela não tiver, mas se ela tiver eu deixo que ela mesma faça a intervenção.” (E3CP1 P. 24)

Sobre a ação organizacional considerando os membros da comunidade escolar, a CP2 relata que existe uma boa relação com todas as pessoas que fazem parte da escola interna ou externamente:

“Na escola nós temos uma boa relação com todos desde o porteiro até a pessoa que a gente considera que é uma pessoa muito importante que é a merendeira, né, nós somos parceiros, né, onde nós estamos nós estamos todos misturados, se a gente faz um evento, por exemplo, na escola, vai todo mundo não fica ninguém, então, eu acho que isso foi construído, né, com o tempo, essa relação foi construída com o tempo, nós não somos, não temos, estamos muito longe de sermos perfeitos, mas eu acho que nessa questão da interação, da participação, da cooperação a escola lida muito bem com isso.” (E3CP2, P. 25)

4.2.2. Relação com o exterior

No que concerne ao relacionamento com o exterior essa relação se restringe à Secretaria Municipal de Educação-SEMED, órgão do qual a escola pesquisada faz parte. Neste aspecto essa relação se materializa na designação de um Técnico de Acompanhamento ligado à SAEI que faz o acompanhamento do trabalho na escola, bem como de um técnico da SAEE que faz esse acompanhamento mais voltado para o trabalho de inclusão de portadores de deficiência ao ensino regular.

A relação com a SEMED, todavia, acontece mais na linha das CPs e a própria gestora irem à SEMED do que o inverso. Para a gestora, essa relação existe, *“...não que a escola venha até a escola, qualquer necessidade que a gente precisa na escola é a gente que vai até a SEMED.”* (E2G P. 19). Quando se trata do acompanhamento feito pelos técnicos de acompanhamento ele feito da seguinte forma:

“Olha, a gente tem um técnico que acompanha, né, tem um técnico de acompanhamento que ela de mês em mês ou de dois em dois em dois meses ela tá frequente ela vem na escola pra ela tá acompanhando, vendo como tá esse processo da aprendizagem na sala de aula e quando ela chega ela senta com a CP, ela senta comigo, vai nas salas pra observar...” (E2G P. 18)

Contudo, esse acompanhamento não se estende aos cargos de comando da SEMED como a Superintendente, por exemplo, esta só vai até a escola quando solicitada e, pra resolver algum problema que estiver fora do alcance da escola, nesse caso:

“Assim, eu vejo assim, quando a escola solicita eles vêm, mas assim de ter assim de dizer “hoje nós vamos receber a superintendente da Educação Infantil, vamos dizer de dois em dois meses, de cinco em cinco meses de tá aqui, não, só quando se solicita é que eles vêm.” (E2G P. 19)

No que se refere à relação da CP com os membros exteriores à escola, a PCM destaca o contato que a CP tem com a SEMED, no qual essa profissional:

“...busca uma maneira de conduzir pela SEMED, como é que se resolve, e assim, o que reflete do lado de fora da escola é também problema da escola, e sendo assim a gente tenta resolver, se uma

palavra amiga, às vezes não precisa ninguém fazer nada, sei lá, só compreender que o apoio se tem já é suficiente pra dizer que assim as coisas têm acontecido e eu considero que dá certo. (EPC P.25)

Essa ação organizacional quando se refere à SEMED aparece de forma tímida, caracterizada mais pela ausência da instituição do que pela sua presença de forma ativa junto à escola. Já no concerne aos pais e as crianças, as professoras consideram que o CP na escola precisa conviver com os pais e com as crianças. De acordo com a opinião da PI1M “...pra ser um bom coordenador é importante que você tenha essa vivência de sala de aula.” (EPI1M, P. 15)

A PI2M entende que essa relação se dá na participação em reuniões ...*com o pessoal que vem da secretaria de educação pra tá fazendo essa ligação, né, das atividades que são propostas pela SEMED, que devem ser desenvolvidas nas UEBs,..*” (EPI2M P. 13).

No que se refere a relação com os pais, a P2I1V esclarece que essa relação aparece no contato diário nos momentos de entrada e saída das crianças, ficando bem clara na participação da comunidade nos eventos e atividades da escola, como ela declara:

“...eu acho essa escola trabalhar muito ligada à comunidade, tanto que eles sempre participam muito, tem uma atividade como vai ter amanhã, do folclore, os pais, a vizinhança, isso tudo é muito ativo, então isso tá dentro do nosso PPP, de trabalhar junto, muito próximo à comunidade, então, isso a gente já inclui em tudo o que vai fazer, por exemplo, a comunidade porque a gente sabe que a nossa escola é voltada para o trabalho coletivo.” (EP2I1V. P. 24)

As CPs destacam a relação mantida entre a SEMED e elas, a que acontece por meio da SAEI a qual presta apoio à escola na presença de um técnico responsável por um quantitativo de escolas. Esse acompanhamento é feito de maneira regular, como declara a CP1:

“Nós temos o acompanhamento da nossa supervisora de núcleo, nós fazemos parte do núcleo Anil e nós temos uma supervisora volante desse núcleo que faz o acompanhamento aqui, então regularmente ela vem à escola, vem acompanhar esse trabalho do CP, do professor como é que tá esse envolvimento aqui, a gente tem e, também os momentos que eles possibilitam de nós estarmos junto com eles por meio das reuniões, ou formações também que elas se fazem presentes na formação.” (E3CP1, PGS. 32 e 33)

Outro setor da Secretaria Municipal de Educação-SEMED com o qual a CP mantém contato é a Superintendência da Área de Educação Especial-SAEE, entretanto, esse acompanhamento dar-se de forma esporádica, sem muita eficácia, atendendo mais a uma questão burocrática do que fazendo um trabalho sistemático de acompanhamento do aluno portador de necessidade especial como declara a CP1:

“Tem e não tem, tem a Educação Especial que é uma outra Superintendência que elas fazem esse acompanhamento nas escolas, mas é um acompanhamento esporádico, vem no início do ano pra pontuar se tem algum aluno que é portador de alguma deficiência, pontuou-se, vai passa não sei quanto tempo pra poder vir fazer esse levantamento das necessidades dessa criança, fazer o acompanhamento com a família, aí, vai leva, pra dar a resposta é outro tempo, é uma coisa que não acontece a contento, a gente não dá... a gente vê que eles trabalham mais assim na questão burocrática de dizer que tem, que eles fazem, mas pra dar esse suporte para o professor e pra essa família com eficácia não dá.” (E3CP1, P. 34)

Da mesma forma, a CP2 relata sobre a ação organizacional com a SEMED por meio da SAEI:

“A Superintendência ela divide o trabalho em núcleos e esses núcleos têm um coordenador de núcleo e esse coordenador que entra em contato conosco, deve ser a Superintendente, ela deve reunir o grupo dela constantemente e esse técnico que acompanha conosco, mas agente também tem contato com ela, contato no grupo, contato por telefone, às vezes ela mesma liga, mas o mais corriqueiro é o técnico do núcleo entrar em contato conosco, vir na escola ou então sugerir algo ou pedir uma explicação, geralmente é feita através do técnico.” (E3CP2, PGS. 31 e 32)

Além da SAEI, a CP2 destaca também outro setor da SEMED que acompanha as ações na escola que é a Superintendência da Área de Educação Especial- SAEI, a qual presta apoio à escola quando esta tem algum aluno portador de deficiência.

4.2.3. Síntese Interpretativa

Neste sub tópico, abordou-se à ação organizacional referente ao trabalho do CP. Nas entrevistas realizadas percebe-se que as CPs atuam em situações tanto com os membros da comunidade escolar como com os setores da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, sobretudo a Superintendência da Área de Educação Infantil- SAEI e, em menor medida, com a Superintendência da Área de Educação Especial-SAEE.

No que respeita ao relacionamento das CPs com as demais estruturas da SEMED, essa relação se materializa no acompanhamento dispensado às escolas por meio de um técnico de ligado à SAEI o qual é responsável por fazer o monitoramento do trabalho na escola. Além da SAEI tem também o acompanhamento de um técnico ligado a SAEE, no caso de a escola ter alunos portadores de deficiência matriculados. Este profissional é responsável pelo encaminhamento das crianças que portam alguma deficiência para frequentar as salas de recurso e para o acompanhamento com uma equipe multiprofissional da SEMED.

A relação das CPs com a comunidade escolar, em especial com os pais também foi tratada neste sub tópico como uma extensão das funções do CP na escola, o qual ao que parece acontece de forma natural sem conflitos e de maneira muito respeitosa como ficou confirmado nas observações feitas durante a pesquisa.

Os documentos oficiais não fazem referência específica sobre ação organizacional em si, entretanto, quando se debruça na análise desses documentos, contrapondo-se as atribuições do CP descritas neles com a prática na escola, constata-se que a ação organizacional está presente em praticamente toda a inteireza desses documentos.

5. Formação Inicial

A formação inicial do CP é feita, em sua maioria no curso de Pedagogia. As CPs em questão, são fruto ainda do currículo que preparava o pedagogo para atuar na Educação Infantil, nas séries do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de magistério nível médio, mas também, conferiam a este profissional uma habilitação que poderia ser em: orientação educacional, administração escolar ou supervisor educacional. Com a reformulação pela qual passou o curso de Pedagogia, essa habilitação passa a acontecer apenas em cursos de Pós-Graduação. No que se refere ao que foi colhido nas entrevistas, é ponto comum entre as 09 pessoas entrevistadas que a formação inicial é muito importante, mas não garante ao CP dar conta das atribuições que lhe são demandadas no interior da escola.

5.1. A função prescrita

No que concerne aos documentos oficiais que tratam sobre a formação inicial do profissional coordenador pedagógico, temos, em nível de documento federal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9394/96, a qual estabelece que:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Brasil, MEC, 2013)

O Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica, admite como formação necessária ao supervisor escolar a Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Dentre os documentos de natureza municipal, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís especifica em seu Art. 3º o que orienta a LDBEN 9394/96, definindo que:

Art. 3º. As formações exigidas para os Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís, para o exercício das funções de docência e de suporte pedagógico, são as previstas na Lei de Diretrizes e Base da Educação. (Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento

5.2. A ação desenvolvida (quanto ao como se faz; Relação com a prática na escola)

A formação inicial exigida ao CP é a obtida em curso de Licenciatura plena em Pedagogia, ou em nível de pós-graduação. No entanto, a relação dessa formação inicial com a prática na escola se apresenta por vezes, insuficiente, uma vez que essa formação por si só não garante ao CP uma boa atuação no contexto escolar.

5.2.1 Como se faz

As professoras demonstram em suas entrevistas, uma certa insatisfação com a forma como acontece a formação inicial do CP atualmente em se tratando das modificações sofridas pelo curso de Pedagogia quando retira as habilitações deixando isso para os cursos de pós-graduação. Em se tratando da formação inicial do CP, a PCM destaca que essa formação inicial, quando acontece no curso de Pedagogia, tinha de positivo o fato de que este profissional já saia com uma habilitação, *“o que a gente percebe, assim, há anos atrás mesmo no curso de Pedagogia, você já tinha essas, você já saia supervisor, orientador ou administrador escolar...”* (EPCM P. 14)

A PI2M destaca que na formação inicial a postura do estudante é muito importante, pois os conteúdos, o currículo pode ser o mesmo, mas que o estudante é o sujeito da sua própria aprendizagem, essa formação inicial vai ser diferenciada dependendo do seu leque de leituras, isso tem incidência na prática pedagógica, no entanto, é na prática da escola que essa preparação se consolida como ela declara:

“É só mesmo na prática que essa preparação acontece de fato, a gente sabe que tem todo um valor teórico, não se dissocia teoria e prática, mas eu acredito assim que realmente a pessoa sabe o porque de ter estudado aquilo quando chega mesmo no ambiente escolar...” (EPI2 M P. 14)

A PCM também enfatiza a retirada das habilitações do curso de Pedagogia como um dos possíveis fatores que ocasionam essa fragilidade na formação inicial do CP, pois ela considera que o referido curso, muito embora dê um embasamento profundo no que se refere às teorias, não trata nada específico para o CP. Assim sendo, ela destaca o momento atual do próprio curso de Pedagogia que não garante mais a habilitação em nenhuma área, o que não aprofunda os conhecimentos relativos à supervisão, como ela declara:

“...o Curso de pedagogia ele dá assim um embasamento profundo de educação, mas não, especificamente, da supervisão, a supervisão é algo assim mais específico e que quando você

parte para uma especialização, digamos assim, você busca conhecer lidar com tudo o que tem a ver com a supervisão que no curso de Pedagogia devido abarcar muitos conteúdos, muitas disciplinas, a supervisão ela é só uma, quando você faz uma especialização específica de supervisão você conhece mais aprofundado tudo o que diz respeito a essa função.” (EPCM P. 14)

Para a P11M o estudo das disciplinas “...que tratam a respeito do processo de desenvolvimento do ser humano quando ele se inicia desde a barriga da mãe e vai até a idade adulta.” (EPI1M, P. 14) é algo bastante positivo na formação inicial do CP.

No entanto, a formação inicial é destacada pela P11I como contraditória, pois em sua entrevista, percebe-se que a mesma descreve pontos positivos e negativos na formação inicial adquirida no curso de Pedagogia. O ponto positivo ela acredita estar no fato de “... que todo o conhecimento em si, eu acho que é mais uma conscientização do que de fato aquela teoria vai te levar a praticar, a pensar a sua prática na escola.” (EPI1M, P. 14) O ponto negativo estaria na superficialidade de alguns conhecimentos necessários à prática pedagógica, como ela se refere:

“É um pouco complicado, porque no curso de Pedagogia tem conhecimentos que a gente vê que se aprende ali que são mais, como eu posso dizer, mais superficiais no caso, no caso da Educação Especial, você tem que fazer um curso, uma especialização pra se aprofundar mais no assunto e, outros requisitos assim que poderia, né....” (EPI1IV, P. 14)

As CPs também destacam em suas entrevistas as suas opiniões sobre a formação inicial do coordenador considerando o currículo da época em que passaram pelo curso de Pedagogia e sobre o momento atual. Em sua entrevista a CP1 demonstra que há uma superação no que se refere a atuação do profissional supervisor surgido no Brasil na década de 70, em pleno contexto tecnicista. Contudo, quando se refere à sua formação inicial a CP1 não sabe dizer com exatidão como está essa formação segundo o currículo do curso de Pedagogia atualmente, mas, ela considera discrepante a formação inicial recebida por ela com a realidade da escola. Essa opinião é expressa pela CP1 da seguinte forma:

“...mas a gente sabe que a academia, não sei hoje, os coordenadores que estão saindo hoje... o pedagogo sai com especialização em supervisão se tá nessa perspectiva que nós estamos, né? Mas a nossa época, ela não preparava essa mão de obra pra chegar na escola e fazer esse trabalho a contento não, às vezes até a gente vê que tem colegas que ficaram... assim... frustradas que viam uma coisa e a realidade era outra... que existe essa dissociação muito discrepante entre o que se vê lá e o que tá acontecendo no chão da escola.” (E1CP1, P. 16)

A CP2 destaca que a formação inicial do coordenador da forma como acontece atualmente, está distante da escola, levando o aluno a ter contato tardiamente com a escola. Em sua opinião:

“Eu acho que primeiro, a universidade tem que trazer o aluno bem cedo pra escola, pra ele... entrar em contato com essa realidade, eu acho que o currículo da universidade também tem que chegar bem próximo da escola pra entender como é que as coisas funcionam dentro da escola, né, eu acho até que a universidade já tá fazendo isso, ainda não conseguiu dar conta completamente dessa tarefa, mas já tá bem mais próximo do que, por exemplo na época que eu... é ...fiz o curso de Pedagogia, que a gente tinha já o estágio já quase no final do curso, né, e aí a gente, “ai, meu Deus”, a gente percebia que as coisas não estavam... é muito... muito próximas do que a gente tinha aprendido.” (ECP2, P. 16)

5.2.2 Relação com a prática na escola

A relação da formação inicial do coordenador com a prática na escola foi um dos aspectos mais destacadas pelas entrevistadas. Tanto as professoras quanto as CPs afirmam que essa formação inicial não é garantia de que este profissional saia preparado para atuar frente às demandas na realidade da escola, neste processo elas destacam pontos positivos, mas sobretudo, enfatizam pontos negativos, o que às vezes, soa como contraditório. Na fala da gestora, a formação inicial do coordenador pedagógico aparece como contraditória, pois ela diz que essa formação é suficiente para que os CP deem conta das atribuições que lhe são demandadas na escola, mas em sua própria fala ela enfatiza a busca de outros mecanismos como ela relata:

“...Olha... eu acredito, eu acho que sim, porque, além da formação que elas têm, elas buscam outros mecanismos, entendeu? Eu acho que elas não ficam só, aí além do curso de Pedagogia, elas buscam outros mecanismos que facilitam o trabalho delas. ...” (E1G P. 12)

Em outra entrevista a gestora esclarece o que seriam os mecanismos buscados pelas CPs como alternativa para suprir a lacuna deixada pela formação inicial que seriam: *“Esses mecanismos que eu me referi é questão de pesquisa, estudos, que elas podem tá trazendo pra melhorar a prática delas na escola junto com o professor, pesquisa, projetos.” (E2G P. 20)*

Entre as professoras, é ponto pacífico que a formação inicial por si só não garante ao CP dar conta do que lhe é demandado na escola, pois, *“...se é um processo dinâmico não é um tipo de conhecimento ou só uma parte do conhecimento que você tem durante uma parte da sua vida não pode ser suficiente pra vida toda...” (EPI1M, P. 15).*

Para algumas professoras essa formação tem como aspecto inadequado à prática pedagógica a superficialidade para o trabalho, como a P111V afirma:

“...eu tô falando da prática mesmo, quando tem um aluno com uma necessidade especial, eu vejo assim que a gente tem muita dificuldade, porque não tem alguém assim, específico pra Educação Especial” (EPI11V, P. 13)

A P2I1V compreende como formação inicial do CP a obtida no curso de Pedagogia, na qual ela destaca como aspectos positivos o conhecimento das metodologias e o estágio que colocam o aluno em contato com a escola. No entanto, ela também salienta que o curso de Pedagogia por si só não garante a esse profissional um preparo adequado para atuar na escola, daí a necessidade da busca de cursos para complementar essa formação inicial, como está descrito abaixo:

“Não, eu acho que ele tem que se aperfeiçoar, ele tem que fazer cursos que são destinados à função dele, porque nenhum profissional, eu acho que nenhum profissional em nenhuma área sai preparado da faculdade pra atuar na realidade, porque a nossa realidade é muito diferente, não é só a coordenação não, todos nós temos que nos reciclar, fazer cursos que vão nos ajudar, então, eu acho que só a formação inicial não seria suficiente, assim, ele precisa buscar, aprimorar, fazer outros cursos, fazer o que aparecer de cursos pra que isso ajude porque isso é de suma importância, a gente sai assim, preparado, no papel a gente sai, agora na prática é mais complicado.” (EP2I1V. P. 15)

A PI2V declara que essa formação inicial tem pontos positivos muito embora ela não tenha feito alusão a nenhum ponto especificamente. No tocante aos pontos negativos ela cita a superficialidade do curso de Pedagogia, por exemplo, exigindo que esse profissional busque uma especialização, destaca ainda o pouco tempo em que o aluno passa na escola no momento do estágio o que, segundo ela, seria necessário um tempo maior a fim de possibilitar a esse aluno um conhecimento maior sobre a realidade da escola, como ela afirma:

“Não, eu não acredito porque, logo na academia é muito superficial, logo, ele não está na realidade da escola, tá só na academia e quando ele chega à escola é uma realidade totalmente diferente, pelo professor mesmo a gente pode tirar isso, é uma realidade totalmente diferente, então, ele precisa se especializar, ele precisa fazer uma especialização porque essa formação inicial ela deixa muito a desejar, tanto para o professor ou pra qualquer profissional, qualquer profissional ele precisa se especializar pra que ele faça um bom trabalho, então, eu penso que não, que ainda falta muita coisa na academia..” (EPIV, P. 15)

Como se pode perceber nos trechos das entrevistas, a formação inicial aparece como insuficiente para o preparo do CP para atuar frente às demandas que surgem no dia a dia da escola, contudo, o relato da P2I1V contempla e reafirma o pensamento das demais professoras a respeito desse assunto:

“Não, eu acho que ele tem que se aperfeiçoar, ele tem que fazer cursos que são destinados à função dele, porque nenhum profissional, eu acho que nenhum profissional em nenhuma área sai preparado da faculdade pra atuar na realidade, porque a nossa realidade é muito diferente, não é só a coordenação não, todos nós temos que nos reciclar, fazer cursos que vão nos ajudar, então, eu acho que só a formação inicial não seria suficiente, assim, ele precisa buscar, aprimorar, fazer outros cursos, fazer o que aparecer de cursos pra que isso ajude porque isso é de suma importância, a gente sai assim, preparado, no papel a gente sai, agora na prática é mais complicado.” (EP2I1V. P. 15)

As CPs, assim como as professoras, também afirmam a fragilidade da formação inicial considerando a relação com a prática. Para a CP2, o estudo das teorias

e o conteúdo teórico-metodológico são considerados como adequados, entretanto, eles não dão conta da dinâmica da escola, de situações específicas, como saber tratar em casos de pais que não sabem lidar com os filhos. Para a CP2, a habilitação em supervisão não prepara o CP de forma que ele dê conta de situações como atuar de forma correta com o aluno que seja portador de deficiência. A esse respeito a CP2 relata:

“Eu acho que as teorias que a gente discute, o conteúdo, o conteúdo teórico-metodológico, todos eles ajudam muito e, com certeza, legitimam o nosso trabalho na sala de aula, mas eles não dão conta da dinâmica da escola não, não dão conta dos problemas que nós vamos ter com os pais que não sabem lidar muito bem com os filhos, então, se eu sou supervisora, naturalmente, pela minha função não entrou muito a questão do trato psicológico dessa situação, ou então, do diagnóstico de uma criança que tenha necessidades especiais, então, isso aí é uma coisa que a nossa formação não dá conta, eu nem sei se deveria dar, eu sei que não dá, e aí a gente precisa recorrer a ajuda, né, que aí falha, muitas vezes falha essa questão porque nós temos uma formação muito mais voltada para o professor e muito menos voltada pro trabalho do trato psicológico com o aluno.” (E3CP2, P. 33)

A CP1 destaca como negativa a distância entre o que é trabalhado na faculdade e a maior parte das questões que formam a dinâmica da escola, sendo necessário que essa apropriação acaba acontecendo mesmo na prática cotidiana, na participação em momentos formativos tanto os que são oferecidos pela rede quanto os de busca pessoal. Destaca que o estágio vivenciado no curso de Pedagogia precisa ser melhorado, *“...porque o estágio em si só não vai garantir o sucesso dele na sua ação de trabalho não porque ele é, ele é muito pouco...” (E3CP1, P.37)*

A CP2 destaca ainda que, *“o currículo da universidade também tem que chegar bem próximo da escola pra entender como é que as coisas funcionam dentro da escola” (ECP2, P. 16)*, o aluno precisa ter contato mais cedo com a escola, pra que esse contato com a escola aconteça mais cedo, muito embora, o que a CP2 pensa a respeito da formação inicial é que este é um processo que será sempre incompleto:

“Eu acho que ela não é deficiente, ela é incompleta, ela sempre vai ser incompleta, ela vai ser sempre incompleta, nunca, nunca que aquele conteúdo, que aquelas estratégias, é... vão dar conta da realidade da escola, quando chega lá é que você tem que ver, estudar e encontrar alternativas.” (ECP2, P. 15)

Faz-se necessário destacar que mesmo considerando que a formação inicial do coordenador não é garantia de que este profissional saia preparado para atuar na dinâmica da escola, elas destacam pontos positivos importantes nessa formação inicial. A PCM, por exemplo, relata que a relação da formação inicial com a prática cotidiana do CP na escola é adequada no que se refere ao fato de que é nesse momento que o profissional se decide pela carreira:

“Eu acredito que o curso de Pedagogia contribui muito pra isso, né, pra que ele saiba, pra que ele se identifique com o que ele possa atuar e é lá que ele se identifica, é lá que ele vai ver se realmente é supervisão que ele quer.” (EPCM P. 15)

Na relação com a prática pedagógica, a PI1M considera que o estudo das disciplinas *“...que tratam a respeito do processo de desenvolvimento do ser humano quando ele se inicia desde a barriga da mãe e vai até a idade adulta.” (EPI1M, P. 14)* é bastante positiva.

Para a P2I1V a formação inicial é adequada à prática pedagógica quando *“...então, assim, além de todas as disciplinas que a gente tem, as metodologias, aqui a gente tem essa aproximação com a sala de aula assim, esse momento bom de experiência na época de faculdade...” (EP2I1V. P. 17).*

Para as CPs existem aspectos importantes a serem considerados na formação inicial do coordenador. A CP1 destaca que a fundamentação teórica foi algo de muito positivo, como ela destaca: *“O que foi bom, né? O que foi bom foi essa associação da teoria com a prática, aquilo que eu fazia que eu sabia que existiam teóricos que já defendiam essa prática que eu trabalhava na sala de aula.” (E3CP1, P. 36)*

Da mesma forma que a CP1, a CP2 enfatiza o estudo das teorias como aspecto importante na formação inicial obtida pelo coordenador no curso de Pedagogia. A esse respeito ela declara: *“Eu acho que as teorias que a gente discute, o conteúdo, o conteúdo teórico-metodológico, todos eles ajudam muito e, com certeza, legitimam o nosso trabalho na sala de aula...” (E3CP2, P. 33)*

Pelo que se constatou na observação não participante, as duas CPs se formaram na mesma época, inclusive foram colegas de turma, o que certamente seja a causa de atuações profissionais tão similares. Essa similaridade no trabalho das CPs é observado no que se refere à forma como organizam o seu trabalho no dia a dia; na maneira de organização dos planejamentos; no atendimento aos pais, enfim, nas atividades da escola de uma forma geral. As CPs em questão atuam de forma muito parecida nas questões cotidianas da escola e gozam praticamente do mesmo respeito e admiração pelos seus grupos de professoras.

5.2.3. Síntese Interpretativa

Este tópico tratou sobre a formação inicial do CP do ponto de vista das duas CPs entrevistadas, da gestora e das seis professoras. Verificou-se, a partir das entrevistas que a visão predominante que perpassa o entendimento das pessoas na escola

é de que a formação inicial dispensada ao CP não é garantia de que o mesmo possa dar conta da sua atribuição de forma eficiente. Essa lacuna, segundo as entrevistadas, dá-se devido a superficialidade do que é visto no curso de Pedagogia, e, pela retirada das habilitações que preparavam o especialista para atuar nas funções de Supervisor Escolar/Coordenador Pedagógico, Administrador Escolar e Orientador Educacional.

Há, contudo, que considerar que as entrevistadas destacam aspectos positivos dentro dessa formação inicial como o estágio e o estudo das teorias. Estes mesmos aspectos podem ter seu viés negativo, pois algumas relatam que o estágio acontece tardiamente e tem pouca duração, já para outras, o estudo das teorias é superficial, principalmente, no que se refere à questão específica do CP.

A relação com a prática pedagógica é se apresenta contraditória, pois para algumas entrevistadas o momento de estágio permite o contato com a realidade da escola, sendo destacado, inclusive como o momento em que o estudante se decide pela carreira. Entretanto, para outras entrevistadas esse tempo dedicado ao estágio é muito pouco, e, para outras a superficialidade no curso de Pedagogia, ou como outras destacam a retirada das habilitações do referido curso tornam inadequada a relação formação inicial com a prática pedagógica do CP.

A formação inicial das CPs da escola pesquisada está de acordo com o que estabelecem os documentos oficiais, principalmente, no caso da legislação municipal a qual elas estão submetidas, ambas são formadas em Pedagogia como exige a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDBEN 9394/96.

IV – NOTAS CONCLUSIVAS

Após a apresentação do resultado dos dados obtidos na pesquisa feita anteriormente, cumpre proceder uma interpretação geral desses dados tendo por base o enquadramento teórico o qual direcionou o estudo.

O objeto da pesquisa foi conhecer qual função do coordenador pedagógico definida institucionalmente e como se processa a sua ação de coordenação em contexto escolar. As indagações iniciais que motivaram a pesquisa foram: Qual a função e a ação do coordenador pedagógico em contexto escolar? Na tentativa de responder à questão principal, outras indagações surgiram, quais sejam: Como se processa a função de gestão e planejamento do coordenador pedagógico? Como se desenvolve a sua ação de supervisão e acompanhamento da atividade dos docentes? Como se processam as suas atividades de orientação da formação continuada? Como se desenvolve a sua relação com as estruturas e outros atores no interior da organização escolar e ao nível externo?

Os propósitos da pesquisa encontram-se expressos nos objetivos específicos, os quais foram:

1. Perceber a atuação das CPs no que se refere a condução da construção do PPP;
2. Conhecer a atuação da CP no que se refere à gestão dos recursos materiais e humanos;
3. Perceber a atuação da CP no que se refere ao acompanhamento das atividades pedagógicas;
4. Perceber a forma como a CP se relaciona com os diversos segmentos da escola e com instituições externas;
5. Perceber o entendimento da CP acerca da formação continuada do ponto de vista legal e da forma como se dá esse processo na escola;
6. Perceber a visão da CP acerca da formação inicial e sua relação com a prática.

Ao final do trabalho acredita-se que os objetivos motivadores da pesquisa foram alcançados, o que obriga que se responda às questões iniciais presentes no enquadramento teórico.

O PROFISSIONAL COORDENADOR PEDAGÓGICO: a função prescrita e a ação em contexto

O Coordenador Pedagógico no contexto escolar se constitui como o profissional que atua entre a gestão da escola e os professores, caracterizando-se por assumir um papel estratégico na dinâmica da escola, uma vez que a ele cabe lidar diretamente com dois segmentos importantes da escola e ainda com os órgãos externos que compõem a SEMED.

A Rede Pública Municipal de São Luís possui uma série de documentos oficiais que norteiam a prática dos Coordenadores Pedagógicos na Escola. Quatro documentos de natureza municipal sustentam legalmente a prática do CP na escola: O Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís; o Regimento Interno das Escolas Municipais de São Luís; o Estatuto do Magistério Público Municipal; e, o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Coordenação Pedagógica. Dentre eles, este último trata mais especificamente da atuação do Coordenador Pedagógico no contexto escolar.

As entrevistadas demonstram desconhecer os documentos oficiais, principalmente os de natureza municipal que tratam sobre a atuação do CP no contexto escolar, mesmo assim, as CPs da escola pesquisada atuam em conformidade com o que orientam esses documentos. As entrevistadas demonstram ainda, saber quais são as atribuições que são de responsabilidade do CP na escola.

Praticamente todas as entrevistadas declaram que as CPs realizam funções que não são de sua atribuição.

A formação inicial do Coordenador Pedagógico é obtida no curso de Pedagogia e, no caso das CPs que participaram da pesquisa, a habilitação em Supervisão Escolar se deu também no mesmo curso. Essa formação inicial caracteriza-se por ser sólida, contudo, as demandas na escola vão além do preparo recebido nessa formação inicial. A formação continuada em serviço recebida pelo coordenador pedagógico se apresenta como alternativa para que esse profissional dê conta das suas atribuições no contexto escolar.

As dimensões exercidas pelo Coordenador Pedagógico e a Liderança

Na identidade do Coordenador Pedagógico encontramos duas dimensões basilares: o de Administrador e de Pedagogo. A dimensão de Administrador se define quando realiza as atribuições de orientador na construção dos planejamentos, na gestão dos recursos, e, na ação organizacional. A dimensão de Pedagogo se define, por sua vez, quando realiza as atribuições de acompanhar o desenvolvimento curricular; na relação pedagógica mantida, e, na orientação da formação continuada.

A atuação do Coordenador Pedagógico no contexto escolar constitui-se controversa, pois o mesmo vive o dilema de atuar baseado nas orientações ditadas pelos documentos oficiais e responder às demandas surgidas da necessidade da escola diante da carência e/ou inexistência de recursos às quais vivem as escolas da rede. Em seguida, apresenta-se estas duas dimensões do coordenador, administrador e pedagogo, quanto à questão da liderança, tendo como base a tipologia de Blase e Anderson.

O Coordenador enquanto “Administrador”

Quando se trata do Coordenador enquanto Administrador, destacam-se as áreas de atuação deste profissional no que se refere ao planejamento; a gestão de recursos materiais e humanos e, à ação organizacional. A compreensão aqui apresentada diz respeito à função do CP no que concerne ao que apresentam os documentos legais e, à ação em contexto.

A- Função prescrita

Em relação ao que está prescrito quanto à tarefa de planejamento do coordenador, os documentos revelaram uma evolução de um “poder sobre”, autoritário e fechado, assente numa abordagem técnica como outrora, para um “poder através”, quando se refere a articulação com os demais componentes do sistema educacional como aparece neste excerto:

“Planejar, supervisionar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, traçando metas, (...) em articulação com os demais componentes do sistema educacional, visando impulsionar a educação integral dos alunos.” (negrito nosso)

O planejar como indicador de um “poder com” não tem lugar na função de planejamento prescrita nos documentos oficiais, muito embora estes tragam em seu bojo

que o Coordenador Pedagógico é o responsável pela condução da construção do planejamento na escola. No entanto, percebe-se o entendimento do CP como principal articulador das ações na escola o que lhe confere naturalmente, a exigência da característica de liderança.

B- Ação em contexto

Quanto à tarefa de planejamento, designadamente a elaboração do projeto político pedagógico (PPP) há uma continuidade no tipo de liderança presente na função prescrita, ou seja, um “poder através” como se pode observar por esta descrição de uma coordenadora.

*“Foi de uma forma assim muito... não foi muito participativa, a comunidade não participou da forma que deveria participar, primeiro porque não houve uma participação efetiva dos pais, **foi mais do coordenador e uma ideia ou outra ideia do professor, mas o coordenador escreveu sozinho, entendeu (...)**” (E3CP2, P. 11- negrito nosso)*

Contudo na elaboração dos planos de ação, a coordenação já faz o uso de um “poder através” aberto, aproximando-se de um “poder com” como revela esta descrição feita por uma das CPs da escola lócus da pesquisa:

*“(...) durante o período de planejamento anual, a semana pedagógica, nós sentamos pra pensar nos eventos que nós gostaríamos de fazer na escola, nas ações, onde é que a gente acha que deveria atuar mesmo é do ponto de vista metodológico, então a gente fez uma espécie de lista de coisas que nós gostaríamos de fazer, e aí, **no planejamento elas utilizam isso, as professoras utilizam isso, e eu sento com elas (...)**” (E3CP2, PGS. 12 e 13- negrito nosso)*

Quanto à gestão dos recursos materiais há a manifestação de um “poder através” aberto como se refere neste excerto:

“A gestora junto com a coordenadora, elas vão somar a quantidade de professores, a quantidade de material que tem pra dividir certinho manhã e tarde, (...) elas duas fazem a contabilidade pra ver se vai dar pra todo mundo e distribui, mas é muito pouco.” (EP2I1V. P. 33)

No entanto, devido às muitas dificuldades por vezes há a solicitação da colaboração da comunidade escolar apontando para uma situação próxima do “poder com”,

“Nós fazemos, às vezes até o perto do impossível, porque em relação aos recursos materiais, nós fazemos cota, vaquinha, é... brechó, rifa, o que for preciso pra gente conseguir os recursos na escola ...” (ECP2, P. 21)

No que diz respeito à gestão dos recursos humanos, ou seja, a distribuição do serviço letivo foi revelada uma coordenação que faz uso do “poder através” aberto como transparece nesta passagem:

*“...então assim a coordenadora ela já tem assim o perfil do profissional, com o passar dos anos você já sabe, por exemplo, quem é aquele professor que sabe trabalhar melhor com a questão mais pra alfabetizar, mais pra trabalhar a função do texto, **então, esse ela já bota no Infantil II, assim cada professor ele tem o direito de pedir...**” (EP2I1V. P. 34- negrito nosso)*

Em se tratando da relação das CPs com os membros exteriores à escola, no que se refere à comunidade escolar, o tipo de liderança aqui exercido se assemelha à uso do “poder através” no sentido em que as ações que trazem são planejadas pela escola para esse público, muito embora, essa relação seja muito tranquila, como se percebe na transcrição abaixo:

*“Eu tenho uma relação boa com os pais, né, aliás, a escola toda tem uma boa relação com os pais, dificilmente a gente se estranha ou a gente discorda, né, **porque no início do ano nós fazemos logo uma reunião, pra falar como é o trabalho da escola, o que a gente deseja da família, o que a gente não deseja da família, qual é a interferência que a gente não precisa da família e qual é a que a gente precisa, ...**” (E3CP2, PGS. 24 e 25- negrito nosso)*

O entendimento da atuação das CPs enquanto liderança que se utiliza do “poder com” é demonstrado pelas professoras entrevistadas, onde é feita referência à forma de atuação outrora exercido por este profissional, no qual se observa o uso do “poder sobre” como definido por Blase e Anderson. Essa compreensão apresentada por elas é traduzida na transcrição abaixo:

*“A coordenadora é uma profissional que, como lá no início, já foi o tempo de ser um fiscal, hoje ela tá sempre perguntando o que a gente precisa, ela está sendo, e, quando ela nota algo, um deslize de professor ou em sala de aula, ela chama, tem todo um jeitinho especial de chamar sem melindrar ninguém, sem colocar em xeque a capacidade das pessoas até porque nós somos humanos e aqui ali a gente pode dar um deslize qualquer, então, ela tem um jeito especial de chamar sem melindrar, sem deixar o professor de saia justa e quando nós precisamos ela sempre tem uma palavra, ela sempre traz uma sugestão, tá buscando alguma coisa, **ela é uma parceira no nosso trabalho.**” (EPCM P. 19- negrito nosso)*

No que se refere à ação em contexto, **em relação às atribuições do CP**, as duas coordenadoras da escola pesquisada alternam no uso do “poder através” e “poder com” em suas atividades. Neste sentido, a forma de liderança exercida pelas CPs se configura como democrática, onde as decisões não se assentam na figura do coordenador, mas na equipe como um todo.

O Coordenador enquanto “Pedagogo”

Quando se faz referência ao Coordenador na dimensão de Pedagogo, abordam-se as áreas de atuação do CP referente ao acompanhamento pedagógico,

desenvolvimento curricular e orientação da formação continuada. É analisada a liderança exercida por este profissional desde o que é definido nos documentos oficiais e, principalmente, no que se refere à atuação do CP em contexto.

A- Função prescrita

No que se refere aos documentos oficiais, sobretudo, os de natureza municipal, encontra-se prescrito que o Coordenador Pedagógico enquanto Pedagogo é o profissional que tem sobre si a responsabilidade pela condução das políticas da SEMED, pois nesse documento:

“Pedagogo é o profissional integrante do Quadro dos Profissionais do Magistério da Educação Básica que, no desempenho de suas funções, tem sob sua responsabilidade proporcionar às escolas e aos docentes, orientação e coordenação na execução das políticas e programas estabelecidos pelo Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís.” (Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, p.66)

B- Ação em contexto

Na atuação das CPs no contexto da escola, percebe-se que a liderança demonstrada por elas está de acordo com o que apresentam outros autores de referência, uma vez que se percebe na atuação de uma das CPs a liderança do tipo carismática apresentada por Weber no sentido de que as professoras demonstram grande admiração pela pessoa e pelo trabalho da CP como declara uma professora entrevistada:

“(...) é assim, é uma pessoa muito sensata, (...) ela acredita muito, ela não só... não só fala, ela age, ela é muito positiva, ela é incapaz de falar alguma coisa ‘por trás’, ela te chama pra conversar, como eu tô te dizendo ela chama a gente pra conversar quando a pessoa tá errada e ela acaba... ela acaba nos convencendo, ela tem esse poder de persuadir, essa capacidade de envolver...” (EPI2V, PGS. 28 e 29)

No entanto, o tipo de poder utilizado pelas CPs, considerando o tipo de liderança exercida, é o que define Blase e Anderson como “uso do poder com” no intuito de envolver as professoras em todas as ações da escola, desde o planejamento até a execução das atividades como se percebe na transcrição abaixo:

“Elas estão conosco no momento do planejamento, no momento da seleção das atividades, no momento da aplicação das atividades, eu, pelo menos eu tô te falando é uma experiência muito própria, eu tô sempre compartilhando, principalmente com a supervisora da tarde, né, algumas atividades que eu tenho feito no sentido de tá despertando a leitura, a escrita, reconheço quando falta atividade de movimento, então elas são muito presentes e a (...) ela tá sempre assim trazendo muitas sugestões pra gente, “óh, tem que ser desenvolvido este mês o tema...” (EPI2M P. 22)

O uso do “poder com” é percebido na atuação do CP na dimensão de Pedagogo no que se refere a área de supervisão/acompanhamento das atividades dos docentes dentro do desenvolvimento curricular. A relação pedagógica do CP enquanto profissional que é responsável pelo acompanhamento pedagógico e desenvolvimento curricular são exemplos do uso desse tipo de poder, uma vez que, na maioria das entrevistas, se percebe que as professoras veem na atuação das CPs o uso de liderança que se pode inferir o uso do “poder com”. A transcrição abaixo demonstra isso:

“... quando não tá certo ela diz mesmo que não tá certo, que tá feio, que tá errado, que não é pra trabalhar assim, ela diz, quando é uma atividade... teve atividade assim que ela pegou pesado com a gente ‘não, esse tipo de atividade não pode acontecer, como é que pode uma atividade dessas pra criança de Educação Infantil’, então, ela sabe chamar a atenção e ela é dura quando tem quer ser dura em relação à essas atividades e ela nos orienta muito bem em relação às atividades, ou então, quando nós temos alguma dúvida com relação a alguma atividade ‘(...) essa atividade, o que tu achou? Tá boa?’ ‘mas (...) em que vai dar essa atividade, vai dar em alguma coisa, vai servir pra alguma coisa? Vai mudar em alguma coisa?’, ‘não, não sei’, ‘então (...), não tem porque fazer’, ela nos orienta muito bem em relação à isso.” (EPI2V, PGS. 24 e 25)

Em se tratando da formação continuada, percebe-se que mais uma vez o “uso poder com” está presente, e tanto as professoras quanto a gestora têm muito claro o entendimento de que estas são, de fato, atribuições do CP. Acerca disso tem-se o seguinte depoimento:

*“...hoje o supervisor pedagógico, além dessa função de acompanhar o trabalho do professor, o trabalho no que diz respeito à atividade dele em sala de aula, **o supervisor tem uma função que é muito importante dentro da escola que é a questão da formação dos professores que hoje o conhecimento que nós conseguimos ter no ensino superior ele não é mais suficiente pra que a gente trabalhe o resto da vida só com aquele conhecimento, ai o supervisor, no caso o CP ele vem com esse novo formato de nos ajudar a repensar a nossa prática através do conhecimento teórico, através do conhecimento científico que vem também se reformulando ao longo do tempo. Então, dentre as funções do CP estão, uma das que eu considero mais importante que essa questão dessa formação no chão da escola.**” (EPI1M, PGS. 11 e 12- negritos nossos)*

Existe uma relação extremamente respeitosa por parte das CPs com todos os profissionais da escola, sobretudo com o segmento representado pelas professoras, o que se pode inferir que seja o resultado do tipo de liderança assumido pelas CPs, que se enquadra no exercício de poder do tipo Democrático-transformativo-aberto apresentado por Blase e Anderson como é apresentada na citação abaixo:

*“É reforçando isso que eu coloquei no início, né, **é um trabalho que realmente tende pra gestão democrática**, porque ele é muito bem coordenado com a direção, com os professores, com o pessoal de apoio, da limpeza e em tudo eu observo que elas estão mesmo assim observando estão atentas, colaboram nas atividades que vamos mesmo desenvolver com os alunos pra que as coisas aconteçam em dias, né, sempre estão dando sugestões, fazendo elogios, então eu observo...” (EPI2M P.12)*

A atuação das CPs deixa evidente que aquele profissional supervisor surgido na década de 70 no Brasil, o qual tinha a função de planejar, controlar, supervisionar o trabalho do professor com vistas à eficácia das ações, que se utilizava, principalmente, do “poder sobre”, cedeu lugar ao profissional Coordenador que trabalha ao lado do professor. A relação exercida é mais de “parceria” do que “fiscal” das ações do professor. As CPs, no exercício das suas atribuições, tanto no papel de Administrador quanto de Pedagogo, se utilizam de uma liderança que se caracteriza pelo “uso do poder com”, dentro de uma liderança do tipo Democrático-transformativo- aberto que se encontra na tipologia apresentada por Blase e Anderson, na qual a liderança não se centra na figura das coordenadoras, mas se constitui baseada no diálogo, configurando-se como democrática, onde as decisões não são tomadas pelas coordenadoras, mas pela coletividade.

Na função prescrita, quer enquanto “Administrador” quer como “Pedagogo”, a coordenação deixa de ser definida enquanto uma liderança assente no “poder sobre”, como era no tempo do “supervisor”. A coordenação é apresentada como uma liderança assentada no “poder através ” ora aberto, ora fechado. Essa mudança vai além de uma simples questão de terminologia que se configura na substituição do termo Supervisor para Coordenador Pedagógico, mas também nas atribuições que são definidas para este profissional.

É na ação em contexto do Coordenador que se pode observar um outro tipo de liderança mais próximo daquele que a literatura especializada defende. Assim, na atuação do Coordenador enquanto “administrador” está mais presente um “poder através” aberto, por vezes aproximando-se do “poder com”, no entanto, é enquanto “Pedagogo” que encontramos o predomínio de um poder com” no acompanhamento das atividades pedagógicas e na orientação da formação continuada. A ação em contexto do Coordenador na dimensão “Pedagogo” se caracteriza pela atuação mais próxima dos professores, orientando-os e não determinando o que eles devem fazer, construindo junto e não planejando para que eles executem.

É interessante destacar que ambas as CPs, no que se refere à ação em contexto, demonstram se utilizar da mesma forma de liderança, o que se acredita poder estar relacionado com a formação continuada que também as CPs recebem na Rede, a qual, certamente, acaba por orientar um trabalho na mesma dentro de uma mesma concepção.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Natércio. 2005. *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- ALARCÃO, Isabel. 2001. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. 2004. *Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão*. In: RANGEL, Mary (org.). *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 7.ed. Campinas: Papirus.
- ALVES, N. N. de L. 2007. *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2007, 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- ANDRADE, Márcia Regina Selpa de. ANJOS, Rozidete Domingues dos. 2007. *As Interfaces da atuação do Coordenador Pedagógico: Contribuições Aos Docentes*; FURB. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>.
- ANJOS, Almerinda dos. 1988. *Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores: estudo de caso na 1ª D. E. de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS.
- BAPTISTA, Inês & ABRANTES, Pedro. 2015. *Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos*. Revista Lusófona de Educação, 30, 43-58.
- BASSO, Carlos Roberto, FROZZA, Elis Regina ANDRADE, Loreci Lemes Rodrigues SOETHE, Miriam DISARZ, Rubiani Teresinha SANGALLETI, Sandra Tressi SILVA, João Carlos da (orientador). 2007. *Coordenador Pedagógico: limites e desafios no contexto escolar*. UNIOESTE.

- BARROSO, João. 1997. *Autonomia e gestão das escolas*. Portugal: Ministério da Educação.
- BLASE, J. e ANDERSON, C. 1995. *The micropolitics of educational leadership – From power to empowerment*. New York: Cassel.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. 1994. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- BRASIL, MEC. 2009. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- CADERNO DO (A) COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO, 2014: *Organizações para o trabalho escolar”* . Secretaria Municipal de Educação-SEMED.
- CANDAU, Maria. V. MOREIRA, Antônio. F. B. 2003. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. *Revista Brasileira de Educação: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: mai/jun/jul/ago, n.23, p. 156-168.
- CHARLOT, B. 2005. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Garota Interrompida: Metáfora a ser enfrentada*. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). 2009. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola.
- DE ROSSI, V. L. S. 2006. *Coordenador pedagógico: tecelão do projeto político-pedagógico*. In: VICENTINI et al, A. A. F. *O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos*. Campinas: Gráfica FE, p. 59-72.
- FOUCAULT, Michel. 1979. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Robert Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal.

- FRIEDBERG, E. 1997. *O poder e a regra: dinâmica da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GARDNER, Howard. 2005. *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e as dos outros*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed/ Bookman.
- GIL, A. C. 2008. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- KRAMER, S. 2005. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática.
- Lei Nº 9860. 2013. *Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras e Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e da outras providências*. Secretaria de Estado da Educação.
- LIBÂNEO, J. C. 2004. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa.
- MANZINI, E. J. 2009. *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158.
- MELCHIOR, Maria Celina. 2004. *Avaliação Institucional da Escola Pública*. Porto Alegre: Premier.
- MINTZBERG, Henry. 1995. *Criando organizações eficazes*. São Paulo: Atlas.
- MOTTA, Fernando Prestes. 1986. *Organização e poder: empresa, Estado e escola*. São Paulo: Atlas.
- MOURA, Isabel C. (2009). *O coordenador de estabelecimento: papéis de gestão e áreas de influência*. Relatório de Projecto – Mestrado em Ciências da Educação – área de Administração Educacional. Lisboa: FPCE-UL.

- ROLLA, Luiza Coelho de Souza. 2006. *Liderança Educacional: um desafio para o supervisor escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SANCHES CHORÃO, Maria de Fátima. 2004. *Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 2, pp. 133-180 Universidade do Minho Braga, Portugal.
- SAVIANI, Demerval. 2003. *A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia*. 3ª ed. São Paulo. Cortez.
- SILVA, Roberto da; CERVO, Amado L; BERVIAN, Pedro A. 2007. *Metodologia Científica*. 6 Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, . SILVA JR, Celestino Alves da. *Nove Olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus.
- SILVA Rego da, Virgílio. 2004. *Escola, poder e formação: um modelo micropolítico de análise*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 2, pp. 247-273, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- TRIVIÑOS, A. N. S. 1987. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- VASCONCELLOS, Celso S. 2002. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Libertad.
- VASCONCELOS, Isabella; PRESTES MOTTA, Fernando Cláudio; PINOCHET, Luís H. C. 2003. *Tecnologia, Paradoxos Organizacionais e Gestão de Pessoas*. RAE, v. 43, n. 2.
- YIN, R.K. 2001. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 212p.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

https://pt.wikipedia.org/wiki/Acordos_MEC-USAID. Acesso em: 20.04.16.

<http://www.dw.com/pt-br/1974-revolu%C3%A7%C3%A3o-dos-cravos-em-portugal/a-505506>. Acesso em: 25.11.16

<http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+31+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96>; Acesso em 07.06.16.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 24.10.16.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE PESQUISA

OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA DE UM DIA DE PESQUISA					
ATIVIDADE	HORARIO	ESPAÇO	SUJEITOS	AÇÃO	INFERÊNCIAS

APÊNDICE 2

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS- ISEC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
MARIA HERMÍNIA CANTANHEDE COELHO

A Função e Ação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil: análise de uma prática

OBJETIVO GERAL: Conhecer a função e a ação do coordenador pedagógico como orientador do fazer pedagógico em contexto escolar.

BLOCO 1. SOBRE A FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

OE1 Saber qual é o entendimento (o que pensam) sobre a coordenação pedagógica, enquanto função.

Questões Gerais	Questões específicas	Funções destacadas na entrevista
Como vê a função da coordenação pedagógica na escola na atualidade. Se percebe alguma mudança na atuação do coordenador pedagógico em comparação com a atuação do supervisor.	Função do coordenador pedagógico; Semelhança ou diferença com a atuação do coordenador pedagógico; Possíveis causas que provocaram as mudanças.	
Atuação do CP; Documentos que norteiam a prática pedagógica; Atribuições realizadas pelo CP.	Atividades realizadas pelo CP que não fazem parte de suas atribuições; Atribuições de responsabilidade do CP; Atribuições realizadas pelo CP que não são de sua responsabilidade;	
Coordenador responsável pela formação dos professores na escola; Entraves	Formação continuada na escola atribuição da CP; Realização da formação continuada; Possíveis entraves nesse processo.	

BLOCO 2. SOBRE A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO HOJE:

OE2. Conhecer como se desenrola/faz a ação de coordenação pedagógica no cotidiano, na relação com os professores, os alunos e outros membros da organização escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	Funções destacadas na entrevista
Funções do coordenador pedagógico; Orientação legal; Realização de tarefas.	Funções do coordenador pedagógico nas escolas de educação infantil; Documento que orienta o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil; No fazer pedagógico as CPs só realizam as tarefas concernentes às suas funções.	

BLOCO 3. FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

OE3- Conhecer qual o entendimento sobre a formação inicial do coordenador pedagógico em relação com a ação de coordenação em contexto escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Formação inicial Preparo para atuar como CP	Garantia de preparo para a atuação da CP; Formação inicial e preparação para atuar na escola	

BLOCO 4. EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO ENQUANTO FORMADOR DOS PROFESSORES NA ESCOLA:

OE4- Conhecer como se processa a formação continuada em contexto escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Atribuição do CP	As CPs entendem a formação como atribuição de sua responsabilidade;	

	Acontece na escola; De que forma.	
--	--------------------------------------	--

BLOCO 5. SOBRE A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO JUNTO ÀS PROFESSORAS

OE5- Conhecer como se desenrola/faz a ação de coordenação pedagógica no quotidiano, na relação com os professores, os alunos e outros membros da organização escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Como se dá esse acompanhamento;	A orientação e o acompanhamento é uma atribuição da CP; Contribui para a melhoria da atividade docente; Necessidade da atuação da CP no ambiente escolar.	
Como se dá o acompanhamento.	A orientação da CP contribui com a melhoria da prática docente; Há melhoria na aprendizagem das crianças.	

BLOCO 6. QUANTO AO ACOMPANHAMENTO E ATENDIMENTO JUNTO AOS ALUNOS E AOS PAIS

OE6- Conhecer como se desenrola/faz a ação de coordenação pedagógica no quotidiano, na relação com os professores, os alunos e outros membros da organização escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Levantar se há alguma forma de atendimento e acompanhamento juntos aos alunos e pais	Existe o acompanhamento; De que forma é feito; É feita alguma devolutiva;	

BLOCO 7. SOBRE SER COORDENADORA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

OE7. Conhecer como se desenrola/faz a ação de coordenação pedagógica em uma escola de Educação Infantil.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Coordenação em escola de Educação Infantil; Entraves.	O que é coordenar uma escola de Educação Infantil; Quais são os entraves; Coordenação Educação Infantil é diferente	

BLOCO 8. SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

OE8- Saber qual o entendimento sobre como deve ser um coordenador pedagógico e a sua ação de liderança.

Objetivos específicos	Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Perceber quais características a CP considera necessárias à sua atuação.	Características necessárias	Liderança do CP	

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS- ISEC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
MARIA HERMÍNIA CANTANHEDE COELHO

A Função e Ação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil: análise de uma prática

OBJETIVO GERAL: Conhecer a função e a ação do coordenador pedagógico como orientador do fazer pedagógico em contexto escolar.

BLOCO 1. SOBRE A ORIGEM DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

OE1 Saber qual é o entendimento da gestora sobre o surgimento do Coordenador Pedagógico e sua função no contexto escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	Funções destacadas na entrevista
Como vê a função da coordenação pedagógica na escola na atualidade. Se percebe alguma mudança na atuação do coordenador pedagógico em comparação com a atuação do supervisor.	Função do coordenador pedagógico; Semelhança ou diferença com a atuação do coordenador pedagógico; Possíveis causas que provocaram as mudanças.	
Atuação do CP; Documentos que norteiam a prática pedagógica; Atribuições realizadas pelo CP.	Atividades realizadas pelo CP que não fazem parte de suas atribuições; Atribuições de responsabilidade do CP; Atribuições realizadas pelo CP que não são de sua responsabilidade;	
Coordenador responsável pela formação dos professores na escola; Entraves	Formação continuada na escola atribuição da CP; Realização da formação continuada; Possíveis entraves nesse processo.	

BLOCO 2. SOBRE A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO HOJE:

OE2. Conhecer como se desenrola/faz a ação de coordenação pedagógica no cotidiano, na relação com os professores, os alunos e outros membros da organização escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	Funções destacadas na
------------------------	-----------------------------	------------------------------

		entrevista
Funções do coordenador pedagógico; Orientação legal; Realização de tarefas.	Funções do coordenador pedagógico nas escolas de educação infantil; Documento que orienta o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil; No fazer pedagógico as CPs só realizam as tarefas concernentes às suas funções.	

BLOCO 3. SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

OE3- Conhecer qual o entendimento sobre a formação inicial do coordenador pedagógico em relação com a ação de coordenação em contexto escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Formação inicial Preparo para atuar como CP	Garantia de preparo para a atuação da CP; Formação inicial e preparação para atuar na escola	

BLOCO 4. EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO ENQUANTO FORMADOR DOS PROFESSORES NA ESCOLA:

OE4- Conhecer como se processa a formação continuada em contexto escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Atribuição do CP	As CPs entendem a formação como atribuição de sua responsabilidade; Acontece na escola; De que forma.	

BLOCO 5. SOBRE A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO JUNTO ÀS PROFESSORAS

OE5- Conhecer como se desenrola/faz a ação de coordenação pedagógica no quotidiano, na relação com os professores, os alunos e outros membros da organização escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Como se dá esse acompanhamento;	A orientação e o acompanhamento é uma atribuição da CP; Contribui para a melhoria da atividade docente; Necessidade da atuação da CP no ambiente escolar.	
Como se dá o acompanhamento.	A orientação da CP contribui com a melhoria da prática docente; Há melhoria na aprendizagem das crianças.	

BLOCO 6. QUANTO AO ACOMPANHAMENTO E ATENDIMENTO JUNTO AOS ALUNOS E AOS PAIS

OE6- Conhecer como se desenrola/faz a ação de coordenação pedagógica no quotidiano, na relação com os professores, os alunos e outros membros da organização escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Levantar se há alguma forma de atendimento e acompanhamento juntos aos alunos e pais	Existe o acompanhamento; De que forma é feito; É feita alguma devolutiva;	

BLOCO 7. SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

OE8- Saber qual o entendimento sobre como deve ser um coordenador pedagógico e a sua ação de liderança.

Objetivos específicos	Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Perceber quais	Características	Liderança do CP	

características a CP considera necessárias à sua atuação.	necessárias		
---	-------------	--	--

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS- ISEC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
MARIA HERMÍNIA CANTANHEDE COELHO

A FUNÇÃO E AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM CONTEXTO

ESCOLAR: para além da supervisão

OBJETIVO GERAL: Conhecer a função e a ação do coordenador pedagógico como orientador do fazer pedagógico em contexto escolar.

BLOCO 1. SOBRE A FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

OE1 Saber qual é o entendimento (o que pensam) sobre a coordenação pedagógica, enquanto função.

Questões Gerais	Questões específicas	Funções destacadas na entrevista
Como vê a função da coordenação pedagógica na escola na atualidade. Se percebe alguma mudança na atuação do coordenador pedagógico em comparação com a atuação do supervisor.	Função do coordenador pedagógico; Semelhança ou diferença com a atuação do coordenador pedagógico; Possíveis causas que provocaram as mudanças.	
Atuação do CP; Documentos que norteiam a prática pedagógica; Atribuições realizadas pelo CP.	Atividades realizadas pelo CP que não fazem parte de suas atribuições; Atribuições de responsabilidade do CP; Atribuições realizadas pelo CP que não são de sua responsabilidade;	
Coordenador responsável pela formação dos professores na escola; Entraves	Formação continuada na escola atribuição da CP; Realização da formação continuada; Possíveis entraves nesse processo.	

BLOCO 2. SOBRE A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO HOJE:

OE2. Conhecer como se desenrola/faz a ação de coordenação pedagógica no quotidiano, na relação com os professores, os alunos e outros membros da organização escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	Funções destacadas na entrevista
Funções do coordenador pedagógico; Orientação legal; Realização de tarefas.	Funções do coordenador pedagógico nas escolas de educação infantil; Documento que orienta o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil; No fazer pedagógico as CPs só realizam as tarefas concernentes às suas funções.	

BLOCO 3. FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

OE3- Conhecer qual o entendimento sobre a formação inicial do coordenador pedagógico em relação com a ação de coordenação em contexto escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Formação inicial Preparo para atuar como CP	Garantia de preparo para a atuação da CP; Formação inicial e preparação para atuar na escola	

BLOCO 4. EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO ENQUANTO FORMADOR DOS PROFESSORES NA ESCOLA:

OE4- Conhecer como se processa a formação continuada em contexto escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Atribuição do CP	As CPs entendem a formação como atribuição de sua responsabilidade; Acontece na escola; De que forma.	

BLOCO 5. SOBRE A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO JUNTO ÀS PROFESSORAS

OE5- Conhecer como se desenrola/faz a ação de coordenação pedagógica no quotidiano, na relação com os professores, os alunos e outros membros da organização escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Como se dá esse acompanhamento;	A orientação e o acompanhamento é uma atribuição da CP; Contribui para a melhoria da atividade docente; Necessidade da atuação da CP no ambiente escolar.	
Como se dá o acompanhamento.	A orientação da CP contribui com a melhoria da prática docente; Há melhoria na aprendizagem das crianças.	

BLOCO 6. QUANTO AO ACOMPANHAMENTO E ATENDIMENTO JUNTO AOS ALUNOS E AOS PAIS

OE6- Conhecer como se desenrola/faz a ação de coordenação pedagógica no quotidiano, na relação com os professores, os alunos e outros membros da organização escolar.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Levantar se há alguma forma de atendimento e acompanhamento juntos aos alunos e pais	Existe o acompanhamento; De que forma é feito; É feita alguma devolutiva;	

BLOCO 7. SOBRE SER COORDENADORA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

OE7. Conhecer como se desenrola/faz a ação de coordenação pedagógica em uma escola de Educação Infantil.

Questões Gerais	Questões específicas	OBS
Coordenação em escola de Educação Infantil; Entraves.	O que é coordenar uma escola de Educação Infantil; Quais são os entraves;	

	Coordenação Educação Infantil é diferente	
--	---	--

APÊNDICE 3

PROTOCOLO PARA ESTUDO DE CASO

1. DADOS SOBRE O ENTREVISTADO

- 1.1 Nome
- 1.2 E-mail
- 1.3 Telefone
- 1.4 Formação
- 1.5 Dados profissionais atuais
- 1.6 Data
- 1.7 Horário da entrevista
- 1.8 Local
- 1.9 Tipo da entrevista (face a face)
- 1.10 Forma de registro dos dados (gravação em áudio)
- 1.11 Grupo (professor)
- 1.12 Identidade em sigilo (sim) ou (não)

2. DADOS SOBRE A PESQUISA

2.1 Dados sobre o pesquisador

NOME:

E-MAIL:

FONE:

2.2 Dados sobre o orientador:

NOME:

E-MAIL:

2.3 Instituição responsável pela pesquisa

NOME: Instituto Universitário Atlântico

E-MAIL:

WEB:

- 2.4 Tipo de pesquisa (Mestrado)
- 2.5 Linha de Pesquisa (Ciência e Educação)
- 2.1 Objetivos da pesquisa

2.6.1 Geral

2.6.1.1 Conhecer a função e a ação do coordenador pedagógico como orientador do fazer pedagógico em contexto escolar.

2.6.2 Específicos

2.6.2.1 Saber qual é o entendimento (o que pensam) sobre a coordenação pedagógica, enquanto função;

2.6.2.2 Conhecer como se desenrola/faz a ação de coordenação pedagógica no cotidiano, na relação com os professores, os alunos e outros membros da organização escolar.

2.6.2.3 Conhecer qual o entendimento sobre a formação inicial do coordenador pedagógico em relação com a ação de coordenação em contexto escolar;

2.6.2.4 Conhecer como se processa a formação continuada em contexto escolar;

2.6.2.5 Conhecer como se desenrola/faz a ação de coordenação pedagógica em uma escola de Educação Infantil;

2.6.2.6 Saber qual o entendimento sobre como deve ser um coordenador pedagógico e a sua ação de liderança.

2.7 Contribuições da pesquisa:

A importância de estudar essa temática tem sua relevância à medida que, apesar de muito se discutir sobre a atuação do coordenador pedagógico face às demandas na atual conjuntura pedagógica, permite a reflexão sobre a prática deste profissional a partir do que foi construído por ele mesmo e, sobretudo, pode se constituir como material a ser utilizado na formação e atuação de futuros profissionais.

2.7 Etapa atual:

3. ORIENTAÇÕES GERAIS AO PESQUISADOR

3.1 Antes da entrevista

3.2 Durante a entrevista

3.3 Depois da entrevista

4. OBSERVAÇÕES GERAIS AO ENTREVISTADO SOBRE A ENTREVISTA

4.1 Informações ao entrevistado

4.1.1 Entrevista com questões abertas permitindo a livre expressão do entrevistado

4.1.2 As respostas serão gravadas e apresentadas ao entrevistador

4.1.3 definição de termos utilizados nos questionários

5. QUESTÕES A SEREM APLICADAS NA ENTREVISTA JUNTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

6. FINALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

6.1 Serão muito bem vindas complementações às respostas dadas pelo entrevistado;

6.2 Solicito permissão para enviar via e-mail ou whatsapp outras questões que poderão enriquecer a pesquisa;

6.3 Também serão muito bem vindas as críticas sobre como foi realizada a entrevista, sobre questões apresentadas ou sobre questões surgidas durante a entrevista;

6.4 Solicitar ao entrevistado onde checar dados fornecidos por ele durante a entrevista.

APÊNDICE 4

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS- ISEC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

MARIA HERMÍNIA CANTANHEDE COELHO

**A FUNÇÃO E AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM CONTEXTO
ESCOLAR:** para além da supervisão

INSTRUMENTAL PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE JUNTO À
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA UEB PRIMAVERA

Coordenadora:

Turno:

OBJETIVO

☉ Acompanhar as ações das coordenadoras percebendo os papéis exercidos considerando as categorias de liderança apresentada por Blase e Anderson.

CATEGORIAS DE LIDERANÇA SEGUNDO BLASE E ANDERSON

01. LIDERANÇA BASEADA NO USO DO PODER:

- a) Poder sobre?
- b) Poder através de?
- c) Poder com?

02. PAPÉIS:

- a) Segundo a função prescrita
- b) Segundo a atuação/prática