



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO – PPGPE/UFFS**

**O TRABALHO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA COM PROFESSORAS DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS  
ESTADUAIS DE ABRANGÊNCIA DA 15ª CRE**

**IVANIA NOGARO**

**ERECHIM  
2022**

**IVANIA NOGARO**

**O TRABALHO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA COM PROFESSORAS DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS  
ESTADUAIS DE ABRANGÊNCIA DA 15ª CRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dra. Adriana Salete Loss

**ERECHIM  
2022**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Nogaro, Ivania

O TRABALHO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA COM PROFESSORAS  
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS  
PÚBLICAS ESTADUAIS DE ABRANGÊNCIA DA 15ª CRE / Ivania  
Nogaro. -- 2022.

121 f.:il.

Orientadora: Doutora em Educação Adriana Salete Loss

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Erechim,RS, 2022.

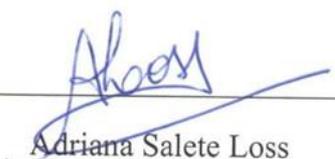
1. Coordenadora Pedagógica. 2. Ensino Fundamental. 3.  
Gestão escolar. 4. Escola pública. I. Loss, Adriana  
Salete, orient. II. Universidade Federal da Fronteira  
Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**IVANIA NOGARO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Educação.

**BANCA EXAMINADORA:**



Adriana Salete Loss

Profa. Dra. Adriana Salete Loss – Orientadora  
Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS

---

Prof. Dr. Jerônimo Sartori  
Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS

---

Profa. Dra. Neusa John Scheid  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, em especial ao meu esposo Arnaldo pela compreensão, apoio e incentivo em todo esse tempo que venho me dedicando a esse projeto. Aos meus filhos Tanise e Guilherme que sempre foram minha força e alegria e com os quais aprendo todos os dias.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Adriana Salette Loss, que acompanhou a construção deste trabalho desde o princípio, pelo compromisso, sensibilidade, abertura, acolhimento e ensinamentos.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Neusa John Scheid e ao Prof. Dr. Jerônimo Sartori, pelo conhecimento compartilhado e contribuições valiosas para a continuidade do trabalho.

À UFFS, que me oportunizou a realização do Mestrado e crescimento profissional e pessoal, bem como a todos os professores do PPGPE que trouxeram a sustentação teórica para a realização da pesquisa.

Aos colegas de mestrado pelos debates e reflexões.

À amiga Dulce Baldissera, pelo convívio, amizade e apoio constantes.

Às Coordenadoras Pedagógicas que, gentilmente, se dispuseram a participar da pesquisa.

Às colegas de escola onde atuo, pelo convívio e partilha de saberes.

À 15<sup>a</sup> CRE, que possibilitou a realização da pesquisa.

## RESUMO

O resumo aqui apresentado visa descrever os principais elementos que permitem compreender o desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS – Mestrado Profissional - Linha um. A investigação proposta versa sobre o trabalho da Coordenadora Pedagógica (CP) com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE-Erechim/RS. O objetivo geral foi investigar e identificar como a coordenadora pedagógica se percebe, define sua função e caracteriza suas ações no contexto escolar, junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE. Partindo do objetivo proposto, iniciamos o levantamento bibliográfico de cunho investigativo, visando aprofundar a fundamentação do papel da CP, nos anos iniciais do ensino fundamental, baseando-nos em vários autores reconhecidos, tais como: Libâneo (2018), Gadotti (2000), Maturana (2006), Domingues (2014), Almeida; Placco, (2011, 2012, 2015, 2018), Dubar (2020), García (1999), Day (2001), Sartori (2013), Vasconcellos (2018), Tardif (2002), Formosinho (2009), Veiga (2002), dentre outros. A pesquisa teórica deu sustentação à pesquisa de campo, de natureza qualitativa, com nove professoras que atuam como CPs nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Erechim/RS. O instrumento de coleta de dados foi um questionário, via google forms. A escolha foi direcionada para que a amostra contemple escolas públicas estaduais do campo, da periferia e do centro da cidade de Erechim. Análise de dados deu-se, a partir das orientações de Bardin (2009). Com a investigação pretendeu-se problematizar em torno da identidade e do trabalho da CP, de seu lugar na escola para pensar, articular, formar e transformar o trabalho pedagógico. O estudo apontou para os desafios enfrentados, que impedem a realização de um bom trabalho por parte das CPs. Ficam evidentes o desvio de função, rotina de trabalho burocratizada, demandas intensas da mantenedora, urgências do dia a dia, acúmulo de atividades e desvalorização profissional. Cabe salientar que o conhecimento de suas atribuições e a definição de funções estão relacionadas ao próprio percurso histórico da profissão e da constituição de sua identidade. Portanto, há a necessidade de as CP promoverem estudos que priorizem o fazer pedagógico, levando sua equipe de docentes a conhecer e analisar os contextos sociais e institucionais em que estão inseridas.

**Palavras-chave:** Docência. Coordenação Pedagógica. Gestão Escolar. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This abstract intends to describe the main elements that lead to understand a master's research developed in the Graduate Program in Education – Professional Master Degree's, line one at the Universidade Federal da Fronteira Sul – (UFFS - Federal University of the Southern Border). This investigation discusses the role of the Curriculum Coordinator (CC) with teachers of the first years (1<sup>st</sup>-5<sup>th</sup> grades) of elementary education in state public schools covered by the 15<sup>th</sup> Regional Coordination Unit (CRE), situated at the city of Erechim, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The general objective of this study is to identify how the Curriculum Coordinators see themselves, define their role and characterize their practices in the school context, along with the teachers of the first years (1<sup>st</sup>-5<sup>th</sup> grades) of elementary education in state public school covered by the 15<sup>th</sup> Regional Coordination Unit (CRE). Given the objective, a bibliographic survey was done in order to go further in the role of the CC in the first years of elementary education, based in authors such as Libâneo (2018), Gadotti (2000), Maturana (2006), Domingues (2014), Almeida; Placco, (2011, 2012, 2015, 2018), Dubar (2020), García (1999), Day (2001), Sartori (2013), Vasconcellos (2018), Tardif (2002), Formosinho (2009), Veiga (2002), and others. The theoretical work sustained the field research, of qualitative nature, developed with nine teachers who act as Curriculum Coordinators in the first years of elementary education in public schools in the city of Erechim. The data collect instrument was Google Forms. The choice for this instrument was taken in order to include state public schools of the countryside, suburbs and downtown of the Erechim city. The data analysis followed Bardin's (2009) perspectives. The investigation intended to discuss the professional identity and the role of the Curriculum Coordinators in the school context to promote thinking, articulation, and to educate and transform the pedagogical work. The study showed the challenges that prevent a good performance of the CC, which are executing duties of other professionals, bureaucratized work routine, intense demands of the sponsor, day-to-day emergencies, and professional devaluation. It is important to say that knowing their attributions and the definition of their role is related to the historical course of the profession and the constitution of its identity. Therefore, the Curriculum Coordinators should promote studies that prioritize pedagogical practice, leading their team of teachers to know and study the social and institutional contexts in which they are inserted.

**Keywords:** Teaching. Curriculum Coordinator. School Management. First years of Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma do percurso do Estado do Conhecimento .....	17
Figura 2 - Regiões do Brasil onde foram encontrados trabalhos .....	19
Figura 3 – Principais resultados das pesquisas .....	22
Figura 4 – Ações do planejamento .....	68
Figura 5 - Sentimentos das CPs em relação ao seu trabalho .....	84
Figura 6 - Aspectos que as participantes identificam como de sua atribuição profissional.....	85
Figura 7 - Obstáculos enfrentados pelas CPs na escola .....	88
Figura 8 – Desafios enfrentados pelas CPs na escola .....	89
Figura 9 – Facilitadores do trabalho das CPs .....	91
Figura 10 – Sugestões para a rede estadual .....	97
Figura 11 – Produto educacional .....	101

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos com afinidade ao tema da pesquisa .....	17
Quadro 2 - Carga horária dos cursos de licenciatura segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2015 .....	27
Quadro 3 – Carga horária dos cursos de licenciatura segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2019 .....	29
Quadro 4 - Fases do desenvolvimento infantil .....	48
Quadro 5 - Distorções do Planejamento .....	69

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação como CP .....	81
Gráfico 2 – Planejamento .....	93
Gráfico 3 – Subsídios teórico-práticos oferecidos aos professores .....	95

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Coordenadora Pedagógica

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 ESTADO DO CONHECIMENTO E ARTICULAÇÃO SOBRE O TEMA .....</b>	<b>16</b>
<b>2 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA FUNÇÃO DE COORDENADORA PEDAGÓGICA: A METAMORFOSE DO CONCEITO .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Aspectos históricos e legais da função de Coordenadora Pedagógica .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 Superação dos arquétipos da administração para a gestão escolar .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3 Problematização em torno da identidade da Coordenadora Pedagógica .....</b>	<b>34</b>
<b>3 A COORDENADORA PEDAGÓGICA COMO ARTICULADORA, FORMADORA E TRANSFORMADORA NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 A Coordenadora Pedagógica e o desenvolvimento profissional docente .....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 Acolhimento da criança no espaço escolar: um olhar para o educar e o cuidar .....</b>	<b>45</b>
<b>3.3 A Coordenação Pedagógica na relação família e escola.....</b>	<b>52</b>
<b>3.4 A Coordenação Pedagógica e a dinamização do projeto político pedagógico .....</b>	<b>59</b>
<b>3.5 Apoio pedagógico ao docente: planejamento e avaliação .....</b>	<b>64</b>
<b>4 O TRABALHO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA ESCOLA .....</b>	<b>74</b>
<b>4.1 Metodologia da pesquisa .....</b>	<b>74</b>
<b>4.2 Condições e atuação com CP.....</b>	<b>81</b>
<b>4.3 Obstáculos e desafios na função de CP.....</b>	<b>87</b>
<b>4.4 Apoio pedagógico e formação docente .....</b>	<b>93</b>
<b>5 PROPOSIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>99</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

Esta construção teórica visa apresentar os principais elementos que permitem compreender o desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS – Mestrado Profissional. A investigação proposta versa sobre “O trabalho da Coordenadora Pedagógica (CP) com professoras<sup>1</sup> dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE.” Emerge, primeiramente, na trajetória profissional da pesquisadora, que atuou como Coordenadora Pedagógica em instituição pública e privada, sentindo a responsabilidade de responder integralmente pela escola, tendo como experiência o exercício das funções de direção e/ou coordenação pedagógica.

O período vivido permite reunir elementos para dizer que a Coordenação Pedagógica envolve conhecimento técnico (normas, regimentos) e pedagógico. O cotidiano mostra que a resolução de problemas, a interação com os diferentes segmentos da organização escolar, mais especificamente aqueles referentes à prática educativa, a relação com pais e alunos demanda outros saberes que ultrapassam ao “saber fazer” instrumental, técnico. Estamos falando de saberes, de conhecimentos que dizem respeito à compreensão da escola e sua função social, do lugar do educador como cidadão e profissional da educação, bem como da capacidade de intermediar conflitos, compreender as pessoas, ter empatia para com elas e exercer a mediação na relação professor e aluno.

Uma segunda perspectiva que justifica e contextualiza a intenção de pesquisa diz respeito à importância de levar esta discussão para o cenário das escolas, tematizando e refletindo a respeito das implicações do trabalho da CP para o planejamento e o desenvolvimento da prática educativa com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora a coordenadora seja um ator do cotidiano da escola, em poucas circunstâncias se reflete ou problematiza em torno de sua função, tarefa e relevância enquanto agente articulador do trabalho docente, de apoio, orientação e direção da prática educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desnaturalizar e colocar sob evidência o trabalho do CP pode se constituir em uma estratégia que possa repercutir em maior organização do trabalho

---

<sup>1</sup> Como 88% das participantes da pesquisa são mulheres, vamos adotar o gênero da maioria no título de nosso trabalho.

coletivo dos docentes, maior propensão para atingir os objetivos da escola e melhorar a aprendizagem das crianças.

Frente a isso é importante rever práticas, mentalidades pedagógicas e refletir sobre algumas questões subjetivas e objetivas que serão fundamentais para o crescimento pedagógico da escola, propondo estratégias formativas com seus professores para transformar as ações educativas. É no contexto da Coordenação Pedagógica que emergem possibilidades e oportunidades de refletir sobre os processos formativos e de autoformação essenciais para os processos de ensinar e aprender. Nesse aspecto, a coordenação pedagógica é foco de atenção tanto pelo presumido apoio ao docente como pela possibilidade de proximidade com os discentes.

Embora seja um trabalho que demande conhecimento técnico, saberes epistemológicos e capacidade de gestão de equipe, não há como furtar-nos que outras variáveis estão presentes como a capacidade de dialogar, de relacionar-se, de compreender as pessoas e de gerir conflitos, o que exige pensar na pessoalidade, no agir e no fazer da coordenadora. Especialmente no que diz respeito à dimensão mediadora desta função no processo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem com docentes e crianças.

Outro aspecto relevante é que a função do CP passa por um momento de indefinição quanto à sua identidade profissional, o que nos leva também à busca da compreensão da formação desses profissionais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, art.64, a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão 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 comum nacional. (BRASIL, 1996).

Em vista disso acreditamos ser importante destacar que a Coordenação Pedagógica tem suas raízes históricas e conceituais na Supervisão Escolar. A Supervisão carregou, historicamente, um caráter burocrático e administrativo, a função de fiscal do trabalho docente ou inspetor, o que requer que se repense com urgência o lugar e a função do CP para superar esta visão gerencialista.

Estas ponderações reúnem argumentos que demonstram a relevância do tema como objeto de pesquisa. Também gizam a possibilidade de trazer contribuições ao cotidiano das escolas, especialmente no sentido de fortalecer a identidade do CP e demarcar seu espaço de trabalho para que ele deixe de ser o profissional que, nas escolas, responde por várias tarefas (apagador de incêndio), sobrecarregando-se, não cumprindo o que dele se espera enquanto articulador, formador e transformador no ambiente escolar.

Para nossa investigação definimos como problema: como a coordenadora pedagógica se percebe, define sua função e caracteriza suas ações no contexto escolar, junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE?

Para a consecução desta proposta de investigação foi definido como objetivo geral investigar e identificar como a coordenadora pedagógica se percebe, define sua função e caracteriza suas ações no contexto escolar, junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE. Além deste objetivo macro, foram definidos os objetivos específicos

- Identificar e descrever o perfil e a formação das coordenadoras pedagógicas a partir de resultados de pesquisas sobre a temática e da análise bibliográfica e documental do resgate histórico e normativo relativo à função;
- Problematizar o trabalho do CP tomando como referência a tríade: articulação, formação e transformação do ambiente escolar, lançando luzes sobre a personalidade do CP e de seu percurso profissional.
- Compreender a dinâmica em que ocorre o trabalho do CP junto aos docentes e no desenvolvimento da prática educativa, caracterizando o protagonismo do CP em ações educativas no contexto escolar;
- Elaborar um produto educacional, em forma de uma proposta de formação que possa orientar e dar suporte ao trabalho do CP junto à escola como organização e no trabalho pedagógico com os professores.

Partindo dos objetivos propostos será realizado um levantamento bibliográfico de cunho investigativo, visando aprofundar a fundamentação do papel da CP, nos anos iniciais do ensino fundamental, baseando-nos em vários autores reconhecidos, dentre os quais: Libâneo (2018), Gadotti (2000), Maturana (2006), Domingues (2014), Almeida; Placco, (2011, 2012, 2015, 2018), Dubar (2020), García (1999), Day (2001), Sartori (2013), Vasconcellos (2018), Tardif (2002), Formosinho (2009), Veiga (2002), dentre outros.

Concomitante à pesquisa teórica, realizou-se a pesquisa de campo, de natureza qualitativa, com CPs de nove escolas públicas estaduais de ensino Fundamental de abrangência da 15ª CRE. O instrumento para coleta de dados foi questionário aplicado via plataforma *Google Forms*. A análise de dados foi realizada com base em Bardin (2009), respeitando as três etapas: Pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nesta fase definimos as categorias e buscamos aporte teórico para problematizar as mesmas.

A organização da dissertação está estruturada em cinco seções. A primeira traz o estado do conhecimento a respeito do tema da pesquisa e aspectos históricos e legais da função de CP: a metamorfose do conceito. A segunda seção, discute a função do CP como articulador, formador e transformador no ambiente escolar, tendo como elemento norteador a formação continuada enquanto condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Soma-se a estes aspectos o delineamento teórico sobre o acolhimento da criança no espaço escolar: um olhar para o educar e o cuidar com o propósito de aprofundar as concepções de infância, adaptação e acolhimento da criança nos anos iniciais, saberes construídos e possibilidades de intervenções. Agregaremos ao debate teórico a reflexão no que diz respeito à atuação do CP na construção e fomento dos laços família e escola, especialmente na sua influência na vida escolar da criança. Na problematização final da seção enfatiza o papel do CP na dinamização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, representado, sobretudo, pelo suporte ao professor no planejamento e avaliação. A quarta seção será composta pelo delineamento metodológico. Terceira abrigará os dados e sua análise e a quarta apresenta o produto educacional.

Para finalizar, também estão presentes as referências usadas para a elaboração e fundamentação deste trabalho, bem como os apêndices e anexos.

## 1 ESTADO DO CONHECIMENTO E ARTICULAÇÃO SOBRE O TEMA

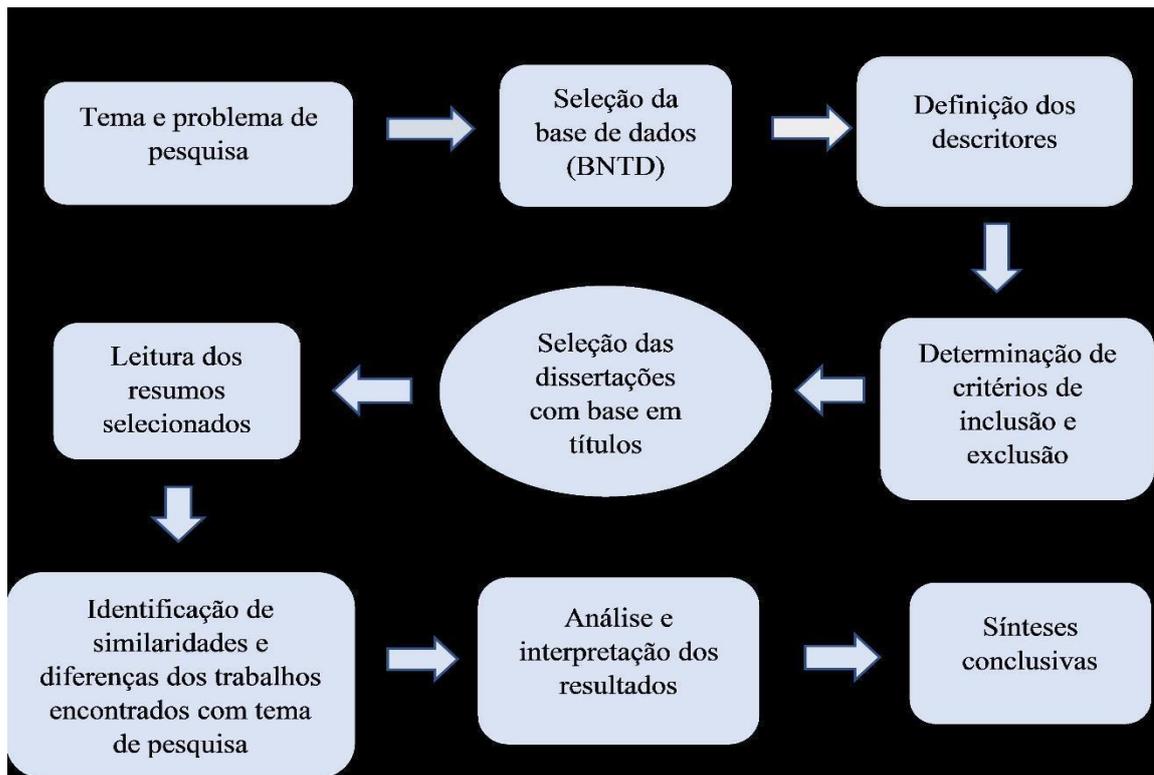
Nesta seção trataremos do estado do conhecimento com o objetivo de apresentar o resultado da busca realizada para identificar se há ou não possíveis pesquisas que se aproximam do tema de investigação proposto. Trata-se de uma tarefa importante porque contribui para demonstrar e delinear o recorte epistemológico da investigação pretendida.

O Estado do Conhecimento se faz necessário para entender a especificidade e relevância da pesquisa. O objetivo é mapear e discutir produções acadêmicas no campo do conhecimento objeto da pesquisa, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. De acordo com Morosini, Kol-Santos, Bitencourt (2021, p.21),

Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

O estado do conhecimento foi realizado em nove fases: 1) Tema e problema da pesquisa; 2) Seleção da base de dados (BDTD); 3) Definição dos descritores; 4) Determinação de critérios de inclusão e exclusão; 5) Seleção das dissertações com base em títulos; 6) Leitura dos resumos selecionados; 7) Identificação de similaridades e diferenças dos trabalhos encontrados com tema de pesquisa; 8) Análise e interpretação dos resultados; 9) Sínteses conclusivas. A seguir apresentamos o fluxograma que traduz o percurso desenvolvido para realização do Estado do Conhecimento.

Figura 1 - Fluxograma do percurso do Estado do Conhecimento



Fonte: A autora (2021).

Para a pesquisa, procurou-se trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) tendo como referência os últimos cinco anos (2015-2020), definindo como descritores: “anos iniciais e coordenação pedagógica”, “coordenação pedagógica e ensino fundamental”, “coordenadora pedagógica e ensino fundamental”, “coordenadora pedagógica”, “ensino fundamental e coordenação pedagógica”, “supervisor escolar” e “supervisor escolar e ensino fundamental”. Encontramos quatorze trabalhos relacionados aos descritores na BDTD. Após realizar o filtro dos dados e a leitura dos resumos, encontramos 5 trabalhos que têm afinidade com o tema proposto. Isso nos leva a refletir sobre a importância deste trabalho visto a pouca quantidade de pesquisas realizadas.

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos com afinidade ao tema da pesquisa

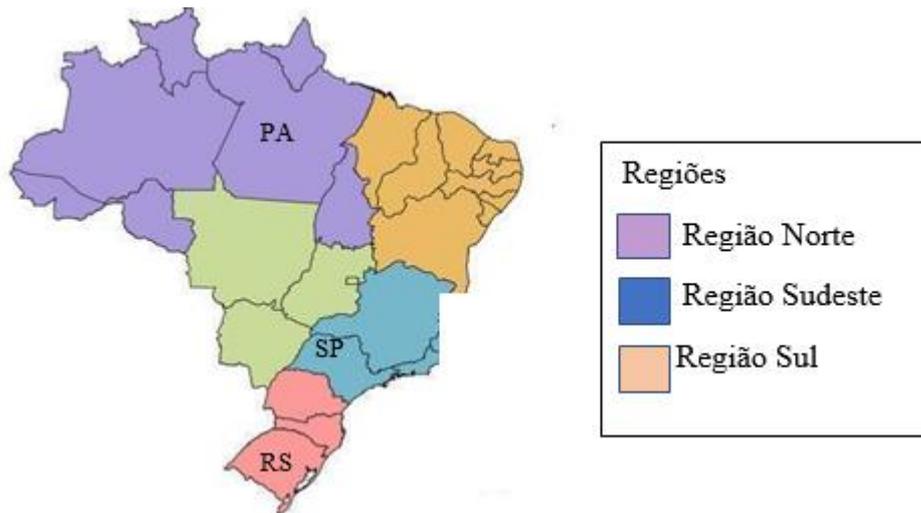
Nº	ANO	REPOSITÓRIO	AUTOR	TÍTULO	TIPO	TEMÁTICA PRINCIPAL
1	2016	BDTD	Claudia Maria Micheluci Petri	O coordenador pedagógico e os condicionantes de um trabalho bem-sucedido no cotidiano de uma escola paulista	D	Analisar quais são os condicionantes que contribuem para que um coordenador pedagógico da rede estadual de ensino paulista possa desenvolver um trabalho bem-sucedido. “O referencial teórico adotado teve como base os saberes docentes sistematizados por

						Tardif (2002)''
2	2019	BDTD	L.F. de Carvalho	O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural.	D	Investigar como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores e possíveis implicações dessa formação para os saberes e práticas docentes. Para tanto, apoiou-se no sistema teórico-conceitual de Vygotsky e em formulações de estudiosos que investigam a temática da coordenação pedagógica.
3	2018	BDTD	Taís Luciana de Souza	A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	D	Averiguar como o coordenador pedagógico pode articular o processo de formação continuada dos docentes para minimizar as implicações da transição das crianças que saem da EMEI e ingressam na EMEF. A presente pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo, sendo uma de Ensino Fundamental e outra, de Educação Infantil, pertencentes ao mesmo bairro e à mesma Diretoria Regional de Educação.
4	2018	BDTD	Lusiane Cristina Ziemann Tolomini	A ação supervisora escolar na contemporaneidade: Os desafios e as possibilidades	D	A pesquisa reflete sobre a ação pedagógica da supervisão escolar, considerando as perspectivas educacionais da contemporaneidade, sob a ótica do paradigma da complexidade, tendo como referência os estudos de Edgar Morin.
5	2020	BDTD	Adriana Oliveira Rodrigues Paz	A formação permanente de supervisores escolares inspirada na pedagogia de Paulo Freire: desafios e possibilidades	D	A pesquisa teve por objetivo evidenciar e analisar criticamente as necessidades formativas dos supervisores escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo em vista acenar com uma proposta de formação permanente de supervisores, a partir de categorias do referencial de Freire.

Fonte: A autora (2021). Legenda: D=Dissertação; T=Tese.

Os trabalhos acima selecionados foram encontrados nas regiões Norte, Sudeste e Sul, especificamente, Pará, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Figura 2 – Regiões do Brasil onde foram encontrados trabalhos.



Fonte: Google Disponível em: <https://www.gov.br/dnit/pt-br/assuntos/planejamento-e-pesquisa/dnit-geo/mapas-multimodais>

Dos cinco trabalhos encontrados, três são do estado de São Paulo, um na região Sul, no estado do Rio Grande do Sul e um trabalho na região Norte, no estado do Pará.

A primeira dissertação de autoria de Cláudia Maria Micheluci Petri, do Programa de Estudos Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo tem como título “O coordenador pedagógico e os condicionantes de um trabalho bem-sucedido no cotidiano de uma escola paulista.” Analisa quais são os condicionantes que contribuem para que um coordenador pedagógico da rede estadual de ensino paulista possa desenvolver um trabalho bem-sucedido. O sujeito desta pesquisa foi uma coordenadora pedagógica que atuava em uma escola estadual de ensino fundamental anos iniciais da periferia de São Paulo. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada pesquisa bibliográfica para apresentação do embasamento teórico; pesquisa documental com base na legislação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, assim como análise dos registros produzidos pelo coordenador pedagógico; observação do ambiente escolar e entrevista semiestruturada com a coordenadora, como instrumento de coleta de dados. O referencial teórico adotado teve como base os saberes docentes sistematizados por Tardif (2002).

A segunda dissertação é da autora Lusinete de Carvalho, do Programa De Pós-Graduação Em Educação – PPGED/UFPA, Mestrado em educação: Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas Educacionais e apresenta como tema “O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do

ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural.” O objetivo foi investigar como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores e possíveis implicações dessa formação para os saberes e práticas docentes. A autora apoiou-se no sistema teórico-conceitual de Vygotsky e em formulações de estudiosos que investigam a temática da coordenação pedagógica. A pesquisa, de cunho histórico-cultural, configurou-se dentro dos aspectos da abordagem qualitativa num estudo de caso e realizou-se no município de Marabá-Pará, em uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A terceira dissertação de autoria de Thaís Luciana Souza, do Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e tem como tema: “A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.” O objetivo da dissertação foi averiguar como o coordenador pedagógico pode articular o processo de formação continuada dos docentes para minimizar as implicações da transição das crianças que saem da EMEI e ingressam na EMEF. A pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo, sendo uma de Ensino Fundamental e outra, de Educação Infantil, pertencentes ao mesmo bairro e à mesma Diretoria Regional de Educação. Teve como suporte metodológico a investigação feita por meio de um estudo qualitativo. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram entrevistas semiestruturadas com as professoras do Ensino Fundamental e com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil de cada escola e análise documental das atribuições do coordenador pedagógico, para sustentar reflexivamente a proposição de ações formativas.

A quarta dissertação tem como tema “A ação supervisora escolar na contemporaneidade: Os desafios e as possibilidades”, da autora Lusiane Cristina Ziemann Tolomini, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul / UNIJUÍ. A pesquisa tem por objetivo refletir sobre a ação pedagógica da supervisão escolar, considerando as perspectivas educacionais da contemporaneidade, sob a ótica do paradigma da complexidade, tendo como referência os estudos de Edgar Morin (2001, 2011, 2013). No primeiro momento, a pesquisa é de natureza básica, de cunho bibliográfico, com a intenção de situar a investigação no contexto planetário da educação, explorando e descrevendo a práxis da supervisão escolar e o paradigma da complexidade. O segundo momento, de cunho qualitativo, utiliza a pesquisa empírica para levantamento e análise de informações produzidas através de questionário realizado com coordenadoras pedagógicas das escolas públicas estaduais do município de Três de Maio/RS.

A última dissertação tem como tema “A formação permanente de supervisores escolares inspirada na pedagogia de Paulo Freire: desafios e possibilidades”, é de autoria de Adriana Oliveira da Paz, do Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa teve por objetivo evidenciar e analisar criticamente as necessidades formativas dos supervisores escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo em vista acenar com uma proposta de formação permanente de supervisores, a partir de categorias do referencial de Freire (1987,1994, 1996, 2000, 2001). A pesquisa foi realizada em uma Diretoria de Ensino que abrange quatro regiões da cidade de São Paulo que se expandem por quatro subprefeituras, envolvendo a zona central, zona sul e zona leste, que apresentam diferenças marcantes entre si, em virtude dos aspectos socioeconômicos e culturais de cada localidade. Os sujeitos desta investigação foram os Supervisores Escolares em exercício nesta Diretoria de Ensino. A pesquisa, de abordagem qualitativa, apoiou-se, especialmente, em referenciais da pedagogia freireana. A coleta dos dados foi realizada por meio de questionários com perguntas abertas, grupo de discussão e observação participante.

A partir da seleção e leitura dos trabalhos percebe-se a importância do trabalho do CP no espaço escolar. Todas as pesquisas são afins com nosso trabalho pois têm abordagem qualitativa e a maioria utiliza entrevista como coleta de dados. Porém, a primeira dissertação tem como foco principal as condições de trabalho de uma CP e não seu papel no espaço escolar, enquanto a nossa pesquisa busca compreender o papel do CP nas diferentes situações do ambiente escolar e suas funcionalidades. É preciso buscar entender o que realmente compete a esse profissional, diante de inúmeros desafios da educação atual.

Identificamos que a segunda e terceira dissertações, analisam a formação docente, o que nos interessa, pois abordaremos essa temática como uma das características do trabalho da CP como formador. É imprescindível a consciência da responsabilidade do papel que assume na escola, portanto, o processo de formação constante faz-se necessário. A formação permanente do CP inspirada na pedagogia de Paulo Freire é abordada na última dissertação, autor que utilizamos também como referencial teórico.

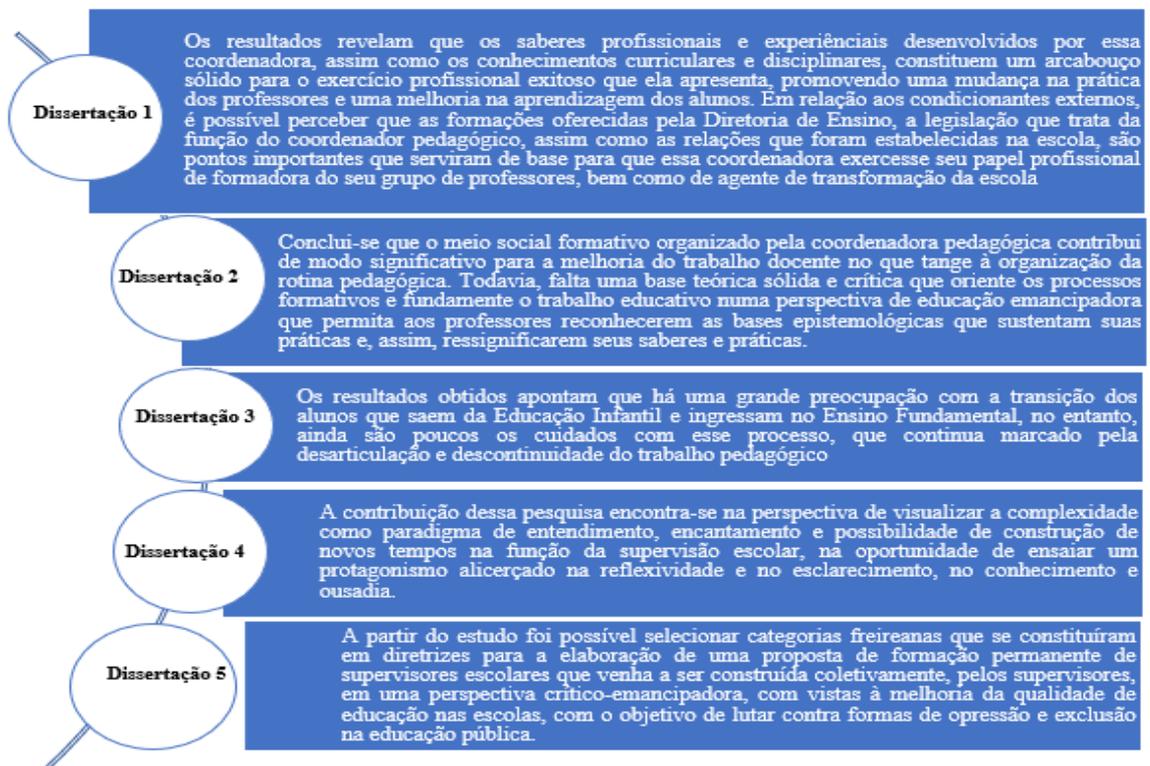
A quarta dissertação discute a ação supervisora escolar na contemporaneidade, relação que ocorre entre o professor que ensina/aprende e o aluno que aprende/ensina é objeto de trabalho da supervisão escolar. O vínculo estabelecido por ambos é resultado de uma conjuntura complexa, que exige a compreensão e o esclarecimento dos profissionais envolvidos no processo. Sendo assim, identifica-se com nossa pesquisa pois trabalharemos com o perfil do CP, quem são os profissionais que fazem parte desta função e de que forma

esses profissionais da educação se veem na função especialmente diante os desafios postos na contemporaneidade.

Destaca-se a importância do trabalho de toda equipe escolar para garantir as mudanças necessárias para um bom desenvolvimento educacional, sendo o CP mais um sujeito ativo desse processo, mas não o único. Seu trabalho é extremamente importante, mas também é um desafio, principalmente no que diz respeito à formação continuada do professor como uma das condições primordiais na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Buscamos também, os resultados das pesquisas, que reforçam a importância da formação permanente da CP como um espaço de mobilização da experiência, transformando-a em um novo conhecimento profissional.

Figura 3 - Principais resultados das pesquisas



Fonte: A autora com base no estado do conhecimento (2022).

O estado do conhecimento aqui apresentado demonstra que a pesquisa proposta possui relevância em função de sua especificidade e do foco de abordagem, ao mesmo tempo em que a pouca quantidade de pesquisas realizadas com o tema proposto sinalizam para a importância de mais estudos que possam dar suporte à atuação e práticas das CPs.

Mas para falar com maior propriedade e sustentar nossos argumentos ao longo do texto, vamos conhecer elementos que caracterizam a gênese nos aspectos históricos e legais da função do CP, que é objeto da seção que segue.

## **2 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA FUNÇÃO DE COORDENADORA PEDAGÓGICA (CP): A METAMORFOSE DO CONCEITO**

Esta seção abriga aspectos históricos e normativos que remetem à gênese da função da Coordenadora Pedagógica (CP), com o objetivo de apresentar a contextualização do percurso histórico e trazer elementos ao texto que permitam o entendimento do percurso histórico de como foi se constituindo a atividade de coordenação pedagógica, ao mesmo tempo apresentando aspectos que remetem à reflexão a respeito do trabalho do CP no ambiente escolar e das funções que lhe foram atribuídas.

### **2.1 Aspectos históricos e legais da função de Coordenadora Pedagógica**

Para iniciarmos essa discussão é necessário o olhar histórico sobre o desvio de função do CP ou se houve, em algum momento da história da educação brasileira, uma função específica sua. Os primeiros relatos sobre a educação no Brasil começam com a chegada dos jesuítas, cerca de 50 anos após o primeiro desembarque dos portugueses. Segundo Silva (2013, p. 11), nesta “[...] época, no plano de ensino formulado pelo Padre Manuel da Nóbrega já surgia a figura de um professor que orienta os demais professores e os alunos, uma espécie de supervisor escolar denominado Prefeito Geral dos Estudos”. Para Domingues (2014), os referentes históricos revelam que a função de CP esteve, de alguma forma, prenunciada no sistema escolar e associada a outras funções e cargos dentro do organograma educacional da época.

O trabalho dos jesuítas no Brasil (1549), liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, surgiu com o objetivo de expandir a fé cristã e doutrinar pessoas para esse fim, para tanto propunha estudos com base no sistema de ensino conhecido como *Ratio Studiorum*. (FRANCA, 1952). Os jesuítas efetivaram uma organização escolar para públicos diferentes e a sua pedagogia se caracterizava pela ordem, organização e rigidez, logo a função de uma pessoa para supervisionar os trabalhos era relevante, pois envolviam os aspectos políticos e administrativos da proposta educativa.

Nessa perspectiva, verifica-se na função do Reitor a prática do diretor escolar e na do Prefeito de Estudos a ação supervisora no acompanhamento do trabalho dos professores e na supervisão do cumprimento da programação dos estudos. Ou seja, “[...] supervisionar e controlar as condições de aplicação dos conteúdos aos alunos e verificar se os processos

pedagógicos estavam sendo aplicados de acordo com as normas e leis vigente.” (SILVA, 2013, p. 15).

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, algumas pequenas mudanças foram notadas na educação brasileira. Segundo Domingues (2014), com a expulsão dos Jesuítas em 1759, desfaz-se a estrutura que vigorava por aproximadamente 210 anos e o estado assumiu, pela primeira vez, a educação pública, mas entre a expulsão e as primeiras providências houve uma demora de 13 anos na organização do sistema escolar. Neste meio tempo, a educação passou a ser realizada por professores leigos para as aulas régias e a ideia de supervisão continuava existindo, agora sob a responsabilidade do diretor geral e dos comissários de estudos.

Na movimentação das províncias, São Paulo se destaca das demais na regulamentação e organização da instrução pública, que culminou com a criação do cargo de Inspetor de Distrito em 1868. No entendimento de Domingues (2014, p. 23), com a República e a modificação no “[...] Conselho Superior, foi criado o cargo de inspetor escolar. Posteriormente, em 1897, extinguiu-se o Conselho Superior e cria-se a Inspeção-geral na capital, que manteve na sua estrutura os inspetores escolares.”

A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século 20. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O processo de urbanização rápido e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, contudo, surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa do ponto de vista intelectual brasileira.

Esta corrente propunha uma educação ativa, democrática e condizente com os interesses e necessidades da criança que passa a ser vista como sujeito do processo educativo. No entanto, o sistema brasileiro de ensino permanecia dualista, pois as inovações propostas por essa pedagogia chegaram às escolas particulares e a apenas algumas escolas públicas dos grandes centros.

Os textos legais que permeiam a legislação educacional brasileira nos dizem que o CP é um sujeito histórico determinado por diferentes configurações da função que exerce. O que a história nos mostra é que a função do CP ficou restrita, nas escolas, a um profissional fiscalizador, cumpridor de normas que pouco contribuía para o debate e organização da educação. Era um agente implementador das orientações sem nenhum processo de discussão,

apenas executando de forma submissa o planejamento, as normas, as diretrizes que advinham de instâncias superiores.

A origem da função da supervisão escolar primava pela especialização da função, mas isso acabou por desqualificar o trabalho, pois como esse profissional era reprodutor de um plano pré-estabelecido, sem sua participação no processo, sua atuação passou a ser descontextualizada e sua visão anacrônica sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

A Lei n. 5. 692/71, que instituiu a reforma do Ensino de 1º e 2º graus, passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora (fiscalizadora), dentre as quais estaria o CP. Segundo (ALMEIDA; PLACO; SOUZA, 2012, p. 8) a legislação referida às atribuições para o CP é diversa,

envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores.

No entender de Domingues (2014, p. 24), o sistema sempre criou uma forma de acomodar, entre as muitas tarefas desenvolvidas pelos profissionais da educação (inspetores, supervisores, diretores), “[...] atividades relativas à coordenação pedagógica que, por muito tempo, foi exercida genericamente por diversos educadores.”

A Constituição Federal de 1988, redefiniu aspectos importantes da educação brasileira, dentre os quais a relevância da formação continuada para professores e demais profissionais da educação, a aproximação família-escola, o apoio pedagógico aos professores, que repercutem diretamente no trabalho do CP. Nessa perspectiva, um grande avanço pode ser percebido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, em seu artigo 64, que garante um modelo de gestão pedagógica ao criar os critérios básicos para a função de coordenadora:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 19).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, no seu artigo 4º traz que,

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Na lei acima citada nos traz que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino

A partir da década de 1990, surge nova nomenclatura Professor Coordenador, a qual ainda é utilizada na atualidade, pois se trata da função exercida por um professor escolhido por seus pares para desempenhar a função que concerne ao acompanhamento das ações pedagógicas do seu grupo. Usa-se também a nomenclatura de CP, a qual utilizaremos neste trabalho. Assim, para compreendermos as modificações que levaram à alteração da função, precisamos entender como se estruturava essa função com suas contradições.

Com o passar do tempo esse profissional passou a desenvolver várias funções e com diferentes atribuições, que iam além das questões pedagógicas. Destacamos então que a função do CP tem sua origem na função do supervisor escolar, que por sua vez, era formado nos cursos de pedagogia, contudo com habilitações específicas. Os cursos de licenciatura formariam professores para atuar em sala de aula e os cursos de bacharelado formariam os professores especialistas para atuarem como supervisores, inspetores escolares e, também como orientadores educacionais. Destaca-se aqui que a formação do professor no Brasil era caracterizada pelo “esquema 3+1”, no qual o graduando estudava três anos em um curso de bacharel e, posteriormente, realizava disciplina no curso de Didática, por um ano.

Mesmo com o que preconiza LDB (BRASIL, 1996), percebe-se que o trabalho do CP é bastante diferenciado em todo Brasil, pois, como é comum existir um grande descaso em relação à educação nas secretarias das unidades federativas ou nas dos municípios brasileiros, ao CP cabe desenvolver outras atribuições administrativas, o que acaba dificultando a atuação voltada, de maneira mais intensa, para as questões pedagógicas. Mas o papel do CP, no fluxo das ondas de mudanças históricas<sup>2</sup>, vem sendo ressignificado e sua função associada a papéis mais específicos.

---

<sup>2</sup> Entre a LDB (BRASIL, 1996) e a CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) destaca-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas

Resolução CNE/CP nº 2/2015, é composta por vinte e cinco artigos e oito capítulos que procuram dar conta da formação inicial, da formação continuada e da valorização dos profissionais do magistério. Entre suas principais proposições estão a ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, a indicação da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por partes das instituições formadoras, a indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática. Aponta também a exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, a definição de que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e, cursos de segunda licenciatura.

No que se refere a formação inicial, o artigo 13 detalha ações como a carga horária mínima dos cursos e para cada componente curricular, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Carga horária dos cursos de licenciatura segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2015

<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>
400 horas (quatrocentas)	Prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos.
400 horas (quatrocentas)	Destinadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.
2.200 horas (duas mil e duzentas)	Dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
200 horas (duzentas)	De atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.
<b>TOTAL 3.200 horas</b>	

Fonte: Elaborado pela autora segundo resolução CNP/CP nº 2/2015 (2021).

Com base neste quadro, podemos perceber a indissociabilidade entre teoria e prática, a qual aparece marcante quanto aos períodos de estágio, de iniciação científica, iniciação à docência e a monitoria.

Quanto à formação continuada de professores, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, assim relata:

Art. 16. [...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

As concepções de formação continuada, subjacentes à Resolução CNE/CP nº 2/2015, ao abordar reuniões pedagógicas e grupos de estudos, têm um enfoque de formação no coletivo, pautadas no compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Cabe salientar, que ao observar a formação continuada dos profissionais da educação é preciso compreender que não pode ser uma proposição isolada, mesmo que dependa da pré-disposição individual. É fundamental que ela seja estruturada de modo a oferecer uma formação sólida, com discussões teóricas e atividades práticas. Este é um trabalho determinante para a formação do educador, cuja gênese está na formação inicial (acadêmica) e estende-se por toda a sua carreira, numa construção perene de conhecimentos adquiridos pela sua autoformação e no compartilhamento de saberes com o coletivo.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, conforme abordamos anteriormente, teve sua trajetória marcada pelo diálogo com os professores, entidades e meio acadêmico. Porém esta diretriz foi substituída pela nova Resolução CNE/CP nº 02/2019, para atender às proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Ademais, a revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, sem que tivesse havido um acompanhamento e uma avaliação de sua implantação, aliada à intempestiva elaboração da Resolução CNE/CP nº 02/2019, interrompeu todo o rico processo de discussão coletiva empreendida pelas IES formadoras, em todo o país, no sentido de reformularem e elaborarem seus projetos institucionais de formação à luz daquela, ainda no início de sua vigência e, conseqüentemente, sem possibilidade de uma completa avaliação de seus resultados.

É importante ponderar sobre as mudanças ocorridas na Resolução CNE/CP nº 2/2019, em relação aos aspectos da carga horária dos cursos de licenciaturas, o currículo, e o que diz respeito à formação continuada. Vejamos na apresentação do quadro abaixo:

Quadro 3 – Carga horária dos cursos de licenciatura segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2019

<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>
Mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas	Organizados em três grupos, e deve considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação. <sup>3</sup>
800 (oitocentas) horas	(Grupo I) - Carga horária destinada à base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.
1.600 (mil e seiscentas) horas	(Grupo II) - Horas dedicadas a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos
800 (oitocentas) horas	Grupo III) Prática pedagógica, assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Fonte: Elaborado pela autora segundo resolução CNE/CP nº 2/2019 (2021).

Podemos perceber que a Resolução CNE/CP n. 2/2015 indicava alguns avanços, com relação à formação inicial e continuada de professores, a formação no coletivo, e assinala a importância de uma diretriz construída com a participação dos professores. Ou seja, respondia a certas demandas e anseios seus.

Porém, esse documento, com apenas quatro anos de vigência foi descartado para que a formação de professores seja totalmente voltada às diretrizes da BNCC. Sabe-se que a proposta base da Resolução CNE/CP n. 2/2015 era a formação de professores centrada na busca de uma educação de qualidade, a qual não necessitava de novas alterações. Por outro

<sup>3</sup> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

lado, a atual Resolução CNE/CP n. 2/2019, aprovada em um breve período de tempo, não permitiu um efetivo espaço de diálogo e debate com os sujeitos envolvidos e comprometidos com a educação.

Importante ressaltar que na Resolução CNE/CP nº 02/2015, houve amplo debate e as entidades nacionais tiveram papel de interlocutoras propositivas, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, o que não aconteceu na Resolução CNE/CP nº 02/2019. Ainda na Resolução CNE/CP nº 02/2019, encontramos no art. 8º considerações acerca dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e que voltados à atribuição do CP, nos permite refletir que devem ter como fundamentos pedagógicos.

V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;

VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - decisões pedagógicas com base em evidências (BRASIL, 2019, p. 3).

A Resolução n. 2/2019, embora polêmica, é objeto de amplo debate e contempla no capítulo VII, artigo 22, a formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas)

horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB.

Complementando a discussão, a BNCC- Formação (2019) traz em seu anexo, um rol de dez competências gerais dos docentes, que podem ser relacionadas também, ao CP, especificamente, nos reportamos as listadas nos itens 9 e 10, que apresentam:

9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10 - Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2019, p. 13).

Porém, ainda hoje, muitos profissionais não têm total clareza da identidade e delimitação de sua competência na vida escolar. Esta indefinição acaba por favorecer situações difusas no tocante ao trabalho do CP e “[...] uma diversidade de critérios para o exercício da função.” (DOMINGUES, 2014, p. 26). Dessa maneira, o CP é solicitado para várias atividades, para as quais não possui o fôlego necessário para dar conta, seja por falta de tempo, preparação ou pelas condições de trabalho.

## **2.2 Superação dos arquétipos da administração para a gestão escolar**

A administração escolar foi se constituindo e se transformando ao longo da história da educação brasileira, em função das mudanças provocadas na sociedade em cada período histórico. A escola que temos hoje é proveniente da ação humana concreta e objetivamente determinada pela forma como se articula e se relaciona às diversas forças políticas presentes em cada período histórico. Esta se transforma permanentemente, sendo nós, seres humanos, os agentes dessa transformação. Partindo da escola que temos, aprendemos com a história que é possível construir uma outra escola, articulando-a com mais coesão com um PPP que vise fazer da instituição escolar um instrumento de construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária.

Este é o desafio que se impõe a todo cidadão, porém, com maior responsabilidade àqueles que atuam profissionalmente na área educacional e, dentre estes, mais ainda aos gestores escolares, por seu papel de liderança e de ligação dos demais segmentos escolares. Dentro da gestão escolar encontra-se o trabalho do CP, que certamente, constitui-se de um desafio, ao mesmo tempo político e pedagógico.

Ao falarmos em gestão, nos reportamos a Constituição Federal de 1988 que foi o marco que institucionalizou a “Gestão Democrática do Ensino Público”, sendo dessa forma assegurada como o princípio da educação pública. Assim, a organização escolar ganha um novo perfil, agora não mais alicerçada nas proposições da administração, mas, sim, nos princípios da Gestão, por possuir uma natureza mais democrática, conforme inciso VI - “gestão democrática do ensino público, na forma da lei.” (BRASIL, 1988).

Este princípio é ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, reforçando o que já havia sido estipulado na Constituição Federal, no inciso VIII – “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996).

Assim como na Constituição Federal de 1988, a LDB/96 determina que um dos princípios que deve conduzir o ensino público no Brasil, é o da gestão democrática, garantindo a qualidade em todos os níveis, tornando possível, assim, formar pessoas críticas e participativas.

Porém, ao estabelecer uma tímida e óbvia regulamentação do princípio constitucional da gestão democrática, a LDB/96 delegou aos Estados e Municípios a decisão de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria escolha dos dirigentes escolares. Nesse viés, ao comentar o artigo 14 da LDB/96, Brandão (2007, p. 57) assim define:

O que esse artigo não trata, e que consideramos de fundamental importância quando se fala em gestão democrática do ensino público, seja na educação básica, seja no ensino superior, é da questão das eleições diretas para diretores de escolas. Torna-se impossível acreditar na ideia de ‘gestão democrática do ensino público’ quando, por exemplo, o cargo de diretor de escola é um “cargo de confiança” do Poder Executivo (governadores, prefeitos) e/ou do Poder Legislativo (deputados, vereadores) como tem sido muito comum no Brasil.

A escola, vista como uma organização social, cultural e humana, requer que cada sujeito envolvido tenha o seu papel definido em um processo de participação coletiva. Portanto, a efetivação da Gestão Democrática passa pelas condições materiais e pedagógicas que as instituições promovem para assegurar sua realização, e não somente pela previsão deste princípio na legislação.

Neste contexto, cabe a todos que fazem parte do processo educativo buscar meios que possibilitem a Gestão Democrática fazendo-se necessário a responsabilidade da equipe pedagógica pela realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, que envolva todos os segmentos que compõem a escola.

Diante dessas configurações, a gestão escolar tem a atribuição de organizar todos os elementos que, direta ou indiretamente, influenciam no trabalho pedagógico - os aspectos ligados aos profissionais da educação e suas funções, aos espaços e aos recursos, garantindo a legalidade de todas as ações e primando pelo ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Assim, o direcionamento da gestão escolar cabe à direção e equipe pedagógica que, juntas, formam a equipe gestora. Essa equipe, tendo a Gestão Democrática como princípio, deve primar pelo fortalecimento do trabalho coletivo, pela ética profissional e pelo comprometimento político-pedagógico com a educação pública.

Neste contexto, encontramos o CP. Esse profissional tem que transcender o conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, ou seja, rever e aprimorar seus conhecimentos técnicos, teóricos e práticos buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática. Dentre as diversas atribuições deste profissional está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional. A questão do relacionamento entre o CP e o professor é um fator fundamental para uma gestão democrática e para que isso aconteça com estratégias bem formuladas a professora coordenadora não pode perder seu foco.

O CP precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta à sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados do trabalho. Essa caminhada nem sempre é feita com segurança, pois as diversas informações e responsabilidades, o medo e a insegurança também fazem parte dessa trajetória e cabe a ele pensar sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização profissional e neste processo a Gestão Democrática tem papel primordial.

Pretende-se, com a educação escolar, auxiliar para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão, para que possa participar de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos. Então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos.

Só assim, conseguiremos formar o novo cidadão dotado de capacidades e habilidades para ser inserido na sociedade em que vive, mas para que isso ocorra, as escolas precisam se organizar a partir do que já têm, ou seja, conhecendo suas realidades, o contexto no qual estão inseridas, pois elas enfrentam problemas sociais semelhantes aos encontrados fora de seus

muros. Não há receitas prontas para solucionar as dificuldades enfrentadas, pois as realidades escolares são diferentes, embora os problemas sejam parecidos.

Essa perspectiva de gestão está amplamente amparada pela Constituição Federal de 1988, que aponta a gestão democrática como um dos princípios da educação brasileira e tem como reguladores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 e o Plano Nacional da Educação (PNE). Gestão democrática escolar baseia-se na luta de educadores em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática. Propõe a participação social de toda comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários). Cada sujeito envolvido nesse processo precisa estar envolvido no seu papel participante.

### **2.3 Problematização em torno da identidade da Coordenadora Pedagógica (CP)**

Quem é hoje o CP dentro das instituições de ensino? A princípio surge uma resposta óbvia, aquele profissional que trabalha com a parte pedagógica da escola. O que nos parece claro, não o é, pairam muitas dúvidas e uma névoa obtusa impede a transparência conceitual, fazendo com que, muitas vezes, o próprio CP não tenha clareza da sua função e do trabalho que desempenha. Não é possível dissociar a abordagem da identidade do CP de seu “ser professor”, de uma identidade docente que o caracteriza pela sua escolha profissional ao ingressar na profissão. Seu ingresso na vida profissional vai delineando percursos e, dentre estes, se dá o trabalho e a função como CP. Por isso, torna-se determinante falar primeiro da identidade “matriz” como professor para, então, procurar compreender e explicitar a identidade como CP.

Na visão de García (1999) as influências socializadoras, das quais os seres humanos participam, antecedem o ingresso profissional e possuem peso significativo na constituição da identidade do professor e vão somar-se a outros fatores encontrados na atividade profissional que dão a direção e orientam o percurso pessoal e profissional.

Podemos concluir que o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. (GARCÍA, 1999, p. 118).

Ser professor diz respeito a uma extensão conceitual maior do que ser CP. No entender de Formosinho (2009, p. 174), ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas, “[...]”

sempre implicou preocupar-se com o bem-estar e segurança dos alunos, apoiar pessoalmente os alunos, respeitar as famílias e procurar os métodos de ensino e de avaliação mais eficazes. Ser professor sempre foi tanto educar como instruir.” As palavras do autor demonstram que o ser e o fazer docentes abrigam outras possibilidades, dentre as quais, podemos situar o trabalho do CP. Trata-se de uma tarefa complexa, carregada de sentido e de responsabilidades para a qual demanda-se, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico

[...] um desempenho relacional e um desempenho moral, que exige o empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com os outros. Isto é, assume-se que a docência é uma atividade de serviço, que o professor é, para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano. (FORMOSINHO, 2009, p. 94).

O debate em torno da identidade do CP assemelha-se a outras discussões no campo das profissões e do trabalho humano. Como se trata de uma atividade de natureza educacional, esta reflexão remete às condições em que seu trabalho é desenvolvido e às influências que sofre nas mais diversas frentes de sua atuação. Marcelo (2009, p. 112) considera importante essa reflexão “[...] porque é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam.” Day (2001, p. 19), ao tratar do ser professor e de seu desenvolvimento ao longo da profissão, procura explicitar elementos que envolvem seu desenho. Considera um empreendimento ambicioso pois, significa estabelecer

[...] e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes; ser um membro ativo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola; responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola.

A identidade pessoal e profissional é um processo dinâmico que vai se desenvolvendo e sendo construído ao longo da vida da pessoa, por meio das suas relações e dos encontros subjetivos com outros seres humanos, nos embates sociais e dentro da própria profissão. Pode ser aprimorada. Está atrelada ao campo da cultura e da dimensão própria do humano. “O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.” (MARCELO, 2009, p. 112).

Nóvoa (2017) chama a atenção para cinco composições para uma formação profissional dos professores: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública. Para ele (2017, p. 1131), não

[...] pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

Na dimensão profissional a identidade vai desenhar-se no jogo de forças que cada um de nós está embrenhado, entrelaçada pelos desafios e proposições que nos fazemos. Portanto, mais do que uma situação de momento, ela é sempre um poder-ser, um querer, um vir-a-ser. Embora esteja nas mãos do indivíduo este querer, não se trata de um comportamento exclusivo seu, mas sempre em contexto e envolvendo subjetividades, de tal sorte que quanto maiores forem as turbulências e mudanças que envolverem o cenário educacional, maiores serão os impactos na identidade docente. No entendimento de Marcelo (2009) não é possível restringir os aspectos interferentes na constituição da identidade docente às questões de natureza trabalhista ou do meio, mas há outros componentes que possuem peso significativo na dimensão do ser professor.

Esse vínculo entre os aspectos emocionais e cognitivos da identidade profissional docente não de ser levados em conta na hora de apresentar propostas formativas, já que, como veremos em seguida, as emoções constituem uma parte muito importante das crenças que nós, os professores, desenvolvemos acerca de como se ensina, como se aprende, e como se aprende a ensinar. Mudar essas crenças requer também uma forte participação emocional. (MARCELO, 2009, p. 116).

Pimenta e Anastasiou (2002) perguntam: o que identifica um professor? A interrogação parece sinalizar em diferentes frentes a respeito das quais estamos chamando atenção. Em outras palavras, é preciso “[...] investigar algumas características e modos de ser da profissão docente, examinando os contextos nos quais emergiram, as necessidades a que vieram responder e desafios que se lhe apresentam, tentando explicitar a identidade dos professores.” A profissão fica situada no âmbito da sociedade na qual ocorre e na relação com o significado que é dado à educação.

O questionamento a respeito da identidade do CP passa primeiramente pela arguição do que significa ser professor com todas as suas implicações. A construção da identidade numa profissão inicia-se com a escolha por ela, pelo ingresso num processo formativo e vai delineando-se por meio dos embates teóricos e práticos do cotidiano laboral. Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 113), na construção “[...] da identidade do docente busca-se

reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática.”

Para trabalhar com a dinâmica da coordenação pedagógica na escola, este profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, que implica em permanente escolha, que demanda um trabalho integrado, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional que pressupõe a compreensão de identidade.

Identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. (DUBAR, 2020, p. 135)

A discussão a respeito da identidade do CP está vinculada ao processo de autoafirmação desse profissional que luta pela conquista do seu espaço, pelo reconhecimento da importância da sua atuação e da definição da sua função dentro da organização pedagógica da escola.

O CP se depara com o desafio de construir seu novo perfil profissional e definir seu espaço de atuação. Para isso precisa resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica, “[...] possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas.” (GRINSPUN, 2006, p. 31).

Dessa maneira, outro aspecto fundamental para a compreensão da identidade desse profissional da educação é a sua formação, inicial e continuada, pois assim é possível compreender que a constituição da identidade do professor CP está diretamente relacionada com a sua formação inicial e continuada, e com a legislação existente, assunto que já abordamos anteriormente, bem como com as expectativas dos atores da comunidade escolar. Portanto, é preciso verificar esses fatores para poder discernir melhor os problemas que cercam o processo de Construção da identidade do CP. Na seção que segue, ao discutirmos as atribuições e os papéis do CP, teremos mais elementos que nos permitam visualizar a necessidade de se mapear a identidade do CP, mas acima de tudo, de demonstrar os contornos e limites possíveis para o exercício da profissão, estabelecendo parâmetros para que seu trabalho seja mais efetivo e contribua com a vida dos estudantes, das famílias e com a organização da escola.

### **3 A COORDENADORA PEDAGÓGICA COMO ARTICULADORA, FORMADORA E TRANSFORMADORA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Escrevemos esta seção com o objetivo de problematizar o trabalho do CP tomando como referência a tríade: articulação, formação e transformação do ambiente escolar. Consideramos as coordenadoras pedagógicas peça fundamental para a organização curricular, articulação do Projeto Político Pedagógico e, principalmente, para a formação continuada docente. É sabido que o cotidiano escolar é um ambiente repleto de nuances, permeia diversas áreas, lida com diferentes grupos e enfrenta diferentes dificuldades. A atuação da CP envolve esse panorama de constantes ajustes e desajustes, tendo como pano de fundo as emergências do cotidiano escolar, articulando e trazendo as mesmas para o debate e busca de soluções. Buscamos trazer ideias que instiguem a reflexão a respeito do que se espera do CP na escola, na relação com seus pares, com os estudantes e suas famílias, na ótica da CP como formadora. Ao mesmo tempo, pretendemos lançar luzes sobre a personalidade do CP e de seu percurso profissional.

#### **3.1 A Coordenadora Pedagógica e o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)**

A qualificação da prática sucede também da formação continuada, a qual consiste em ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela. Pensar a formação na escola é reconhecer a importância de tratar de elementos básicos que estão associados a esta perspectiva formativa. A ação formativa envolve uma dupla responsabilidade, ou seja, organizacional e do próprio professor, pois o compromisso com a profissão requer que ele tenha consciência e assuma a responsabilidade com o seu aperfeiçoamento. Há que se ressaltar que, embora esteja no âmbito da pessoa do professor desejar desenvolver-se e ampliar as possibilidades profissionais, não podemos isentar os sistemas e as instituições escolares do seu compromisso com a formação e as condições de trabalho do professor. Se nos descuidarmos disso, corremos o risco de, novamente, colocar sobre os ombros do professor, responsabilidades que não são suas e reforçar a omissão dos entes públicos e privados em relação a ele e à educação.

Marin (2019, p. 112) traz ao debate os conceitos de educação continuada, educação permanente e formação permanente. Não vamos investir esforço para caracterizá-los ou estabelecer similaridades ou diferenças, o que pretendemos demonstrar é que podem ser colocados num mesmo bloco, uma vez que há similaridade entre eles, “[...] na medida em que

se manifestam de outro eixo para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas.” Subjazem a estes conceitos conhecimentos que repercutem em novas dinâmicas interacionais da profissão docente que visam dar suporte ao enfrentamento das dificuldades e problemas com que ele se depara dentro da profissão. Portanto, a opção pelo uso de “formação continuada” não exclui a compreensão de que há outras possibilidades que contracenam no campo teórico da educação.

Os momentos de formação decorrem, também, da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial de cada profissional ou demandas que venham a surgir no decorrer da vida profissional. Segundo Libâneo (2004, p. 227), o

[...] termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

No interior da escola, o CP é por excelência o profissional que trabalha diretamente com esse contexto e se responsabiliza pela organização das situações de ensino e aprendizagem como possibilidade de valorização da ação docente. Libâneo (2018, p. 36) ressalta que é na escola que o professor coloca em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais. “O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo coletivamente novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo.” Isso demanda partir da realidade dos professores, de uma condição real de ensino e de aprendizagem e da perspectiva de um professor como sujeito do processo formativo. De acordo com Imbernón (2010, p. 26) “[...] na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles.”

A gestão do trabalho educativo, especificamente dos processos de formação pensados e organizados pelo CP, pressupõe assumir a escola como comunidade de ensino e aprendizagem também para o professor. Portanto, necessita ser preparada para oferecer oportunidade de diálogo aberto, de troca de ideias, debates (especialmente quando há divergências de posições), de reflexão coletiva e de estabelecer clima para emergência de diferentes sentimentos, de modo a promover uma teia de diferentes concepções e sobre as opções dos docentes na escola. Não significa adaptar-se ao que é determinado para o espaço

escolar, mas promover novas formas de articulação do espaço formativo por todos que dele fazem uso.

A esse profissional (CP), lhe cabe dentre outras, a tarefa da organização do trabalho pedagógico da escola. Isso requer a prática de um conjunto de ações coletivas e colaborativas, a partir de diferentes contextos e situações complexas, para estender aos professores orientações e saberes de como enfrentar situações para as quais são desafiados, cotidianamente, para que tomem as melhores e mais lúcidas decisões; elaborem rotinas pedagógicas; planejem as situações didáticas e refinem as intervenções pedagógicas mais adequadas; lidem com situações familiares que emergem. Enfim, possam organizar e gerir o contexto laboral diário, saibam avaliar o que funciona, o que precisa ser revisto e reconstruído a partir dos parâmetros que possuem e de onde se encontram. Ao CP cabe considerar toda esta dinâmica escolar, além dos aspectos que interferem em sua ação formativa que são trazidos de experiências anteriores da formação inicial das próprias coordenadoras e dos docentes. García (1999) fala de uma aprendizagem do docente em contexto que ocorre desde os primeiros momentos de sua vida profissional até outros momentos de seu cotidiano docente. Isto permite ao professor

[...] adquirir os conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e os valores dessa cultura, interiorizando-os na própria personalidade. Por último, o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia às exigências nesse meio. (GARCÍA, 1999, p. 115).

Conceber a escola como espaço de formação é um grande desafio é instituir o CP como organizador do meio social educativo de formação de professores também não é tarefa fácil, pois trata-se de um profissional que não tem formação específica para exercer esta função. Geralmente, ele possui formação em Pedagogia, a qual prepara para o exercício docente e não para a coordenação pedagógica que implica, dentre outras funções, trabalhar com a formação dos professores. O CP precisa ter clareza que as dimensões abordadas podem ou não interferir no processo de formação na escola. Destacamos aqui a “[...] dimensão técnico-científica; dimensão da formação continuada; dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico; dimensão dos saberes para ensinar; dimensão crítico-reflexiva; dimensão avaliativa.” (PLACCO; SILVA, 2015, p. 26-28).

A maneira como o cotidiano escolar está organizado nos ensina o tempo todo, desde que queiramos aprender, não apenas às crianças, mas a todos os que convivem na instituição de ensino. A maneira como os gestores fazem escolhas, tomam decisões e organizam as

situações educativas sempre indicam para a comunidade escolar maneiras de escolher, aprender e ensinar, conviver, dialogar, resolver problemas e conflitos.

Tomando como parâmetro de análise a formação continuada dos professores, é fundamental que seja pensada dentro do meio em que a prática docente acontece, através de discussões e reflexões do ambiente escolar vivido. Nóvoa (2021) insiste que a formação precisa ocorrer dentro da escola, uma vez que aí está um espaço privilegiado para o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão. Para ele, é importante afirmar a

[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. (NÓVOA 2021, p. 7).

É a partir do levantamento de problemáticas e debates que os professores conseguem compreender melhor fatos ocorridos, que por muitas vezes passam despercebidos, além da importância de terem uma participação efetiva durante todo o processo de formação continuada na perspectiva da emancipação.

É neste sentido, que o trabalho do CP como principal formador do professor em serviço se faz necessário, pois conhece a realidade da escola, os sujeitos e seus principais conflitos ou dilemas. Trabalhar nesta perspectiva pode ser mais exaustivo, pois o CP se depara com inúmeras atividades como planejamento, organização, indisciplina, atendimento e serviços administrativos, e em meio a todas essas atividades ainda o de observar as práticas em sala de aula e planejar estratégias para uma formação continuada que realmente aborde as necessidades do ambiente escolar.

É na realização de seu trabalho diário, nas tomadas de decisões frequentes e recorrentes, na interlocução com os demais docentes da escola, no planejamento de seu trabalho, na execução de seu planejamento, no momento em que tenta gerar aprendizagem nos alunos e no pensar uma forma adequada de possibilitar que cada um deles aprenda, que os professores aprendem sua profissão e se formam.

De maneira semelhante, o CP também se torna uma melhor profissional na realização de seu trabalho, conforme planeja as reuniões, negocia ações, organiza os tempos, espaços escolares e pontos de vista. O CP se forma ao ter entendimento de sua função, ao demarcar seu lugar de formador e ao direcionar suas intencionalidades para a organização de um espaço escolar voltado pela e para formação docente.

Portanto, a formação continuada deve ser centrada na escola, já que a escola é o lugar onde os professores aprendem. Nesse sentido, Sartori (2013, p. 28) destaca que o professor necessita, portanto, de instrumentos intelectuais

[...] para descobrir e analisar as contradições de sua própria prática, definindo, posteriormente, novos modos de interagir com os alunos, estimulando a construção do conhecimento por meio de um conjunto de procedimentos concatenados que problematizem a realidade social e sua relação com o conhecimento científico.

O espaço escolar é o lugar onde os saberes e as experiências são trocados, validados, apropriados e rejeitados. No entendimento de Nóvoa (2021, p. 8), através

[...] dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.

A formação continuada na escola e fora dela dependem, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Não podemos delegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão do caminho a percorrer. Da mesma forma, Libâneo (2004, p. 11) afirma que:

Os educadores comprometidos com a transformação social precisam dispor de conhecimentos para repensar formas de funcionamento das escolas, de desenvolvimento da profissionalização e profissionalidade, de participação da comunidade escolar (professores, pais, alunos) de avaliação.

O professor, corresponsável pela própria formação, pode participar de diferentes formações (encontros, seminários, congressos, debates), pertencer a um grupo de estudos e aprofundar leituras, ou seja, pode combinar diversas modalidades de formação, tendo a escola e o trabalho docente como foco das reflexões. Segundo Nóvoa (2021, p. 7), trata-se de um esforço em diferentes frentes, coadunando o desempenho pessoal e profissional.

Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

Promover reflexões que podem levar a mudanças de concepções e crenças, acreditar na possibilidade de buscar formas de vencer as barreiras e limitações impostas tanto pelas condições de trabalho como pelas relações estabelecidas no interior da escola é promover o diálogo que leva à consciência crítica, que permite ao homem enxergar o mundo de forma dinâmica, reconhecendo-se capaz de transformar a realidade e a si mesmo. Girardelo e Sartori (2018, p. 15) afirmam que

[...] o papel do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada dos professores precisa configurar uma nova proposta de escola, pois, é por meio de uma gestão democrática, participativa e colaborativa que o projeto político-pedagógico tem sentido e poderá ser vivido e redimensionado.

O trabalho do CP é essencialmente um trabalho de formação continuada. Ao auxiliar e organizar a reflexão dos professores sobre suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, a professora coordenadora está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. No entender de Libâneo (2018, p. 36), o professor é participante ativo de uma comunidade profissional de aprendizagem, atuando no seu funcionamento, na sua animação e no seu desenvolvimento. “Por outro lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção de suas práticas profissionais. Há uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.” Estimulando o processo de tomada de decisão e fazendo a proposição de alternativas para superar esses problemas, promovendo a constante retomada da atividade reflexiva, o CP está oportunizando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os sujeitos e autores de suas próprias práticas.

O DPD é um conceito relativamente recente incorporado ao campo teórico da educação para abranger a dinâmica maior na qual os professores estão inseridos no que diz respeito à sua vida profissional e carreira. No entendimento de Day (2001, p. 20-21), envolve todas as experiências

[...] de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual e colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Oliveira-Formosinho (2009) propõe uma distinção entre o enfoque da formação contínua e do desenvolvimento profissional. O enfoque da formação contínua reside majoritariamente nas instituições de formação, nos agentes de formação, nas modalidades de formação e nos aspectos organizacionais. Já o desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos, os conteúdos concretos aprendidos, os contextos de aprendizagem, a relevância para as práticas, o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional. Em síntese, a autora (2009, p. 226) define o desenvolvimento profissional como um processo “[...] contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.” Podemos perceber que a compreensão exposta sintoniza com o que se espera de um percurso profissional do professor e sinaliza para o CP possíveis caminhos de como pode organizar processos formativos.

O conceito de DPD enfatiza o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor. É, portanto, um processo, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. Para Marcelo o desenvolvimento profissional docente pode ser visto como,

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009b, p. 10).

O diálogo e o trabalho coletivo no ambiente escolar são aspectos imprescindíveis no DPD, com vistas a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, ressaltamos a importância do DPD como elemento de crescimento profissional e institucional, assim como a melhoria da aprendizagem dos alunos. No presente trabalho, DPD está articulado com a formação continuada com vistas a reconhecermos a necessidade de revisão de práticas de formação docente priorizando as práticas reflexivas, colaborativas e investigativas. Faz-se necessário compreender que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento essencial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Podemos encontrar na literatura outro autor importante que trata do tema DPD. Trata-se de García (1999) que vê no conceito de “desenvolvimento” o sentido de evolução, continuidade e dinâmica, reforçando o caráter de percurso profissional no lugar de condição ou lugar estático do professor. Para ele, este conceito torna-se capaz de integrar as diferentes faces que constituem o ser e o fazer do professor, além de superar a condição individualista e

celular das práticas habituais de formação permanente. Desta forma, o DPD pressupõe uma abordagem

[...] na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCÍA, 1999, p. 137).

Na concepção de García (1999) emergem perspectivas importantes que cabem ser destacadas: o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Soma-se a isso o aspecto coletivo e de resolução de problemas, apontando para um caráter propositivo, para criar alternativas na escola, capacitadora, geradora de sonhos e compromisso, em síntese, na essência, formadora. Em ato contínuo García (1999) aprofunda a discussão e a correlaciona com a prática docente.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência. (GARCÍA 1999, p. 144)

Reforçamos que com isso, o professor transpõe a condição de mero expectador ou ouvinte como tem ocorrido em muitas circunstâncias para assumir o protagonismo e aprofundar o “profissional” como dimensão necessária da formação de professores. Desafio e tarefa lançada ao CP que tem seu papel de propositor de formação e formador transformado, como assessor que fomenta a autonomia e incentiva iniciativas de aprendizagem e de formação dos professores.

Nesse sentido, faz-se necessário que o CP, acima de tudo tenha conhecimento, busque alternativas e atribua sentido ao seu fazer. Esse exercício visa estabelecer relações com o objetivo de pensar a escola que temos, na perspectiva da comunidade que atendemos, encontrando, na interlocução, compreender diferenças, questionamentos, possibilidades; mas, acima de tudo transformando o olhar que carrega consigo e captando os diferentes olhares reconhecendo a escola como espaço de formação.

### **3.2 Acolhimento da criança no espaço escolar: um olhar para o educar e o cuidar**

A entrada na escola é um momento marcante na vida da criança e da família. A transição do convívio restrito com a família para um ambiente diferente onde há interação com outras crianças e adultos necessitam de atenção especial. Aqui pensamos, também,

naquelas crianças que não tiveram a oportunidade de frequentar a Educação Infantil, mesmo sendo amparadas por lei, e que iniciam sua caminhada escolar no Ensino Fundamental. Sabemos que educação infantil é a base educacional de nossas crianças e que cada etapa da educação que se segue depende do seu sucesso.

No Brasil, a Educação Infantil corresponde ao período de vida escolar, com faixa etária de 0 a 6 anos. O grande desafio da educação infantil está na pluralidade das crianças, que precisa ser levada em consideração pelos profissionais responsáveis no momento do planejamento das atividades. Como se trata do primeiro contato com o ambiente externo ao domiciliar, a educação infantil carrega consigo o propósito de oportunizar às crianças se conhecerem e reconhecerem a si e ao outro como cidadãos do mundo. Essa, por si só, já é uma tarefa extremamente delicada por parte de quem conduz essa etapa. Propiciar às crianças esse primeiro contato com a sociedade, sem a presença rotineira dos pais ou responsáveis, torna a educação infantil uma fase de extrema relevância para o desenvolvimento.

Na Educação Infantil as crianças são provocadas, através de ações lúdicas e jogos, a praticar suas capacidades motoras e fazer descobertas. Segundo Nussbaum (2015), a escola tem a função importante de oportunizar o desenvolvimento das capacidades dos seres humanos, muito além de uma formação técnica para o mundo do trabalho. Há necessidade de rever princípios que orientam nossa educação para que se baseie no respeito e consideração, em identificar o outro como ser humano. Quando isso não ocorre estamos condenados ao fracasso como sociedade. Neste sentido a autora afirma que parece que estamos

[...] nos esquecendo da alma, do que significa para a mente abrir a alma e ligar a pessoa com o mundo de modo rico, sutil e complexo; do que significa aproximar-se de outra pessoa como uma alma, em vez de fazê-lo um simples instrumento útil ou um obstáculo aos seus próprios projetos; do que significa conversar, como alguém que possui alma, com outra pessoa que consideramos igualmente profunda e complexa. (NUSSBAUM, 2015, p. 7).

Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no Artigo 29, a educação infantil, na primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Educação Infantil tem também o papel de habilitar a criança para o universo escolar e o ingresso no Ensino Fundamental. É de extrema importância exercitar a criança para os conceitos estabelecidos na escola juntamente com as teorias e práticas.

Reportamo-nos a frase creditada ao filósofo Heráclito (1996) que viveu cerca de 500 anos antes de Cristo e antes mesmo da época de Sócrates. Ao afirmar que nada é permanente, exceto a mudança, ele mostra que a preocupação com a mudança é parte da natureza humana. Mas aceitar que na vida tudo muda não significa fazer tábula rasa do passado. Quando encaramos o início de uma nova etapa, o desconhecido pode ser menos assustador quando algo de familiar se preserva.

Para a criança, a passagem entre etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, não virá sem dificuldades. Esse processo precisa ser compreendido como algo próprio da vida humana, como parte de uma dinâmica do ser humano que se constrói nos no enfrentamento dos obstáculos e não como uma anormalidade de um determinado período da vida. Mudam os espaços, os horários, os colegas e os professores. No início da vida escolar, impõe-se uma dura separação da criança com sua família.

A implementação da Lei 11.274/2006 que inaugurou o Ensino Fundamental de nove anos trouxe inúmeros desafios tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental.

A partir da mudança de legislação, crianças com seis anos deixaram de frequentar a Educação Infantil para serem inseridas no Ensino Fundamental. Fato que, de acordo com a legislação, impulsionaria mudanças de ordem estrutural, curricular e organizacional nos dois níveis da Educação Básica.

Durante o primeiro ano, a continuidade do aprendizado pode ser mantida com as mesmas práticas que a criança estava acostumada na educação infantil, com brincadeiras e interações. Com o passar do tempo, isso vai sendo adaptado à nova realidade, que envolve desde a disposição das carteiras, o espaço para brinquedos, horários e a adaptação na escola. Essas práticas, também são boas formas de fazer com que a criança seja acolhida de maneira mais espontânea.

No entanto, precisamos refletir: adaptação ou acolhimento da criança? A palavra adaptação, por si só, pressupõe um movimento exclusivo da criança, que envolve atitudes e emoções voltadas para um consentimento. Não queremos que as crianças simplesmente se acostumem no sentido de se conformar com uma nova rotina de vida que inclui a escola no seu dia. Ir a uma escola diariamente traz uma mudança de identidade para a criança. Irá acolher as novidades de quem vive em relações coletivas, convivendo com novos ambientes, pessoas, barulhos, objetos. Essas mudanças podem ser norteadas pelo acolhimento, o que trará mais segurança à criança.

O acolhimento desta criança necessita ser pensado e organizado e a CP é a articuladora deste processo, pois acolher pressupõe que todas as pessoas da escola estejam envolvidas, desde a recepção, até a sala de aula com o professor. Isso exige o envolvimento das famílias, direção e funcionários, ou seja, o coletivo da escola. O acolhimento das crianças que estão fazendo a transição da educação infantil para o ensino fundamental é responsabilidade da escola como um todo, porém a CP pode articular junto aos professores e equipe diretiva esta organização. É muito importante que haja sensibilidade às dificuldades, medos e anseios das crianças nessa passagem, especialmente porque essas crianças ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental com apenas seis anos de idade.

Neste sentido, é primordial que o professor conheça e compreenda as fases de desenvolvimento da criança, pois o processo de aprendizado em cada uma das fases da criança é gradual e evolui de acordo com a idade. Mas é oportuno ter em mente que pode haver variações entre um indivíduo e outro e o acompanhamento e conhecimento dos profissionais da educação passa a ser estratégico para garantir e acompanhar a evolução das suas habilidades.

Piaget (1970) foi um dos precursores da teorização das fases do desenvolvimento infantil e conseguiu identificar os processos do amadurecimento cognitivo que acontece durante as primeiras duas décadas de vida de um indivíduo, dando origem às quatro fases do desenvolvimento que são: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, apresentados abaixo.

Quadro 4 - Fases do desenvolvimento infantil

FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
Sensório-motor: 0 a 2 anos	Nessa fase a criança desenvolve a competência de manter a concentração em sensações e movimentos. Inicia o processo de consciência dos movimentos, antes involuntários, agora com um propósito, como ao estender os braços para poder alcançar objetos de seu desejo. Nesse período acontecerá o desenvolvimento da coordenação motora. É nessa fase também que o bebê possui consciência somente daquilo que pode enxergar, por esse motivo chora quando a mãe sai de seu campo de visão.
Pré-operatório: 2 a 7 anos	Nesse período acontecem as representações da realidade por meio dos próprios pensamentos. Muitas vezes, a criança não tem uma percepção real dos eventos, mas sim a sua própria interpretação do que está acontecendo. Após observar recipientes diferentes com a mesma quantidade de líquido, ao questioná-la se esses possuem a mesma quantidade, provavelmente ela dirá que não, baseada em sua experiência

	visual. Pode-se observar também nesse período, uma fase muito acentuada do egocentrismo e a necessidade de dar vida às coisas. Sendo visto ainda, como a fase dos "porquês" e da exploração da imaginação, onde o faz de conta é elemento complementar da vida da criança.
Operatório concreto: 8 a 12 anos	É o início do pensamento lógico concreto e quando as normas sociais começam a ser demonstradas pela criança, sendo capaz de entender, por exemplo, que recipientes de tamanhos diferentes, podem comportar a mesma quantidade de líquido. Nesse período também, o desenvolvimento da criança contempla noções como regras sociais e senso de justiça
Operatório formal: a partir dos 12 anos	Aos 12 anos a criança já apresenta a competência de compreender situações abstratas e experiências de outras pessoas. Ainda que essas vivências não tenham sido experimentadas pela criança, ela passa a ter condições necessárias para compreender através de situações experienciadas por outras pessoas. Em outras palavras, inicia o processo de compreensão de situações abstratas. Na pré-adolescência, o sujeito se torna capaz de desenvolver hipóteses, teorias e possibilidades e inicia o processo de desenvolvimento da autonomia e independência da adolescência.

Fonte: A autora a partir de Piaget (1970).

Todas essas etapas do desenvolvimento infantil compreendem aprendizados e aquisição de conhecimentos indispensáveis para sua vida. Esses fatores precisam ser trabalhados com o auxílio de profissionais qualificados e reforçados com atividades complementares praticadas em casa.

Pensando na criança que está fazendo a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao atingir o pensamento representativo ela precisa reconstruir o objeto, o tempo, o espaço, as categorias lógicas de classes e relações nesse novo plano da representação. Tal reconstrução envolve os estágios pré-operatório e operatório concreto.

Nesta fase o pensamento da criança repousa sobre configurações representativas de conjunto mais amplas, mas ainda está dominado por elas. A intuição é uma espécie de ação realizada em pensamento e vista mentalmente: transvasar, encaixar, seriar, deslocar etc. ainda são esquemas de ação aos quais a representação assimila o real. Mas a intuição é, também, por outro lado, um pensamento imagético, versando sobre configurações de conjunto e não mais sobre simples coleções sincréticas, como no período anterior.

O pensamento da criança entre dois e sete anos é dominado pela representação imagética de caráter simbólico. A criança trata as imagens como verdadeiros substitutos do objeto e pensa efetuando relações entre imagens. A criança é capaz de, em vez de agir em atos sobre os objetos, agir mentalmente sobre seu substituto ou imagem, que ela nomeia.

Quando interrogamos crianças de diferentes idades sobre os principais fenômenos que as interessam espontaneamente, obtemos respostas bem diferentes segundo o nível dos sujeitos interrogados. Nos pequenos, encontramos todas as espécies de concepções, cuja importância diminui consideravelmente com a idade: as coisas são dotadas de vida e de intencionalidade, são capazes de movimentos próprios, e estes movimentos destinam-se, ao mesmo tempo, a assegurar a harmonia do mundo e servir ao homem. (PIAGET, 1982, p.173).

Acredita-se que na educação infantil existe a preocupação com a acolhida da criança, com o tempo destinado à adaptação, bem como o cuidado, o olhar atento do professor às produções, relações e expressões do educando. Ao adentrar as portas do primeiro ano, automaticamente e de forma não intencional, os adultos envolvidos com a criança supõe que esta já superou todos os impasses de sua relação com a escola e ignoram as grandes mudanças pelas quais ela passa neste processo de transição de um nível de ensino para o outro.

Primeiro, eu gostaria de esclarecer a diferença entre dois problemas: o problema do desenvolvimento e o da aprendizagem... desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e esta opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem. (PIAGET, 1967, p. 176).

A sala de aula é o lugar onde as crianças se encontram, aprendem, compartilham brinquedos, realizam experiências, se movimentam. Lugar de interação, comunicação. Um mundo de possibilidades. Mas este espaço físico precisa ser planejado para ser antes de tudo acolhedor. Neste sentido,

[...] acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas, ou o tempo empregado para tecer as relações “escondidas” com outras crianças. (STACCIOLI, 2013, p. 28).

O acolhimento consiste em fazer a criança se sentir bem, segura, amada e protegida à nova estrutura, valorizando a socialização e as trocas entre educadores e crianças. Neste sentido, precisamos discutir também o conceito de cuidar. A palavra cuidado vem do latim *cogitare-cogitatus* e significa *cura*: cogitar, pensar. Diversos autores ajudam a compreender o termo cuidar.

O cuidado implica em cuidar do outro em toda sua dimensão humana. Segundo Macêdo e Dias (2006) o termo cuidado é derivado do latim *cogitatus* e apresenta uma dupla

função de entendimento. No primeiro sentido, refere-se à atividade de pensamento, com a função de adjetivo e participio do verbo cuidar, implicando em pensado, calculado, suposto, meditado. O segundo entendimento da palavra refere-se ao campo das emoções, aparece com a função de substantivo masculino, significando desvelo, solicitude, diligência, vigilância, precaução.

Wallon (1978) atribui às emoções, que são essencialmente sociais, a responsabilidade pela sobrevivência da espécie humana, ou seja, as emoções contribuíram para a consolidação da coletividade. A emoção serviu para essa forma de adaptação que consiste na ação comum, ajudou poderosamente na constituição do grupo. Para ele (1978), os progressos da vida mental só foram possíveis graças à vida coletiva, que está permeada por emoções. Pode-se tomar como exemplo, o bebê recém-nascido, que têm suas necessidades biológicas atendidas por meio das emoções (choro, riso) que repercutem no outro, o adulto cuidador, o que vem a confirmar o componente emocional do cuidado.

Nessa perspectiva, as reflexões sobre a educação de crianças implicam discussões sobre o cuidado, como forma de estar com o outro e valorizá-lo como pessoa, como principal responsabilidade e, conseqüentemente, o acolhimento em decorrência. Faz-se necessário valorizarmos o ser e estar juntos, os momentos em que estamos com as crianças. Criar outra forma social de cuidado. É preciso cultivar aquilo de que se cuida. Assim, Loss (2013, p.30) corrobora, dizendo que olhar

[...] o outro como um ente necessário para a existência do Eu. O outro é a extensão do Eu e vice-versa. Assim necessitamos aprender e ensinar que nenhum ser humano é uma “ilha”, que nos constituímos na relação com o outro e, por isso, ser de extrema necessidade a ampliação de nossa capacidade de respeitar e cuidar do outro.

A prática do cuidado é imprescindível para a sobrevivência humana e na escola o professor precisa exercer o olhar de cuidado para com a criança, seja no acolhimento ou no processo de ensino e aprendizagem. Rossetti-Ferreira (2003, p. 10) expressa:

Admirável capacidade humana essa de aprender com os outros da mesma espécie e de se adaptar aos mais variados ambientes e situações. Estranho pensar que ela se funde em nossa extrema imaturidade motora ao nascer, que nos faz depender dos outros por longos anos. Em contraposição, nossa rica expressividade ao nascer, favorece nossa comunicação com os outros. Aqueles que nos cuidam medeiam nossas relações com o mundo.

Desta forma, cuidar e educar não se concretizam de modo separado e sim integrados. Perceber a indissociabilidade das ações de cuidado e educação significa que a criança está sendo compreendida como cidadã em processo de desenvolvimento e como tal necessita de

cuidados especiais em complementação à ação da família. Implica, sobretudo, respeitar o sujeito criança que está em processo de constituição.

É preciso cuidar, fazer frutificar e transformar as relações que se estabelecem no interior das instituições educacionais, formá-las para o cuidado de si próprias e do outro. Macedo e Dias (2006, p. 5), destacam que:

O processo de cuidado e educação das crianças pequenas se torna mais efetivo e, por conseguinte, prazeroso quando há um envolvimento real, uma sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, por meio da qual a professora é capaz de ler as múltiplas expressões das crianças, suas formas diferenciadas de comunicação e ação e intervém no sentido de acolher e envolver a criança no espaço educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral da mesma, o que pressupõe a indissociabilidade de ambas as ações.

Nessa perspectiva, as reflexões sobre a educação de crianças implicam discussões sobre o cuidado como principal responsabilidade e, conseqüentemente, o acolhimento como decorrência. Faz-se necessário valorizarmos o ser e estar juntos, os momentos em que estamos com as crianças.

O cuidar e educar podem contribuir muito no processo de desenvolvimento pleno da criança, pois os momentos tornam-se mais proveitosos e significativos às crianças. Com isso, o tempo do cuidado também é momento de aprendizagem, e para a aprendizagem é possível que o lúdico seja explorado, tornando-se momentos prazerosos e de contentamento, o que consecutivamente contribui para o desenvolvimento da criança.

### **3.3 A Coordenação Pedagógica na relação família e escola**

A família representa um dos primeiros ambientes no qual o indivíduo inicia sua vida em sociedade. A família é o principal espaço de referência, proteção e socialização dos indivíduos, independente da forma como se apresenta na sociedade. Ela exerce uma grande força na formação de valores culturais, éticos, morais e espirituais, que vêm sendo transmitidos de geração em geração.

Toda criança nasce sob a influência de um determinado contexto familiar e é nele que tem relações iniciais com outras pessoas, pois é o início do convívio com um grupo social. É neste contexto que terá suas primeiras experiências e formará suas referências mais significativas sobre amor, cuidado, segurança, certo e errado, caráter, limites, frustrações etc., que seguirão por toda a sua vida. Segundo Maturana (2006, p. 163), família é:

Um domínio de interação de apoio mútuo na paixão por viver juntos em proximidade física ou emocional, gerado por duas ou mais pessoas, seja através de um acordo explícito ou porque crescem imersos nele, no acontecer de seu viver [...]. Como sistema, uma família existe no âmbito biológico, através da realização do viver de seus componentes. Além disso [...] se realiza no linguajar e emocional de seus membros como um caso particular de configuração de conversações recorrentes (organização) que definem como membro de tal classe.

A partir do que Maturana (2006) afirma, podemos dizer que no cotidiano dos anos iniciais uma criança terá na instituição familiar as primeiras interações sociais que a prepararam para todas as outras, sendo a escola concebida como a próxima instituição. A escola é o espaço onde a família busca a estrutura adequada para que o filho(a) receba aprendizagem em diferentes áreas de conhecimento, garantindo melhores condições de desenvolvimento em todas as dimensões de sua vida.

[...] o que ambas [...] têm em comum é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão (SZYMANSKI, 2011, p. 216).

Tendo como suporte a fala da autora e de tantos outros pesquisadores (SINAY, 2012; MARTINS FILHO, 2011; SERRES, 2013, dentre outros), sustenta-se a importância de que elas sejam parceiras e se complementem na formação desses cidadãos. Esta parceria é interpretada, definida e espera-se que ocorra na forma de uma via de mão dupla, que a família tem com a escola e a escola tem com a família. Esta relação é determinante para o desenvolvimento das crianças.

Porém, o mundo moderno exige que nos coloquemos em movimento constante, de tal maneira, que acabamos tendo a sensação de que o tempo voa. Vive-se a angústia permanente da falta de tempo acreditando não termos tempo o bastante para realizar todas as tarefas que queremos, e às quais somos solicitados. Martin Filho (2011, p.42) pondera que

O mundo moderno não se preocupa em preparar pais e mães para a fundamental tarefa de cuidar da prole, age como se isso não fosse algo muito importante e cada vez mais se dá muito mais valor ao trabalho fora do lar, ao sucesso profissional, do que à atenção adequada às crianças que aparecem depois de uma união matrimonial.

Desde muito cedo há uma formação economicista, há uma cobrança para sermos bem-sucedidos e conquistar uma situação financeira estável, por outro lado, percebe-se que a ânsia em buscar esse conforto material, leva ao distanciamento daqueles que mais amamos, pois passamos mais horas no trabalho e com compromissos profissionais, do que com aqueles que estimamos. Todos precisam trabalhar para sobreviver. O problema principal é como conciliar a necessidade fundamental com o dia a dia dos afazeres familiares.

Não se trata de parar de trabalhar, nem que as mulheres abram mão da sua carreira para criar os filhos. Como bem considera Martin Filho (2011, p.48) “[...] é preciso priorizar a relação com as crianças, principalmente nos primeiros anos, se possível até os seis anos de idade, período crítico da existência infantil. Esses são os anos mágicos da vida da criança.”

Desta forma os pais não podem delegar à escola a educação dos filhos. Sinay (2012, p.123) afirma que:

Os pais que descarregam toda a responsabilidade da criação na escola também educam seus filhos. Educam-nos, pelo exemplo citado, a pensar que não somos responsáveis por aquilo que criamos (uma vida, neste caso); que, com dinheiro, sempre encontraremos quem se encarregue daquilo que cabe a nós; que os vínculos não se constroem com a presença e que nem o amor é um trabalho cotidiano.

A escola tem a função de instruir, instrumentar e capacitar para as habilidades específicas, através do contato com uma variada gama de recursos possíveis. Destaca-se também a socialização das crianças, sendo uma ponte sólida que conecta a família com o horizonte comunitário, com o mundo onde esses serão o que forem como pessoas.

Para formar pessoas e instruí-las é necessário criar um contexto, propor e respeitar normas. Esta é a tarefa conjunta da família e da escola, sendo imprescindível a parceria entre ambas, e como tal agir com um objetivo comum. Sinay (2012, p. 124) afirma que família e escola podem “contribuir para o desenvolvimento de uma vida para que esta converta suas potencialidades em ato.” Com objetivo comum, escola e família contribuirão para desenvolvimento educacional da criança.

A sintonia entre família e escola é uma premissa incontestável para o desenvolvimento dos estudantes, seja no âmbito acadêmico ou na condição individual. Entretanto, sabemos, também, que as escolas buscam estabelecer essa sintonia, mas, que ainda é um propósito difícil de ser alcançado e totalmente satisfatório. Isso, devido a muitos fatores se associarem para que haja essa dificuldade: o cotidiano, os processos internos, a burocracia que sempre está presente, o contexto da família, a própria dificuldade de relacionamento interpessoal de cada um, entre outros.

Concebendo o objetivo das escolas, o ato de educar, de transformar a sociedade, é importante a discussão da habilidade de se relacionar bem e de fazer isso em prol do desenvolvimento dos estudantes ou filhos.

Na atualidade, a aproximação da instituição educativa com a família incita-nos a repensar a especificidade de ambas no desenvolvimento infantil. São ainda muitos os discursos sobre o tema que tratam a família de modo contraditório, considerando-a ora como refúgio da criança. Ela precisa de segurança, estabilidade, afetividade e compreensão para

sentir-se mais segura diante dos processos de aprendizagem. Um ambiente familiar que não favoreça essas relações aumenta a agressividade, o sentimento de incapacidade e, conseqüentemente, as dificuldades na aprendizagem.

A falta, ou escassez, de relações familiares adequadas, devido ao pouco tempo de convívio, ou desajustamentos pessoais, provoca a carência das funções materna e paterna, fragilizando os laços amorosos. O diálogo foi e sempre será uma grande ferramenta no ato de educar, na sua ausência é difícil lidar com as dificuldades existentes. A criança é um ser transparente e demonstra o que vive e passa no contexto familiar, seja expressando-se verbalmente ou em atitudes sem ao menos dizer uma palavra. Segundo Szymanski (2003 p. 22) “[...] é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito.”

Assim sendo, ressalta-se a importância que é dada à família na criação dos filhos, bem como a participação no processo de ensino, como aborda o Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 53, parágrafo único: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico bem como participar da definição das propostas educacionais.” (BRASIL, 1990, p. 31).

Isso não significa que a escola não possa ensinar valores morais e sociais, mas a escola, além desses ensinamentos, possui outras atribuições. A escola tem uma especificidade – a obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações. À família cabe acompanhar e auxiliar no processo de construção da criança, sendo o suporte e apoio para ela.

Assim percebemos que as duas instituições têm interesses comuns, mas cada uma com sua maneira de educar. Desta forma a família passa a participar da escola de diferentes modos e pode desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem na escola. E é nesse sentido que a família passa a participar da escola, com pequenas intervenções no processo educacional da criança que gera grandes mudanças no seu comportamento e aprendizado. A escola necessita da presença dos pais, para que possam identificar quais as dificuldades que a criança encontra dentro e fora dela.

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem acontece de forma participativa, não acontece de maneira automática, o processo de aprendizagem não é estático, muito menos mecânico, é ativo, precisa da interação da pessoa com a outra. Se a família tem responsabilidade com a educação da criança tanto quanto a escola, é necessário que as instituições família e escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação que desenvolva todas

as suas capacidades. A troca de ideias entre educadores e família facilitará a resolução de dificuldades enfrentadas pelas crianças.

Não se trata de apenas acatar as demandas das famílias, mas também de encontrar, verdadeiramente, encaminhamentos corretos e saudáveis para aqueles que são o centro das relações entre as duas instituições (família e escola), mesmo que isso signifique, muitas vezes, desagradar pessoas. Resgatar parceria com as famílias, amorosidade, preparar para se viver em sociedade não como mero expectador, e sim visando o desenvolvimento integral da criança destacando valores, convivência e alegria em pesquisar e aprender.

O trabalho efetivado pela CP na escola precisa estar voltado a construção de ambientes e práticas educativas geradoras de aprendizagem para os sujeitos envolvidos no processo educacional. Como elo entre a escola e a família solidificará a colaboração, onde as crianças aprendam, os professores possam contar com o apoio familiar, e os pais participem das atividades proporcionadas pela escola. Mesmo sabendo que não é fácil construir essa situação no ambiente escolar, a coordenadora precisa se munir de possibilidades para trabalhar essas relações buscando um ambiente de participação dentro da escola.

A Coordenadora Pedagógica juntamente com a direção da escola deve tecer uma relação com a família amparada na confiança e no respeito. Szymanski (2011, p.215) versa sobre a relação entre escola e os pais, afirmando que

[...] seria gradualmente construída, uma relação de confiança mútua entre equipe escolar e as famílias. Conflitos existiriam sim, mas sua solução na base de uma relação de confiança seria muito mais fácil e efetiva. Ambas as partes aprenderiam a negociar uma com a outra. Mais do que isso, aprenderiam a se conhecer, a se respeitar e a se ajudar.

Podemos destacar um aspecto importante que diz respeito às reuniões com os pais, que precisam ser pensadas e organizadas a partir de temas com abordagem significativa, para que se sintam participantes e possam argumentar, dialogar e dizer o que sentem em relação à escola. A reunião de pais é um instrumento essencial para que a escola possa compartilhar a tarefa de educar.

A escola é compreendida como o espaço de articulação e problematização entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano dos estudantes. É um espaço, no qual se propõe a formação de indivíduos que compreendam criticamente o contexto social em que se inserem, que encontrem sentido no seu aprendizado, que tenham acesso ao conhecimento, e que, acima de tudo, sejam capazes de uma inserção transformadora na sociedade.

Porém a família mudou e mudou também a escola, ou deveria ter mudado. Mudanças relacionadas inclusive à didática, à pedagogia e aos conteúdos. A escola passou a não se centrar mais no conteúdo e no educador e sim a centrar-se no estudante e em seu processo de aprendizagem. Paro (2002, p. 57) diz:

O desafio das escolas hoje é sair dos extremos, buscando valorizar tanto a informação, como a formação, tanto o educador como o educando, tanto o método como os conhecimentos acumulados historicamente, resgatando ainda, a importância do grupo na construção de conceitos e valores.

A escola cumpre uma função social essencial à formação dos novos cidadãos, na medida em que os saberes selecionados por uma sociedade e os seus valores serão construídos e transmitidos mediante ações educativas. A característica mais marcante da sociedade presente diz respeito a aprendizagem como um elemento da vida das pessoas. Aprender torna-se fundamental para não perecer, seja na escola ou na vida cotidiana. Neste sentido Canário (2006, p. 49) afirma que “[...] a educação do futuro será marcada pela centralidade na pessoa que aprende, o que implica repensar os modos de trabalho dos educadores.” Nesta perspectiva, ressignificar a escola transformando problemas em soluções é fundamental. Este desafio implica concepções e práticas educativas que valorizem sua função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente. Para Canário (2006, p. 92), reinventar a escola,

[...] pressupõe uma atitude crítica e de profunda insatisfação com a escola atual, mas também a convicção de que é possível uma “outra” escola, radical e qualitativamente distinta da de hoje. [...] Não estamos com problemas de eficácia, mas, sim, com problema de legitimidade da escola.

Neste contexto, é preciso conceber a escola como impulsionadora das transformações sociais, ampliando os seus objetivos, dizimando sua visão exclusiva de preparação para o mundo do trabalho. A escola necessária para os novos tempos não pode se limitar a disseminar informações, deve interagir e articular com as práticas sociais, proporcionar igualdade de direitos e propor novas atitudes que neguem a ideia de diferença, além de outros aspectos fundamentais desenvolvidos em um currículo multicultural e abrangente de oportunidades para todos.

Se a escola passa por transformações e desafios, a família também os enfrenta. A escola e a família são duas instâncias que se complementam e interconectam, constroem aptidões individuais, alicerçadas na construção das identidades pessoal e coletiva. Desta forma a escola pode dinamizar este trabalho a partir da atuação da CP, articulando reuniões de

pais na escola, promovendo reflexões com os professores, sugerindo leituras, promovendo o debate, organizando o conselho de classe participativo, dando vida ao PPP da escola e dialogando com as famílias.

O diálogo entre ambas é a melhor forma de solucionar os possíveis problemas encontrados na família que em alguns momentos são desconhecidos pelo mesmo. A escola busca sempre o desenvolvimento de seus estudantes e com o passar dos anos tem buscado o auxílio da família. Escola e família são laços que não devem se romper. É a interação entre família e escola que possibilitará ao indivíduo a formação em sua totalidade para viver em sociedade e assim colaborar com o desenvolvimento social.

### **3.4 A Coordenação Pedagógica e a dinamização do Projeto Político Pedagógico (PPP)**

Toda escola que queira ser um espaço e ambiente que cultive a esperança necessita definir objetivos a alcançar, metas e sonhos a realizar. No entendimento de Freire (1996), não é possível dissociar a esperança da escola, pois acredita que não é possível a educação sem o esperar. O conjunto desses anseios, bem como os meios para concretizá-los, é o que dá forma e vida ao PPP. A palavra projeto advém de projetar, jogar para frente, cuja origem vem do latim *projicere*, cujo particípio deu origem a *projectum*, origem do termo. Projetar, então, é construir um plano, uma intenção, um propósito, ou seja, a construção de um projeto significa pensar o que se quer, o que se deseja. O projeto parte da vontade de melhorar algo, alguma coisa e, sendo assim, nasce da necessidade de uma realidade existente para uma realidade que se pretende. Ao construir o projeto político-pedagógico, os sujeitos devem ser reconhecidos como agentes de um fazer e de um saber, na medida em que mediatizam as relações entre escola, sociedade e conhecimento. Nas palavras de Moacir Gadotti (1994, p.579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Faz-se necessário explicitar e compreender seus significados, sua relação com o ensino e refletir sobre alguns pressupostos que devem orientar esta proposta pedagógica. O PPP da escola é, portanto, o plano de avanço, de mudança de uma realidade, de prognóstico de melhoria. Essa realidade configura-se no trabalho pedagógico que se realiza diariamente nas aulas, no currículo, na metodologia, no processo de avaliação, na forma de participação

dos pais, nas relações interpessoais, na concepção de educação que a escola sustenta, na coordenação pedagógica praticada, na forma de gestão implementada.

Enfim, todas as ações desenvolvidas na escola, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem, constituem o trabalho pedagógico da escola, que, por sua vez, configura-se no PPP. Veiga aponta que (2002, p.14) o

[...] projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o Projeto Político Pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, põe em questão a construção de PPP, no sentido de reconhecer a capacidade da escola de planejar e organizar sua ação política e pedagógica a partir da gestão participativa em todos os segmentos da comunidade escolar (corpo técnico-administrativo, docentes, alunos, pais e comunidade), num processo dinâmico e articulado. Por isso é necessário o envolvimento das pessoas que fazem parte da escola na sua construção e execução do PPP.

É através dos princípios democráticos apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que podemos encontrar o aporte legal da escola na elaboração da sua proposta pedagógica. De acordo com os artigos 12, 13 e 14 (incisos I) da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, porém, deve contar com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração.

Veiga (2001) alerta, que em relação ao PPP, os aparatos legais das políticas públicas, em muitas circunstâncias, podem transformá-lo em um instrumento de controle, atrelá-lo a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores. Esta forma de ver o PPP cria distanciamento entre os atores da escola e seus fins.

Os conceitos que aparecem no próprio nome do documento também podem ser úteis para esclarecer a necessidade e o objetivo do PPP:

**Projeto:** este termo traz a ideia de futuro, que tem como ponto de partida o presente. Refere-se a um plano para realização, uma proposta de ação a executar durante determinado período de tempo. Porém precisamos ter clareza que objetivos, metas e procedimentos são insuficientes. “Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir

outra coisa: tornar-se instituinte.” (GADOTTI, 2000. p.35) Assim o projeto é concretizado por mecanismos de registros, possíveis de serem acompanhados e avaliados.

**Político:** não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo, por isso todo projeto pedagógico é também político, pois refere-se à função social das instituições de ensino. Sob o olhar de Santiago (2002, p. 146), a dimensão política se fortalece e se evidencia nas

[...] opções curriculares, e estamos inevitavelmente comprometidos com aquilo que propomos e colocamos em prática no âmbito da escola – uma vez que os significados imbricados nas práticas pedagógicas produzem normas, valores, visão de mundo e atitudes que definem posições de poder – e, na dinâmica dessas relações, forma-se as subjetividades.

A escola é um espaço social, de múltiplas relações humanas e, conseqüentemente, um espaço político, de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão em sociedade.

**Pedagógico:** a palavra define os métodos utilizados na educação para que cada sujeito se desenvolva de forma global. No documento, o termo faz menção a todos os projetos e atividades educacionais que são utilizados nos processos de ensino e aprendizagem. Traz o significado mais evidente sobre de qual esfera se trata o documento, referindo-se aos projetos e atividades educacionais que são utilizados nos processos de ensino e aprendizagem. Souza (2002, p. 229) é enfático ao dizer que a escola não realiza seu trabalho no vazio, mas baseia-se em diretrizes e fundamentos do contexto social no qual sua prática pedagógica ganha e constrói significados. “Nessa perspectiva, é preciso considerar três dimensões básicas do ato pedagógico que, complementares entre si, lhe imprimem um caráter multidimensional: a axiológica, a epistemológica e a ética.” Ou seja, a necessidade de a educação assegurar ao ser humano sua integralidade; permita a análise e crítica das diversas ciências; e, por fim, no compromisso com a cidadania.

Em síntese, para Souza (2002, p. 231), considerando a imbricação dessas três dimensões (a axiológica, a epistemológica e a ética) no

[...] contexto da prática pedagógica, a construção do projeto político-pedagógico é condição *sine qua non* para que a identidade da escola se firme rumo à ressignificação do conhecimento e da cidadania. Também se deve considerar o fato de que, por meio do referido projeto, a escola pode criar formas democráticas de participação dos seus vários grupos, fugindo de práticas marcadas meramente por orientações burocratizadas. (grifo do autor).

Segundo Gadotti (2000, p.36), “[...] o projeto pedagógico da escola, está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é o resultado de um processo de

desenvolvimento de suas próprias contradições.” Assim, a escola, enquanto espaço de contradições acolhe no seu seio os embates sociais que apoiam ou reprimem sua ação. Masschelein e Simons (2021) reforçam que numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente, que a escola é e o que ela faz, se torna claro. Em outras palavras, a escola oferece

[...] “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o **potencial** para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 10, grifo do autor).

No entendimento de Benincá *et al.* (2010), o pedagógico não é um produto mecânico do contexto sobre o aluno, professor e comunidade, pois vem carregado de toda subjetividade das consciências em relação. Esta ideia vem complementada por Santiago (2002, p. 166) que afirma que a implementação de um projeto pedagógico verdadeiramente revolucionário, “[...] fundamentado numa postura crítica em relação ao currículo, precisa ressignificar as formas de administrar os espaços, os tempos, as estruturas, as relações, os registros – enfim, a dinâmica escolar em toda a sua complexidade.”

Ao vincular as três dimensões, o PPP ganha uma função social. Ou seja, um marco de referência elaborado e definido pela e para a comunidade escolar, com o intuito de registrar, orientar, estabelecer ações, metas, estratégias e intenções da escola. Estas necessitam estar sustentadas por processos democráticos e participativos. Segundo Benincá *et al.* (2010, p. 69), a eficácia ou não de uma proposta pedagógica evidencia-se na condução do processo pedagógico, o que implica o exercício do poder. “Por isso, a questão fundamental da proposta pedagógica é o gerenciamento do poder em todos os níveis de relação social. A proposta, quando fundamentada na teoria da práxis, é geradora e, ao mesmo tempo, gerenciadora do poder, que é gerado na proposta e por ela é gerido.” Isso significa que o PPP se constitui muito mais do que um documento, mas representa o compromisso ético e coletivo entre as pessoas da comunidade escolar. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação. Deve existir porque é uma ação anteriormente refletida, idealizada.

Quando se trata de construir os projetos das escolas, é de suma importância observar seu planejamento, aquilo que intencionalmente se dispõe a fazer, qual sua intenção, o que será realizado. “Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social.” (VEIGA, 2002, p. 56). Colocar-se adiante, com as estratégias descritas,

buscando aquilo que é possível ser feito. É observar futuramente de modo diferente do que está acontecendo. Gadotti (1994, p. 579), explica como tudo isso ocorre:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Nesta perspectiva, o CP é o profissional que tem como responsabilidade de implementar e valorizar as ações coletivas na instituição escolar, assegurando que estejam vinculadas ao eixo pedagógico nela desenvolvido. O PPP será, portanto, o orientador das tomadas de decisões coletivas no âmbito escolar. Para Benincá *et al.* (2010, p. 70), é em torno dele que a escola se movimenta e se dinamiza, criando-se uma mística propulsora do processo. “Trata-se de uma automobilização permanente, na qual a proposta se faz e se recria, renovando também os membros da comunidade escolar.” As questões norteadoras que surgem de uma consciência coletiva não se esgotam nessa formulação, mas são indicadoras de que há necessidade do desenvolvimento de outra forma de reivindicar a legitimidade de ação sobre o real que, embora disponível, muitas vezes, não é indagada por conta do velamento do poder que o coletivo pode provocar.

Nessa ótica, vale ressaltar que o ato educativo não se reduz ao ato cognitivo, é ação que congrega emoções, laços, trocas, descobertas do professor que ensina e do aluno que aprende, e, de forma mais sistematizada, da interação do professor com outros professores e dos estudantes entre seus pares. O CP, portanto, tem no PPP um poderoso instrumento mediador dos conhecimentos e práticas pedagógicas, bem como organizador do processo educativo coletivo.

Para Loss (2013), planejar é construir possibilidades de ação. É tomada de decisão frente a realidade que se apresenta e aos desafios lançados pela sociedade. Em ato contínuo a autora (2013, p. 38-39) reforça que se trata de um processo “[...] integrador de experiências e projetos. É elemento didático fundamental para a unicidade entre teoria e prática, para o desenvolvimento da inter e transdisciplinaridade e para a superação da fragmentação do saber.”

O planejamento educacional é um ato de intervenção técnica e política “Portanto, o projeto pedagógico da escola, ao se identificar com a comunidade local, busca alternativas que imprimam dimensão política e social à ação pedagógica.” (VEIGA, 2002, p. 62). E nesse espaço escolar o CP pode viabilizar a participação do professor em todas as etapas de

planejamento, especialmente na elaboração, implementação e avaliação do PPP. Sua principal função é agregar a equipe escolar em torno deste projeto, coordenando discussões sobre os desdobramentos dos planos de ensino, planos de curso e planos de aula, logo, o CP exerce papel essencial no planejamento escolar. A articulação em torno do PPP permitirá que diferentes sujeitos escolares se movimentem na direção dos objetivos e fins estabelecidos pelo coletivo da escola. Neste processo, o CP também aprende, a partir das considerações reflexivas dos demais protagonistas da escola, e a escola configura-se como organização aprendente.

Espera-se que o Projeto Político Pedagógico seja construído a partir de um diagnóstico interno da instituição, levando em consideração o contexto escolar e familiar. Partindo desse pressuposto o PPP é o norteador para as atividades da escola, pois contempla não apenas os objetivos e metas, mas também as ações que serão tomadas para alcançá-los, levando em consideração a realidade da escola.

A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico indica um processo de planejamento participativo, dinâmico e flexível, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, visando uma educação de qualidade, transformadora e para todos.

Desse modo, não podemos pensar na construção e implementação de um PPP de qualidade, sem nos darmos conta da importância da equipe gestora, especialmente a CP, que pode organizar e mobilizar os professores para que o PPP esteja presente nas reuniões de planejamento, na avaliação escolar e na organização do currículo a partir da realidade existente.

A CP, desta forma, precisa estar aberta ao diálogo, ser estudioso, leitor e ouvinte, estar aberta às inovações e vigilante aos aspectos das relações interpessoais inerentes ao universo escolar. Exercer a liderança junto aos seus pares de modo a garantir, ao mesmo tempo, espaço para a criatividade e o cumprimento das diretrizes gerais da educação básica e das normas estabelecidas pela escola. Torna-se fundamental sustentar suas práticas sob uma base epistemológico-teórico-metodológica capaz de orientá-lo nos principais conceitos de ordem político-pedagógica, bem como no que se refere ao planejamento escolar (e de ensino) com foco no PPP.

### 3.5 Apoio pedagógico ao docente: planejamento e avaliação

O processo de avaliação se apresenta sob diferentes concepções ao longo dos tempos. Historicamente,

[...] em uma aplicação mais formal, por volta de 2.205 a.C., os testes escritos teriam sido aplicados por um imperador chinês chamado Shun, para examinar seus oficiais para fins de promoção ou exclusão. A partir de então instituíram-se na China os exames a fim de evitar a apropriação indevida de cargos, impedir o clientelismo e a formação de monopólios. Na ocasião, este instrumento nasceu com a função de controle social, e desempenhou este papel por muito tempo. (HERMES; SOLIGO, 2014, p. 05).

No Brasil, a ideia de sistematização dos exames tem sua origem com a proposta pedagógica dos Jesuítas, que foram os pioneiros na organização da escola. Formularam um documento conhecido como *Ration Studiorum*. (FRANCA, 1952). Nele havia um detalhamento das diferentes funções como diretor, prefeito de estudos, reitor etc. bem como de procedimentos e normas que deveriam ser seguidos. Como exemplo podemos referir as funções dentro das quais se estabelecia a duração do período do teste - que deveria ser mantido com rigor, e não permitia ao aluno perguntar, nem falar nada durante o período de aplicação da prova, como passou a ser chamada a partir de então.

Havia, na *Ratiuon Studiorum*, uma descrição minuciosa dos aspectos operacionais-comportamentais em relação a realização das provas.

Os que se aproximarem do Prefeito para a prova levem consigo os próprios livros, a fim de que uma vez entregue, se retirem logo da aula em silêncio; enquanto saem alguns, não mudem os outros de lugar, mas terminem a composição onde começaram.

Se alguém não terminar a prova no tempo prescrito, entregue o que escreveu. Convém, por isso, que saibam todos exatamente o tempo que lhes é dado para escrever, para copiar e para rever.

Finalmente, quando se apresentarem para o exame(oral), levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os quais deverão ser interrogados; não façam, porém, sinais aos outros nem corrijam se não forem perguntados. (FRANCA, 1952, p. 178).

A prática dos exames escolares, que são classificatórios, está presente de forma predominante ainda hoje em nossas escolas. A avaliação da aprendizagem é um conceito do século XX, especialmente a partir da década de 1930, tendo por origem as obras de Ralph Tyler, cuja característica principal é ser diagnóstica, o que implica em intervenção na busca de melhor resultado, o que os exames não permitem. (LUCKESI, 1996).

Luckesi (2011), estabelece nove diferenças entre o ato de avaliar e o ato de examinar:

1. Quanto à temporalidade, os exames estão voltados para o passado e a avaliação para o

futuro; 2. Quanto à busca de solução, os exames permanecem aprisionados no problema e a avaliação volta-se para a solução; 3. Quanto à expectativa dos resultados, os exames estão centrados com exclusividade no produto final e a avaliação, no processo e no produto, ao mesmo tempo; 4. Quanto à abrangência das variáveis consideradas, os exames simplificam a realidade, enquanto a avaliação tem presente a complexidade; 5. Quanto à abrangência do tempo em que o educando pode manifestar o seu desempenho, os exames são pontuais e a avaliação é não pontual; 6. Quanto à função, os exames são classificatórios e a avaliação diagnóstica; 8. Quanto às consequências das funções de classificar e diagnosticar, os exames são seletivos e a avaliação é inclusiva; 9. Quanto à participação na aprendizagem, politicamente, os exames nas salas de aula são antidemocráticos e a avaliação é democrática; quanto ao ato pedagógico, os exames são autoritários e a avaliação dialógica. Os exames escolares têm características diferentes das características da avaliação, que é mais humana e leva em consideração a construção do processo ensino aprendizagem do estudante.

Depresbiteris (1989, p.37) aponta uma concepção intencional à prática docente. Para a autora a avaliação é compreendida como instrumento que norteia o trabalho docente, pois “[...] a avaliação permite ao professor adquirir os elementos de conhecimento que o torne capaz de situar, de modo mais correto e eficaz possível, a ação de estímulo, de guia do aluno.” Nessa perspectiva, a avaliação assume algumas funções e objetivos. Inicialmente, ela pode ser compreendida com função diagnóstica, quando se pretende verificar os conhecimentos prévios que os alunos possuem, bem como identificar avanços e fragilidades do processo em si, refletindo sobre quais instrumentos serão usados para ensinar, se a aprendizagem de fato ocorreu e o que poderá ser realizado com o resultado obtido, visando sempre a aprendizagem do estudante.

Segundo Vasconcellos (2009, p. 29), o ato

[...] de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Ao fazer juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentimentos, paixões, ideais e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais.

Desta forma, a avaliação tem por objetivo guiar e otimizar a aprendizagem em andamento, fornecendo para o aluno subsídios para que ele compreenda seu processo de aprendizagem, e para o professor propõe análise e identificação de quais elementos se apropriar na prática pedagógica, a fim de orientar sua direção. Precisa ser construtiva,

transformadora, formativa e reflexiva, ou seja, diagnosticar, tomar decisões e propor para auxiliar o estudante a construir a aprendizagem. A avaliação é um procedimento utilizado para observar e definir alguns critérios frente à aprendizagem dos estudantes.

O ato de avaliar consiste em coletar informações, acompanhar os conhecimentos construídos pelos estudantes num processo contínuo, além de analisar e interpretar os resultados frente às avaliações realizadas, para perceber se as práticas educativas condizem com a aprendizagem e os conhecimentos dos alunos.

A avaliação é – ou deveria ser – um instrumento para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando observar o nível de construção de conhecimento por parte dos estudantes, na busca por aprimorar e qualificar a educação como um todo. No entender de Luckesi (1996, p. 58), “[...] a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura.”

Sendo assim, defendemos uma avaliação com função diagnóstica, na medida em que o ato de avaliar, que é utilizado pelo professor, não pode simplesmente ser uma pausa para se pensar a prática e em seguida retornar às atividades, mas visa servir como um repensar percursos, adequação a novos propósitos na prática pedagógica. Certamente a função diagnóstica desempenha maior significado, uma vez que através dela, é possível perceber as deficiências, fragilidades, dificuldades, acertos e avanços a que o processo de ensino e aprendizagem está submetido.

O ato de avaliar exige o diálogo, o acolhimento e a parceria na busca de objetivos comuns entre educador e educando na construção do processo de ensino e aprendizagem. A tradição em nossa prática escolar é de examinar não levando em consideração o ato de mediar. Conforme Hoffmann (2009, p. 31-32), esta questão é assim apresentada na concepção

[...] de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitista, discriminatório), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade. Contrariamente, qualidade, numa perspectiva mediadora de avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada.

O que precisamos questionar é de que forma acontece a avaliação? Há um acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem? Com que finalidade é proposta? Qual o papel da Coordenadora Pedagógica (CP) diante da avaliação.

Acreditamos que no contexto escolar podemos encontrar a figura do CP como um sujeito ativo, crítico, ciente de seus deveres como formador e mediador do processo de aprendizagem nas diferentes relações professora-coordenadora, professor-gestor, professor-estudante, professor-professor, onde seu trabalho se concretiza na condução da dinâmica escolar. São muitos os desafios que ele encontra em seu caminho, uma vez que além de conteúdo a coordenadora precisa de muita habilidade para estabelecer vínculos com os professores, ganhando a confiança do grupo e assim propondo mudanças.

Como peça fundamental no espaço escolar, a CP precisa procurar manter a harmonia nas relações interpessoais, valorizando toda a ação educativa com vistas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, acolhendo os professores em suas angústias e reflexões, especialmente no que se refere a avaliação. Neste contexto, no entender de Domingues (2014, p. 111), a CP torna-se responsável “[...] por acompanhar de forma sistemática esse processo, especialmente por meio da promoção da reflexão crítica sobre as práticas e pelo favorecimento da investigação sobre a ação pedagógica na escola.” Esse acolhimento pode auxiliar o professor na percepção de que este é seu papel em relação aos estudantes, ser mais humano e repensar sua própria ação que por vezes está pautada numa concepção tradicional de avaliação.

Outro ponto importante que precisa ser trabalhado pelo CP é a orientação e análise crítica dos acontecimentos, para que os professores percebam atitudes relacionadas à avaliação e planejamento, traçando os caminhos e reorientando a prática, numa postura dialógica, construtiva, não pontual, dinâmica e incluyente onde todos possam desenvolver-se integralmente.

A avaliação possibilita refletir e investigar sobre a ação do educando e educador com vistas à transformação da ação docente, visando sempre o processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o planejamento será o elemento norteador do trabalho.

Para compreendermos o tipo de avaliação que é utilizado, precisamos pensar no planejamento que é proposto. Desde o início da humanidade, o planejamento faz parte de nossa história como ferramenta para definir antecipadamente o que se deve fazer, seja para alcançar um determinado resultado ou transformar sonhos em realidade. Segundo Vasconcellos, (2018, p.1) planejar enquanto processo (e não como ato isolado), é:

Antecipar mentalmente ações a serem realizadas numa pauta temporal de um futuro determinado e de forma congruente com aquilo que se almeja e que se tem. Para atingir finalidades que suprem desejos e/ou necessidades em relação a determinada realidade e agir de acordo com o antecipado.

O currículo escolar estabelece conteúdo para cada nível. O currículo inclui tudo o que será ensinado, não apenas a teoria. E, sim, os aspectos humanos e sociais, como comportamentos e valores que os estudantes vão aprender em cada aula. Assim, é uma ferramenta de ligação entre escola, cultura e sociedade. Por isso, deve acompanhar as transformações do mundo, sendo constantemente atualizado. É um parâmetro que tem de ser conhecido. Depois é essencial o planejamento de ensino, que direciona a prática pedagógica. Esse é o panorama que irá assegurar a prática de avaliação. Um planejamento didático consciente prevê a elaboração de instrumentos e a correção deles quando ela for necessária para a reorientação do curso do aprendizado. Quando se trata do planejamento educacional, em todas as etapas e sob todas as circunstâncias, o mesmo deve ser considerado uma ferramenta fundamental e imprescindível para obter os resultados desejados.

Na figura abaixo representamos o que Vasconcelos, (2018, p. 1), entende por planejar, enquanto processo (e não como ato isolado).

Figura 4 – Ações do planejamento



Fonte: A autora, segundo ideias de Vasconcellos (2018).

Segundo o autor referido (2018), historicamente, muitas foram e ainda são, as distorções na prática do planejamento na educação e na escola. Descrevemos no quadro abaixo, algumas delas:

Quadro 5- Distorções do Planejamento

Distorções do Planejamento	
Elaboração do plano como mera exigência burocrática.	Não há a compreensão de que discussão sobre a função social da escola é o ponto de partida para o planejamento educacional
Fazer para o outro (coordenação, secretaria) e não como instrumento de trabalho	Sem coerência entre as grandes finalidades da ação educativa e as ações que cotidianamente se traduzem em alvo dessa ação.
Engavetado, sem ser analisado por ninguém	É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição no processo de transformação, na medida em que expressa o compromisso do grupo com uma caminhada. Assim sendo precisa ser construído e analisado, pois é a unidade entre teoria e prática, o princípio orientador da ação

Professor não ficava com cópia do plano.	Não há como acompanhar e flexibilizar o planejamento sem o devido acompanhamento. Precisa ser a referência para todos os outros projetos e práticas no interior da instituição que planeja.
O plano não era retomado	Para avançarmos em nossos objetivos e para criarmos as condições de concretizar o que foi planejado, o trabalho coletivo constante é imprescindível, uma vez que possibilita a troca de saberes/experiências e sugestões.
Professor era cobrado autoritariamente em cima do que tinha escrito.	Não havia espaço de reflexão, abertura para o diálogo e a consciência de que podemos aprender com outras pessoas.
Não havia uma linha comum de trabalho em escola (PPP);	Ausência da construção coletiva do PPP a partir da realidade da escola. É importante ressaltar que na construção do PPP a escola considere os ambientes interno e externo no sentido de não perder de vista a importância do planejamento das ações realizadas pelos sujeitos envolvidos, que devem se originar a partir das necessidades de promover uma prática social que garanta uma ação consciente
Caráter tecnicista dos planos	Nesse contexto pedagógico não era levado em consideração a formação crítica do aluno e sim a preocupação em preparar um futuro trabalhador.
Dependência do livro didático	O livro didático não é visto tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino e aprendizagem. É adotado uma postura unicamente teórica, tradicional, limitada e descontextualizada privando os alunos de terem uma percepção ampla do mundo que o cercam e de formarem uma opinião própria a respeito de fatos e acontecimentos que estão ao seu redor.
“Venda de fórmulas infalíveis”	Falta de compreensão dos diferentes contextos e realidades das escolas sem a compreensão de que o planejamento precisa ter como objetivo final, a aprendizagem dos estudantes.
Formação frágil do professor no campo da Didática e do Planejamento	A formação é um dos itens que integra a condição docente, constituída por carreira, salário e condições de trabalho. A forma como que se trata o professor é um dos primeiros problemas que hoje enfrentamos para atrair alguém para a docência. O domínio de uma área de conhecimento (didática) não nos faz professores, mas especialistas naquela área. A didática precisa ser articuladora do processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: elaboração da autora a partir de Vasconcellos (2018).

No processo de planejamento das ações de ensino e aprendizagem, existem diversas orientações, como o projeto político pedagógico, o projeto curricular, o projeto de ensino e aprendizagem, sendo fundamental estar materializado em forma de documentos. O ideal é que estejam e que sejam a bússola, pois quando falamos do planejamento anual das escolas, temos como referência o projeto político pedagógico.

Não há problema em começar sonhando, desde que depois o sonho seja transposto para a realidade. Para planejar é preciso conhecer o projeto político pedagógico da escola o

qual deve ser usado como algo vivo, parâmetro para que toda a comunidade escolar tenha conhecimento se o trabalho que está sendo planejado, está se aproximando daqueles ideais políticos e pedagógicos ou não.

Desta forma, o planejamento quando bem realizado e orientado pelo CP, proporciona a capacidade de mobilizar recursos para elucidar a situação complexa de ministrar uma aula. Pois, esta

[...] aula serve para mostrar o mundo ao aluno, para que este atue de modo que se trabalhem os valores de democracia, paz, pluralismo e de compreensão mútua e solidária. Torna-se então, muito importante o planejamento, pois se desencadeiam ideias, metodologias, atos concretos e consequências. (ANTUNES, 2002, p. 191).

O planejamento semanal, é um momento imprescindível para organizar um trabalho de qualidade, com coerência entre os professores. Além de ser um momento de socialização de experiência, práticas e dificuldades encontradas, reflexões para que se encontrem saídas grupais. “É nesse processo coletivo que os professores e as coordenadoras vão melhorando os seus fazeres. É a prática real refletida que promove uma transformação de saberes e saberes-fazer para melhor.” (DOMINGUES, 2014, p. 98). Há professores que desenvolvem práticas pedagógicas excelentes que poderão ficar ocultas ou silenciadas porque não foram sistematizadas, nem compartilhadas no coletivo. E, na hora do planejamento, há a possibilidade de reservar um momento para isso.

Como bem disse Freire (1996, p. 119), é “[...] decidindo que se aprende a decidir.” Essa afirmação nos leva a refletir sobre a necessidade e o direito que todos as pessoas têm de tomar decisões na sua vida, mesmo correndo o risco de errar. A decisão de qual caminho a escola deve percorrer, porém, é uma tarefa coletiva. Ou seja, cada uma precisa assumir a sua responsabilidade no sucesso ou fracasso, cumprindo o seu papel e contribuindo no planejamento escolar. Diante disso, não podemos esquecer que a escola está inserida num determinado contexto social, possuindo seu contexto histórico e suas peculiaridades. Faz-se necessário, portanto, que a comunidade seja envolvida nas discussões acerca do planejamento, inclusive, para que haja legitimidade em relação a ele.

A CP deve assumir o seu papel de protagonista desta trama, valorizando e convergindo todos os pensamentos, ideias e ideais para um mesmo fim. Para Domingues (2014, p. 38), no âmbito da própria coordenação pedagógica, desenvolve-se, no espaço educacional, os saberes técnicos, as relações interpessoais, “[...] o trabalho em grupo, a liderança, a organização da escola, a compreensão da legislação pertinente que desemboca na particularidade de cada sala de aula e em cada escola ou sistema de ensino.” A participação de todos os sujeitos educacionais, de forma coletiva, dependerá efetivamente da maneira com

que a CP conduzirá o processo, da sua fase inicial até a sua efetiva conclusão. Inclusive, sem deixar de lado a avaliação.

Trazendo presente a realidade escolar é importante saber como Libâneo (1994, p. 222) percebe o planejamento: “É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

Não há necessidade de esforço para evidenciar no discurso presente em muitas escolas a visão de que não é necessário planejar. Engana-se quem não considera o planejamento essencial para a concretização das ações do cotidiano escolar, pois o planejamento é o elo entre o que se faz e o que se deseja fazer. Romper com esta postura de acomodação faz-se necessário, pois menosprezar a função do planejamento é um equívoco, que pode trazer sérias consequências ao processo de ensino e aprendizagem, bem como o aperfeiçoamento do ser humano e a sua preparação para um mundo e para uma sociedade em plena transformação.

Nas escolas, a CP é o responsável por esse processo. Considera-se importante prever momentos específicos para cada tipo de assunto e ser firme na coordenação. Às vezes, há um desperdício de tempo do planejamento com questões administrativas ou burocráticas, restringindo-o, e o tempo de planejar é muito rico, pois auxilia os professores a concretizar seu trabalho na prática docente.

Além do mais, o planejamento tem seu caráter processual, não se reduz ao momento da elaboração de planos de trabalho. É uma atividade de permanente reflexão e ação, sendo um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, buscando alternativas para solucionar problemas e tomada de decisões a partir da realidade encontrada. Isso possibilitará, inclusive, a revisão do planejamento e a correção dos rumos da ação.

Por isso, é fundamental o protagonismo da CP, articulando o planejamento tendo como norte: o que temos; o que desejamos; o que fazemos em função do que desejamos; e avaliando se o que estamos fazendo corresponde ao que desejamos. Por isso, o trabalho coletivo e consciente, com convergência de esforço de cada integrante do grupo, com vistas a atingir os objetivos propostos, precisa estar presente no cotidiano da escola.

A coordenação pedagógica é uma profissão repleta de desafios, que exige calma, dedicação, cuidado e conhecimento. É necessário, portanto, contar com instrumentos e estratégias eficientes para auxiliar na tarefa de melhorar a rotina de trabalho, estimular professores, no sentido de colaborarem com a elaboração e avaliação do projeto da escola, assim como o acompanhamento do desenvolvimento da proposta pedagógica que será desenvolvida na instituição. Por consequência, esse trabalho terá reflexo no processo de

ensino e aprendizagem dos estudantes que será objeto de pesquisa empírica, cuja metodologia será explicitada na seção que segue.

De que forma o cotidiano escolar impacta no trabalho das CPs? Como cotidiano da coordenadora pedagógica, consideramos o conjunto de atividades que ela planeja e desenvolve, as previstas e não previstas, que podemos chamar de urgentes e emergentes. Assim, o cotidiano das coordenadoras pedagógicas é definido pelas suas atribuições e pelas tarefas desempenhadas, visando à organização escolar.

## 4.0 O TRABALHO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA ESCOLA

A presente seção apresenta as concepções e percursos metodológicos para a compreensão da dinâmica existente entre o contexto estudado e a interação com os sujeitos da pesquisa, possibilitando novos olhares e sentidos para as concepções de educação voltadas a investigar e identificar como a CP se percebe, define sua função e caracteriza suas ações no contexto escolar, junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais, de abrangência da 15ª CRE. Também são apresentados os dados da pesquisa de campos e sua análise.

### 4.1 Metodologia da pesquisa

Pesquisa é uma das maneiras de compreender, elucidar e interpretar o mundo em que vivemos. Pesquisar significa fazer buscas conforme as inquietações, dúvidas e incertezas. É um dos caminhos que levam à construção do conhecimento, descobertas científicas, possibilita novas concepções e indicativos de mudanças na educação. Por se constituir em uma atividade voltada para a produção da ciência, a pesquisa utiliza métodos próprios, guiados por ideias como racionalidade e rigor, distintos de outros modos de construção do conhecimento.

A metodologia da pesquisa trata de método e de ciência. Não é só um elemento instrumental, mas também epistemológico. Método (do grego *methodos* significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”) é, portanto, o caminho em direção a um objetivo; metodologia é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa. A pesquisa é uma estratégia para ultrapassar o senso comum no sentido de construir conhecimento científico. *Epistem* – vem do grego e significa conhecimento e *Logia* – estudo. Assim, a epistemologia é o estudo do conhecimento, suas fontes e como ocorre sua aquisição.

No entender de Winnicott (1969, p. 10) quando surge um vazio no conhecimento, o cientista não se desvia para uma explicação sobrenatural, mas começa a fazer perguntas, conviver com a dúvida, identifica o pânico e enfrenta o medo do desconhecido, assume tudo isso como um desafio excitante.

Assume-se a ignorância e se delinea um programa de pesquisa. A existência do vazio é o estímulo para o trabalho. O cientista pode se permitir uma espera e se permitir ignorante. Isso significa que ele tem algum tipo de fé – não uma fé nisto ou naquilo, mas uma fé, ou uma capacidade para a fé. ‘Não sei. Tudo bem! Talvez um

dia eu venha a saber. Talvez não. Então, talvez alguma outra pessoa venha a saber. (WINNICOTT, 1969, p. 10).

Quanto à natureza, as pesquisas, em geral, classificam-se em três grupos: qualitativa, quantitativa e quali-quantitativa. Nosso interesse aqui é abordar a pesquisa qualitativa levando em consideração que a constituição da pessoa humana está ligada tanto aos aspectos biológicos quanto aos aspectos sociais, que resultam na construção de sua subjetividade. O sujeito é um ser de interações e particularidades, mas que está inserido em um contexto. Este nem sempre percebe o quanto suas ações são reguladas pelo meio social, e concomitante a subjetividade também se desenvolve a partir dessa relação.

Em todos os momentos da nossa vida, somos influenciados pelo meio que nos encontramos, nos constituímos como indivíduos na relação com os outros. É assim que nossa identidade humana vai sendo forjada pela socialização como resultado de um processo biográfico e relacional. Segundo Dubar (2020) todas as identidades, coletivas e pessoais, são assim consideradas em processos históricos e contextos simbólicos.

Essa questão é indissociável da definição do contexto de ação que é também contexto de **definição de si e dos outros**. Como ator (tomado como tal), cada um possui certa `definição da situação` em que está inserido. Essa definição é uma maneira de se definir a si próprio e de definir os outros (DUBAR, 2020, p. XIX, grifo do autor).

A abordagem qualitativa tem se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação. Uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo. A pesquisa qualitativa observa o fato no meio natural, por isso é também denominada pesquisa "naturalística." (ANDRÉ, 1995). Para Bardin (2009, p. 141), a pesquisa qualitativa “[...] é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais.”

O presente estudo, de enfoque qualitativo, caracteriza-se quanto aos fins e abordagem descritivo-interpretativa, pois apresenta “[...] como objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno e estabelece relações entre as variáveis.” (GIL, 1999, p. 44).

As discussões acerca do método qualitativo têm acompanhado as pesquisas em diversos campos, porém na pesquisa acadêmica o pesquisador depara-se sucessivamente com a necessidade de entender, identificar e discutir sobre o caminho a ser percorrido com o intuito de transformar o fenômeno de investigação em objeto de pesquisa. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações,

crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O pesquisador precisa estar atento aos limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excesso de confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

Nesta perspectiva, a maior preocupação da pesquisa qualitativa não é com a expressividade numérica, mas, sim, com a compreensão de um grupo social, de uma organização. Tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento e supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho de campo. Atenta, portanto, a aspectos da realidade que não podem ser quantificados, focalizando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

No que concerne ao método de coleta de dados, Lüdke e André (1986, p. 25-44), descrevem a observação, a entrevista e a análise documental. O questionamento que fazemos é: qual o método mais adequado para a realização da investigação científica levando em consideração a especificidade de um trabalho de campo? De que forma ou como esse modelo deve ser aplicado em pesquisas qualitativas? Ao realizar a investigação científica através do método qualitativo à luz do enfoque analítico histórico-cultural, não se investiga em razão de resultados, mas para construir e obter “[...] a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionado como contexto de que fazem parte. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

O que difere os seres humanos dos outros seres vivos é a racionalidade, tendo como uma das características a indagação de sua própria existência, por intermédio do pensamento, da interação, da cultura e da construção do saber. De acordo com Fonseca (2002, p. 10),

[...] o homem é, por natureza, um animal curioso. Desde que nasce interage com a natureza e os objetos à sua volta, interpretando o universo a partir das referências sociais e culturais do meio em que vive. Apropriar-se do conhecimento através das sensações, que os seres e os fenômenos lhe transmitem. A partir dessas sensações elabora representações. Contudo essas representações, não constituem o objeto real.

O objeto real existe independentemente de o homem o conhecer ou não. O conhecimento humano é na sua essência um esforço para resolver contradições, entre as representações do objeto e a realidade do mesmo. Assim, o conhecimento, dependendo da forma pela qual se chega a essa representação, pode ser classificado de popular (senso comum), teológico, mítico, filosófico e científico.

O conhecimento científico diferencia-se dos demais, não pelo seu objeto ao estudo, mas pela forma como é obtido. A pesquisa científica é voltada, fundamentalmente, para o estabelecimento de teorias. Segundo Ludke e André (1986, p. 23),

[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

No entender de Pádua (1996), pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, inquirição da realidade, é a atividade que nos permite, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações, não descuidando-se de que o conhecimento é dinâmico e sempre provisório. Na visão de Winnicott (1969, p. 10), “[...] as respostas quando aparecem, apenas conduzem a outras questões. A ideia de conhecimento acabado é o pesadelo do cientista. Ele estremece só de pensar numa coisa dessas.” O autor (1969) ainda complementa que enquanto a ciência trabalha com a dúvida, a religião trabalha com a certeza. Ela provoca uma parada súbita na pressa e no incômodo, dá tempo ao tempo para que as respostas possam ser encontradas. Este é o trabalho do pesquisador que interpreta e compreende os fenômenos com olhar cuidadoso e peculiar sobre eles.

A pesquisa científica é imprescindível enquanto instrumento para garantia da construção do saber, especialmente no interior das universidades, possibilitando que estas cumpram com o seu papel social o qual é garantidor do bem-estar e soberania de um povo. Estudar e desenvolver o espírito científico no meio acadêmico é de extrema importância, visto que a prática da ciência desenvolve o raciocínio lógico, a capacidade de criar, analisar, relacionar, discutir e elaborar, contribuindo para a formação do indivíduo capaz de fazer juízo próprio da realidade e de agir com eficácia para mudá-la, transformá-la. A formação de um profissional diferenciado e de um cidadão que participa efetivamente da sua história, não

apenas teleguiado por dogmas, paradigmas, ceticismos, símbolos e informações massificantes torna-se fundamental e a pesquisa torna-se um meio para se chegar ao conhecimento. Portanto,

[...] o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Julga seu passado histórico, condenando-o. Sua estrutura é a consciência de suas faltas históricas. Cientificamente, pensa-se o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro, pensa-se a experiência como a retificação da ilusão comum e primeira. Toda a vida intelectual da ciência move-se dialeticamente sobre este diferencial do conhecimento, na fronteira do desconhecido. A própria essência da reflexão, é compreender o que não se compreendia. (BACHELARD, 2000, p. 147-148).

Demo (2007, p. 8) assegura ainda que, a busca pelos saberes científicos deve proporcionar o desenvolvimento de pesquisas de caráter reflexivo a partir de “[...] uma percepção emancipatória do outro que busca fazer-se oportunidade, à medida que começa e se constitui pelo questionamento sistemático da realidade.” Assim, no transcurso do escrito que segue, apresenta-se alguns aspectos que clareiam o percurso para se obter novos olhares e sentidos para o protagonismo da CP diante dos desafios de sua atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola pública.

Quanto à natureza, o enfoque do estudo é teórico-empírico, pois utiliza dados coletados na literatura e na pesquisa de campo. Toda pesquisa requer consultas a estudos realizados anteriormente a respeito do problema a ser pesquisado. Assim, é importante consultar a bibliografia existente que aborde o tema seguindo a linha metodológica que será utilizada. A pesquisa bibliográfica baseia-se na consulta a textos, livros, documentos publicados a respeito do problema levantado e que gerou o interesse pela pesquisa. Dessa forma, entendemos, como Gil (2002, p. 3) que

[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não tem maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de fornecer ao investigador um instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma. Assim, no presente trabalho realizamos um levantamento bibliográfico de cunho investigativo, aprofundando a fundamentação do papel da

coordenadora pedagógico, nos anos iniciais do ensino fundamental, baseando-nos em vários autores reconhecidos, dentre os quais: Libâneo (2018), Gadotti (2000), Maturana (2006), Domingues (2014), Almeida; Placco, (2011, 2012, 2015, 2018), Dubar (2020), García (1999), Day (2001), Sartori (2013), Vasconcellos (2018), Tardif (2002), Formosinho (2009), Veiga (2002), dentre outros. Com a consulta na base teórica composta por estes pensadores procuramos diagnosticar a natureza dos saberes e conhecimentos que amparam e dão sustentação ao trabalho do CP junto à escola como organização, aos professores e às crianças.

A pesquisa de campo é caracterizada por investigações que, somadas às pesquisas bibliográficas e/ou documentais, realiza-se pela coleta de dados junto às pessoas, ou grupos de pessoas. Para sua execução, é preciso selecionar as técnicas de coleta de dados que sejam mais adequadas à natureza do tema. Segundo Gonsalves (2001, p. 67), a

[...] pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Para a realização de uma pesquisa há que se ter estratégia, método e planejamento, pois esta não acontece de forma desordenada e instintivamente, exige um tratamento teórico-prático dos dados com seriedade e fidedignidade. “Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros” (DEMO, 1997, p. 39). Para explorar melhor os dados obtidos, utilizou-se a abordagem qualitativa, a qual se preocupa com diferentes olhares de interpretação para compreender e explicar, atentando-se ao processo e ao produto.

“A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 45). Sendo assim, toda escolha que o pesquisador faz em sua pesquisa é também uma escolha que tem consequências para a análise dos dados. E a escolha feita foi pelo enfoque qualitativo.

A análise qualitativa de dados se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a autenticidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos pesquisados, estando baseada nos mesmos pressupostos da pesquisa qualitativa. Segundo André (1983), ela visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do

indivíduo no seu contexto. Nesse sentido, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser diversificados, mas devem ser direcionados a partir da sensibilidade e da competência teórica do pesquisador.

Na análise dos dados o pesquisador pode decidir entre três possíveis: análise do discurso, análise textual discursiva e análise de conteúdo. Nesta pesquisa utiliza-se da análise de conteúdo por considerá-la mais apropriada e por possuir maior afinidade ao que pretendemos. Segundo Bardin (2009, p. 48), ela constitui-se como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nessa perspectiva, trata-se não singularmente da interpretação de um conteúdo ou de inferências superficiais, mas, do estabelecimento de relações de correspondência entre as estruturas semânticas, linguísticas, psicológicas e sociológicas dos conteúdos textuais, enfim, da constituição de um campo de determinações dos sentidos.

Dessa maneira, podemos concluir que a análise de conteúdo é uma leitura “acurada”, voltada à manipulação do texto para interpretá-lo e dele inferir (isto é, estabelecer relação entre os significados que constituem as proposições de uma base lógica explicitada) lapidando elementos subjetivos oriundos das condições de produção/recepção do conteúdo e das condições de produção da análise. Ademais, a técnica permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo.

Segundo Bardin (2009), a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico, ou seja, uma leitura “profunda”, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Ademais, a técnica permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo.

O estudo de campo<sup>4</sup> deu-se por meio de utilização de questionário, via *google forms*. Os participantes da pesquisa foram nove professoras que atuam como Coordenadoras Pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha foi direcionada para que a amostra contemplasse escolas públicas estaduais do campo, periferia e centro da cidade de Erechim, na abrangência da 15ª CRE. A participação foi por adesão voluntária. Para realização da investigação foram elaboradas doze questões abertas que visam investigar sobre

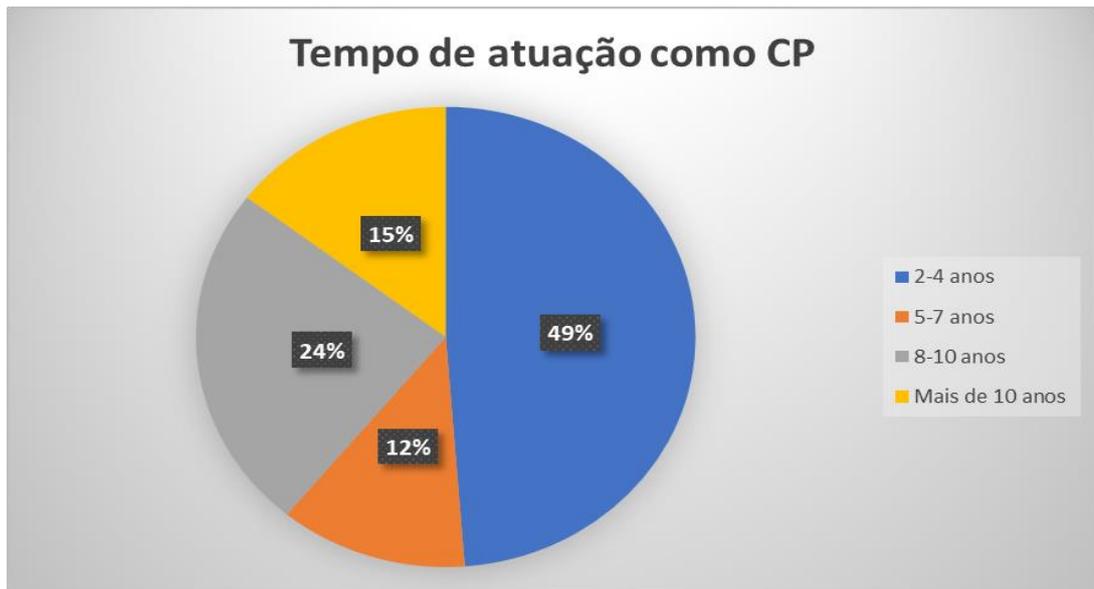
---

<sup>4</sup> A pesquisa foi aprovada em Comitê de Ética sob o número C.A.A. E 52271021.3.000.5564.

o protagonismo da CP e tiveram o intuito de compreender suas ações no cotidiano junto aos diferentes atores do contexto escolar.

Todos os participantes da pesquisa possuem formação superior concluída. A formação está distribuída em áreas como: Pedagogia, História, Educação Física, sendo que as CPs que não têm formação em Pedagogia possuem especialização em Supervisão Escolar, constituindo-se um requisito da mantenedora para atuação como CP. Das pesquisadas 88 % do sexo feminino e 12% do sexo masculino.

Gráfico 1 - Tempo de atuação como CP



Fonte: A autora (2022).

Dentre as participantes, uma acumula a função de CP e Direção da escola. Para organização dos dados foram definidas três categorias: Condição e atuação como CP; Obstáculos e desafios na função de CP; e, Apoio pedagógico e formação docente. As participantes foram identificadas com numerais de acordo com a ordem com que responderam os questionários, para melhor exposição de seus depoimentos e sua análise e para preservar a sua identidade. Ex. Coordenadora Pedagógica 1= CP1...

#### 4.2 Condição e atuação como CP

No entendimento de Nóvoa (2022), a educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma. Cientes e tendo como pano de fundo esta ideia, nossa investigação versa a respeito do trabalho da CP nos anos iniciais do ensino fundamental, o que de chofre nos remete à criança,

à infância, razão pela qual iniciamos nossas entrevistas indagando as CPs a respeito de sua percepção acerca da concepção de crianças dos anos iniciais, pois em nosso entendimento a concepção teórica ou subjacente à mentalidade da CP vai orientar suas ações. A origem da infância como categoria sociológica e histórica está situada entre os séculos XVI e XVII, embora não haja muita sintonia entre os estudiosos. Sibilia (2012, p. 32) tem uma visão peculiar, alegando que esse processo ocorreu quando se começou a cristalizar “[...] a figura do filho capaz de se tornar aluno, a partir de um contexto prévio em que crianças e adultos se mesclavam de forma muito mais indiferenciada”.

Como raciocínio decorrente e natural, para que houvesse escola, tinha que haver crianças, por isso foi necessário pensar em uma forma de associar as duas. “A família, é claro, foi um aliado iniludível nessa aventura, e o próprio ensino formal terminou de consumir tal operação”.

Ao acessar as respostas das CPs, identificamos alguns adjetivos que se destacam, tais como: afetivas, carinhosas, aceitação, acolhimento, animadas, curiosas, cheias de sonhos, de evidências, dispostas, investigativas. Para as CPs, trabalhar com esta faixa etária é gratificante não só pelo perfil das crianças, mas também pela forma como veem seus professores e alimentam o desejo de aprender. “Os professores são seus verdadeiros mestres” (CP4). A criança geralmente ama ir à escola e este já é um indicativo da sua relação com a professora. A CP6 discorre e dá uma resposta mais ampla de como observa este período de desenvolvimento da criança.

É a etapa em que a criança começa a compreender melhor o mundo em que vive, começa a fazer parte dele, compreendendo melhor esse mundo, decifrando códigos, tendo conhecimento de valores morais e também financeiros (dentro da sua faixa etária e realidade), a se comunicar melhor interagindo com o meio em que vive.

A CP8 socializa como o PPP de sua escola concebe a criança, isto é, “[...] sujeitos históricos, em formação, possuidores de direitos, assistidos em suas mais diversas necessidades, com atendimento integral e integrado nas comunidades a que pertencem”, o que demonstra que a escola se preocupou com esta discussão quando de sua elaboração sabendo da relevância de deixar claro para os educadores para que desenvolvessem sua prática pedagógica amparados nela. Mate (2012, p. 134) faz referência ao poder da linguagem e dos discursos que incorporamos e materializamos. E o PPP é uma materialização de nossos discursos e pensamentos. “Sem nos darmos conta, é por meio de denominações, de construções de linguagem que acabamos tendo contato com ideias, propostas, textos. Esses

textos, ideias e propostas funcionam como ponto de partida da reflexão sobre questões de educação”.

Na escola o PPP é a proposta viva que organiza o trabalho pedagógico e que envolve o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. Daí a importância da sua construção coletiva. Construir coletivamente o PPP exige uma nova organização para a escola, incluindo educadores, pais, alunos e funcionários. Quando há a construção coletiva, enfrentar as problemáticas que surgem no decorrer do caminho torna-se menos árduo. Cabe salientar que o referencial que fundamenta a construção do PPP deveria materializar os princípios e os valores sobre os quais a escola acredita serem fundamentais para desenvolver seu trabalho.

As CPs lembram que neste momento da vida das crianças o exemplo é importante, especialmente das pessoas que lhe são caras e estão mais próximas como pais e professores. A exemplaridade dos adultos é observada e avaliada como uma virtude exigida para quem educa, seja na escola ou família. No olhar de Dalbosco (2020, p. 35) trata-se de uma coerência indispensável no poder formativo porque sustenta e “[...] fortalece a franqueza necessária que o caracteriza, permitindo-lhe elevar-se à condição de autoridade respeitada pelos seus discípulos”. A CP2 está ciente de que “Crianças precisam de exemplos e incentivos concretos todos os dias”. A CP6 reforça: “Nessa fase, as posturas e influências dos adultos são importantes para as crianças, pois as orientações da família e professores frente a situações cotidianas servirão de modelos que as ajudarão na sua formação pessoal”. O provérbio popular de que “as palavras comovem, os exemplos arrastam” serviria muito bem para esta situação, mas sabemos que a questão é muito mais profunda pois vários teóricos como Vygotsky (1991), Freire (1996) demonstram a importância do ambiente social para a aprendizagem e do quanto a exemplaridade ética precisa estar presente no ato de educar.

A criança, no entanto, não é o único ator da escola, embora seja o motivo dela existir. A escola é um ambiente de aprendizagem e socialização com outros atores como: professores, estudantes, gestores, pais ... que convivem e interagem. Ela só não é o único autor, como mudou muito em comparação com outros períodos mais distantes da humanidade. Sibilia (2012) fala que em outros momentos não tínhamos a infância e nem crianças, mas crias humanas. As transformações pelas quais passamos não podem nos deixar cegos e alimentar uma concepção romântica do público escolar. Para a autora (2012, p. 109), a criança

[...] atual já não é frágil nem ingênua: ao contrário, presume-se que saiba mais coisas e seja capaz de escolher, opinar e consumir. Não é mais um *infante* - cuja etimologia remete, justamente, àquele que não fala - sem se supõe que deva ser “formada” para o futuro, mas é constantemente bombardeada por informações que lhe mostram como ser um garoto ou menina de hoje. (grifo do autor).

Esta compreensão nos levou ao estudo em pauta e instigou-nos a inventariar a respeito do trabalho do CP. Para investigar a respeito das condições de seu trabalho e atuação, interrogamos as participantes para saber como se sentem ao trabalhar com as docentes que exercem suas atividades com crianças dos anos iniciais? As respostas são intensas e carregadas de teor positivo. Revelam faces desafiadoras da sua função e também desafios. O quadro abaixo traz conceitos centrais destacados a partir das respostas que nos auxiliam a melhor visualizar como as CPs se veem.

Figura 5 - Sentimentos das CPS em relação ao seu trabalho



Fonte: A autora (2022).

A transcrição de alguns depoimentos ilustra e reforça o exposto, ao mesmo tempo em que demonstram a consciência que possuem dos saberes e das habilidades necessárias no cotidiano para dar conta do seu fazer. No entendimento da CP1 pode-se ver de forma concreta o que falamos. “O trabalho de coordenação pedagógica nos anos iniciais requer sensibilidade, afeto e muita paciência, principalmente se tratando do trabalho direto com os docentes”. Para a CP5, o CP tem extrema importância no ambiente escolar, tendo em vista que ele promove a “[...] integração dos indivíduos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, estabelecendo, de forma saudável, as relações interpessoais entre os envolvidos intermediando entre a direção e os educadores”. A CP8 sabe que o CP tem responsabilidade, mas vê na força do coletivo o êxito da proposta pedagógica da escola. “As tomadas de decisões são coletivas e de responsabilidade de todos”.

Fica evidente que a função do CP é de âmbito grupal, de equipe, mas que demanda sua liderança e capacidade de aglutinar esforços em torno dos objetivos que a escola define como prioritários. Neste sentido interrogamos as participantes para que definissem sua função como CP e falassem (citassem) as atribuições que consideram de sua competência. Mesmo com a intenção de que houvesse uma distinção entre o que idealmente seria sua função e o que

consideram de sua competência, as respostas foram apresentadas como entrelaçadas. Os resultados expressos demonstram que possuem consciência precisa de suas responsabilidades e o que seu trabalho envolve. Também constatamos que o que falam possui muita afinidade com o que a literatura diz sobre as atribuições ou competências do CP, seja por influência teórica por terem lido algo sobre isso ou pela experiência e exigências do dia a dia que os obriga a fazer.

Figura 6- Aspectos que as participantes identificaram como de sua atribuição profissional

Pensar em estratégias para aprendizagem dos estudantes	Planejar com os professores	Interagir com as avaliações externas, estando sempre por dentro dos resultados e buscando alternativas de melhoria
Relacionamento e interação com pais	Ser um mediador pais/docentes/alunos	Diálogo com os estudantes
Contato com as famílias, documentação da escola, projetos	Orientar e auxiliar os professores	Proporcionar momentos de formação continuada na escola
Estruturar o Projeto Político Pedagógico da escola e calendário escolar	Inserir novas formas de pensar as práticas escolares	Ser líder e incentivar professores nas atividades

Fonte: A autora (2022).

As CPs estão cientes das atribuições e responsabilidades de seu trabalho, assim como devem agir para corresponder às demandas diárias, mas estamos falando da escola de hoje. Se ousarmos pensar em uma escola transformada como quer Nóvoa (2022), talvez tenhamos que reavaliar estes posicionamentos e o que requer outras habilidades e conhecimentos. O autor traz cinco cenários possíveis para pensar na organização da escola futura sobre os quais podemos nos interrogar. São eles:

- Em vez de um ensino fechado dentro de um edifício teremos momentos educativos no interior e no exterior dos recintos escolares, nas cidades e nos contextos familiares e locais, levando à valorização de tempos e espaços não formais;
- Em vez de edifícios organizados em torno do espaço normalizado da sala de aula teremos uma diversidade de espaços, para trabalho e estudo, individual ou em grupo, com ou sem a presença de professores;
- Em vez de turmas homogêneas teremos formas diversificadas de agrupamento dos alunos, também em função das tarefas a realizar, dando origem a processos de individualização que permitam construir percursos escolares diferenciados;
- Em vez de um professor individual que tem como missão principal dar aulas a uma turma teremos vários professores trabalhando em conjunto com alunos ou grupos de alunos, substituindo a “pedagogia frontal” por uma pedagogia do trabalho;
- Em vez de um currículo normativo estruturado fundamentalmente por disciplinas teremos uma organização do estudo em grandes temas e problemas, valorizando a convergência das disciplinas e as dinâmicas de investigação (NÓVOA, 2022, p. 16-17).

Diante destes cenários prospectados e imaginados, como as CPs reposicionariam seu trabalho? Na sequência do questionário solicitamos que relatassem sobre sua rotina de trabalho. O que se verificou é que ela está muito dirigida pelo tamanho da escola, pelas condições que possuem de apoio ou não, se paira um clima de normalidade (não faltar professores, problemas de indisciplina dos alunos ...) e pela organização pessoal que cada um possui. Isto tudo pode tornar a rotina mais tranquila ou mais agitada. Citamos alguns trechos das entrevistas de algumas CPs para ilustrar o que fazem. A CP1 diz: “Conversa diária com professores; revisão de planilhas de planejamento, observação e auxílio aos docentes nas aulas, acompanhamento do ensino aprendizagem dos estudantes, reunião com equipe gestora, entre outros.” Os dois depoimentos das CPs abaixo revelam que suas rotinas são mais complexas

Rotina intensa. Mensalmente atendimento aos docentes. Organização de todo contexto pedagógico da escola. Atendimento às famílias. Contato com os alunos. Organização de todas as datas comemorativas da escola. Organização do PPP. Organização dos bilhetes para as famílias, e-mails. Planejamento das reuniões de pais. Organização do calendário escolar interno da escola, enfim, "Faz tudo"... Muitas vezes, o pedagógico acaba sendo feito em casa devido à demanda do contexto diário da escola. (CP9)

Quando chego à escola, juntamente com o vice-diretor, recebemos os estudantes e encaminhamos todos para as salas de aula. Semanalmente realizamos uma reunião de equipe para organizar as demandas da semana. Diariamente revemos a demanda do dia. Atendemos os estagiários, lemos os e-mails recebidos da mantenedora e organizamos como as demandas serão direcionadas. Temos um projeto que elaboramos no início do ano onde baseamos nossas ações e a partir deste projeto auxiliamos os profes com a pesquisa de materiais, música, confecção de jogos e tudo o que necessitamos para o andamento deste projeto. Auxílio as profes com os estudantes em atividades variadas como por exemplo: organizar a aula de tecnologia, hora do lanche, ver pq os estudantes estão faltando e fazer os encaminhamentos.... sabemos que muitas das tarefas que realizamos diariamente não

são funções do coordenador, mas na falta de outros profissionais dentro da escola acabamos assumindo todos os desafios.... (CP4).

A palavra de maior incidência nas respostas é “organização ou organizar”. Ela traduz a rotina da CP e caracteriza seu dinamismo na escola. Pela relação de ações com as quais se envolve é possível identificar que há muito mais tempo dedicado ao ativismo, a responder às urgências da escola do que às emergências, ou seja, pensar, planejar e discutir com o grupo e realinhar a proposta pedagógica quando necessário. A CP3 extravasa “[...] então o trabalho de coordenação pedagógica não estou conseguindo realizar ou realizo de forma precária, o que me angustia e me frustra.” Isto ocorre, também, porque as CPs assumem tarefas que não seriam de sua responsabilidade, mas que na urgência do que aparece alguém precisa fazer e este alguém é a CP, como relata a CP4. “Sabemos que muitas das tarefas que realizamos diariamente não são funções da coordenadora, mas na falta de outros profissionais dentro da escola acabamos assumindo todos os desafios.” Isso revela o não entendimento da função da CP na escola, que acaba atendendo tudo menos desenvolvendo seu papel. Para Placco (2017 p. 14),

[...] construir a identidade do CP equivale a ocupar um lugar na gestão da escola, compondo, portanto, a equipe gestora, faz-se necessário abordar o funcionamento da gestão, seu papel na escola, a relação entre seus membros (a própria gestão) e as relações com os outros, sobretudo professores.

Este último depoimento traz uma questão de queixa corrente de quem desenvolve o trabalho como CP que é o acúmulo de tarefas ou desvio de função. Para que haja uma solução talvez devêssemos realizar o que Nóvoa (2022) denomina de “transformação profunda da escola”, que envolveria três pontos básicos: refazer o contrato social em torno da educação, tendo como referência já não sistemas especializados de ensino fortemente fechados sobre eles mesmos, mas um espaço público da educação que é mais amplo do que o espaço escolar *stricto sensu*; transformar a estrutura organizacional da escola; e construir pedagogias que valorizem uma diversidade de métodos e de modalidades de estudo e de trabalho. Se isto vai solucionar o problema não sabemos, mas pode ser um ponto de partida para reflexão e avaliação em busca de alternativas.

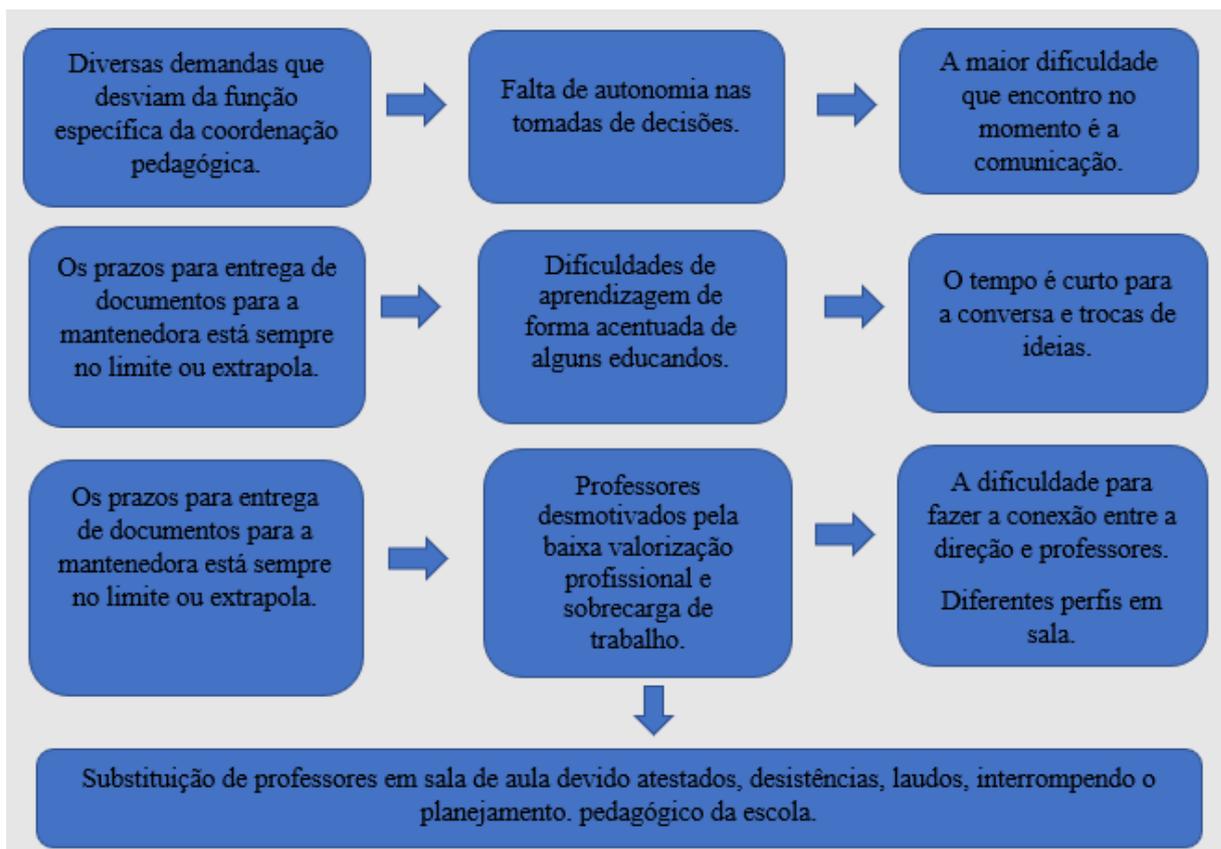
#### **4.3 Obstáculos e desafios na função da CP**

Que tempo é este em que as CPs se encontram e no qual desenvolvem seu trabalho? Dubet (2020) fala de um “tempo das paixões tristes” onde imperam as pequenas e grandes desigualdades, sobre as quais precisamos estar atentos para evitar que as grandes ofusquem as

pequenas. As pequenas, banais no cotidiano, não podem ser esquecidas, “[...] se revelam nas palavras, nos gestos, nos olhares; elas põem em questão a dignidade e o valor das pessoas”. (DUBET, 2020, p. 69.) São estas que primeiro vão para dentro da escola, fortalecendo as grandes que estão fora e que, no entendimento de Dubet (2020), muitas vezes, são invisíveis como da origem social e cultural, da cor da pele, do sexo e dos diplomas que funcionam como fronteiras, por vezes, intransponíveis. Este tempo também é polemizado por Berardi (2019) que vê que o futuro pensado no século 20 se esgotou e que somos incapazes de pensar um futuro promissor para as novas gerações, acreditando que este será “precário”. “O futuro se transforma em ameaça quando a imaginação coletiva se torna incapaz de ver possibilidades alternativas para a devastação, a miséria e a violência” (BERARDI, 2019, p. 135).

Entre certezas e incertezas as CPs procuram fazer o seu melhor e por isso desejamos saber como “leem” este cenário. Para tanto, elas foram inquiridas a respeito dos obstáculos e desafios que enfrentam no seu trabalho diário. Para melhor especificar fizemos um quadro com as respostas para cada conceito, uma para obstáculos e outra para desafios. Trazemos primeiro o quadro dos obstáculos.

Figura 7 - Obstáculos enfrentados pelas CPs na escola



Fonte: A autora (2022).

Os desafios também foram citados em grande número. Algumas CPs consideram que o que é um obstáculo pode se constituir também em um desafio a ser enfrentado.

Figura 8 - Desafios enfrentados pelas CPs na escola



Fonte: A autora (2022).

Não basta identificar os obstáculos e os desafios, para que a escola atinja seus objetivos e o trabalho avance há que se encontrar saídas ou alternativas para solucionar os problemas e superar os entraves encontrados. Neste sentido, perguntamos às CPs a respeito do que poderia ser feito para reduzir as dificuldades que enfrentam.

Um ponto que foi referido por várias CPs está relacionado a “falar a mesma linguagem” enquanto equipe diretiva, ou seja, alinhar as ações e a comunicação para evitar distorções na compreensão e na execução das tarefas e projetos. Como a escola tem objetivos definidos, acredita-se que o trabalho necessita pautar-se por eles para que não haja distorções de metas e ausência de sintonia no trabalho. Isto requer definição de funções claras para cada integrante da equipe de gestores como explicita a CP7. “Com as funções definidas cada integrante saberá o que fazer. Não ficará esperando o que precisa fazer ou em alguns momentos esquecer o que foi solicitado pela mantenedora”. A CP6 também tem o mesmo entendimento. “Dividir tarefas. Que cada integrante da equipe tenha claro o seu papel dentro da escola”.

O fato de cada um ter sua função definida não significa que não deva haver reuniões de planejamento coletivo, como lembra a CP8. “Pautamos o planejamento e cronograma das atividades por ordem de importância, delegações de funções, tomadas de decisões coletivas frente às demandas existentes”. A CP6 tem posicionamento similar ao falar do que ocorre na escola. “Reunião semanal da equipe diretiva para saber dos assuntos abordados pela mantenedora nas lives e fazer os devidos encaminhamentos.”

O apoio mútuo e o diálogo são lembrados pela CP6 como características do êxito do trabalho do CP6. “Conversar sobre as dificuldades ocorridas na escola no dia a dia e encontrar alternativas de forma coletivas.” A CP7 diz que aprender e saber solicitar ajuda quando precisar é crucial e acrescenta: “Não ter vergonha de não saber. Lembrar que precisamos uns dos outros e aprendemos mutuamente.”

O que demonstra que um trabalho é coletivo é a perseguição de metas afins, mas também a capacidade de dialogar. Só o fato de trabalhar na mesma escola não diz que o trabalho é coletivo, cada um pode fazer suas atividades de forma isolada. Para a CP9 a demonstração de um trabalho em equipe é quando se é capaz de “Dialogar, ter empatia e respeito para compreender os diferentes perfis e buscar bastante autoconhecimento. Os docentes precisam sentir o quanto o CP está engajado e que realmente sabe o que está solicitando.”

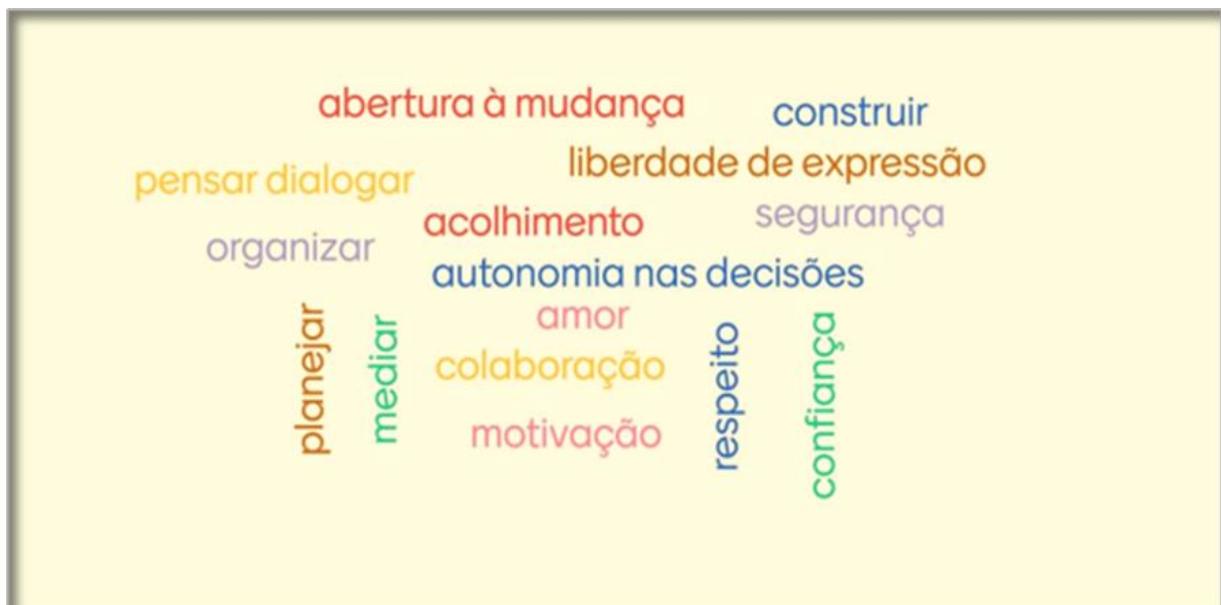
As dificuldades que as CPs enfrentam são do âmbito interno e externo. No âmbito interno muitas podem ser solucionadas pela mobilização de professores, equipe gestora, funcionários e sensibilização dos estudantes, mas há empecilhos que são de natureza externa e sobre os quais não se tem ingerência como lembram as CPs 3, 4 e 8. “Valorização através de um plano de carreira específico.” (CP3). “Ter mais gente para trabalhar conosco. Muita coisa a mais poderíamos realizar se tivéssemos pessoal em todos os setores.” (CP4) “Parte das

dificuldades encontradas depende de soluções da mantenedora como recursos humanos e valorização profissional.” Berardi (2019, p. 147) fala de uma nova formação da “subjetividade” humana em decorrência de fatores externos de natureza política, econômica, digital, dentre outras. “O problema de hoje é agir em relação à solidão, ao medo do futuro e ao suicídio, porque essas são as tendências que se difundem na nova geração, a geração precária e conectada, que se espalha entre os jovens, entre os trabalhadores precários.” Não temos capacidade, recursos e nem conhecimento para prevermos o futuro com precisão. O que podemos é desenvolver hipóteses com base nos acontecimentos do presente. Podemos ter algumas convicções, como a de que a escola passará por transformações cada vez maiores. Como lembra Nóvoa (2022, p. 30), torna-se difícil escrever a história do futuro, uma vez que a

[...] educação define-se sempre num tempo longuíssimo, nunca num tempo curto. Mas em certos momentos, como agora, as escolhas que temos perante nós são absolutamente decisivas. Não há inevitabilidades, nem histórias já determinadas. Em cada dia, definimos um pouco, ou muito, da história do futuro.

Enquanto professores, a história do futuro, como lembra Nóvoa (2022), é escrita com nossas escolhas e a cada dia em meio a entraves e aspectos fortalecedores, o que nos fez questionar as CPs para que falassem a respeito de aspectos facilitadores de seu trabalho que consideram importantes. Vários conceitos ou palavras foram referidos para expressar suas respostas, como pode-se observar na nuvem de palavras abaixo.

Figura 9 - Facilitadores do trabalho das CPs



Fonte: A autora (2022).

Perceba-se que dentre as palavras citadas muitas são verbos transmitindo a ideia ou a concepção de ação, dinamismo, criatividade, características que se acredita serem importantes no perfil profissional das CPs. Robinson (2019, p. 108) associa três ideias que nos parecem importantes quando falamos de protagonismo profissional. “**Imaginação** é a base da criatividade. É a capacidade de trazer para a mente coisas que não estão presentes nos nossos sentidos. A **criatividade** é colocar a sua imaginação para funcionar. É a imaginação aplicada. A **inovação** é colocar novas ideias em prática.” (grifo nosso).

Além dos elementos apontados, ainda apareceram outras ideias como “Ser mediador no processo de aprendizagem dos estudantes buscando sempre por formações continuadas que auxiliem neste processo.” (CP1). Criar um ambiente de trabalho acolhedor e propício foi lembrado pela CP6. “Estabelecer um ambiente agradável.”

A escola é uma organização social que interage com outras diferentes e semelhantes de si. A socialização de experiências entre pares pode ser uma forma profícua de crescimento e apoio profissional, como lembra a CP4. “Interação com coordenadores de outras escolas; a sintonia do trabalho do diretor/vice e coordenador; recursos pedagógicos disponíveis.”

A CP tem a responsabilidade de conduzir sua equipe e de intervir quando acredita ser necessário para corrigir rumos ou orientar posicionamentos. A CP5 considera este aspecto como um elemento que auxilia no desempenho de seu trabalho. “Realizar intervenções rotineiras no planejamento mensal, semanal e diário dos professores, bem como identificar as dificuldades dos docentes quanto ao uso da didática.” (CP5).

A CP não é onipotente, nem pode tudo. A base teórica desta pesquisa e os dados demonstram que, em muitas circunstâncias o CP está sobrecarregado de atividades, para isso ele precisa aprender também a delegar e distribuir tarefas para que a rotina do trabalho na escola flua. A CP8 considera como uma de suas atribuições. “Delegações de funções, tomadas de decisões coletivas frente às demandas existentes e divisão de tarefas.”

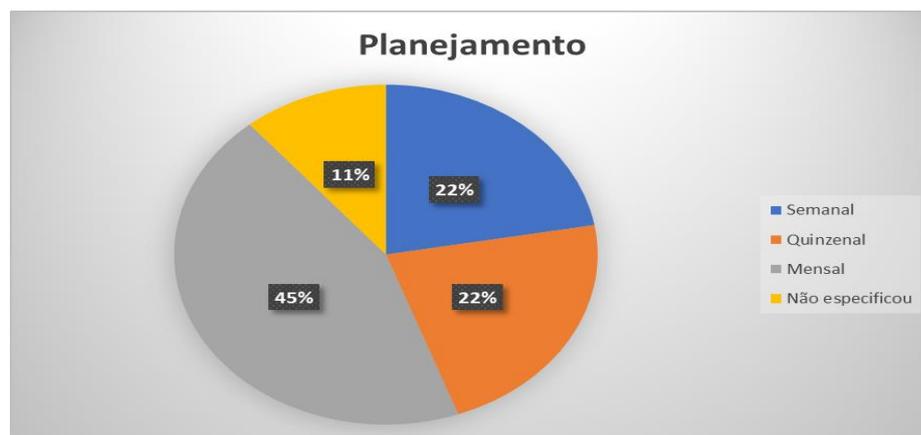
Em qualquer organização as pessoas precisam confiar umas nas outras para que haja resultados. Quando as pessoas desconfiam uma das outras impera intriga, o egoísmo e a sabotagem. Nenhum trabalho progride sem confiança. No que diz respeito ao CP não é diferente. Se ele não conseguir transmitir segurança, demonstrar conhecimento e liderança, sua equipe não vai confiar nele e, como consequência, o trabalho vai imperar. A CP9 demonstra que sabe muito bem o valor da confiança, por isso ela empenha esforços para construir “[...] uma relação de confiança e respeito entre sua equipe. Um dos aspectos facilitadores do meu trabalho é essa relação e esse respeito entre ambos. Não podemos construir muros e sim pontes entre a equipe.”

#### 4.4 Apoio pedagógico e formação docente

Segundo Domingues (2014, p. 32), o CP, cuja função tem sua identidade ainda em transformação, “[...] sofre pelo impacto do ingresso numa nova profissão e pelas transformações nas demandas de trabalho que precedem de uma formação pedagógica que lhe dê ferramentas para o trabalho que congrega teoria e prática.” O campo de ação do CP consolida-se como uma arena de estudo. No entender de Masschelein e Simons (2021, p. 42), quando algo “[...] se torna um objeto de estudo ou de prática, isso significa que exige a nossa atenção; que nos convida a explorá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso.” A reflexão na e sobre a prática pode contribuir para o redirecionamento do fazer pedagógico, especialmente quando se trata do apoio ao docente, uma das funções das CPs. O aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e da ação docente tem a ver com o que ocorre dentro e fora da sala de aula. Em outras palavras, diz respeito ao planejamento e execução, ao pensado e ao realizado.

As CPs citam como um dos aspectos facilitadores de seu trabalho o planejamento. Ele aparece em várias respostas, demonstrando que o consideram importante. Como sabemos de sua relevância para a organização e desenvolvimento da prática pedagógica e para que sejam desencadeadas ações comuns, a comunicação possa fluir, perguntamos às CPs com que frequência são feitas as reuniões de planejamento com seus professores. O gráfico abaixo traduz as respostas dadas em percentuais na periodicidade semanal, quinzenal e mensal. Também aponta que uma CP não especificou a periodicidade com que realiza o planejamento.

Gráfico 2 - Frequência com que realiza as reuniões de planejamento com os professores



Fonte: A autora (2022).

Em ato contínuo foi perguntado às CPs para que destacassem aspectos importantes das reuniões do planejamento. Nos questionamos a respeito de porque uma das CPs não especificou a periodicidade. Foi esquecimento? Não tinha certeza? Não há uma sistematicidade nas reuniões? A dúvida paira no ar. Como conduzir o trabalho pedagógico sem uma sistematicidade no planejamento? Como haver sintonia de propósitos entre educadores e a proposta da escola se não há reuniões para definição de linhas de ação, avaliação e redefinição de rumos?

A CP1 mencionou que além das reuniões definidas, ocorrem conversas diárias sobre assuntos de rotina. A CP3 diz que as reuniões são para “[...] fortalecer a integração do grupo e enriquecem o planejamento e as diretrizes a serem colocadas em prática.” A CP5 explicita que as reuniões visam “[...] planejamento das aulas e troca de ideias e vivências de sala de aula para serem utilizadas nas demais turmas.” A CP6 aproveita o planejamento para “[...] fazer os encaminhamentos necessários para o bom andamento na aprendizagem dos alunos.”

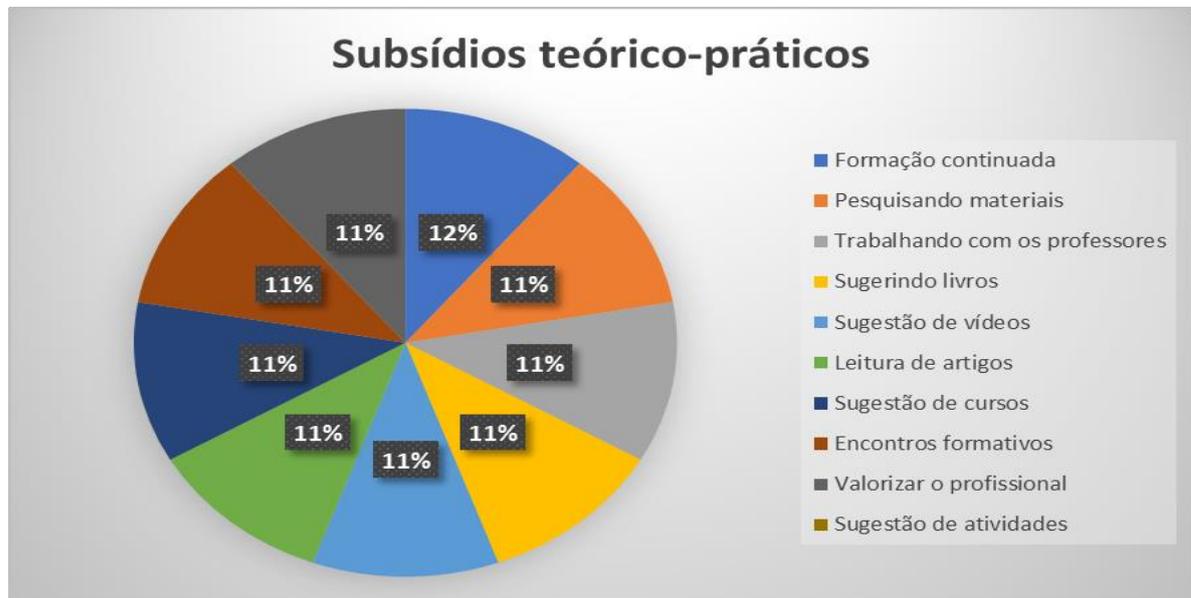
A CP8 vê nos encontros formativos coletivos, além de proporcionar conhecimento dos envolvidos, “[...] riqueza nas trocas de ideias, nas tomadas de decisões, desperta comprometimento e engajamento do trabalho educativo.” No entendimento da CP9 é o momento que param para refletir o que se passou, ouvir os professores e analisar o contexto atual. “As reuniões precisam ser planejadas, organizadas e coerentes com a realidade de cada turma.” Também houve menção por parte da CP9 que os professores precisam sentir que o CP está preparado, demonstrando que não é uma atribuição para alguém que cai de paraquedas na escola, mas ciente dos desafios, conhecedor da realidade e com formação adequada. Além de ter outras habilidades complementares como liderança, espírito coletivo, domínio teórico e capacidade de interação grupal.

A CP4 traz um apontamento importante que se refere a adesão ao que é definido no planejamento ou proposta para ser trabalhado. “Alguns apontamentos são realizados nas reuniões de planejamento, mas muitas vezes não são seguidos pelos professores. O que planejamos em conjunto nem sempre é executado.” Esta questão está diretamente relacionada ao compromisso de cada educador com seu trabalho e com a proposta da escola. Por que alguns podem se dar o direito de não cumprir ou atender ao que foi proposto, especialmente quando as decisões foram coletivas? Onde fica o espírito coletivo e a lealdade ao grupo?

Está entre as atribuições da CP na escola dar suporte pedagógico aos professores, criar mecanismos que possam contribuir com sua formação continuada e disponibilizar materiais de apoio às aulas. Também é de sua responsabilidade mobilizar o grupo de professores para que sejam ávidos pelo conhecimento, criem novas estratégias pedagógicas e inovem na forma

de ensinar. Com o intuito de averiguar se as CPs oferecem algum tipo de subsídio teórico-prático aos professores que lhes auxilie no trabalho e contribua com sua formação, perguntamos se o fazem e como? A totalidade das CPs afirma que oferecem subsídios para seu grupo de professores. A modalidade dos subsídios pode ser observada no gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Subsídios teórico-práticos oferecidos aos professores



Fonte: A autora (2022).

Seguindo na mesma linha de raciocínio e tratando de processos formativos, perguntamos às CPs se consideram importante fazer formação permanente específica na sua área? 100% delas responderam que sim. Também solicitamos que justificassem sua resposta. As duas ideias que apareceram com maior incidência foram: porque as mudanças que estão correndo trazem novas demandas que exigem e para melhorar a prática. Para a CP1 é “[...] importante estar comprometido com estes avanços buscando sempre estar atualizado.” Já a CP3 diz que a “[...] formação permanente é a base, o suporte para o trabalho diário.” A CP5, por sua vez, reitera que é “[...] ela que nos embasa e nos mantém atualizados nos conteúdos da sala de aula.”

A CP8 enfatiza que “Quanto mais qualificado for o profissional, ele conseguirá potencializar a qualidade educacional de toda uma escola.” Em outras palavras, a qualidade de uma escola está muito vinculada à qualidade de seus profissionais e de seu trabalho. Nesta mesma linha de pensamento a CP6 considera que a “[...] formação permanente dá um norte, orienta de como proceder na rotina diária na escola junto com os professores no seu fazer pedagógico.” Quanto mais clareza de seu papel e de como deve agir o professor e se estiver

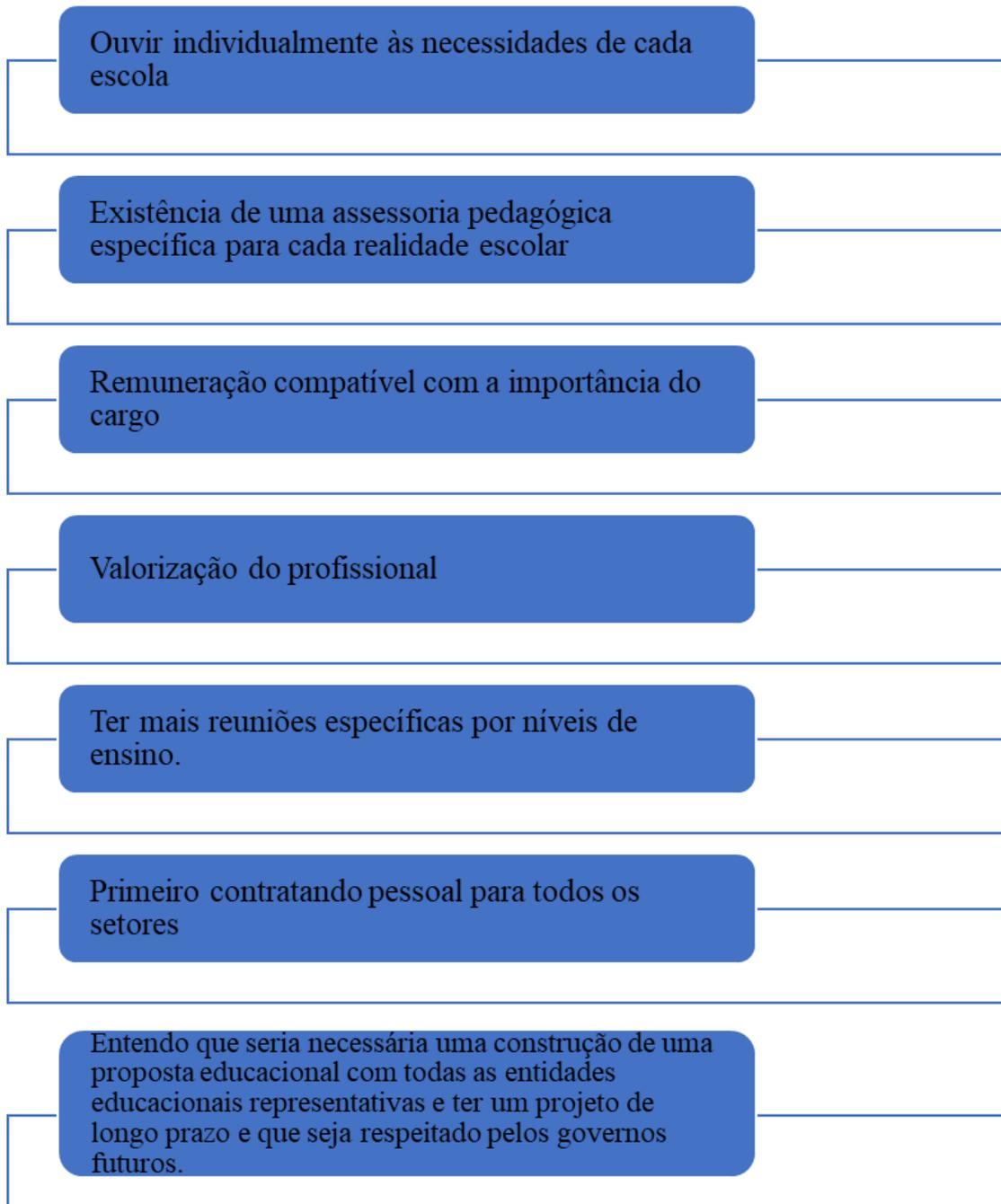
acompanhado de boa orientação em relação à direção que deve seguir, maiores serão as possibilidades de que os estudantes tenham um desempenho melhor na aprendizagem. O professor é um sujeito epistêmico e social, lida com conhecimento e com pessoas, por isso que sua tarefa é complexa e relevante. A formação permanente é uma das formas de chegar a uma prática pedagógica inclusiva e comprometida, como lembra a CP9, fazendo com que “[...] os docentes possam melhorar sua prática e seu conhecimento profissional, além de despertar a consciência para o seu papel social dentro e fora da sala de aula.”

A formação docente é um dos pilares que sustentam seu trabalho e a prática educativa. Para averiguar o grau de atualização e de importância que as CPs dão à formação inquerimos se elas têm participado de cursos específicos de capacitação para subsidiar seu trabalho? E se o fizeram, quais foram? Também perguntamos que falassem sobre seu teor. Neste quesito 80% das CPs afirmam que realizaram em período recente algum tipo de capacitação ou curso. E 20% afirmam que não frequentaram cursos, mas participam de grupos de estudo sobre Coordenação Pedagógica. Os cursos são oferecidos pela mantenedora (SEDUC), por instituições de ensino superior ou cursos livres. A CP4 afirma que “Os cursos ampliaram a visão do papel do coordenador pedagógico na escola.” Dentre os cursos citados estão: Aprender Mais, Tempo de Aprender e Letramento digital.

Em relação às CPs que participam de grupo de estudo, está a CP7 que menciona que os encontros são mensais e “Neste encontro temos oportunidades de partilhar nossas vivências do mês e assim ouvir as colegas também.” As CPs também destacam que além das propostas estruturadas em forma de cursos ou grupos de estudo, envolveram-se com leituras de livros, artigos e assistiram a conferências que estão relacionadas ao seu trabalho, o que serviu para melhorar sua prática na escola.

No sentido de que nossa pesquisa também pudesse servir como instrumento de proposição de ações ou projetos futuros solicitamos às CPs que apresentassem alguma sugestão para a Rede Estadual de ensino que poderia contribuir com o desempenho do trabalho das coordenadoras. Quem vive o dia a dia da escola sabe quais são as demandas e as necessidades, por isso nada melhor do que interrogar estes sujeitos para saber o que pensam. O indicador de maior incidência foi continuar fazendo formações e organizar momentos de troca de experiências. Além destes elementos apareceram outros que listamos no quadro abaixo.

Figura 10 – Sugestões para a Rede Estadual



Fonte: A autora (2022)

O último questionamento feito às CPs na verdade foi propor um espaço para que pudessem manifestar algo que as perguntas estruturadas não abrangeram, por isso perguntamos se havia algo que gostariam de mencionar que não lhes foi perguntado? Ou nos fazer algum questionamento ou sugestão? Somente algumas utilizaram o espaço. A CP2 diz que “[...] gostaria de destacar a valorização atual do supervisor, antes visto com outros olhos

pelos colegas e escola.” A CP3 espera ter contribuído com algo para a pesquisa. A CP3 fez um pedido à mantenedora para que se “[...] possível compartilhe as *lives* gravadas das reuniões dos supervisores.” E a CP2 parabenizou a pesquisadora pela escolha do tema. A pergunta que fazemos é: por que somente algumas utilizaram o espaço? Lembramos aqui que ao assumirem sua função na escola, elas se tornam formadoras e como tal precisam buscar caminhos para que a sua formação esteja atrelada a teoria e a prática. Com isso poderão trabalhar individual e coletivamente com as professoras assegurando diferentes momentos na rotina para sua formação.

Discutir a qualidade da educação implica necessariamente refletir sobre a formação docente, tendo a escola como espaço formativo privilegiado. Considerando que as CPs podem ser atuantes em várias áreas como: planejar as ações pedagógicas, planejar e coordenar a implantação do serviço de coordenação pedagógica (implica em entender sua real função), avaliar e acompanhar o desenvolvimento da programação do currículo, articular-se com direção, professores e estudantes e definir estratégias juntamente com as professoras para consolidação das aprendizagens.

## 5 PROPOSIÇÃO DO PRODUTO

Os Mestrados Profissionais surgiram no Brasil com o objetivo de qualificar profissionais, mesmo para campos que não desempenham a docência ou pesquisa de ponta. São cursos de pós-graduação *stricto sensu* voltados para o campo profissional (RIBEIRO, 2005). Com relação aos mestrados profissionais direcionados à docência, segundo Moreira (2004), são cursos caracterizados por uma estrutura curricular que propicia uma articulação entre o ensino e a pesquisa em sala de aula. Assim, um mestrado profissional na área de ensino tem como objetivo fomentar uma qualificação profissional para os professores que estão inseridos no mercado de trabalho e que atuam em sala de aula, sem perder de vista a qualidade de um curso *stricto sensu*. Conforme a Portaria 80/1998 da CAPES, um dos itens que diferenciam um mestrado acadêmico de um mestrado profissional é o trabalho de conclusão de curso.

Ao nos referirmos ao mestrado profissional, o trabalho de conclusão de curso deve indicar:

Domínio do objeto de estudo (sob forma de dissertação, projeto, análise de casos, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (CAPES, 1998, p. 1).

Portanto, o Mestrado Profissional é um curso voltado para a aplicação prática, em um campo profissional devidamente definido, visando o uso de conhecimentos e métodos científicos atualizados em situações e problemas reais e mais imediatos, tendo caráter terminal (FISCHER, 2003). Esta aplicação prática é também, denominada de “produto.”

Dentro desta linha de raciocínio, como concluinte do mestrado profissional, proponho o presente produto educacional que foi elaborado a partir da pesquisa “O trabalho da coordenadora pedagógica com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim.

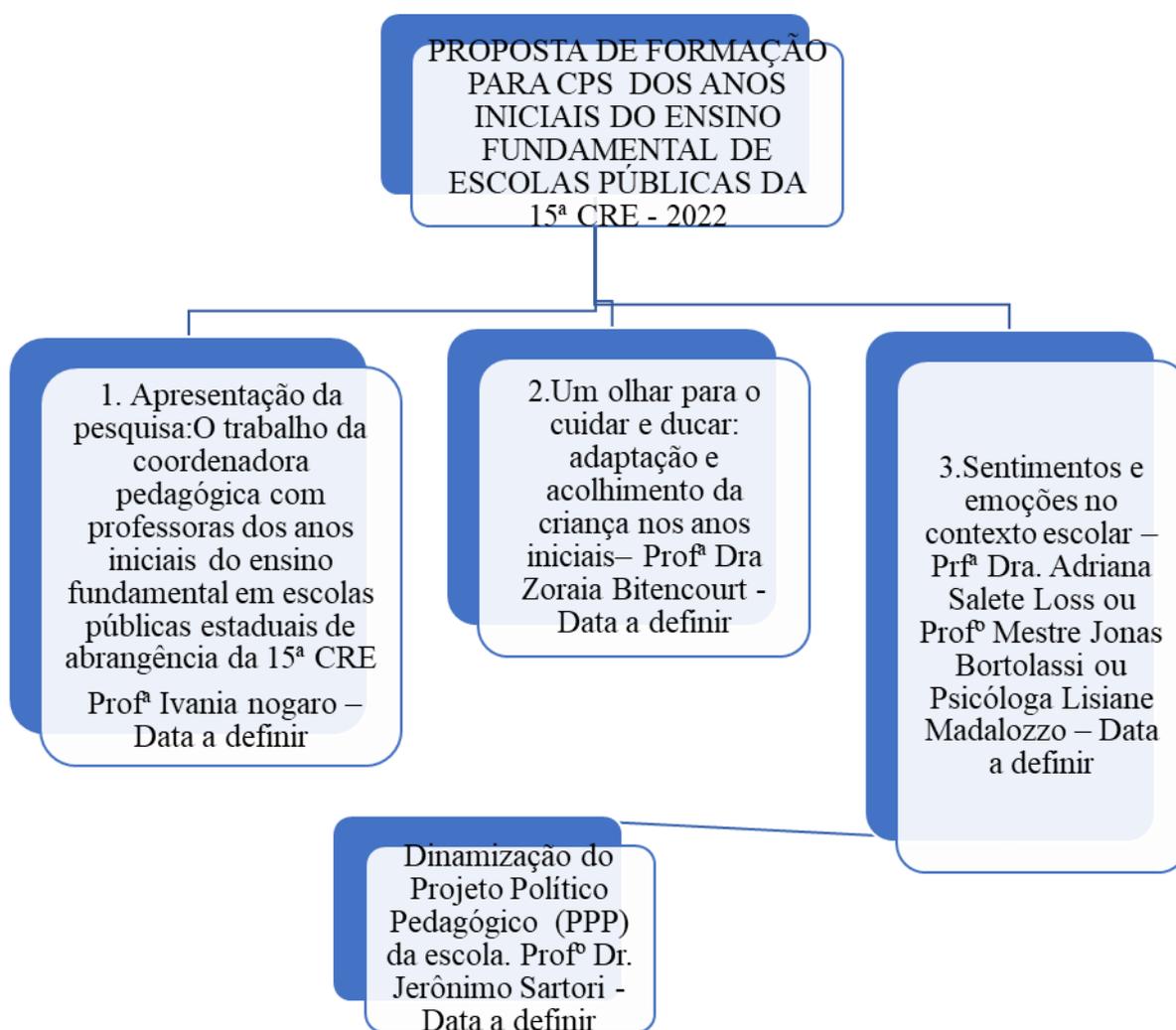
A pesquisa teve como objetivo, investigar e identificar como a coordenadora pedagógica se percebe, define sua função e caracteriza suas ações no contexto escolar, junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE. O foco do estudo advém das minhas inquietações, como coordenadora pedagógica em escola pública e privada.

A partir dos estudos realizados nesta pesquisa, destaca-se a fragilidade de conhecimentos em relação à sua função, deixando evidente a necessidade de formação que possibilite às Coordenadoras Pedagógicas (CPs) a ampliação dos conhecimentos necessários frente sua atuação na escola.

Ainda é um desafio para muitas coordenadoras pedagógicas criar situações formativas para os professores, entendendo a formação como um processo permanente, e materializar seu plano de formação para aquela equipe. Entender que seu papel é muito mais do que auxiliar os professores a resolverem problemas pontuais e urgentes ainda constitui uma meta a ser alcançada. A CP é uma profissional que dá sustentação ao projeto pedagógico da escola por meio da formação continuada de docentes.

O produto educacional aqui apresentado é uma proposta de Formação para as CPs dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental de escolas públicas de abrangência da 15ª CRE. Este foi apresentado à 15ª CRE, para a Coordenadora Regional de Educação, professora Juliane Bonez, com a sugestão de aplicabilidade como formação para o início do próximo ano.

Figura 11 – Produto Educacional



Fonte: A AUTORA (2022).

O projeto na íntegra de como vai ser desenvolvido enquanto produto está como Apêndice B.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma pesquisa transforma-se num grande desafio. Ao mesmo tempo que nos causa uma profunda sensação de conforto por ter concluído, também nos causa uma sensação de vazio pois o trabalho, nos últimos tempos constituiu-se numa presença constante e enriquecedora, o que com certeza suscitará novas buscas e estudo sobre o tema.

Acreditamos que o presente estudo atingiu o objetivo geral de investigar e identificar como a coordenadora pedagógica se percebe, define sua função e caracteriza suas ações no contexto escolar, junto aos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE. O mesmo propiciou-nos a oportunidade conhecer o trabalho das CPs, levando-nos a uma reflexão inevitável acerca do fazer pedagógico que gira em torno de muitos encontros e desencontros no cotidiano escolar.

A formação das CPs está distribuída em áreas como: Pedagogia, História, Educação Física, sendo que as CPs que não têm formação em Pedagogia, possuem especialização em Supervisão Escolar, constituindo-se um requisito da mantenedora para atuação como CP. Essa realidade evidencia que há uma preocupação com a formação específica na prática desses profissionais, porém a percepção que tivemos é que uma das dificuldades encontradas pelas coordenadoras, no desenvolvimento de sua atuação, está relacionada à falta de uma formação inicial específica, bem como a formação permanente.

Interrogamos as CPs para que expressassem suas concepções a respeito de aspectos de sua atividade profissional e também sobre conceitos como “infância” por acreditarmos que seriam centrais para o desenvolvimento do trabalho. Aqui notificamos como a formação inicial torna-se um aspecto relevante para a atuação profissional. Ela é o espaço-tempo para o professor adquirir visões e conhecer teorias que possam ampará-lo no trabalho futuro. Sua atuação estará sustentada nos referenciais que incorporou, nas crenças e convicções que define como valores a seguir. Sob este ponto de vista, o que nos inquietou é a visão romantizada de algumas CPs sobre infância, demonstrando uma compreensão pouco elaborada e de senso comum. A infância que está na escola hoje não é a que algumas delas descrevem. Embora haja beleza e pureza na infância, também há muito sofrimento psíquico e emocional, abandono, ausência de acolhimento, violências de diferentes ordens, o que nos faz pensar a respeito de nossa responsabilidade em saber e entender a infância real e não a imaginária.

As CPs demonstram entender suas atribuições, e que seu trabalho se dá aliado aos demais integrantes que compõem a equipe escolar, em especial aos professores. Destacam que o trabalho realizado junto aos docentes, pode aprimorar o conhecimento sobre as práticas

pedagógicas, os recursos e ferramentas didáticas, além de todo o suporte teórico em metodologias, pesquisas e ampliação e troca de saberes/fazer, no entanto não conseguem de fato realizá-las e deixar de ser o faz tudo na escola, descaracterizando a real dimensão de seu fazer profissional. Pensando nas três dimensões características do trabalho das CPs na escola enquanto articuladoras, formadoras e transformadoras podemos dizer que elas cumprem em parte suas atribuições, não por não querer fazê-lo, mas por não terem as condições estruturais, de tempo e de equipe necessárias.

Após todo o caminho e tendo minha experiência prática como CP, entendo que fazer uma relação entre teoria e prática não é nada fácil. É atribuição da CP preocupar-se primeiramente com sua autoformação, manter-se constantemente atualizada, procurando realizar leituras específicas da sua área de ação e também do campo do conhecimento sistêmico da educação mais amplo. Centrar o seu trabalho na ação humana, articular e analisar a realidade refletindo sobre os fazeres profissionais no cotidiano escolar, saberes e conhecimentos a serem sistematizados, podem ressignificar as práticas pedagógicas das escolas. Este movimento, se consolidado, caminha na concretização do tripé ação-reflexão-ação, essencial para a dinâmica do repensar e transformar a prática pedagógica da escola.

Como coordenadora pedagógica acredito na força do coletivo da escola e da importância de reforçar este aspecto pela formação dos docentes, visando a melhoria da qualidade da educação a partir do contexto em que estamos inseridas. Identifico diariamente inúmeros desafios para o desenvolvimento da função de CP, dentre eles superar os entraves burocráticos e estabelecer, via gestão democrática, uma relação de diálogo que permita um real avanço no campo pedagógico da escola. Esta não é uma percepção pessoal unicamente, os dados da pesquisa também convergem para isso quando as CPs apontam como um dos dificultadores de seu trabalho a sobrecarga de atividades burocráticas e as demandas massivas da mantenedora.

Ao final desta investigação emergem mais questionamentos do que respostas. Pode parecer contraditório, pois seu objetivo era responder a um grande questionamento, o que procuramos perseguir ao longo do texto. No entanto, conforme fomos nos apropriando da base teórica e depois com a coleta dos dados nasceram muitas inquietações relacionadas ao ser e ao fazer das CPs, tais como: se houvesse uma formação específica para ser CP, o que mudaria? Qual o impacto do trabalho das CPs se houvesse condições estruturais, de tempo e espaço adequados na escola? O que é possível pensar e fazer para construirmos uma identidade profissional enquanto CP? Maior valorização profissional do professor contribuiria para melhores resultados no trabalho coletivo, com conseqüente repercussão na aprendizagem

dos estudantes? Sabemos que ainda há muitas perguntas e poucas respostas. Talvez algumas nem existam ainda, no entanto isso não pode nos desencorajar a continuar nosso trabalho como educadoras, pois a esperança é a dupla face de quem educa.

Como seguir de ora em diante? Abre-se o interesse em investigar junto a um maior número de instituições de anos iniciais do ensino fundamental como o trabalho de formação permanente nas escolas tem ocorrido. Além disso, consideramos importante, em estudos futuros, nos debruçarmos para além dos depoimentos, sobre as próprias práticas de coordenação, ou seja, o cotidiano da coordenadora das instituições de anos iniciais do ensino fundamental, para melhor entender como se desenvolvem essas relações.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda R. de. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico? *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. p. 17-34.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Formação Centrada na Escola: das intenções às ações. *In*: ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S (ORG). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 1, abr./jul. 2003, p. 10-12.
- ANTUNES, Celso. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Vozes, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em: jul. 2021.
- BRASIL. CAPES. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-80-1998-12-16.pdf>. Acesso em: 30/07/2022. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: jul. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: jul. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: jul. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) . Acesso em: jul. 2021.
- BDTD. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: julho de 2021. Acesso em: jul. 2021.
- BENINCÁ, Eli *et al.* **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2010.

BERARDI, Franco. **Depois do futuro**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

BRANDÃO, C. F. LDB passo a passo: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96** comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

CARVALHO, Lusinete de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: um enfoque histórico-cultural. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGED/UFPA, Pará, 2019.

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

DALBOSCO, Cláudio. A filosofia, a escola e o *experimentum* formativo: a *libertas* como cultivo da soberba inflamada. In: GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.) **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEPOSITOPHOTOS. **Banco de imagens, ilustrações, vídeos e músicas livres de royalties**. Disponível em: <https://br.depositphotos.com/> Acesso em: jul. 2021.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa S. M. Silva. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

FISCHER, T. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 119-123, 2003

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Editora Porto, 2009.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas**: O *Ratio Studiorum*: introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Unesp, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 4. ed. São Paulo: Unesp, 2000.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. *In: MEC. Conferência Nacional de Educação para Todos. Anais*. Brasília, 1994.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.  
GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo [1989-1991]. *In: FREIRE, Paulo. A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-17.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação e professores para uma mudança educativa**. Porto: Portugal, 1999.

GIRARDELO, Elisandra; SARTORI, Jerônimo. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores**. Disponível em:  
<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2067/1/GIRARDELO.pdf> Acesso em: set. 2021.

GOOGLE. **Mapa do Brasil**. Disponível em:  
<https://www.google.com.br/search?q=mapa+do+brasil+com+regi%C3%B5es&source=hp&ei=uwX-YK> Acesso em: jul. 2021.

GRINSPUN, Mírian P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HERÁCLITO. **Fragmentos**. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

HERMES, Sueli Regiane; SOLIGO, Valdecir. Planejar, **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE desenvolver e avaliar: o uso dos instrumentos de avaliação na aprendizagem**. v. 1, 2014. Disponível em:  
[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unioeste\\_ped\\_artigo\\_soeli\\_regiane\\_hermes.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_ped_artigo_soeli_regiane_hermes.pdf) Acesso em: ago. 2022.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez. 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Teoria e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOSS, Adriana Salete. **Ampliação das inteligências intra e interpessoal nos espaços educativos**. Curitiba: Appris, 2013.

LOSS, Adriana Salete. **Educar e cuidar**: promovendo o sucesso escolar. Curitiba: Appris, 2013.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A. O Cuidado e a Educação Enquanto Práticas Indissociáveis na Educação Infantil. *In*: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, **Anais...** Caxambu, MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos, 2006.

MATE, Cecília Hanna. Projeto pedagógico: sentidos e significados para a escola. *In*: PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.) **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2021. p. 131-139.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpdf/article/view/8>. Acesso em: ago. 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MATURANA, H. M. R. **Desde la biología a la psicología**. (4a ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A., 2006.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *In*: MARIN, A. J. **Textos de Alda Junqueira Marin**: professora. Araraquara/SP: Junqueira & Marian, 2019. p. 105-115.

MARTINS FILHO, José. **Quem cuidará das crianças?** A difícil tarefa de educar os filhos hoje. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**. Curitiba: CRV, 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: [http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4843/pdf\\_1](http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4843/pdf_1) Acesso em: set. 2021.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf) Acesso em: set. 2021.

NÓVOA, António. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Editora Porto, 2009. p. 221-284.

PAZ, Adriana Oliveira da. **A formação permanente de supervisores escolares inspirada na pedagogia de Paulo Freire: desafios e possibilidades**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? *In*: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão Democrática**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PETRI, Claudia Maria Micheluci Petri. **O coordenador pedagógico e os condicionantes de um trabalho bem-sucedido no cotidiano de uma escola paulista**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1967.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1936.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1982.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 1982.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera M. Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação

Victor Civita, 2011.

PLACCO, Vera M. Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. Cadernos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.754-771 set./dez. 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: set. 2021.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 08-15, 2005.

ROBINSON, Ken. **Escolas Criativas: A Revolução que está Transformando a Educação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

SANTIAGO, Anna R. Fontanella. Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. *In*: VEIGA, Ilma P. Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.) **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 141-173.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática**. Passo Fundo: UPF, 2013.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

SIBILIA, Paola. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2021.

SILVA, Graziela. Supervisor pedagógico: formador ou fiscalizador. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 18, n. 2, p. 55-68, jul./dez. 2013.

SINAY, Sergio. **A sociedade dos filhos órfãos**. Trad. Luiz Carlos Cabral. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

SZYMANSKI, Heloísa. Encontros e desencontros na relação família-escola. *In*: SZYMANSKI, Heloisa. **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: FDE, 2011, p. 216.

SOUZA, Thaís Luciana Souza. **A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução (do italiano) Fernanda Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas SP: autores associados, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TOLOMINI, Lusiane Cristina Ziemann. **A ação supervisora escolar na contemporaneidade: os desafios e as possibilidades**”. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul / UNIJUÍ, Ijuí, 2016.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação pedagógica: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, M. M. Maura. **Avaliação & ética**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. UNESP. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Sobre o Planejamento Escolar: Momentos Iniciais, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Trabalho por Projetos. *In*: VASCONCELLOS, Celso dos S. **Gestão da Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 2018 (no prelo).

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, Ilma P. Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.) **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-66.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**ANEXOS**

**ANEXO A**  
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, eu, \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_ responsável pela Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE), autorizo a pesquisadora Ivania Nogaro, mestranda no Programa de Pós Graduação Profissional em Educação, da Universidade da Fronteira Sul, Campus Erechim, entrevistar coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais no município de Erechim, para fins da pesquisa intitulada: o trabalho da coordenadora pedagógica com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE.

Fui informado, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas, sendo estas, a identificação dos CPs com perfil para a pesquisa, contato com estes e realização das entrevistas e conhecer as concepções dos Coordenadores Pedagógicos acerca do seu papel. Declaro ainda ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Erechim, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Assinatura e carimbo

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### **O trabalho da coordenadora pedagógica com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE.**

Prezado (a) Participante:

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa, **O trabalho da coordenadora pedagógica com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE**, desenvolvida por Ivania Nogaro, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação do Professora Doutora Adriana Salete Loss.

O objetivo central do estudo é “Investigar se o coordenador pedagógico demonstra protagonismo em suas ações, no contexto escolar, junto aos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE”. O convite à sua participação se deve à condição de membro atuante no espaço escolar e em prestigiar a sua opinião e suas considerações sobre o tema da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa financeira nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em participar de uma entrevista de aproximadamente uma hora. Em razão da pandemia da Covid 19, e por estarmos com protocolos sanitários, principalmente o distanciamento social, optamos por realizar via plataforma google meet, com agendamento prévio junto ao participante. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Terão acesso às informações da entrevista a pesquisadora responsável, bem como o orientador deste estudo. Ao final da pesquisa o material será devidamente descartado, sempre prezando pelo sigilo total das informações.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação  Não autorizo gravação

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora.

Desde já agradeço sua participação!

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

**Telefone:** 54991355571

**e-mail:** ivanianogaro@yahoo.com.br

**Endereço para correspondência:** Rua Eustáchio Santolin, nº 203 –Bairro Bela Vista, Erechim RS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul

**Telefone:** (49) 2049- 3745

**e-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

**Endereço para correspondência:** Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484, Km 02 – Bloco da Biblioteca – sala 310, 3º andar. CEP: 89.815-899 – Chapecó/SC.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE**

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Tempo de experiência na docência: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência na Coordenação Pedagógica (anterior em outra instituição):  
\_\_\_\_\_

Tempo de Coordenação na escola atual: \_\_\_\_\_

#### **Perfil da Formação das Coordenadoras Pedagógicas**

Formação inicial: \_\_\_\_\_ Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

Formação Continuada: (  ) Sim \_\_\_\_\_ (  ) Não \_\_\_\_\_

Se sim, com qual frequência: \_\_\_\_\_

Quais cursos que participou nos últimos dois anos: \_\_\_\_\_

#### **ATUAÇÃO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA**

- 1 Como você se sente ao trabalhar com crianças dos anos iniciais?
- 2 Qual a sua percepção acerca da concepção de crianças dos anos iniciais...
- 3 Como definiria sua função como coordenadora pedagógica? Cite as atribuições que considera de sua competência?
- 4 Relate sua rotina de trabalho.
- 5 Que desafios e dificuldades você encontra na atuação como CP?
- 6 O que poderia ser feito para reduzir as dificuldades?
- 7 Fale a respeito de aspectos facilitadores de seu trabalho que considera importantes.
- 8 Com que frequência são feitas as reuniões de planejamento com seus professores? O que você poderia destacar a respeito delas?
- 9 De que modo é possível oferecer aos profissionais subsídios teóricos e práticos que contribuam no aprimoramento e enriquecimento em seu trabalho cotidiano?

- 10 Você considera importante fazer formação permanente específica na sua área? Sim? Não? Por quê?
- 11 Você tem participado de cursos específicos de capacitação para subsidiar seu trabalho? Quais? Fale sobre os mesmos.
- 12 O que você sugere para a Rede Estadual de ensino que poderia contribuir com o desempenho do trabalho dos coordenadores?
- 13 Há algo que gostaria de mencionar que não lhe foi perguntado? Ou nos fazer algum questionamento ou sugestão?

**APÊNDICE B**  
**PROJETO DO PRODUTO EDUCACIONAL**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO – PPGPE/UFFS**

**PRODUTO EDUCACIONAL**

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA COORDENADORAS PEDAGÓGICAS QUE**  
**TRABALHAM COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ABRANGÊNCIA DA**  
**15ª CRE**

**Mestranda: Ivania Nogaró**

**Orientadora: Profª Drª Adriana Salete Loss**

## **1 TEMA**

Formação continuada para coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais.

## **2 JUSTIFICATIVA**

Esta proposta de formação é o resultado da pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFSA com o tema “O trabalho da coordenadora pedagógica com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE.

A partir dos estudos realizados nesta pesquisa, destaca-se a fragilidade de conhecimentos em relação à sua função deixando evidente a necessidade de formação que possibilite às Coordenadoras Pedagógicas (CPs) a ampliação dos conhecimentos necessários frente sua atuação na escola.

Ainda é um desafio para muitas CPs criar situações formativas para os professores, entendendo a formação como um processo permanente, e materializar seu plano de formação para aquela equipe. Entender que seu papel é muito mais do que auxiliar os professores a resolverem problemas pontuais e urgentes ainda se constitui uma meta a ser alcançada. A CP é uma profissional que dá sustentação ao projeto pedagógico da escola por meio da formação de docentes.

O produto educacional aqui apresentado é uma proposta de Formação para as CPs dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental de escolas públicas de abrangência da 15ª CRE. Este foi apresentado à 15ª CRE, para a Coordenadora Regional de Educação, professora Juliane Bonez, com a sugestão de aplicabilidade como formação para o início do próximo ano.

## **3 OBJETIVOS**

### **3.1 Geral:**

- Desenvolver e ampliar os conhecimentos necessários à CP frente sua atuação na escola especialmente no que se refere a formação permanente formação com vistas a reconhecermos a necessidade de revisão de práticas de formação docente, priorizando as práticas reflexivas, colaborativas e investigativas.

### **3.2 Específicos**

- Apresentar a pesquisa realizada sobre as CPS nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da 15ª CRE.
- Identificar os diversos atores que fazem parte da escola e compreender sua função como CP.
- Explicitar como intrínsecas a função e identidade da CP como formadora.
- Identificar a natureza das relações do cuidar e o educar.
- Compreender que quando a CP chega a seu ambiente de trabalho traz consigo emoções, e que a relação entre CP e professor só será fortalecida à medida que trabalhar coletivamente.
- Entender que o PPP é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula, tendo presente o planejamento e avaliação.
- Discutir a importância do Coordenador Pedagógico como articulador do processo acolhimento das crianças e das famílias

#### 4 TEMAS

1. Apresentação da pesquisa – O trabalho da coordenadora pedagógica com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE. Profª Ivania Nogaró – data a definir

ALMEIDA, Laurinda R. de. **Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico?** In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. O coordenador pedagógico e seus percursos formativos. São Paulo: Loyola, 2018.p. 17-34.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Formação Centrada na Escola:** das intenções às ações. In: ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S (ORG). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola–2 ed. –São Paulo: Edições Loyola, 2015.

2. Um olhar para o educar e o cuidar: concepções de infância, adaptação e acolhimento da criança nos anos iniciais– Profª Dra Zoraia Bittencourt - Data a definir

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

3. Sentimentos e emoções no contexto escolar – Prfª Dra. Adriana Salete Loss ou Profº Mestre Jonas Bortolassi ou Psicóloga Lisiane Madaloso – Data a definir

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Tradução: Liz Zatz. Brasília: UNESCO, Liber Livro, 2009.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 1997.

4. Dinamização do Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamento e avaliação da aprendizagem - Profº Dr. Jerônimo Sartori – Data a definir

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço**: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática. Passo Fundo: UPF, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, Ilma P. Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.) **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-66.

## 5 INFORMAÇÕES GERAIS

1. Carga horária: 16h
2. Certificação: 15ª CRE/ SEDUC
3. Modalidade de oferta: atividades síncronas (com palestrantes) e assíncronas (momentos de estudo através de leitura de textos encaminhados previamente)
4. Link: Será disponibilizado anteriormente via meet
5. Horário: 8h30min às 10h30min (atividade síncrona)  
Atividades assíncronas (Individual e definido pelos coordenadores pedagógicos)
6. Dia da semana: a combinar
7. Cronograma: a combinar