



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Cristiane Dutra Ribeiro Habibe

O Coordenador Pedagógico
**E A PROPOSTA CURRICULAR DA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
SÃO LUÍS NO CONTEXTO DOS
ESPAÇOS FORMATIVOS DA ESCOLA**

São Luís (MA)

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

CRISTIANE DUTRA RIBEIRO HABIBE

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS NO CONTEXTO DOS ESPAÇOS
FORMATIVOS DA ESCOLA**

São Luís

2021

CRISTIANE DUTRA RIBEIRO HABIBE

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS NO CONTEXTO DOS ESPAÇOS
FORMATIVOS DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos

São Luís

2021

Imagens da capa. Disponível em:

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2126/baixar-uma-apresentacao-para-a-primeira-reuniao-pedagogica-do-ano>

<https://petpedagogia.ufba.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico-educacional>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

HABIBE, Cristiane Dutra Ribeiro.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS NO CONTEXTO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS DA ESCOLA / Cristiane Dutra Ribeiro Habibe. - 2021.

251 p.

Orientador(a): Maria José Albuquerque Santos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Coordenador Pedagógico. 2. Espaços Formativos. 3. Proposta Curricular. I. Santos, Maria José Albuquerque. II. Título.

CRISTIANE DUTRA RIBEIRO HABIBE

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS NO CONTEXTO DOS ESPAÇOS
FORMATIVOS DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 27/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. José Carlos de Melo (1º Examinador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Márcia Betânia de Oliveira (2ª Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (1ª Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues (2ª Suplente)
Doutora em Multimídia Educação
Universidade Estadual do Maranhão

Aos meus pais, *João França* e *Conceição de Maria*, por serem o alicerce de minha vida, exemplos de retidão e humildade.
E, aos meus filhos, *Victor Kalil* e *Vinícius*, razões da minha vida, por terem me dado a oportunidade de vivenciar o amor puro, eterno e incondicional de ser mãe.

AGRADECIMENTOS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”

Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*

Neste significativo percurso desta pesquisa, é difícil agradecer sem se esquecer de alguém, pois tantas são as pessoas que fazem parte da minha vida e que estiveram comigo nesta labuta comungando deste sonho, em especial:

A Deus, “causa primária de todas as coisas...”, fonte inesgotável de luz e amor.

Aos meus amados pais, *João França e Conceição de Maria*, a quem devo tudo que sou e com quem aprendi a lutar pelos meus objetivos, sendo os maiores incentivadores para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha família, sustentáculo da minha existência.

Aos meus filhos, *Victor Kalil e Vinícius*, eternos amores da minha vida, agradeço-lhes no fundo do meu coração, o grande amor, carinho, apoio nesta caminhada e compreensão nos momentos de ausência.

Ao meu querido marido, *Fabiano Habibe*, pelas experiências e aprendizados construídos nesses anos de convivência juntos.

À estimada *Maria Valentina*, pelo carinho e dedicação em acompanhar os meus passos desde criança, sendo um apoio incontestável estando sempre comigo nos momentos de alegria e tristeza.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, pela busca do saber científico, fornecendo contribuições valiosas a educação e a sociedade.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, pelos ensinamentos e aprendizagens vivenciadas durante o Curso, em especial à Profa. Dra. *Maria José Albuquerque Santos*, pela orientação segura,

competência profissional, atenção, disponibilidade, acolhimento e confiança depositada em compartilhar comigo os seus saberes na condução desta pesquisa.

Ao corpo docente da banca examinadora de qualificação, Prof. Dr. *José Carlos de Melo* e Profa. Dra. *Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes*, pelas ricas contribuições fornecidas para o caminhar deste trabalho investigativo.

Ao Prof. Dr. *Antonio de Assis Cruz Nunes*, por sua presença, generosidade, amizade nesses anos de convivência acadêmica e por ser um grande incentivador do saber especializado acadêmico e científico.

Às coordenadoras pedagógicas, protagonistas deste estudo, que me permitiram compartilhar as suas vivências, saberes e experiências para a realização desta pesquisa, sem as quais essa investigação não seria possível.

Ao Grupo de Pesquisa Currículo da Educação Básica (GPCEB) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos Docentes (GEPPForD) pelos espaços de aprendizado, estudo e troca de experiências na área de currículo e formação de professores.

À quarta turma do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica pela convivência respeitosa, saudável e pelos bons momentos vivenciados, que ficarão em minha memória e jamais serão esquecidos.

Aos meus colegas e amigos que construí ao longo dessa caminhada, em especial a *Jermamy Gomes Soeiro*, pela presença sempre solidária e amiga, e a *Rita Maria de Sousa Franco*, pelo companheirismo, amizade e pelos momentos em que juntas compartilhamos nossas dúvidas, sugestões, esclarecimentos, alegrias, angústias, avanços e dificuldades neste caminhar.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís, por permitir a realização desta pesquisa em suas unidades escolares.

Enfim, agradeço a força que brota em mim e que me impulsiona a jamais desistir do que acredito, a realizar os meus sonhos e a enfrentar meus desafios. E, nesse percurso cheio de idas, vindas, encontros, desencontros, permeado de euforia e entusiasmo, corroboro com as lições de Freire (2002, p. 53) de que: “A alegria não chega apenas ao encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

E a todos que fazem parte de minha vida, construtores de minha história, que de forma direta ou indireta contribuíram para a concretização desta pesquisa, minha eterna e mais sincera GRATIDÃO!

“Um homem completo possui a força do pensamento, força da vontade e a força do coração. A força do pensamento é a luz do conhecimento; a força da vontade é a energia do caráter; a força do coração é o amor. Razão, amor e vontade são perfeições, são os mais altos poderes, são a essência absoluta do homem enquanto homem e a finalidade de sua existência. O homem existe para conhecer, para amar e para querer.”

Ludwig Feuerbach

RESUMO

A presente pesquisa é um estudo sobre o coordenador pedagógico compreendido como ser formador, articulador e transformador das ações na escola. Apresenta como objetivo geral: compreender a ação/atuação das coordenadoras pedagógicas e a implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís junto aos professores do Ensino Fundamental no contexto dos espaços formativos da escola, visando à construção de um produto educacional que possa auxiliá-las em seu fazer pedagógico. Esta pesquisa encontra-se ancorada em teóricos que dialogam nas áreas de coordenação pedagógica, formação e currículo: André (2003), André e Lüdke (2020), Apple (2005), Freire (2001, 2002, 2003), Imbernón (2009, 2010, 2011), Libâneo (2017), Placco (2003), Pimenta (2005), Sacristán (1999, 2013), Saviani *et al.* (2009), Saviani (2007, 2010a, 2010b, 2011), dentre outros. Os sujeitos da pesquisa foram dez coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que possui caráter exploratório e descritivo, sendo desenvolvida com o uso de ferramentas digitais e recursos de áudio e vídeo, face a pandemia da *Corona Virus Disease 2019* (Covid-19). Para tanto, os instrumentos de geração de dados utilizados foram o questionário através do *Google Forms* e a entrevista pelo *WhatsApp*. A interpretação dos dados foi realizada por meio da análise das respostas das participantes, dispostas através de gráficos, tabelas e descrição das suas escritas e falas. A sistematização dos dados foi feita mediante uma análise crítica, reflexiva e interpretativa, fundamentada em aportes teóricos. Os resultados encontrados no transcorrer desta pesquisa apontam as dificuldades e desafios que tem o coordenador pedagógico no desenvolvimento da Proposta Curricular vigente, visto que ser formador de professores requer um contínuo processo de busca, estudo e pesquisa em que os espaços formativos podem ser momentos potencializadores de reflexão sobre a prática docente. A pesquisa foi materializada por meio de um Caderno de Proposições Didático-Methodológicas intitulado “O Fazer do Coordenador Pedagógico: da teoria à ação formativa”, no qual pretendeu-se fornecer subsídios teóricos e práticos para a atuação do coordenador pedagógico, objetivando auxiliá-lo em sua ação reflexiva e formadora na escola.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; proposta curricular; espaços formativos.

ABSTRACT

The present search is a study about the pedagogical coordinator understood how to be former, articulator and transformer of the school's actions. Shows like general objective: understand the action/acting of the pedagogical coordinators and the implement of the Curriculum Proposal of the Municipal Public Network of Education of São Luís with the Elementary School teachers in context of school's formative spaces, aiming the construction of an educational product that can help them in your do pedagogical. This search lies anchored in theorists that dialogue in areas of pedagogical coordination, formation and resume: André (2003), André e Lüdke (2020), Apple (2005), Freire (2001, 2002, 2003), Imbernón (2009, 2010, 2011), Libâneo (2017), Placco (2003), Pimenta (2005), Sacristán (1999, 2013), Saviani *et al.* (2009), Saviani (2007, 2010a, 2010b, 2011), among others. The search subjects were ten pedagogical coordinators of the Elementary School. Is a search of qualitative approach, that has exploratory and descriptive character, being developed using digital tools and audio e video resources, in the face of Corona Virus Disease 2019 (Covid-19) pandemic. Therefore, the instruments of generation of data used were the questionnaire through *Google Forms* and interview by *WhatsApp*. The interpretation of data was realized through analysis of the answers of the participants willing through graphics, tables and description of your written and speeches. The systematization of data was realized through critical, reflective and interpretive analysis, reasoned in theorists contributions. The results found in the development of this search show the difficulties and challenges that has the pedagogical coordinator in the development of the actual Curriculum Proposal, since be a former teacher requires a continuous investigation process, study and search what the formative spaces can be enhancers reflection moments about teaching practice. The search was materialized by means of a Didactic-Methodological Propositions Notebook named: "The Pedagogical Coordinator's Doing: from theory to formative action", in which aimed give theorists and practical subsidies for the coordinator pedagogical action, aiming help him in your reflective e former action at school.

Keywords: pedagogical coordinator; curriculum proposal; formative spaces.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Ratio Studiorum</i>	51
Gráfico 1 – Matrículas no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) - Rede Estadual.....	68
Gráfico 2 – Matrículas no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) – Rede Municipal....	69
Gráfico 3 – Matrículas no Ensino Fundamental (2016 a 2020) - Rede Estadual	70
Gráfico 4 – Matrículas no Ensino Fundamental (2016 a 2020) - Rede Municipal	71
Gráfico 5 – Idade das participantes da pesquisa	87
Gráfico 6 – Formação e pós-graduação das participantes da pesquisa	88
Gráfico 7 – Tempo de formação/graduação das participantes da pesquisa	89
Gráfico 8 – Período de atuação na função coordenadora	89
Quadro 1 – Consolidação dos dados das participantes da pesquisa.....	90
Gráfico 9 – Ações do Coordenador Pedagógico	108

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE	Comitê Operativo de Emergência de Crise
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
CP	Conselho Pleno
CPs	Coordenadoras Pedagógicas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPPForD	Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos Docentes
GPCEB	Grupo de Pesquisa Currículo da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
H/A	Hora-Atividade
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PP	Projeto Pedagógico
PSP	Professor Suporte Pedagógico
SAEF	Superintendência da Área do Ensino Fundamental
SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SisLAME	Sistema para Administração e Controle Escolar
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: para início de conversa.....	15
2	SITUANDO A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA: contextualização e marco conceitual.....	30
2.1	Breve percurso contextual da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA	30
2.2	A Proposta Curricular da Rede de São Luís em foco	34
2.3	A perspectiva crítica e o currículo: algumas aproximações	40
3	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O SEU FAZER FORMATIVO: contexto histórico e espaços de formação	46
3.1	O Coordenador Pedagógico e o percurso até os tempos atuais	46
3.2	O ser formador do Coordenador Pedagógico	59
3.3	O Coordenador Pedagógico e o Ensino Fundamental na legislação brasileira	66
3.4	O ser-fazer do Coordenador Pedagógico: desafios e possibilidades da profissão	77
4	A TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA	82
4.1	Impactos da pandemia Covid-19 para educação brasileira	82
4.2	O caminhar da pesquisa	85
4.3	Contextualizando a metodologia da pesquisa	92
5	O QUE REVELARAM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA: análises e discussões.....	98
5.1	Função supervisora/coordenadora	101
5.2	Prática formativa do Coordenador Pedagógico	109
5.3	Proposta Curricular no contexto dos espaços formativos da escola	114
5.4	Apresentando o produto educacional da pesquisa	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS	138
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	143

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE SOM E IMAGEM.....	145
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL.....	146
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR EM CICLOS.....	236
ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO DO MARCO CONCEITUAL DA PROPOSTA CURRICULAR.....	242
ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO.....	248
ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.....	249
ANEXO E – CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO.....	250
ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	251

1 INTRODUÇÃO: para início de conversa

“Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os ‘olhos’ com que ‘revejo’ já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda.”

Paulo Freire, *Cartas a Cristina*

Dialogando com o pensamento de Freire (2003) de que as percepções de minha memória tomadas por mim hoje já não são as mesmas vividas por mim e de Souza e Fornari (2015, p.113) ao dizer que “[...] a memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e cada cultura”, dou início a este texto dissertativo com um breve relato sobre o meu caminhar na educação.

Sabemos que a nossa história de vida influencia tanto os outros como a nós mesmos e podem, de certa forma, determinar as nossas escolhas. Por entender assim, julgamos oportuno discorrer, de forma sucinta, um relato pessoal¹ sobre a

¹ Relato Pessoal é uma modalidade textual que apresenta uma narração sobre um fato ou acontecimento marcante da vida de uma pessoa. Nesse tipo de texto, podemos sentir as emoções e sentimentos expressos pelo narrador. Tal qual uma narração o relato pessoal apresenta um tempo e espaços bem definidos donde o narrador torna-se o protagonista da história. As principais características do relato pessoal são: textos narrados em 1ª pessoa, verbos no presente e em grande parte no pretérito (passado), caráter subjetivo e experiências pessoais (DIANA, 2018)

minha trajetória acadêmica e profissional na área da educação, para enfim demonstrar, por meio das minhas motivações pessoais e profissionais, o que me levou à escolha deste tema e o objeto desta pesquisa.

Influenciada pelas lições do meu pai, que dizia “Filha, a gente só cresce na vida estudando e trabalhando”, um pouco antes de adentrar o universo acadêmico, estudava durante o dia e trabalhava à noite numa escola de ensino técnico-profissionalizante (antigo 2º Grau),² onde havia o curso de magistério (normal), que formava professores para a educação primária baseado na Lei n. 5.692/71.

Por incentivo e influência paterna, o meu primeiro exame vestibular foi para medicina, na Universidade Federal do Maranhão (Ufma). Não logrei êxito. Mas, na Universidade Estadual do Maranhão (Uema), passei para Engenharia, acreditando ser esse o meu caminho por saber que gostava muito de matemática. Cursei um ano de Engenharia e foi o suficiente para perceber que estava enganada. Aquele professor de geometria descritiva me causava um verdadeiro pânico; suas aulas eram uma constante ameaça e nas avaliações a maior nota era um, que atribuía com uma profunda satisfação. Nas aulas, ninguém sequer podia se distrair; as atitudes desse professor eram autoritárias, o que me faz muito lembrar a figura de malévola definida por Pereira e Engers (2009).

Passei um ano na Uema até prestar um novo vestibular para Ufma; agora para o curso de Pedagogia, sendo aprovada para o primeiro semestre daquele ano. Todavia, por conta de um Decreto Presidencial, do Ministro da Educação Carlos Chiarelli, no Governo de Fernando Collor de Mello, que impedia a pessoa de estar matriculada em dois Cursos Superiores, tive que fazer a opção por cancelar um e cursar o outro. Escolhi a Pedagogia e ouvi de muitas pessoas isso: *“Como podes deixar de ser engenheira, para ser professora? Tens certeza disso?”*. Para minha felicidade, na tomada de minha decisão, não me deixei influenciar por essas pessoas e hoje tenho a certeza de que fiz a escolha certa.

Durante o curso de minha vida acadêmica, tive o privilégio de ser professora; adentrar as salas de aula assim que completei 21 anos de idade. Foi o

Assim, utilizo a primeira pessoa do singular (eu) para demonstrar as minhas percepções e introspecções, que refletem na construção do meu conhecimento pessoal e profissional, obtido através da inter-relação com o outro, no contexto histórico, social, cultural e político em um processo de conhecimento e execução.

² Nomenclatura que hoje se refere ao Ensino Médio.

meu primeiro Concurso Público na Rede Municipal de Ensino e isso aconteceu antes mesmo que me formasse em Pedagogia. Entrei com o Certificado de conclusão do ensino médio em magistério, o qual, antes da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96), era o documento que nos habilitava para o ingresso na carreira docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, o meu iniciar na educação foi marcado com muito medo e insegurança. A inexperiência e a falta de conhecimento levaram-me a tomar atitudes que sentia que não estavam corretas.

Ingressei nas salas de aula da Educação Infantil sem saber o que fazer. Imitava as professoras em suas atividades, porém, isso me incomodava, pois achava que algo estava errado. Era o método da silabação e de atividades de coordenação motora com as quais não concordava, mas não sabia fazer diferente. As metodologias do Curso de Pedagogia não me davam as respostas. Foi então que, como tinha o 4º Ano Adicional de Magistério, pude mudar para o Ensino Fundamental. Nessa etapa de ensino, por um longo período, atuei em várias escolas da Rede Pública Municipal de São Luís. Foi uma experiência docente com que, aos poucos, fui me identificando cada vez mais na profissão, como bem assevera Pimenta (2005, p. 7-9): “Os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos”, foram sendo construídos ao longo do tempo por meio do contato e interação com outros sujeitos.

Prestei, também, vestibular para Direito e fui aprovada. O Curso exigia muito estudo e dedicação; tornando-se uma das razões de não ter conseguido terminar o Curso de Pedagogia no período previsto, mesmo já tendo concluído todos os créditos, por não conseguir conciliá-los a contento.

O Curso de Pedagogia trouxe-me maravilhosos momentos de aprendizado e de construção de belas amizades que cultivo até hoje. O meu trabalho de conclusão versou sobre Vigotsky; um teórico que não constava no Programa do Curso e, portanto, não o conhecia, mas que me chamou atenção pela sua abordagem sociocultural da aprendizagem. Os livros eram adquiridos pelos Correios, porque pouco material existia nas livrarias. Foi difícil, mas muito enriquecedor! Acredito que, naquele período, foi uma das primeiras monografias nessa linha teórica. Tenho muita gratidão e verdadeiro apreço por minha professora de Psicologia (ainda presente em minha memória), Profa. Maria da Piedade Oliveira Araújo, que compartilhou comigo e aceitou esse desafio com uma segura e necessária orientação.

Formada em Direito e aprovada no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), exerci as atividades de assessoria jurídica na mesma Instituição de Ensino Superior em que me graduei. Foi salutar, pois me possibilitou uma base jurídica teórica e prática que muito contribuiu para a tomada de algumas decisões na minha carreira profissional docente.

A atividade do professor não decorre de julgamentos científicos, no sentido restrito do termo, mas se aproxima, em vários aspectos das modalidades do julgamento jurídico; noutras palavras, o professor procede frequentemente por analogias e os saberes pedagógicos que ele mobiliza têm algo a ver como os saberes jurídicos, de modo que o pedagogo é muito mais juiz que cientista. (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 309).

Tornei-me advogada, mais uma vez por influência de meu pai. Contudo, nunca deixei a educação. Aos poucos, comecei a me distanciar da prática advocatícia e passei a trabalhar com direito educacional, na tentativa de conciliar as duas áreas de conhecimento (direito e educação). Essa decisão foi motivada por um julgamento de valor de que na educação se pode fazer muito mais pelo outro, pois o convívio é mais próximo, além de ser uma atividade muito mais prazerosa. Gauthier *et al.* (2013, p. 314) nos dá uma interessante lição:

Como juiz, o professor é obrigado a julgar, não pode se furtar a isso; não é a lei que o obriga, mas a situação pedagógica que o ordena sem cessar que ele julgue sobre o que deve ser feito. O professor julga, mas seus julgamentos, ficam constantemente guardados da sala de aula. Ele julga em particular, sua jurisprudência é secreta. Seu julgamento e as razões que fundamentam nunca são conhecidos. Sua experiência permanece escondida e ele a guarda para si.

Envolvida pelo ambiente educacional, prestei um novo Concurso Público para a Rede Municipal de Educação de São Luís; agora para Especialista³. Assim, pude vivenciar a importante e necessária área de coordenação pedagógica. Todavia, a minha formação inicial não forneceu o suporte necessário para a atuação como coordenadora pedagógica, fazendo com que, no início, eu agisse baseada em “ofício sem saberes”, o que Gauthier *et al.* (2013) destacam como sendo: conteúdo, bom senso, intuição, experiência e cultura.

³ Cargo existente na época e que foi substituído pela nomenclatura Professor Suporte Pedagógico (PSP), a partir da Lei n. 4.931, de 07 de abril de 2008 (Estatuto do Magistério de São Luís). Especialista e PSP se referem à função de coordenação pedagógica. Naquele tempo, o Curso de Pedagogia formava Especialistas “destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares [...]”, de acordo com o art. 30, da Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968) e com a reformulação do Curso, conforme o Parecer n.º 252, de 1969, do Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1969). O CFE foi instituído pela Lei Federal n. 4024/1961, sendo extinto em 1994, no Governo do Presidente Itamar Franco. No ano de 1995, surge o Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda vigente, que foi criado pela Lei Federal n.º 9,131, de 25/11/95.

De fato, o meu coração sempre esteve voltado à educação. Era advogada em um turno, professora e coordenadora nos demais horários de trabalho. Duas profissões aparentemente muito diferentes, mas que sempre procurava conciliá-las. Trabalhava em locais completamente opostos (dois públicos e outro privado), mas ambos estavam ligados à educação e ao ensino. Em verdade, numa parte da minha trajetória, vivi um verdadeiro conflito, em virtude da incerteza quanto à minha atuação profissional. Percebi que o Direito representava a minha razão e a Educação era o meu coração. Logo, constatei que, pelas escolhas que pude tomar ao longo da minha vida, seguir o meu coração é o que me faz mais feliz.

Da mesma forma que na prática docente, a minha atuação como coordenadora pedagógica na Educação Infantil – e depois no Ensino Fundamental – não foi positiva. Na Educação Infantil, sempre ficava como apoio das atividades dos professores e com as funções administrativas por parte da direção da escola. Não exercia, efetivamente, a coordenação de um grupo e isso me atormentava demais. Como coordenadora, não tinha conhecimento teórico nem experiência na área. Pouco tempo passei na Educação Infantil, pois solicitei a minha transferência para o Ensino Fundamental sob o argumento de que já exercia o cargo de professora naquela Etapa. De fato, não me encontrava naquela escola, lugar e segmento de ensino.

Como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, a princípio, foi difícil. Passei por momentos muito desafiadores, pois coordenar um grupo de professores não é tarefa fácil, ainda mais com as dificuldades técnicas, sem conhecimento teórico e prático suficiente que pudesse dar sustentáculo para o fazer pedagógico na função de coordenação de um grupo de professores experientes.

Todavia, utilizei as estratégias que possuía. Comecei a analisar as atividades que eram desenvolvidas pela coordenadora pedagógica na escola em que eu atuava como professora e aprendi bastante com ela. Observando e dialogando com a colega coordenadora, procurei pôr em prática as atividades pedagógicas junto ao meu grupo de professores, trazendo como referência aquilo que era feito de válido e produtivo; sobre o que não era exitoso fazia uma análise da situação e a praticava de maneira diferente para dar certo.

Essa prática colaborativa me rendeu ótimos resultados, além de fortalecer a empatia, o espírito de equipe, a parceria, a disposição em ajudar, a procura de soluções para os problemas e necessidades dos professores. Na realidade, fui

estabelecendo a cooperação, troca de experiências e de saberes com o grupo docente. Acertadamente Imbernón (2011) alerta que a principal tarefa da coordenação é a de ser assessor de formação permanente, 'amigo crítico', aquele que observa, detecta e analisa as necessidades/obstáculos para poder fazer a intervenção necessária.

Paralelamente, procurei também participar de cursos de formação e fiz pós-graduação *latu sensu* em supervisão escolar (na época, era o que existia); e, assim, pude acompanhar e coordenar com maior segurança e confiança o meu grupo de professores. Finalmente, sentia-me na profissão.

Corroboro com a teoria de que o meio e as relações sociais são agentes influenciadores da aprendizagem. Bronfenbrenner (1996 apud PEREIRA; ENGERS, 2009, p. 293) “[...] defende a ideia de que o meio é crucial na formação da pessoa.”

É inegável que aprendemos também na prática e na interação com o outro, relações socioculturais com que convivemos no transcurso de nossa existência, fazendo-nos compreender que:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o 'quanto' investimos o nosso 'eu', no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim percebemos a nossa prática. (GOODSON, 2000, p. 71-72).

Há seis anos me dedico somente à área da educação. Um pouco antes desse período, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) para o trabalho de intervenção nas escolas e hoje atuo na função de técnica de acompanhamento nas instituições escolares do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís.

O técnico de acompanhamento pedagógico faz parte de uma equipe, que é composta por profissionais do magistério público municipal que têm, no mínimo, três anos de atuação em docência, coordenação e/ou gestão escolar.

Segundo o documento de Orientações para o Acompanhamento da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís, o técnico de acompanhamento pedagógico “[...] tem a função de atuar como formador de equipe [...] e oferecer subsídios que favoreçam a clareza em relação às necessidades de aprendizagem dos estudantes. [...]” (SÃO LUÍS, 2019a, p. 5), ou seja, é o articulador/mediador das propostas entre a Secretaria Municipal de Educação/São Luís e suas instituições escolares, atuando nas diferentes etapas e modalidades de ensino (Educação Infantil,

Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), de acordo com a Superintendência a qual se encontra vinculado. Tem como foco as ações e políticas relacionadas à avaliação, formação continuada, currículo e planejamento.

Portanto, decidida a adentrar cada vez mais na área educacional e movida pela necessidade de estudar, retornei à Academia depois de tanto tempo longe da Universidade. Fui muito bem acolhida no Grupo de Pesquisa Currículo da Educação Básica (GPCEB) pela Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos, minha orientadora. Lembro-me que, no primeiro dia de encontro no Grupo, senti que algo floresceu em mim, era o meu resgate como pessoa após um longo período de afastamento.

É inegável que meu percurso na área de educação foi marcado por intensas relações de convivência tanto dentro como fora do espaço escolar, que nos levam a uma reflexão sobre o que é ser coordenador pedagógico e o que se espera de seu trabalho. E, como ampliação do saber e procura por respostas às minhas inquietações surgidas no percurso de minha vida, referentes à atuação do coordenador pedagógico na escola, após seis meses no GPCEB, propus a mim mesma fazer o Mestrado, entendido como de grande valia e aprendizado!

É importante salientar que os estudos e as discussões movidos nos dois grupos dos quais participo: GPCEB e Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Formativos Docentes (GEPPForD) são muito enriquecedores, pois possibilitam o repensar minha prática profissional e ampliação de conhecimentos e reflexões.

Diante disso, tendo como área de pesquisa o estudo sobre o trabalho desse profissional da educação – coordenador pedagógico –, o objeto de pesquisa tem estreita ligação com a minha atividade profissional na função de técnica de acompanhamento pedagógico. Gestor, coordenador e professor são “diretrizes” de meu trabalho, que tem como foco a aprendizagem dos alunos e sua melhoria no processo de aquisição do saber e do ensinar. Percebo suas fortalezas, fraquezas, dificuldades, avanços, erros, acertos, limitações, superações, fracassos e vitórias. Eu os vejo como verdadeiros parceiros; o que de forma inegável são. Acompanhar e orientar gestores e coordenadores pedagógicos são ações de minha prática.

Assim, fruto de nossas experiências na área de docência e coordenação pedagógica, com o interesse em pesquisar, construído no decorrer do tempo e com o contato direto com professores, gestores e coordenadores pedagógicos, nasce a

busca de nossa investigação, que nos remete ao coordenador nas ações inerentes à sua prática, que são: o currículo escolar e os espaços formativos⁴ da escola.

É oportuno frisar que a escolha do Ensino Fundamental (como espaço para pesquisa) foi motivada não apenas pela experiência, mas pelo que assevera a atual LDB, n.º 9394/96, art. 32, em que destaca como objetivo dessa Etapa de Ensino “a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, não paginado). E, nesse contexto, temos, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais que, em seu parágrafo único, art.23, estabelece:

No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar [...] cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, [...]. Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, [...]. (BRASIL, 2013, p. 17-18).

Infelizmente, desde o final do ano de 2019 e, no Brasil, a partir de março de 2020, estivemos imersos em uma pandemia mundial,⁵ ocasionada pela *Corona Virus Disease 2019* (Covid-19), doença que em vários casos leva à morte, com formas de contaminação alta e de difícil controle epidemiológico. De acordo com os dados constantes do Ministério da Saúde, publicados em 20/07/2021 houve o quantitativo de 544.180 óbitos no período de 27/03/2020 a 20/07/2021, numa população estimada de 210.147.125 (BRASIL, 2021a).

A busca incessante pela cura e prevenção da doença levou vários cientistas a se debruçarem em estudos e pesquisas. Assim, o mundo já conta hoje com a vacina aprovada em caráter emergencial, que não garante a imunização completa, mas busca prevenir casos graves da doença, evitando levar as pessoas às Unidades de Tratamento Intensivo, à morte e ao colapso do sistema de saúde.

Em janeiro de 2021, foi iniciada a campanha de imunização no Brasil, após muitos países da Europa e da América Latina. Em 20/07/2021, o mapa da vacinação

⁴ Espaços formativos são aqui entendidos como os de formação continuada, planejamento, reuniões e acompanhamento pedagógico de professores realizados dentro e fora do ambiente escolar.

⁵ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (Covid-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.” (ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE, 2020, não paginado).

mostrava que apenas 35.160.343 encontravam-se com a imunização completa contra Covid-19, o que representava um percentual de apenas 16,7% da população brasileira (BRASIL, 2021a).

No cenário educacional, no ano de 2020 e primeiro semestre de 2021, as atividades escolares presenciais foram suspensas, autorizadas excepcionalmente pelo Ministério da Educação, sendo desenvolvidas na forma do ensino remoto⁶, isto é, na forma *online* e/ou por meio de atividades escritas e fotocopiadas. Os encontros de planejamento e de formação continuada também seguiam, em sua maioria, nessa mesma direção, sendo realizados virtualmente com o uso de ferramentas digitais, como o *Google Meet*⁷.

Por conta do avanço no sistema vacinal, representado, em 16/11/2021, a partir de dados estatísticos do Ministério da Saúde, por um percentual nacional de 70,2% de pessoas totalmente vacinadas (BRASIL, 2021b), em alguns estados brasileiros ocorreu a retomada das escolas ao ensino presencial (alguns de forma híbrida) dentro das medidas de biossegurança referenciadas pelos protocolos sanitários. Aqui encontramos um dos grandes entraves nas escolas públicas de nosso município, pois, por questões estruturais dos prédios escolares, poucas retornaram presencialmente por se encontrarem inadequadas e não cumprirem os requisitos de segurança sanitária.⁸

Diante disso, tivemos que redimensionar a condução dessa pesquisa, mas sempre fundamentada na abordagem qualitativa. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a abordagem qualitativa tem como fonte direta o ambiente natural e o pesquisador como instrumento principal, que analisa os dados de forma indutiva.

Essa investigação teve como sujeitos dez coordenadoras pedagógicas do Núcleo Centro, todas mulheres, razão pela qual estão referenciadas pelo gênero

⁶ “As aulas remotas realizadas no contexto do novo coronavírus são atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial. Aulas remotas oferecem a continuidade da escolarização por meio de recursos tecnológicos, só que a distância.” O ensino é ministrado por meio de aulas ‘*online*’ e atividades remotas (NOVO, 2020, não paginado).

⁷ “É um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*. Consiste em um aplicativo de videoconferência baseado em padrões que usa protocolos proprietários para transcodificação de vídeo, áudio e dados.” (GOOGLE..., 2021, não paginado).

⁸ Dados obtidos no mês de novembro de 2021.

feminino. Representa, portanto, uma amostra aleatória simples de 47,61% do universo de coordenadores pedagógicos do referido Núcleo.⁹

A fundamentação dessa pesquisa encontra-se alicerçada em renomados teóricos na área de educação, especificamente no contexto da coordenação, formação e currículo, a seguir:

André (2003), André e Lüdke (2020), Apple (2005), Freire (2001, 2002, 2003), Imbernón (2009, 2010, 2011), Libâneo (2017), Placco (2003), Pimenta (2005), Sacristán (1999, 2013), Saviani *et al.* (2009), Saviani (2007, 2010a, 2010b, 2011), dentre outros. Os autores mencionados tiveram significativas contribuições a dar ao estudo; cada um com o foco direcionado a uma determinada questão. Contudo, outros serão citados no decorrer deste trabalho, para nortear a pesquisa e servir de embasamento teórico necessário.

Concordo com o pensamento de Almeida e Placco (2009) por entender que o trabalho do coordenador pedagógico tem um viés articulador, formador e, sobretudo, transformador, sendo um profissional muito importante no cenário escolar, que pode corroborar para a qualidade do processo de ensino do professor e, por via de consequência, na aprendizagem dos alunos.

Placco (2003, p. 57) destaca, ainda, que “[...] uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores”. Formação, assim, é compreendida como a ação realizada por meio de momentos, denominados espaços formativos.

Nesse sentido, é inquestionável a importância e a necessidade dos processos formativos dentro e fora do âmbito escolar, razão pela qual ser um direito do professor. Kramer (2005, p. 224) afirma:

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar.

Por esse prisma, Grinspun (2008) traz a reflexão de que a formação é necessária para o nosso aprimoramento, e não em virtude de exigência legal, uma

⁹ As escolas da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís são distribuídas em Núcleos, de acordo com a sua territorialidade. O Núcleo Centro abarca escolas situadas no Centro da Cidade de São Luís e adjacências (Bairros do São Francisco, Ilhinha, Monte Castelo, Liberdade, Areinha e Bairro de Fátima).

vez que ela serve para melhorar o exercício das nossas atribuições dentro de um contexto histórico-social vivido. Dessa forma, tenho a convicção de que este estudo poderá possibilitar aos coordenadores pedagógicos uma reflexão sobre as atividades que exercem e que podem ser redimensionadas ou ressignificadas, levando melhorias para a sua prática.

Como resultado de minha trajetória profissional, seja como professora, coordenadora pedagógica e atualmente técnica, muitas inquietações surgem referentes ao trabalho do coordenador pedagógico e o currículo como o articulador das suas ações, pois, segundo Libâneo (2017, p. 239): “a coordenação pedagógica responde pela viabilização, integração e articulação do currículo, do ensino e do trabalho pedagógico-didático, em ligação direta com os professores [...]”.

Isso demonstra a necessidade do estudo e pesquisa para sabermos como as coordenadoras pedagógicas trabalham as atividades curriculares com seus professores; e se nas formações continuadas há ou não uma articulação com o currículo. Em 2021, foi levada ao Conselho Municipal de Educação (CME/São Luís) a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís (vigente desde 2019), apesar de ainda não ter sido aprovada pelo referido órgão. No entanto, em razão do ensino remoto e do encurtamento do ano letivo de 2020, essa proposta foi flexibilizada e, em 2021, foi reorganizada em *continuum* curricular.

À vista dessa situação que vivenciamos, Saviani (2011, p. 35) assevera que o currículo é um conjunto de atividades nucleares, ou seja, essenciais e que devem ser desenvolvidas no tempo e espaço na escola; e sua seleção e organização não podem ser feitas de forma aleatória, mas considerando o que o aluno realmente necessita saber, conhecer, de forma a ajudá-lo no enfrentamento dos problemas sociais. “Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

Já Moreira e Caudau (2006, p. 22) afirmam que currículo são:

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

Sabemos que as concepções de currículo foram sendo construídas e re(construídas) ao longo do tempo. São várias as teorias curriculares que se delineiam em íntima relação com os grupos sociais estabelecidos, valores, cultura, visões de mundo e da história. Segundo Silva (2015), dos estudos sobre currículo nascem as

teorias tradicionais, a teoria crítica, as teorias da reprodução e a crítica pós-estruturalista do currículo.

Assim, visando compreender a atuação do coordenador pedagógico nas ações que são inerentes às funções/atribuições da coordenação pedagógica, analisando-as sob o olhar da relação coordenação-docência, inserida no contexto dos espaços formativos da escola, esta pesquisa buscou responder à seguinte problemática: Como se dá a atuação do coordenador pedagógico e a implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís junto aos professores do Ensino Fundamental no contexto dos espaços formativos da escola?

Diante disso, a presente pesquisa procurou responder às seguintes questões norteadoras:

- a) Quais as concepções da função supervisora¹⁰/coordenadora que se desenvolveram ao longo do tempo?
- b) Quais os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís para o Ensino Fundamental?
- c) O que revelam as coordenadoras pedagógicas (desafios e possibilidades) da sua prática formativa realizada com os professores do Ensino Fundamental, em atuação com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís?
- d) De que forma é trabalhada a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís pelas coordenadoras pedagógicas com os professores do Ensino Fundamental?

As respostas a essas perguntas tiveram como intenção produzir reflexões acerca da importância e complexidade das ações do coordenador pedagógico, sem perder de vista o currículo escolar.

Ao se definir a problemática, formulou-se o seguinte objetivo geral: Compreender a ação/atuação das coordenadoras pedagógicas e a implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís junto aos professores do Ensino Fundamental no contexto dos espaços formativos da escola,

¹⁰ Utilizamos a nomenclatura supervisora em virtude do cargo de supervisão escolar ainda se fazer presente em algumas instituições públicas do País, como no Estado do Maranhão. A denominada função supervisora que se deseja investigar é a de coordenação pedagógica, que no ensino público municipal de São Luís, o cargo é denominado Professor Suporte Pedagógico.

visando à construção de um produto educacional que possa auxiliá-las em seu fazer pedagógico.

Para atingir esse objetivo geral, os objetivos específicos percorridos foram:

- a) Investigar a função supervisora/coordenadora, destacando os marcos históricos e legais surgidos ao longo do tempo.
- b) Identificar os desafios e possibilidades da prática formativa das coordenadoras pedagógicas no desenvolvimento de suas atividades com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís junto aos professores do Ensino Fundamental.
- c) Verificar como a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís está sendo desenvolvida pelas coordenadoras pedagógicas com os professores do Ensino Fundamental, tendo em vista a construção de um produto educacional que visa corroborar as práticas formativas dessas profissionais.

Para a geração dos dados, foi utilizado o questionário com os sujeitos da pesquisa (dez coordenadoras pedagógicas) por meio do *Google Forms*¹¹, bem como a realização de entrevista semiestruturada por meio do *WhatsApp*¹² com um dos integrantes da Coordenação de Currículo da Semed.

Como local da pesquisa tivemos as escolas públicas do Núcleo Centro onde as coordenadoras pedagógicas (sujeitos desta Pesquisa) estavam alocadas.

A interpretação dos dados foi elaborada por meio de gráficos e tabelas; e para a sistematização desses dados, realizamos uma análise crítico-reflexiva e interpretativa, fundamentada nos teóricos que embasam essa pesquisa.

Quanto à estruturação, o presente trabalho encontra-se organizado em seções primárias e secundárias. Trazemos nesta **Introdução** o memorial e a contextualização do estudo: o que, por que e para que desta pesquisa. Para tanto, apresentamos um breve relato pessoal sobre a trajetória de vida acadêmica e

¹¹ “O *Google Forms*, ferramenta tecnológica do *Google*, é um serviço gratuito para criar formulários *online*. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.” (BIJORA, 2018, não paginado).

¹² “O *WhatsApp* surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz. Foi fundado por Jan Koum e Brian Acton que, juntos, passaram quase 20 anos no Yahoo. O *WhatsApp* juntou-se ao *Facebook* em 2014, porém, continua operando como um aplicativo independente e com o foco direcionado em construir um serviço de mensagens que seja rápido e que funcione em qualquer lugar do mundo.” (WHATSAPP, 2021, não paginado).

profissional que levaram à escolha do tema; a delimitação do objeto de estudo; o interesse e razões pela investigação; assim como, a problematização, as questões norteadoras, os objetivos (geral e específicos), a metodologia da pesquisa, a estruturação do trabalho dissertativo e breves considerações.

A segunda seção, com o título **Situando a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís: Contextualização e Marco Conceitual**, traz alguns pressupostos teóricos que norteiam esse documento; e, imerso na abordagem crítica de currículo, destacamos a teoria Histórico-Crítica defendida por Dermeval Saviani e outros autores.

A terceira seção, denominada **O Coordenador Pedagógico e o seu Fazer Formativo**: contexto histórico e espaços de formação, objetiva falar sobre o coordenador pedagógico na relação tempo e espaço. Apresenta um recorte histórico, destacando a função supervisora/coordenadora; discorre sobre o fazer formador do coordenador pedagógico; a formação continuada e as dimensões do cotidiano escolar preconizadas por André (2003). Aborda, também, sobre o Ensino Fundamental nas legislações brasileiras e traz dados estatísticos referente a situação de matrícula nesta Etapa de ensino nas instituições públicas estaduais e municipais desta Cidade. E finaliza com algumas discussões e reflexões sobre os desafios e possibilidades da atuação do coordenador pedagógico na profissão.

A quarta seção, intitulada **A Trilha Metodológica da Pesquisa**, aborda primeiramente sobre os impactos que a pandemia Covid-19 trouxe para a educação brasileira. Descreve sobre a metodologia, contextualizando os seguintes aspectos: a abordagem, o tipo de pesquisa, os sujeitos participantes, o *lócus* da pesquisa, as técnicas e instrumentos de geração de dados; a forma de análise e interpretação dos dados, bem como as etapas da pesquisa. Para fundamentar o caminho metodológico adotado, recorreremos aos teóricos André (2003), André e Lüdke (2020), Barros e Lehfeld (2014), Flick (2013), Gil (2008, 2010), Manzini (1991), Minayo (2001), Prodanov e Freitas (2013), Severino (2000), entre outros.

A quinta seção, com o tema **O que revelaram as participantes da pesquisa**: análises e discussões, trata da interpretação descritiva dos dados consubstanciada aos aportes teóricos da pesquisa. Está organizada em três subseções, que são: *Função supervisora/coordenadora*, *Prática formativa do Coordenador Pedagógico* e *a Proposta Curricular no contexto dos espaços formativos*

da escola. Possui como última subseção a apresentação do Produto Educacional, com a descrição, estrutura e objetivo do material pedagógico elaborado.

E, finalizando, consta as **Considerações Finais** que discorrem sobre a análise quanto aos resultados encontrados, fazendo uma inter-relação com os objetivos traçados e em resposta às questões norteadoras elaboradas no início desta pesquisa.

Diante do exposto, considero que a presente pesquisa tem relevância social, pois preconiza a melhoria nas ações de coordenar, orientar, formar e acompanhar do coordenador pedagógico, haja vista ser ele o grande mediador e articulador do processo educativo.

Espero que essa pesquisa possa contribuir para o campo investigativo de atuação do coordenador pedagógico, a fim de que traga subsídios teórico-metodológicos para lhe proporcionar eficiência e produtividade em seu trabalho e garantia de qualidade e segurança pedagógica no âmbito escolar.

2 SITUANDO A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA: contextualização e marco conceitual

“Só a educação liberta.”

Epicteto¹³

Nesta seção, trataremos sobre o currículo das escolas públicas de São Luís, materializado pela Proposta Curricular da Rede Municipal. Apresentaremos uma breve contextualização dessa Proposta, com enfoque nos pressupostos teóricos que fundamentam esse documento. Em seguida, faremos uma abordagem na perspectiva da teoria crítica de currículo a partir de breves aproximações.

Ressaltamos que as informações, quanto à contextualização da Proposta Curricular, foram obtidas por meio da pesquisa em documentos locais e corroborada, de forma substancial, pela entrevista realizada com integrante da equipe de Currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

2.1 Breve percurso contextual da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA

A elaboração da Proposta Curricular da Rede iniciou em 2003 (até então não existia esse documento para nortear as escolas). Assim, a orientação se fundamentava em documentos a níveis Nacional e Estadual.

Dessa forma, para o Ensino Fundamental, foram organizados os grupos de trabalho (GTs) dos Anos Iniciais e os dos Anos Finais (estruturados por disciplina) e compostos por professores da Rede Municipal de Educação de São Luís, que se reuniam voluntariamente aos sábados para estudar, discutir e escrever a referida Proposta.

Em 2004, houve a participação dos gestores para a troca de ideias e discussão de como seria a Proposta Curricular, estendendo-se, posteriormente, aos coordenadores pedagógicos. Houve ainda uma consultoria para delinear uma diretriz a esse documento e à escrita realizada em conjunto com os professores.

¹³ Cf. Lebell (2018).

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em 22 de setembro de 2008, por meio da Resolução n.º 18/2008 – do Conselho Municipal de Educação (CME) (ANEXO A).

Esse documento era escrito em capacidades¹⁴ e tinha a estrutura em Ciclos de Aprendizagem (I, II, III e IV), da mesma forma como era organizada a estrutura curricular educacional de São Luís e conforme consta no respectivo relatório de aprovação. É de conhecimento que, desde 2007, já existia nas escolas essa organização em ciclos.

Ressaltamos, ainda, que a Proposta Curricular em Ciclos estava articulada a um programa de formação continuada dos profissionais de educação da própria Rede Municipal, para que essa nova organização curricular, na época, pudesse ser compreendida, proporcionando a melhoria da prática docente.

Todavia, logo após a sua aprovação, o documento teve que ser alterado, com algumas significativas mudanças: substituição de capacidades por habilidades, a reestruturação curricular, deixando de ser sistema em Ciclos (existindo apenas o Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano) e passando a ser trabalhada por série.

Nesse contexto, em face das mudanças advindas de algumas legislações educacionais, como a Lei n.º 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8.069/1990), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME) e a Base Nacional Comum (BNCC), houve também a necessidade de atualização do Marco Conceitual, sendo este aprovado em 05 de julho de 2018, a partir do Parecer do Conselho Municipal de Educação (CME)/SL n.º 12/2018 (ANEXO B). O Marco Conceitual apresentava a seguinte estruturação:

- a) Etapas e Modalidades previstas na LDB n.º 9394/96: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, descrevendo-se as concepções, objetivos, desafios atuais e orientações curriculares de cada uma;
- b) Análise sócio-histórica, econômica e educacional do Município de São Luís e o diagnóstico;

¹⁴ As capacidades inter-relacionavam-se com os objetivos educacionais sugeridos na Proposta Curricular aprovada em 2008. Essas capacidades eram: Cognitiva, Psicomotora, Ética, Estética, Inserção Social, Afetiva e Relações Interpessoais.

- c) Educação inclusiva com as concepções de educação e educação escolar;
- d) Organização curricular: a descrição em capacidades, objetivos gerais e específicos, conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), procedimentos e os temas integradores.

Com a aprovação da BNCC, documento homologado em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), previsto pela Lei n.º 9.394/96 (LDB) e no PNE, tivemos a escrita do documento da Rede Estadual denominado *Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*, que veio nortear a atualização e/ou escrita das propostas curriculares municipais do Estado. Mister salientar que em todos os Estados do Brasil houve um movimento de escrita e atualização do currículo escolar, a partir da Base Nacional Comum.

Em 2019, foi o ano de atualização e escrita das propostas curriculares municipais incluindo a de São Luís. Para isso, novos GTs foram formados, sendo estes compostos por professores e profissionais que atuam na Semed/São Luís. Houve os GTs para cada ano (1º ao 5º ano); e nos Anos Finais a organização era feita por componente curricular. Esses GTs se reuniam uma vez por semana para estudar a BNCC e reformular o documento. Ao mesmo tempo, foram realizados encontros com os professores da Rede Municipal de Ensino de São Luís.

Para a reformulação dessa Proposta Curricular, os principais pontos da BNCC foram considerados, mas não deixando de lado a regionalidade e sendo elaborada com base no pensamento metodológico e teórico da Rede Municipal de São Luís. A estrutura organizacional do Marco Conceitual consta com uma parte geral daquilo que rege a Rede de São Luís (um contexto socio-histórico e econômico desta Cidade); a fundamentação teórica que descreve as etapas e modalidades de ensino, as concepções de educação, gestão escolar, currículo, avaliação, educação inclusiva e integral.

Podemos dizer que essa Proposta não é purista, pois não segue um único teórico. Possui uma abordagem sociointeracionista e busca conversar com os autores que seguem essa mesma linha. Há um pouco de cada autor que dialoga com essa abordagem. Segundo a entrevistada, “a preocupação era de trazer teóricos que dariam suporte ao texto curricular, mas pensando na linha teórica de escrita abordada”.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís é um documento que orienta todo o trabalho que vai acontecer na escola com relação à gestão escolar, havendo muitas informações de auxílio ao professor, coordenador, gestor. É destinada a todos que compõem a equipe escolar. Os cadernos trazem orientações com relação a cada componente curricular, à metodologia, à avaliação, ao tipo de atividade que se pode realizar em sala de aula. Assim, o coordenador pedagógico, quando conhece o documento, consegue orientar o professor.

Após ter sido levada à consulta pública de professores e gestores escolares e feitas as contribuições no documento trazidas por essas equipes, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís atualmente se encontra no Conselho Municipal de Educação para a sua aprovação final. Todavia, essa Proposta está em plena vigência nas instituições escolares por ato autorizativo do então Secretário Municipal de Educação de São Luís, à época, Prof. Moacyr Feitosa.

No entanto, com o contexto da pandemia da Covid-19, as aulas nas escolas públicas municipais de São Luís foram suspensas no período de março a junho/2020. Assim, a Proposta Curricular foi novamente estudada e o documento do ensino remoto organizado, o qual consistia na seleção de habilidades a serem abordadas no segundo semestre do ano letivo de 2020, haja vista que o retorno às aulas somente aconteceu em agosto daquele ano.

As habilidades foram selecionadas, chamando-as de “habilidades essenciais”, para serem desenvolvidas no segundo semestre de 2020 e no início do ano de 2021 (janeiro e fevereiro), concluindo assim o ano letivo de 2020 em sete meses. Todos os cadernos das propostas curriculares foram trabalhados sob a seleção das habilidades consideradas essenciais (aquelas que dariam uma base para o aluno prosseguir os seus estudos em 2021). Esse documento foi denominado Proposta Curricular Flexibilizada.

Com a continuidade da pandemia da Covid-19, em 2021, e com base nas legislações educacionais surgidas na época, quer seja a Lei Federal n.º 14.040/2020, de 18/08/2020, a Resolução n.º 2, de 10/12/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) e a Resolução n.º 200/2020, do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA) houve uma nova reorganização curricular.

Assim, surgiu o *continuum* curricular ou currículo contínuo¹⁵ em que as habilidades foram (re)selecionadas com a divisão dos quatro períodos letivos da seguinte forma: primeiro período com habilidades do ano de 2020 (retomada do que aconteceu no ano/série anterior) e nos três últimos períodos letivos as habilidades do ano/série atual.

Assim, no próximo item, abordaremos acerca dos pressupostos dessa Proposta Curricular descrevendo-a, de forma minuciosa, sobre sua elaboração e como se encontra o currículo das escolas públicas municipais do Ensino Fundamental desta Cidade, bem como do Marco Conceitual aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de São Luís.

2.2 A Proposta Curricular da Rede de São Luís em foco

Como vimos, em 2018, houve uma nova reformulação do currículo das escolas municipais de São Luís e consequente atualização das propostas curriculares com a organização de quinze GTs no Ensino Fundamental: sendo cinco GTs para os Anos Iniciais (1º ao 5º ano); um GT para a Educação Especial (1º ao 9º ano); nove GTs para os Anos Finais (6º ao 9º ano) de acordo com os componentes curriculares das áreas de conhecimento que são: Linguagem (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciência da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (História, Geografia) e Ensino Religioso.

Esse grupo era formado por professores(as) e técnicos(as) para atualização das propostas curriculares. E cada GT era coordenado por uma pessoa de acordo com o ano/série de sua afinidade; e os encontros eram realizados no dia da Hora-Atividade (H/A) dos(as) professores(as) conforme a determinação da Superintendência da Área do Ensino Fundamental (Saef)/Semed através do documento de orientação divulgado no início de cada ano letivo. As pautas eram definidas pelos integrantes do Núcleo de Currículo da Semed (equipe técnica e respectiva coordenação).

¹⁵ É uma reorganização curricular ocorrida em virtude do ensino remoto decorrente da pandemia Covid-19 e por força da Resolução n.º 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovada em 10/12/2020. Esse currículo prioriza habilidades contidas na Proposta Curricular da Rede, partindo-se de critérios de seleção dos conhecimentos essenciais para prosseguimento dos estudos, constando as habilidades estruturantes de cada ano escolar.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís apresenta uma reformulação do currículo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Apresenta como princípios: Concepção de aprendizagem baseada na Psicologia Histórico-Cultural; Educação Integral e Inclusiva; Pluralidade e Diversidade Cultural; Interdisciplinaridade e Transversalidade; Gestão Democrática; Objetivos de Aprendizagem e Campos de Experiências; Competências e Habilidades; Defesa dos Temas Integradores, Sociais e Contemporâneos.

Em fevereiro e março do ano de 2019, foram realizadas as Jornadas Pedagógicas nas escolas e encontros com as equipes da Secretaria; a criação de Portaria dos grupos de trabalho em Filosofia (Anos Finais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos). Nos meses de setembro e outubro daquele mesmo ano, a versão preliminar das propostas curriculares foi para o Conselho Municipal de Educação para a leitura e apreciação. Nesse período, também houve encontros e seminários para discussão sobre teorias e concepções curriculares com professores e técnicos da Semed. E, em novembro/2019, ocorreu a Consulta Pública para a participação das escolas, possibilitando aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e comunidade escolar possíveis e necessárias contribuições.

Após muitas discussões, a organização do tempo escolar na Rede para o Ensino Fundamental ficou estruturada da seguinte forma: os dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental em ciclo (1º e 2º), denominado Ciclo de Alfabetização, conforme previsto no art. 30 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos; seguido dos demais em anos, em regime seriado.

Essa organização curricular encontra-se em conformidade com a Sistemática de Avaliação, aprovada pela Resolução n.º 26/2017, do CME, a partir da qual houve a mudança substancial de avaliação no Ensino Fundamental, passando-se de conceitos para notas.

É importante ressaltar que todo esse movimento de reformulação curricular se insere no contexto da Base Nacional Comum, aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, quando da publicação da Resolução CNE/CP n.º 2, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente

ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 1).

O Marco Conceitual dessa Proposta Curricular é definido como:

Um documento que orienta e integra a proposta curricular do sistema público municipal de ensino, apresentando objetivos, conceitos, princípios e legislações que fundamentam a organização das etapas e modalidades da Educação Básica atendidas pela Rede, especificamente, Educação Infantil e Ensino Fundamental e as modalidades de ensino: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. (SÃO LUÍS, 2019b, p. 23).

Encontra-se sistematizado em cinco itens que discorrem sobre a Concepção de Educação e Gestão Escolar, Concepção de Currículo, Concepção de como se Aprende, de Avaliação Educacional e da Aprendizagem, Educação Inclusiva e Integral.

A Concepção de Educação e Gestão Escolar é vista na inter-relação Gestão, Projeto Pedagógico (PP) e Prática. O PP, portanto, é concebido como um instrumento democrático, que permite a discussão e reflexão dos membros da comunidade escolar, tendo em vista a melhoria do processo de ensino.

Na Proposta Curricular constam os temas integradores que são: Direitos Humanos e Cidadania; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação, Gênero e Diversidade na Escola; Educação Ambiental; Saúde, Educação Alimentar e Nutricional; Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; Educação Patrimonial; Educação Financeira e Fiscal; Mídias e Tecnologias para a Educação; e Educação para o Trânsito. Apresenta ainda como propósito:

[...] uma educação escolar capaz de contribuir para a transformação da sociedade, formando pessoas críticas e criativas que possam compreender as mudanças sociais para agir sobre o mundo que o cerca a fim de transformar suas próprias realidades. (SÃO LUÍS, 2019b, p. 33).

O currículo é concebido como espaço de cultura, instrumento sociocultural, fruto das transformações sociais, que norteiam a ação educativa para o desenvolvimento integral do aluno, visto como sujeito do processo, construindo e transformando sua realidade. Para tanto, a Rede Municipal de Educação de São Luís:

[...] entende o currículo não apenas como um conjunto de saberes pré-estabelecidos e que se encontram materializados em disciplinas, determinando aquilo que será vivido pelos/as estudantes no seu processo formativo, mas como resultado de uma construção social, que sofre a ação da realidade histórica, contextualiza-se com momentos particulares da organização social e vinculando-se à complexa arena de embates estruturais da sociedade e da educação. (SÃO LUÍS, 2019b, p. 45).

A Avaliação Educacional e da Aprendizagem se alicerça na concepção de que a escola não se restringe somente aos instrumentos classificatórios, mas que seja

um ato que permita a reflexão, a fim de que se possa tomar as decisões necessárias para o cumprimento dos direitos de aprendizagem dos alunos.

Face à pandemia da Covid-19, que assolou o País e o mundo a partir daquele mesmo ano, causando reflexos na educação como a mudança do regime presencial de ensino para o remoto (não presencial), essa Proposta Curricular teve que ser redimensionada, a partir da qual surgiu como um desafio para a Semed a Proposta Curricular Flexibilizada, objetivando a reordenação do currículo com a priorização de habilidades da Proposta Curricular, iniciando pela seleção dos conhecimentos essenciais, que possibilitassem ao aluno o seu avanço no ano seguinte, garantindo, assim, sua continuidade nos estudos.

A Proposta Curricular Flexibilizada apresentou os seguintes critérios de seleção de habilidades: o contexto socioeconômico e da pandemia; a interdisciplinaridade; a progressão e a aprendizagem significativa.¹⁶ Após uma avaliação diagnóstica de seus alunos, caberia ao professor flexibilizar o currículo.

Para isso, o professor teria que relacionar as necessidades de aprendizagens dos seus alunos com os conhecimentos apresentados na Proposta Curricular, considerando: o estado socioemocional dos seus alunos; a adequação dos conhecimentos às suas necessidades sociocognitivas e socioemocionais; os conhecimentos prévios e a priorização das habilidades que seriam consideradas indispensáveis para os estudantes.

Em 2021, ainda no cenário pandêmico, e diante do não cumprimento do calendário escolar da Rede com atraso correspondente ao um período letivo, a Proposta Curricular da Rede de São Luís sofreu uma readequação, fundamentando-se na Lei n.º 14.040, de 18/08/2020, na Resolução CNE/CP n.º 2, de 10/12/2020 e na Resolução CEE/MA n.º 200/2020, de 07/12/2020.

A Lei n. 14.040/2020, de 18/08/2020, ao estabelecer normas educacionais para a sua aplicação em estado de calamidade pública, ocasionado pela pandemia da Covid-19, possibilitou aos estabelecimentos de ensino da educação básica a integralização da carga horária para o ano seguinte (BRASIL, 2020a), uma vez que,

¹⁶ Concepção de ensino e aprendizagem defendida por David Paul Ausubel. Segundo esse autor (1980), o princípio mais importante e influenciador da aprendizagem é que se deve levar em conta o que a criança já conhece, para que haja uma aprendizagem significativa. Para tanto, a condição para essa aprendizagem parte da predisposição do aluno para o aprendizado. Dessa forma, sua teoria foca atenção na sala de aula em que o ensino se dá quando o aluno consegue captar os significados pretendidos pelo professor, compartilhados e inseridos em determinado contexto.

excepcionalmente, ficaram dispensados dos 200 dias letivos previstos no art. 24, §1º da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996); mas tendo que cumprir a carga horária mínima anual (art. 2º, inciso II da Lei n.º 14.040/2020) (BRASIL, 2020a).

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 10/12/2020, que instituiu as Diretrizes Nacionais orientadoras para implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18/08/2020, estabelecendo as normas educacionais excepcionais para o estado de calamidade, estipulou no seu art. 4º o seguinte:

Art. 4º Para o cumprimento dos objetivos da aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art.23) e a BNCC admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um *continuum* curricular de 2(duas) séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020b, p. 2)

Nesse contexto, surgiu em dezembro de 2020, a Resolução CEE/MA n.º 200/2020, que estabeleceu normas educacionais complementares para o ano de 2021 nas instituições estaduais (inclusive em São Luís/MA), prevendo a integralização da carga horária mínima na forma não presencial e a opção do *continuum* curricular.

Art. 7º As instituições que optarem pelo *continuum* curricular devem reprogramar os objetivos de aprendizagem previstos para o ano letivo de 2020/2021 de modo contínuo, assegurando o cumprimento da carga horária mínima prevista para os dois anos letivos.

§1º Compreende-se por um *continuum* curricular a fusão de dois anos letivos 2020/2021, em um único ciclo, assegurado o cumprimento da carga horária mínima prevista para os dois anos letivos.

§ 2º Excetuam-se do *continuum* curricular os estudantes da 3ª série do ensino médio que concluíram essa etapa. (MARANHÃO, 2020, p. 4).

Assim, no bojo das disposições legais acima mencionadas, nasceu o *continuum* curricular de 02 (duas) séries ou anos escolares contínuos, na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís, adotado para regularizar a situação do ano de 2020, trazendo para 2021 a carga horária que não foi cumprida no ano anterior. Logo, ressalvada a carga horária mínima para o Ensino Fundamental prevista em lei, o currículo escolar da Rede Municipal de São Luís do ano de 2021 foi organizado e estruturado da forma seguinte:

- a) 1º período: 378 horas. Composto da seleção de habilidades prioritárias do ano letivo de 2020.
- b) 2º período: 220 horas. Composto de habilidades estruturantes de cada ano escolar.

c) 3º período: 220 horas. Composto de habilidades estruturantes de cada ano escolar.

d) 4º período: 220 Composto de habilidades estruturantes de cada ano escolar.

No *continuum* curricular, a seleção das habilidades para compor cada período letivo esteve ressaltada em critérios, como: progressão, interdisciplinaridade e transversalidade dos componentes curriculares; a aprendizagem significativa, considerando-se os conhecimentos prévios dos alunos e a situação pandêmica vivenciada; contexto socioeconômico das famílias, bem como o da pandemia da Covid-19. No entanto, ficou evidenciada a autonomia da escola para realizar a adaptação curricular, com base em seu Projeto Político Pedagógico e no planejamento de cada professor, podendo este realizar o seu próprio *continuum* curricular a partir da avaliação diagnóstica dos alunos e do referido documento curricular.

Visando à garantia dos objetivos de aprendizagem e à progressão dos alunos, os conhecimentos selecionados para cada componente curricular e de acordo com cada Etapa de ensino foram estruturados no Quadro Organizador da Proposta Curricular, contendo: Unidade Temática, Objeto de Conhecimento, Objetivos Específicos (identificação dos conteúdos a serem sistematizados), Habilidades de acordo com a Proposta Curricular da Rede explicitados na BNCC e os Temas Integradores, possibilitando assim a transversalização dos conhecimentos por meio de práticas interdisciplinares.

Tratava-se de um currículo flexibilizado destinado a apenas esse período excepcional de pandemia, oriundo do estudo e do esforço de se estabelecer para cada componente curricular relações entre as habilidades de cada ano escolar, ao considerar que as habilidades evoluem do menor para maior grau de complexidade.

Diante do exposto, vimos que o percurso construído pela Proposta Curricular da Rede de Educação de São Luís sofreu inúmeras reformulações desde a sua elaboração, o que não poderia ser diferente, uma vez que currículo é movimento e como tal é resultado de um processo político, histórico-social, econômico e educacional que todos nós atravessamos.

Veremos o item a seguir, denominado a Pedagogia Histórico-Crítica, na qualidade de um pressuposto teórico de abordagem crítica ancorada em dois pilares

teóricos – o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural – alinhado à Proposta Curricular da Rede. Destacamos a abordagem histórico-crítica, por nos trazer contribuições de natureza epistemológica bastante significativas, que possibilita compreendermos melhor o sistema educacional vigente em nosso País. Oferece, ainda, bases didático-pedagógicas com a proposição de metodologias que buscam a problematização do ensino e da aprendizagem.

2.3 A perspectiva crítica e o currículo: algumas aproximações

Esta seção apresenta alguns pressupostos teóricos que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica, buscando um diálogo com as concepções de currículo de alguns autores, conforme a corrente filosófica, psicológica e pedagógica que elucidam essa abordagem.

Para a sua construção, Saviani (2011) teve como linha central de investigação a seguinte problemática: Como construir uma teoria efetivamente crítica da educação? Esta era sua preocupação, uma vez que as teorias emergentes da época eram consideradas, pelo autor, como não-críticas, haja vista que as condições materiais exteriores e os modos de produção capitalista não eram concebidos como fatores influenciadores na educação.

Contrapondo-se às Pedagogias Tradicional e Nova, nasce a Pedagogia Histórico-Crítica que apresenta como fundamento teórico o repensar da função social da escola, consubstanciada em bases filosóficas, psicológicas e didático-pedagógicas. A proposta e intencionalidade de Saviani (2011, não paginado) é que essa Pedagogia possa “[...] melhor auxiliar os professores em sua busca em responder às necessidades de transformação da prática educativa nas condições da sociedade brasileira atual”. E, nesse sentido, o autor destaca a luta por uma educação pública de qualidade, mostrando a escola como um instrumento de emancipação das massas.

Assim, essa abordagem epistemológica aponta para a superação das teorias não-críticas e as crítico-reprodutivistas em educação, assumindo a responsabilidade de uma reorganização do processo ensino-aprendizagem. Saviani (2011, p. 61, grifo do autor) justifica a nomenclatura, dizendo:

[...] Cunhei, então, a expressão ‘concepção histórico-crítica’, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos reprodutivistas têm dificuldade

em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico.

Trata-se de uma proposta pedagógica articulada aos interesses populares, a partir dos quais a educação é vista como uma ação que poderá levar a uma transformação da realidade e da prática social existente.

Nesse contexto, é oportuno frisar que a Pedagogia Histórico-Crítica se encontra ancorada nos preceitos do Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, apresentando-se os dois pilares que compõem essa abordagem.

Fundamentada na concepção marxista, de que é pelo trabalho que o homem transforma a natureza e se transforma, Saviani (2011, p.12) afirma que a educação pertence à “categoria do trabalho não material” e de uma ação que é intencional. Logo, refere-se à “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, os indivíduos são criados na e pela sociedade em que vive; ou seja, as mudanças histórico-sociais que acontecem na sociedade e na vida material modificam a natureza humana. E, é pelo convívio histórico e culturalmente em sociedade, mediado pela linguagem (instrumentos e signos), que se dá a transformação das funções psíquico-biológicas em funções psíquicas superiores (por meio da interação com o meio).

Sabemos que um dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural consiste no entendimento acerca da internalização que, em suma, é o momento em que o aprendizado se completa. Ocorre quando a criança, ao refletir sobre o significado da coisa, internaliza e consegue abstrair o seu conceito, mediado pela linguagem, na troca com os outros e consigo mesma. Ela aprende conhecimentos, papéis sociais e valores.

A escola é concebida como um espaço de apropriação e socialização de um saber sistematizado, ou seja, é um conhecimento elaborado, o que significa dizer que esses saberes devem ser ordenados, gradativos, essenciais dentro de um processo contínuo de construção dialética. Para Saviani (2011, p. 14), “[...] a partir do saber sistematizado, que se estrutura o currículo da escola elementar.”

[...] assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e

sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de 'saber escolar'. (SAVIANI, 2011, p. 35).

Marsiglia (2011), por sua vez, assinala que, para a escola realizar essa sistematização do conhecimento e escolha dos conteúdos, se faz necessário distinguir o principal do secundário, pois esta resolução causará implicações nos resultados do processo de ensino e da aprendizagem.

Assim, podemos observar que é importante ser investigada a concepção que têm os coordenadores pedagógicos sobre o currículo, por ser a escola uma instituição cada vez mais complexa, um espaço de contradições, relações de interesses e de poder. Além disso, o currículo tem uma articulação com o trabalho do coordenador pedagógico na ação de formação continuada dos professores, uma vez que pode ser um elemento de vínculo relevante para a realização dessas atividades no cotidiano escolar.

Partindo da compreensão de que os conhecimentos são construídos na historicidade, fazendo parte do todo social, para Saviani (2011, p. 87 e 139) “os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente”. O referido autor ainda diferencia atividades essenciais, denominadas de *curriculares*, e não essenciais, chamadas *extracurriculares*, que são aquelas que só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las.

Em termos curriculares, nessa proposta metodológica, intentamos superar a concepção de currículo de uma educação bancária fortemente criticada por Freire (2001), uma vez que o currículo deve ser considerado como conteúdo definido com base na prática social, a partir do qual os alunos problematizam, articulam-se e interpretam a realidade em que vivem em um contexto histórico, social e cultural. Nesta perspectiva, encontramos Apple (2005) e Giroux (1986 apud MOREIRA, 2005) que procuram revelar a função ideológica do currículo como um espaço de disputas; logo, de poder.

Apple (2005 apud SILVA; MOREIRA (2005, p. 45), ao falar de sua obra *Ideologia e Currículo*, chama a atenção para o fato de que:

[...] embora nossas instituições educacionais operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o

tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes.

Para Apple (2005), inexistente neutralidade, posto que o currículo reflete os interesses das classes dominantes; enquanto para Giroux (1997, p. 50), o currículo está relacionado aos aspectos históricos e culturais, inseridos numa pedagogia crítica, em que “[...] a sensibilidade crítica deve ser vista como uma extensão da consciência histórica [...]”.

Forquin (2000, p. 48) nos apresenta uma interessante definição sobre currículo, como sendo:

Conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

Sacristán (2013, p. 23), ao tratar das estruturas determinantes que norteiam e denotam acerca do currículo, alerta que:

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos.

Como se vê, nas afirmações teóricas acima, há uma intencionalidade refletida na relação com os sujeitos dentro e fora do espaço escolar. Verificamos, também, que não se define currículo, pois sua concepção é construída historicamente ao longo de suas teorias em um processo contínuo e permanente de mudanças, considerando, ainda, os condicionantes materiais regidos na sociedade, pois se apresenta com uma diversidade de concepções tanto no aspecto teórico quanto no prático.

Diante disso, é imprescindível que o coordenador pedagógico se depare com essas questões, resultado de sua ação, para poder então refletir e encontrar soluções para a resolução dos problemas - em conjunto com os professores - de natureza pedagógica e institucional que enfrentam no dia a dia da escola.

No tocante ao aspecto didático-pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2011, p. 27) afirma que essa Pedagogia se encontra centrada na concepção de que “o saber é objeto específico do trabalho escolar”, propondo:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 27-28).

A Pedagogia Histórico-Crítica leva em conta os interesses dos alunos, valorizando o diálogo que deve existir com o professor, o respeito pelo desenvolvimento psicológico e o conseqüente ritmo e aprendizagem dos estudantes. No método de trabalho pedagógico proposto por Saviani (2011), não há fases, etapas, mas momentos articulados, que partem e finalizam com a prática, levando em consideração o grau de desenvolvimento do aluno e de sua maturidade. São assim definidos: 1º momento – prática social; 2º momento – problematização; 3º momento – instrumentalização; 4º momento – catarse; 5º momento – prática social final.

Nesse contexto, o professor é incitado a estimular a sua atividade, iniciativa e seu domínio teórico sobre o conteúdo, bem como trabalhá-lo de forma contextualizada, no que exigirá dele o uso de várias ações didático-pedagógicas, como: leituras, pesquisas, discussões, visitas, palestras etc. Para Gasparin (2015, p.2), “[...] esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático”.

O professor exerce um papel de mediador dos conhecimentos/conteúdos e estes, conforme diz Gasparin (2015, p. 2), “[...] reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem”.

Na obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, de João Luiz Gasparin (2015), apresentada por Saviani (2012 apud GASPARIN, 2015, não paginado), atesta-se na qualidade de ser “[...] um trabalho extremamente coerente e consistente do ponto de vista lógico e relevante sob os aspectos pedagógico e social. [...]”. Dessa forma, esse autor mostra a aproximação existente entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, na qual destaca

As três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática –, partindo do nível de desenvolvimento atual dos alunos, trabalhando na zona de seu desenvolvimento imediato, para chegar

a um novo nível de desenvolvimento atual, conforme a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski [...]. (GASPARIN, 2015, p. 8).

Segundo Saviani (2011, p. 66, grifo nosso):

A pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano. No discurso de formatura, distingui entre a pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura como tudo o que o homem produz, tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola.

Assim, fazendo uma analogia e nos reportando aos encontros de formação continuada de professores, visualizamos, através de nossas experiências, a dificuldade ainda apresentada pelo coordenador pedagógico de conciliar a teoria com a prática em suas ações; uma mudança que precisa acontecer e se estabelecer na instituição escolar, conforme preleciona Imbernón (2011, p. 47). Esse mesmo autor defende a necessidade de mudança de ações, pois, segundo ele, “Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que faz tudo certo não questiona as próprias ações”.

Diante do exposto, consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta elementos importantes para o processo de ensino, pois:

[...] valoriza e ressignifica o papel da escola para as camadas populares. Ela parte do pressuposto de que a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade é um instrumento importante para que as classes populares possam participar, em melhores condições, das lutas sociais que se travam no seio da sociedade capitalista, na perspectiva de construção de outra ordem social – mais democrática, justa e fraterna. (PINTO, 2011, p. 108).

Na seção seguinte, veremos a evolução da função de coordenação pedagógica desenvolvida no decorrer da história educacional brasileira, marcada pelos movimentos sociais, econômicos, políticos e ideológicos internos e internacionais, que contribuíram e até hoje delineiam os passos para a educação do País.

3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O SEU FAZER FORMATIVO: contexto histórico e espaços de formação

“Todos estamos matriculados na escola da vida, onde o mestre é o tempo”.

Cora Coralina¹⁷

Trataremos nesta Seção sobre o coordenador pedagógico na sua inerente ação pedagógica: que é o de ser o formador de sua equipe. Para tanto, iniciaremos com uma abordagem histórica sobre as concepções quanto à função supervisora/coordenadora ao longo do tempo.

Abordaremos, também, a relação íntima existente entre o coordenador pedagógico e a formação continuada, bem como serão apresentadas, de forma breve, a legislação e as políticas públicas para o Ensino Fundamental, em especial no Município de São Luís/MA.

Para a compreensão de como se dá o processo de acesso ao Ensino Fundamental, previsto constitucionalmente como etapa obrigatória, utilizaremos, também, de dados analisados sobre a demanda de matrículas públicas a nível local, objetivando suscitar reflexões sobre essas questões presentes no nosso atual sistema de ensino.

3.1 O Coordenador Pedagógico e o percurso até os tempos atuais

Quem é esse sujeito? Falar do coordenador pedagógico é estar diante de muitas situações. É falar sobre a escola e a vida da escola. É o encontro de muitas ações, desafios e esperanças. É aquele que, segundo Orsolon (2001, p. 22):

[...] medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar sua prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta inovadora e para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

¹⁷ Frase da poeta e contista brasileira Cora Coralina contida em Cabada (2001).

Nas palavras de Alarcão (2009, p. 120), a função dos supervisores pressupõe o trabalho colaborativo, que implica em:

[...] encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora. [...] não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário. [...].

É o sujeito que organiza e coordena a práxis educativa na escola, em atuação direta com gestor escolar, equipe docente, pais e alunos. É um ser de múltiplas dimensões. Indubitável a importância, necessidade e atuação desse profissional na instituição escolar.

Corroborando as palavras desses autores e das pesquisas existentes, verificamos que o objetivo específico da coordenação pedagógica é o ensino e a aprendizagem. Logo, nesse processo, compreende-se que a formação continuada, o currículo e o acompanhamento docente são “facetas” do trabalho do coordenador pedagógico, que compõem a dinamicidade do cotidiano escolar.

Nosso objetivo nesta seção é o de apresentar alguns elementos sobre a função supervisora, entendida aqui como uma ação específica do coordenador pedagógico, que não se encontra associada apenas ao cargo.

Para tanto, apresentaremos um breve contexto histórico, que oferece elementos que possam servir para uma análise reflexiva sobre a função supervisora ao longo de algumas décadas e que construíram a concepção de coordenação pedagógica que se tem hoje.

A vasta literatura nos mostra que a ação do coordenador pedagógico está intrinsecamente relacionada a posturas axiológicas de homem, sociedade e educação que se tem; é fruto das mudanças e transformações sociais, políticas, econômicas e ideológicas que o contexto educacional sofreu ao longo do tempo, fazendo surgir várias denominações para a função supervisora até chegar à coordenação pedagógica.

Nesse sentido, destaca Pinto (2011, p. 80):

A função de coordenação pedagógica nas escolas é marcada por um conjunto de expressões para designar o mesmo trabalho desenvolvido pelo pedagogo ao acompanhar as atividades do corpo docente. São elas: supervisão pedagógica, supervisão educacional, supervisão escolar, assistência pedagógica e orientação pedagógica.

Como se vê, a coordenação pedagógica encontra-se imbuída de muitas atividades a serem desenvolvidas na escola, englobando questões que permeiam

desde o ensino até a assistência e orientações no seu contato direto com professores e alunos.

Para Rangel (2010, p. 76, grifo do autor), o termo “supervisão pedagógica” é o que mais coaduna com as ações do supervisor; e esclarece:

Na supervisão, o prefixo ‘super’ une-se à ‘visão’ para designar o ato de ‘ver’ o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla é preciso ‘ver sobre’; e este é o sentido de ‘super’, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa ‘olhar’ o conjunto de elementos e seus elos articuladores.

O supervisor é aquele que tem uma visão acima dos outros, que verifica tudo ao redor da escola para perceber o todo, para que possa fazer a articulação e orientação necessárias às atividades escolares. Como se vê, Rangel (2010) não vincula o supervisor aos atributos negativos de controle, vigilância, fiscalização da ação pedagógica nem ao de mero executor de tarefas administrativas e burocráticas.

Sobre isso, Teles (1968 apud SANTOS, 2012, p. 43) já apontava para a seguinte reflexão sobre o trabalho da Supervisão Educacional:

Supervisão é trabalho de orientação prática e científica do magistério em serviço. É a ajuda técnica, moral, profissional e funcional devidamente motivada, consentida e desejada pelo professorado. Não deve ser, pois, um trabalho de pura vigilância, fiscalização, policiamento do serviço do professor. Deverá ser, ao revés, uma ação de entendimento recíproco, cooperante e simpático. A Supervisão é liderança educacional, apoio para o funcionamento da escola ou do sistema de ensino, com base em uma ação política, filosófica e pedagógica.

No entanto, infelizmente, a concepção que se tem sobre a função supervisora - substituída por coordenadora que se tem hoje – não é a mesma desde os seus primórdios, visto que a figura desse profissional foi historicamente construída, conforme o interesse e necessidade de determinada sociedade a um dado momento. Para Santos (2012), é no sentido de fiscalização contido na figura do inspetor, que se origina a supervisão escolar no cenário da educação brasileira.

A princípio, podemos dizer que a nomenclatura ‘coordenador pedagógico’ é recente, proveniente do século passado. Todavia, a ação de coordenação de ensino remonta à ideia de supervisão, que acompanhou o ser humano desde as comunidades primitivas. Para Saviani (2010a, p. 15):

No contexto dessas sociedades primitivas, a educação coincidia com a própria vida, sendo, pois, uma ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, E, não podendo falar de educação em sentido estrito também, obviamente, não se poderia falar de ação supervisora em sentido próprio. Entretanto, apesar disso ou, mais propriamente, exatamente por isso, já se fazia presente, aí, a função supervisora.

Com o surgimento da propriedade privada e da divisão do trabalho em classes, a função supervisora passa a assumir, de forma mais explícita, o sentido de controle, fiscalização até de coerção e punição. Conforme argumenta Saviani (2010a, p. 16), “[...] sua presença, diferentemente do que ocorria nas comunidades primitivas, vai assumir claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos”.

Relembra, ainda, Saviani (2010a, p. 17, grifo do autor) como era visto o pedagogo na Grécia Antiga:

Etimologicamente significando aquele que conduz a criança ao local de aprendizagem, o pedagogo era inicialmente, na Grécia antiga, o escravo que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre do qual recebia a lição. Depois, passou a significar o próprio educador, não apenas porque, em muitos casos, ele passou a encarregar do próprio ensino das crianças, mas também porque, de fato, sua função, desde a origem, era a de estar constantemente presente junto às crianças, tomando conta delas, isto é, vigiando, controlando, *supervisionando*, portanto, todos os seus atos.

A ideia de supervisão nasce desde a sociedade Antiga e na Idade Média. Sobre isso, Ferreira (2012) afirma que desde o estabelecimento das relações homem e trabalho, a supervisão já existia. Nesse contexto, ela se encontrava intrinsecamente relacionada à fiscalização, ao controle e à vigilância. Posteriormente, o controle do processo de trabalho foi algo que veio a atender as exigências do sistema capitalista.

Nesse sentido, Saviani (2010a, p. 13, grifo do autor) aponta que:

[...] a *função* supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens. Na medida em que essa função vai sendo explicitada, esboçando-se no espírito a *ideia* de supervisão, isto é, a representação mental da função supervisora, abre-se o caminho para, bem mais tarde, se colocar a questão da ação supervisora como *profissão*, isto é, como uma especialidade com contornos definidos implicando qualificações que exigem uma formação específica.

Percebemos que primeiro nasce a ideia de supervisão para que, apenas mais tarde, se faça presente como profissão, necessitando de uma qualificação, por meio de uma formação que lhe permitisse isso. Mas que, desde a Antiguidade, a função supervisora esteve sempre presente: inicialmente nas relações de trabalho; depois, nas instituições escolares.

Segundo aponta Saviani (2010a, p. 19), é na Idade Moderna, com as transformações surgidas pelo capitalismo, o deslocamento da agricultura para a indústria (do campo para a cidade) e em decorrência do processo produtivo industrial, que a ideia de supervisão volta-se para o aspecto educacional, face à necessidade de uma educação sistematizada, científica, derivada do modelo econômico previsto na

época, onde a escola, segundo o autor, “[...] foi posta na posição de forma principal e dominante de educação”.

Ressalta, também, Saviani (2010a), a ideia de que a supervisão educacional foi se construindo e desenvolvendo com a organização da instrução pública, a partir das propostas ideológicas de Lutero, Calvino, Melanchthon, Comenius, dos jesuítas e dos lassalistas nos séculos XVI e XVII; juntamente com a organização dos sistemas estatais e nacionais e o conseqüente surgimento das instituições escolares.

Sendo assim, fundamentados nesse momento, faremos um breve itinerário histórico acerca da função supervisora/coordenadora, procurando destacar alguns acontecimentos importantes surgidos no Brasil.

Inicialmente, temos a vertente religiosa da Pedagogia Tradicional, por meio da qual encontramos a Pedagogia denominada Brasílica (1549-1599) e a consolidação da educação Jesuítica pela adoção do *Ratio Studiorum* (1599-1759).

Segundo Saviani (2007), a Pedagogia Brasílica se refere ao modo de operar a educação e de intervir na prática educativa. Iniciou-se com a chegada dos jesuítas ao Brasil, que tinham como missão a conversão dos *gentios* e dos indígenas à religião católica.

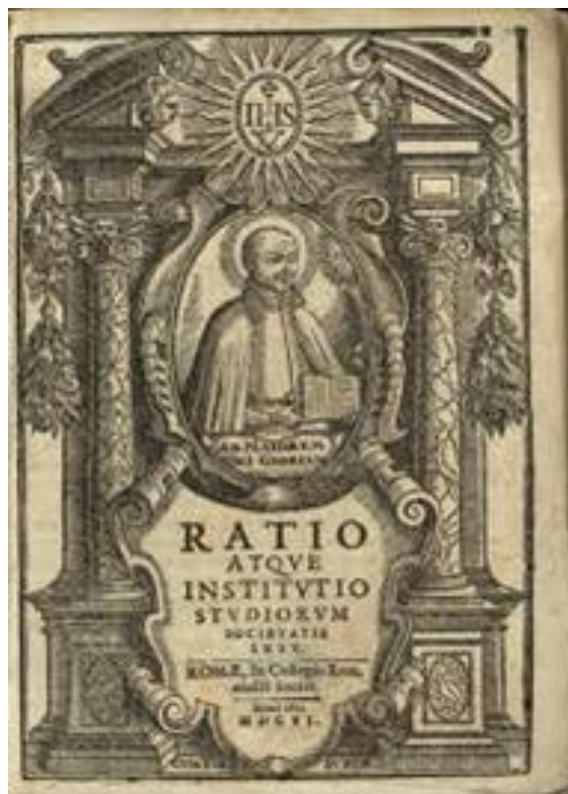
Como não entendiam a cultura indígena e não havia interesse pela sua compreensão, os nativos eram vistos como pessoas desprovidas de fé, que não tinham ligação com Deus, sem prática religiosa. A história da educação brasileira começa com a aculturação indígena fomentada pelos jesuítas. Conforme ressalta Ferreira Júnior e Bittar (2004), os jesuítas objetivavam não apenas converter os indígenas à Fé católica, mas também de “civilizá-los” e dar início ao processo de aculturação.

No Brasil Colônia, em 1549, com a vinda dos jesuítas financiados pela Coroa Portuguesa, cujo Rei de Portugal era D. João III, foi proposto o primeiro plano de ensino pelo Padre Manuel da Nóbrega, juntamente com o Governador Tomé de Souza, com o intuito de realizar a colonização dos indígenas existentes no País. O seu plano consistia na aprendizagem do Português, da doutrina cristã e do ensino da leitura e escrita. Foram criadas as primeiras escolas com características da Pedagogia Tradicional Religiosa (formação de cunho religioso). Os três elementos marcantes e indissociáveis desse tipo de Pedagogia eram colonização, educação e catequese, ou

seja, colonizar, educar e catequizar. Essas foram as formas que os jesuítas utilizavam para a manutenção do *status quo* e coexistência social.

Segundo Saviani (2010a), a ideia da função supervisora somente surgiu após a morte do Padre Manuel da Nóbrega e a institucionalização do *Ratio Studiorum* (Figura 1), durante 160 anos (1599 -1759), tendo por objetivo padronizar o ensino das escolas jesuíticas na Europa e nas Colônias, denotando um caráter universalista (adotado por todos os jesuítas) e elitista (destinando-se apenas aos filhos de colonos, excluindo os indígenas e escravizados).

Figura 1 – *Ratio Studiorum*



Fonte: História da Educação ([2021])

Nesse plano, aponta Saviani (2010a, p. 21, grifo do autor) que a ideia de supervisão se encontrava presente na figura de um agente fiscalizador denominado *prefeito geral dos estudos*:

[...] a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado *prefeito dos estudos*.

Percebemos que, desde o período monárquico, já havia uma subordinação das pessoas estabelecida entre prefeito, professores e alunos.

Vale ressaltar normas e regras contidas no *Ratio Studiorum*, de aplicação do prefeito de disciplina, bem como os exercícios espirituais desenvolvidos pela Companhia de Jesus, foram imprescindíveis para o estabelecimento da ordem e manutenção do sistema. Para Palacin (1981, p. 287), “os exercícios como método de vida espiritual, e a *Ratio Studiorum*, como instrumento pedagógico, são as duas contribuições originais da Companhia de Jesus à história da civilização moderna”.

Tempos depois, com a expulsão dos jesuítas e, conseqüente fim do período da educação jesuítica no Brasil, assim como a extinção do sistema previsto no *Ratio Studiorum*, surgem, sob a influência dos ideais iluministas, as denominadas “aulas régias”, por meio das Reformas Pombalinas com o então Marquês de Pombal, correspondendo ao período em que Sebastião José de Carvalho e Mello exerceu o cargo de primeiro-ministro de Portugal (1759-1777), marcando o surgimento do ensino público e laico.

Esse período foi significativo para o desenvolvimento da Pedagogia leiga, influenciada pelos ideais positivistas e do liberalismo, pautada nos princípios do ensino obrigatório e da criação das escolas de primeiras letras (aprendizagem básica), com duração de três anos, e de responsabilidade da Coroa Portuguesa. Toda essa conjuntura marca o início das escolas privadas pelos jesuítas.

Com a Lei de 15 de outubro de 1827 (art. 5º), foi instituído o chamado “Método do Ensino Mútuo”, também denominado Método Lancaster, em que havia a figura do professor (com as funções de docência e supervisão), instruindo os monitores (alunos mais avançados que dirigiam as atividades) e supervisionando as atividades de ensino e a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1827). A função supervisora era realizada por pessoas específicas, no caso os professores, que instruíam os monitores e supervisionavam suas atividades.

A ideia de uma supervisão que fosse permanente veio aparecer somente mais tarde em 1854, a partir das reformas Couto Ferraz, fazendo surgir a figura do inspetor geral, denominado *inspetor geral de estudos*, com a função de supervisionar todas as instituições de ensino existentes na época. Cabia-lhe, ainda, a gerência quanto à autorização para abertura de escolas privadas, à avaliação dos professores e à conferência de diploma a estes, além de outras atividades de natureza contábil.

Segundo Santos (2012, p. 54), “[...] Era notória, nas funções desse *inspetor*, a dominância de atribuições burocráticas e fiscalizadoras sobre as técnico-pedagógicas, fazendo com que as atividades didáticas desenvolvidas viessem a ser demasiadamente prejudicadas”.

Verificamos, portanto, que a função supervisora se amplia para os aspectos político e administrativo e ganha uma noção de organização, sistematização e de sentido um pouco mais específico que antes. No entanto, ainda presidia a predominância do aspecto administrativo-burocrático em detrimento do pedagógico.

A respeito disso, Santos (2012, p. 70, grifo do autor) assinala que “[...] Era um estilo de Supervisão que não tinha nada de *super* e não demonstrava *visão*. No entanto, tinha o seu valor, pois correspondia às *necessidades* e exigências da época e ao grau de *preparação* dos que a realizavam”. Nas palavras do autor, é possível perceber que se tratava de uma combinação de perfis. O primeiro, o de inspeção com uma postura administrativa, controladora e fiscalizadora; e o segundo, a de supervisão com postura corretiva, direcionadora (com ênfase aos erros), de vigilância quanto ao trabalho dos professores e ao cumprimento das leis. É perceptível, pois, a presença da função inspetora/supervisora tradicional, centralizadora, acrítica e improdutiva, não correspondendo ao trabalho coletivo junto aos professores de ajuda e cooperação com estes.

Em 1890, com a Reforma Republicana de Benjamin Constant, alicerçada nos princípios humanistas, houve um rompimento do modelo educacional proposto pelo Brasil Colônia. Assim, nasce o ideário da educação escolar leiga, pública e gratuita; e o ensino passa a ser enciclopédico, seriado, obrigatório e gratuito; mas não abrangia o ensino secundário, que era destinado somente para aqueles que tinham condições financeiras. Na realidade, foi uma adaptação de métodos trazidos da Alemanha, Estados Unidos e Suíça. E, com a Lei n.º 88, de 1892, surgiu a figura do diretor de escolas.

Segundo Ferreira (2012, p. 24), “[...] Neste contexto, a ideia de supervisão vai ganhando contornos mais nítidos ao mesmo tempo em que as condições objetivas começavam a abrir perspectivas para se conferir a essa ideia o estatuto de verdade prática. [...]”.

É oportuno revelar que, no final do período monárquico e início da República, várias discussões e debates ocorreram em torno da necessidade de

organização de um sistema nacional de educação. Foi a partir dessa época, que nasce a percepção quanto à importância de se romper com a estrutura organizacional existente, com a separação das funções técnicas das administrativas. O inspetor é substituído pelo supervisor com funções técnico-pedagógicas, diferentemente das do diretor. Para Nereide (apud SAVIANI, 2010a, p. 26, grifo do autor), “[...] a separação entre a *parte administrativa* e a *parte técnica* é condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do diretor e do inspetor”. Indubitavelmente, é um grande momento na construção das funções de supervisão até então existentes.

Verificamos que, na Primeira República (1889-1930), a função supervisora atrelava-se à figura do Inspetor Escolar ainda com perfil de agente controlador, fiscalizador, repressor, avaliador das ações docentes, além de ser o cumpridor de papéis burocrático-administrativos. Todavia, a partir da década de 1920, com a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924, houve o surgimento dos técnicos em educação, iniciando-se o movimento de separação da parte técnica da administrativa e das funções do supervisor distintas em relação às do inspetor escolar (SANTOS, 2012).

Segundo Ferreira (2010), a Segunda República foi marcada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (em 1932), documento que definia concepções, questões filosóficas, organização do sistema de educação para todos, no formato liberal e democrático.

Segundo Santos (2012, p. 79), as décadas de 30 e 40 foram denominadas como a *segunda fase da supervisão*, entendida aqui como *orientação pedagógica*; mas uma orientação no sentido de imposição. Para Perez (apud SANTOS, 2012), foi chamada de *fase construtiva* ou de *supervisão orientadora*.

À luz do exposto, Santos (2012, p. 85) se posiciona dizendo:

[...] pode-se constatar que foi somente quando se almejou emprestar à figura do inspetor escolar um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica dos professores, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional da educação passou a ser, efetivamente, chamado de *supervisor*; considerando-se que foi a partir de 1945 (término da Segunda Guerra Mundial) que a Supervisão passou, a princípio, a ser considerada como tarefa do inspetor de ensino e, mais tarde, como uma função especializada dentro da Educação e da própria Pedagogia.

Surge, em 1939, o Curso de Pedagogia, por meio do Decreto n.º 1.190/1939, objetivando a formação de professores para as disciplinas do Curso

Normal, bem como a dos técnicos de educação, assim ilustrada por Saviani (2010a, p. 28, grifo do autor):

A categoria ‘técnicos em educação’ tinha aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos especialistas em educação. O significado de ‘técnico em educação’ coincidia, então, com o ‘pedagogo generalista’, e assim permaneceu até [...] os anos 60.

Verificamos que houve um significativo avanço na função supervisora, pois, imbuído do sentido de orientação pedagógica, o supervisor começava a ser reconhecido como alguém que estava inserido na prática educativa; o que, na concepção de Santos (2012, p. 82, grifo do autor), “[...] não chega a ‘determinado momento’, mas está presente em ‘*todos*’ os momentos!”.

Com o desenvolvimento do processo de industrialização e urbanização, as mudanças políticas e econômicas ocorridas no País e intensos movimentos de educação popular, fomentados pelos ideais da redemocratização da educação, surge na década de 50 (1953 a 1956) o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), resultado de um acordo internacional celebrado entre o Brasil e Estados Unidos, tendo a sede no Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Tratava-se, portanto, de curso de aperfeiçoamento e capacitação que, conforme Santos (2012), seguia o modelo americano de educação, de filosofia tecnicista, a partir do qual o Brasil foi muito influenciado.

Saviani (2011, p. 23) descreve:

Ao final dos anos 50 e na década de 1960, modifica-se a tendência educacional vigente e chega-se à tendência tecnicista, cuja característica é a organização do ensino de acordo com os princípios tayloristas e fordistas, dando-se ênfase aos mecanismos de objetividade e operacionalidade do trabalho, bem como a ideia de parcelamento do mesmo, ou seja, a divisão técnica de funções.

Assim, nasce no cenário educacional brasileiro a primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.º 4.024/61 e, posteriormente, a Lei 5.692/71, que foi uma reformulação do 1º e 2º Graus. No entanto, essa Lei n.º 4.024/61, de influência tecnicista, atribuía ao ensino secundário (normal) e não ao superior a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares para atuarem no ensino primário, dando ênfase aos cursos de aperfeiçoamento e especialização; todos de competência dos institutos de educação. Logo, a função supervisora se restringia à inspeção no ensino primário e ao “[...] desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (art. 52) (BRASIL, 1961, não paginado).

A história da supervisão no Brasil voltada para as questões pedagógicas, formando o supervisor educacional, inicia-se no final da década de 60 com a Lei n.º 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior), que estabeleceu a formação nos Cursos de Graduação de “especialistas ou técnicos em educação” (BRASIL, 1968), para atender a demanda do sistema econômico capitalista à época; e, posteriormente, também pela Lei n.º 5692/71, que reformulou o Ensino de 1º e 2º Graus.

Fruto do momento político vigente, a Lei n.º 5.692/71 (art. 33) atribuiu ao ensino superior e aos cursos de pós-graduação a competência de formar os especialistas de educação para atuarem no ensino de 1º e 2º Graus (BRASIL, 1971). O Curso de Pedagogia sofre uma reformulação pelo Parecer n.º 259/69, do CFE, que resultou na Resolução CFE n.º. 2 de 1969, ficando organizado na forma de habilitações nas áreas técnicas especializadas em: administração, inspeção, supervisão, orientação e magistério das escolas normais. A função de supervisão ficou mais nítida e definida na área pedagógica, dissociando-se da velha concepção de inspetoria, que se reduzia às atividades de natureza administrativa, centralizadora e fiscalizadora.

Sobre esse fato, concordamos com Saviani (2010a), quando diz que a organização do Curso de Pedagogia em habilitações é uma aplicação da pedagogia tecnicista, mas que, de certa forma, possibilitou a abertura para a profissionalização do supervisor educacional.

Em suma, o que se buscou foi aplicar a ‘taylorização’ ao trabalho pedagógico, visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como fizera Taylor em relação ao trabalho industrial. O curso de Pedagogia, organizado na forma de habilitações, teria o papel de formar os técnicos requeridos pelo processo de objetivação do trabalho pedagógico em vias de implantação. Com isso, abria-se o caminho para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino. (SAVIANI, 2010a, p. 30, grifo do autor).

Foi um período marcado por intensas discussões em torno da identidade do supervisor educacional, que se estenderam pelas décadas de 70 e 80 até os dias atuais.

Saviani (2010a, p. 32) ressalta a inerente função política exercida pelo supervisor, muito mais que técnica desse profissional de educação, ou seja, um papel político ali estabelecido de estar a serviço de qual classe: a dos dominantes (elites, empresários, proletários) ou dos dominados (população, operariado)? Na lógica do

autor “[...] quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes.”

Nesse período (anos 70 e 80), houve a criação das chamadas associações de classes para cada especialidade, bem como a realização de vários eventos e movimentos organizativos como, por exemplo: o 1º Seminário de Supervisão Pedagógica, em Brasília, no ano de 1976; e, em 1980, a primeira Conferência Brasileira de Educação.

[...] Na década de 1980, as principais questões educativas diziam respeito à melhoria da qualidade do ensino com a diminuição da repetência e da evasão escolar. Aquela década, calcada por um movimento pós-ditadura, foi ampla em debates e produções científicas que, somadas às alterações legais como a Constituição Federal de 1988, trouxe novos ares e perspectivas para a educação nacional, impulsionando o movimento de reforma educativa nos estados. (DOMINGUES, 2014, p. 25).

Da passagem do período ditatorial para a Nova República, chegamos à década de 90, por Santos (2012, p. 46) denominada de “movimento crítico” da Educação, na qual a vertente tecnicista da pedagogia dá lugar à produtivista. Há uma ressignificação quanto ao perfil do supervisor educacional, como assinala o autor: “[...] alguém capaz de pensar e agir, com inteligência, equilíbrio, liderança e autoridade (e não autoritarismo), dominando conhecimentos científicos teóricos, técnicos, práticos e de relações humanas”.

Nesse sentido, Rangel (2010, p. 74) afirma que “ressignificar a Supervisão Educacional tem dois sentidos: o de (re)conceituá-la e o de revalorizar a sua formação e ação, reconhecendo seus aspectos gerais, básicos e sua especificidade”.

Surge, então, a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 9.394/96, que confere às instituições de Ensino Superior liberdade para organizarem os cursos de formação docente em relação à graduação ou ao aperfeiçoamento previsto no art. 64 da citada Lei (BRASIL, 1996).

Com a redemocratização do País desde o início de 1980, em prol da educação para todos com qualidade e gestão democrática nas escolas, e após muitas lutas, movimentos e críticas ao modelo das habilitações implantado, somente no século XXI (mais precisamente no ano de 2006), com a publicação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Resolução CNE n.º 01, de 15/05/2006), rompe-se com esse modelo fragmentado e hierarquizado vigente, extinguindo-se a formação de especialistas e ampliando-se a visão e atuação do pedagogo em todas as áreas pedagógicas, segmentos e modalidades de ensino.

Nesse sentido, Aguiar *et al.* (2006, p. 833), por sua vez, traz uma importante análise sobre as contribuições dadas pelas referidas Diretrizes para o trabalho pedagógico da escola, ressaltando que:

Nos debates sobre a formação do pedagogo vários estudos evidenciaram como a divisão do curso de pedagogia em habilitações, como preconizado no Parecer CFE/CP n.º. 262/1969, acabou por contribuir para que se instalassem, na organização dos processos de trabalho na escola e nos sistemas de ensino, modelos caracterizados pela divisão pormenorizada do trabalho educativo; pela dicotomização das funções de planejamento, concepção, controle e avaliação, de um lado e, do outro, das funções de implementação, de realização do trabalho planejado; pela reprodução de estruturas e práticas de poder excludentes, também, no contexto das práticas educativas.

Assim, no art. 4º, incisos I e II das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, que foram instituídas pela citada Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, dentre as atividades do pedagogo, encontramos – sob uma “nova” perspectiva – a coordenação no lugar de supervisão, o que antes não era inserida nas legislações (BRASIL, 2006).

Como podemos notar, é estabelecido um novo cenário acerca de como se apresenta a função supervisora. Segundo Ferreira (2012, p. 127, grifo do autor), “[...] seu trabalho não é uma *função*, muito pelo contrário, é um trabalho de gestão da educação [...]”. É o coordenador pedagógico que nasce com uma outra perspectiva, agora sob a ótica de integrante de uma ação coletiva. É o gestor do processo de ensino e aprendizagem; sem dúvida imprescindível.

Ressalta-se também que, na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís, o recente Regimento Escolar, aprovado em sessão plenária em 11/07/2019, prevê no seu artigo 17 a composição da comunidade escolar em: “professores, especialistas, administrativos, pais ou responsáveis, estudantes, segmentos organizados da sociedade e parceiros que se identificam com o Projeto Político Pedagógico da escola” (SÃO LUÍS, 2019c, p. 12). No entanto, somente no *caput* e no Parágrafo único do art. 27, aparece a nomenclatura do coordenador(a) pedagógico(a) como sendo a pessoa responsável em acompanhar, durante o ano letivo, as ações do Conselho de Classe, bem como o registro das reuniões desse órgão colegiado.

Mais adiante, esse documento, São Luís (2019c, p. 17), reserva um Capítulo IV (art. 36 a 39) intitulado Do Serviço de Coordenação Pedagógica, onde no *caput* do art. 36 estabelece como atribuição do coordenador pedagógico as “[...] funções básicas de planejamento, acompanhamento, coordenação e avaliação das

ações educativas, visando à formação continuada do professor e ao desenvolvimento integral do estudante”. Destaca, ainda, que esses serviços têm que estar integralizados com o currículo na escola.

Pelo que observamos nas disposições normativas elencadas, há a previsão da função de coordenação pedagógica e não do seu cargo. Atualmente, a nomenclatura de Especialista em Educação no Município de São Luís foi substituída pela de Professor Suporte Pedagógico, após o seu novo enquadramento no Plano de Cargo, Carreira e Vencimento do Magistério de São Luís (Lei n.º. 4.931/2008), conforme dispõe o art. 3º (SÃO LUÍS, 2008).

Diante do exposto, vimos que a história revela quem é o coordenador pedagógico no cenário educacional vigente, função construída ao longo do tempo e da história de nosso País; e mostra, também, o porquê da existência da concepção ainda equivocada de fiscalização, vigilância e controle atrelada às funções de coordenação.

Atualmente, o coordenador pedagógico, dissociado das funções e concepções advindas historicamente da supervisão escolar, assume – como um de seus papéis principais – o de ser o formador de sua equipe. É o que afirma Geglio (2003, p.115):

[...] o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar o processo didático-pedagógico da instituição.

Sabemos que a função formadora do coordenador pedagógico é de extrema relevância, haja vista perpassar por diversas ações, como: a organização e condução dos encontros formativos, das reuniões pedagógicas, do planejamento, da elaboração de instrumentos diretivos na área educacional, das relações interpessoais com professores, profissionais da escola, família, comunidade escolar. Temática essa que será abordada na subseção seguinte.

3.2 O ser formador do Coordenador Pedagógico

Destacamos, como ponto de partida, as palavras de Placco e Souza (2012), de que o coordenador pedagógico carrega em si uma grande tarefa: a de fortalecer a harmonia do trabalho em grupo, sendo um dos gestores do processo de ensino e da aprendizagem.

Esta seção busca apresentar alguns pressupostos teóricos sobre o coordenador pedagógico na perspectiva de formador, focalizando sua significativa tarefa nesse processo: o de assegurar a formação continuada do corpo docente da escola, além de levar a uma reflexão sobre a importância que tem o ato formativo dentro e fora do espaço escolar. Discorre, também, de forma breve sobre a política nacional de formação docente, bem como a municipal de São Luís, com destaque para o Ensino Fundamental, ilustrando documentos legais que tratam e disciplinam a matéria.

No final dos anos 70, celebramos um período importante para as discussões e debates sobre a questão dos supervisores educacionais. Por sua vez, conseqüentemente, no início da década de 80 e após a Ditadura Militar com a abertura política no Brasil, houve uma severa crítica quanto ao perfil do supervisor, pois naquela época ele era visto como alguém que assumia uma função apenas técnica e não pedagógica.

Muitos embates, discussões, seminários sobre o papel desse supervisor surgiram e desse conflito nasce a visão/ideia da supervisão como práxis¹⁸, relacionando formação teórica com a ação prática. Emerge a figura do supervisor como alguém que deve estar junto ao professor, para que possa contribuir ativamente no processo pedagógico. E, nesse contexto, uma concepção *moderna* de supervisor surge na escola: o coordenador pedagógico como agente que tem a intenção de acoplar as funções de supervisor e a de orientador educacional, tendo como característica inerente à sua função a de ser o formador de sua equipe docente. A respeito disso, Clementi (2003, p. 126) assinala:

A função formadora do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes.

Inquestionável é a importante ação da coordenação pedagógica. E, para começarmos a discorrer sobre a temática formação continuada de professores, iniciaremos com um seguinte questionamento: O que é formar?

Concordamos com Imbernón (2011, p. 11) quando afirma que a formação centrada na escola deve ser um processo colaborativo em que se configure a “ação-

¹⁸ Segundo Freire (1987), a práxis implica em uma transformação, que se dará na ação e reflexão dos homens sobre o mundo e, por meio do diálogo crítico (prática dialógica), se constrói e reconstrói novos conhecimentos.

reflexão-ação”, para que haja as possibilidades de mudanças feitas pela própria escola. Esse mesmo autor pontua o coordenador pedagógico como a figura do “assessor de formação”, cuja principal tarefa é de orientar o professor, isto é, estar à disposição para auxiliá-lo, ajudá-lo; por conseguinte, os momentos de formação devem estar voltados a situações-problema e a possibilitar o processo de reflexão das ações conjuntas.

E o que é mudança? Esse questionamento é feito por Libâneo (2017, p. 38), o qual responde: “[...] Mudança significa transformação, alteração de uma situação, passagem de um estado a outro.”. E, mais adiante, afirma: “[...] ela não é uma ameaça, mas sim uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional”. Segundo essa mesma concepção teórica, Imbernón (2011) ressalta que mudança vai além da capacitação, pois se relaciona com aprendizado e não apenas com aperfeiçoamento sob o ponto de vista da carreira.

Para tanto, conforme Libâneo (2017), temos que olhar para a mudança de forma positiva, para que possibilite ao professor essa construção ou re(construção) de uma nova identidade profissional e, dessa forma, proporcionar as mudanças necessárias. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico é fundamental, para que ajude o professor na reflexão de suas ações. Ambos (coordenador e professor) se constroem baseados em suas experiências (práticas), seus saberes, mas tendo a teoria como alicerce que leve ao fazer reflexivo.

Logo, a formação é um especial momento e espaço para que coordenadores e professores possam “valorizar os processos de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação, como processos de construção da identidade dos professores” (PIMENTA, 2005, p. 31). Trata-se de uma construção individual e coletiva, que se dará mediante a organização do trabalho do coordenador pedagógico.

Sob esse viés, Libâneo (2017, p. 71) afirma que: “a formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola”.

Tudo isso está aliado aos procedimentos de reflexão e investigação, segundo Libâneo (2017), onde o coordenador pedagógico é o mediador desse processo. Portanto, a formação continuada, aqui concebida, é aquela que se dá no

movimento dentro e fora do ambiente escolar, nos espaços coletivos e em grupos de formação e de planejamento.

Alinhamos e concordamos com Mendes (2000, p. 45) quando ressalta que: “a ação do coordenador pedagógico deve assumir um caráter praxiológico, capaz de alterar, positivamente, o processo educativo”. Para tanto, segundo a autora, a sua prática deve estar pautada na promoção de espaços formativos com o professor, nos quais se desenvolvam a participação, a capacidade de autonomia, criatividade, boa comunicação e envolvimento de todos no processo, sem perder de vista o contexto sociocultural em que a comunidade escolar está inserida.

Por esse prisma, temos Sacristán (1999, p. 147) que diz: “a reflexividade se apresenta como o exercício da razão na clarificação dos fins e dos desejos pessoais e coletivos para avaliá-los e decidir a favor de um determinado compromisso”. E, nessa linha, Libâneo (2017, p. 224) acrescenta: “A reflexão coletiva, comunitária, requer, portanto, uma capacidade cognitiva e um compromisso moral para decidir sobre o valor e o significado das ações a serem postas em ação numa escola”.

Somos cientes de que o coordenador pedagógico é o grande articulador do processo educativo, cabendo-lhe a árdua tarefa de coordenar e orientar todas as atividades escolares na perspectiva de um trabalho que visa à práxis educativa. É nesse caminhar que este sujeito se vê atrelado a várias atividades como *Ser ‘o faz-tudo’ na escola*, título da obra de Cristiane de Sousa Moura Teixeira, que trata sobre os significados da atividade do coordenador no desenvolvimento de suas funções dentro da escola pública. Segundo essa autora, “[...] O ‘Faz Tudo’ na escola significa a formação contínua, ora como aperfeiçoamento, ora como desenvolvimento profissional [...]” e “O pensar e o agir na escola denuncia o número excessivo de ações que compõem o trabalho desenvolvido na escola pública [...]” (TEIXEIRA, 2020, p. 172).

O cotidiano escolar reflete o universo de atividades desenvolvidas dentro de uma rotina na escola, definida por Candau (2013) como um espaço de relações culturais, permeado por tensões e conflitos, em que todos os que compõem a instituição encontram-se imersos nesse cotidiano, seja diretor, coordenador, professor, alunos, funcionários, enfim, todos os integrantes da comunidade denominada escola.

Nesse contexto, é que se encontram as inter-relações que o coordenador pedagógico estabelece e que, segundo André (2003), estão conjugadas nas dimensões subjetiva ou pessoal, institucional ou organizacional, instrucional ou pedagógica e a sociopolítica.

Dessa forma, o coordenador pedagógico no desenvolvimento de suas atividades com sua equipe docente fomenta as ações formativas – aludidas aos encontros de formação continuada e de planejamento, bem como de acompanhamento pedagógico de professores – entendidas pilares de sustentação de seu trabalho; essas dimensões encontram-se presentes e estão necessariamente inseridas em seu cotidiano. Portanto, cabe-nos indagar: O que são elas e como são identificadas no contexto escolar?

A *dimensão subjetiva ou pessoal* refere-se às relações sociais entre as pessoas; é a interação entre os sujeitos, consistindo, segundo André (2003, p. 16), em “verificar como se concretizam, no dia a dia escolar, os valores, sentidos e significados produzidos pelos sujeitos [...]”. Significa “[...] verificar as opiniões, pontos de vista, concepções e representações [...]”.

Ao lado dessa dimensão, temos a *institucional ou organizacional* a qual:

[...] envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estrutura de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar. (ANDRÉ, 2003, p. 17).

Pelo que se vê, nessa dimensão, encontramos as relações de poder, estabelecidas entre os indivíduos, as relações com a comunidade, os recursos de que a escola dispõe (tanto humanos quanto materiais) e as políticas educacionais como agentes influenciadores e determinantes.

A *dimensão instrucional ou pedagógica* encontra-se relacionada ao fazer pedagógico do coordenador. Para André (2003, p. 43), “abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações, estão envolvidos os objetivos e conteúdo de ensino, as atividades e o material didático”. Em suma, refere-se às questões mais práticas relacionadas ao ensino, avaliação e aprendizagem.

E, por último, temos a *dimensão sociopolítica* (mais abrangente) que:

[...] se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. [...] inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade.

É um nível mais profundo de explicação da prática escolar, que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, [...]. (ANDRÉ, 2003, p. 18).

Diante do exposto, percebemos que, no cotidiano escolar, encontram-se imbuídas todas essas dimensões. O coordenador pedagógico é o articulador desse processo formativo/pedagógico na escola, cabendo-lhe a coordenação entre os seus pares, a discussão e resolução em conjunto das situações-problema, bem como a responsabilidade de unir e integrar a equipe, visando ao encadeamento do trabalho e à conjugação de esforços para atingir os fins, objetivos e metas estabelecidas. Sobre isso, Leite (2000, p. 63 -64), em suma, descreve:

[...] coordenação pedagógica é o conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos. Tais atividades implicam desde garantir as condições logísticas até o acompanhamento de cada etapa do processo de organização. Cabe, também, à coordenação pedagógica detectar as dificuldades e necessidades dos grupos de professores, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, garantindo espaço para que todos explicitem as suas opiniões e sugestões.

No entanto, Freire (2002, p. 92, grifo do autor) adverte:

O professor que não leva a sério sua *formação*, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas, autoritários a toda a prova. O que quero dizer que incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Saviani (2010b) afirma que a formação de professores foi alvo de preocupação somente quando a instrução passou a ser organizada, o que ocorreu após a Independência do Brasil. O autor traça a história da formação de professores em períodos a seguir elencados:

1. Ensaio internacional de Formação de Professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino, às próprias expensas, estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais; 2. Estabelecimentos e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933; 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); 6. Advento dos 71 Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2010b, p. 143-144).

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, elenca no Capítulo VI, intitulado DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO, art. 16, o seguinte:

Art. 16. A formação continuada compreende 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, ética e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

Portanto, é inegável que a formação continuada seja uma das principais ações para a qualificação docente e melhoria do trabalho do professor. É o ensinar e aprender coletivamente, em que o coordenador é o articulador e o mediador dessa ação. Logo, os espaços de formação que o coordenador pedagógico possui, como meio de atuação formativa, incluem as reuniões pedagógicas; e, dentre elas, temos o planejamento escolar.

Na educação municipal de São Luís, a Semed estabeleceu como diretriz orientadora o cronograma de planejamento escolar para o Ensino Fundamental, ficando cada dia da semana destinado a uma série/ano específica. Os professores, por sua vez, se encontram quinzenalmente na escola para estudo e elaboração dos planos de aula. Assim, o denominado H/A, que possui denominações diferentes de acordo com cada Estado e Município, em São Luís é feito de acordo com a determinação emanada a cada ano letivo por meio de Memorando Circular endereçado às escolas e em conformidade com o cronograma de planejamento anual estabelecido pela respectiva Secretaria de Ensino.

A formação inicial e continuada dos professores encontra-se prevista nas legislações de ensino que versam sobre a matéria e que compreendem o Sistema Nacional de Educação. Segundo Saviani (2009, p. 38, grifo do autor), a palavra *integrado, coerente e operante*". Neste contexto, é inegável que os encontros formativos são instrumentos e meios necessários para se atingir a qualidade do ensino.

No Brasil, a formação continuada de professores está prevista no Parágrafo Único, do artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º. 9394/96) e em vários outros documentos locais e nacionais vigentes, que veremos na subseção a seguir.

3.3 O Coordenador Pedagógico e o Ensino Fundamental na legislação brasileira

O Sistema Nacional de Educação apresenta em seu bojo várias normas, leis e orientações, dentre as quais destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituídas pela Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB), definindo a Educação Básica como:

[...] direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2013, p. 17, grifo do autor).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º. 9394/96) elencou, em seu artigo 21, as etapas da Educação Básica como sendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos (EJA) (arts. 37 e 38); Educação Especial (arts. 58 a 60); Educação Profissional e Tecnológica (art. 36; 39 a 42); Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação a Distância e a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 1996).

Podemos dizer que o Ensino Fundamental contempla uma fase de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Médio. Encontra-se fundamentado na LDB n.º. 9394/96 e definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais como: “obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, sendo organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos Finais”. (BRASIL, 1996, p. 36).

De acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 3 de agosto de 2005, a primeira fase do Ensino Fundamental com duração de 5 anos compreende, em regra, estudantes de 6 a 10 anos de idade (BRASIL, 2005), tendo como objetivo a formação básica do cidadão, estabelecida no art. 32, da LDB n.º 9394/96, e prevendo como necessário:

Art. 32 [...]

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 28).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, por sua vez, estabelecem dentre as medidas operacionais “[...] a adoção: I – de programa de preparação dos profissionais da educação, particularmente dos gestores, técnicos e professores; [...]”. E, ao tratar da formação docente, consubstanciada no art. 3º da LDB n.º 9394/96, apresenta no item 2.6.4. (O professor e a formação inicial e continuada) um interessante trecho sobre o significado de escola: “valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.” (BRASIL, 2013, p. 38 e 57).

Alarcão (2009) estabelece uma diferenciação entre a formação inicial e a formação continuada. Na inicial, parte-se do conhecimento para a prática (ação), enquanto na continuada, o conhecimento é aprofundado por meio da resignação da ação. Nesta perspectiva, a formação continuada não se configura mecânica nem modeladora de comportamento, mas reflexiva e transformadora, pois visa à potencialização das ações do professor como ser ativo, crítico e consciente de seu fazer pedagógico; e o coordenador encontra-se envolvido nesse processo.

O direito à educação, princípio constitucional, encontra-se reafirmado pela citada LDB n.º 9394/96, estabelecendo a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Reza, em seu art. 5º, que: “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo” (BRASIL, [2020], não paginado).

Por sua vez, o parágrafo 1º do art. 208 da CF ratifica o previsto na Lei de Diretrizes e Bases ao prever, no Art. 208, a responsabilidade do Estado com a educação e o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo (BRASIL, [2020]).

A partir dessa situação, podemos afirmar que o direito subjetivo aqui previsto implica em tornar obrigatório o ingresso da criança à escola e essa obrigatoriedade é simultânea (tanto do Estado como da família). Cabe ao Estado garantir e permitir o acesso ao ensino, pela prestação de serviço público; e um dever dos pais e/ou responsáveis a efetivação da matrícula do menor na escola a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Como consequências dessas assertivas acima, os parágrafos 4º e 5º, do mesmo artigo 5º e 6º, da LDB n.º 9.394/96, preveem a responsabilidade de cada um (pessoa física e ente estatal) pelo não cumprimento dessas disposições legais, podendo haver a imputação de crime de responsabilidade em caso de negligência da autoridade competente ao não garantir o oferecimento do ensino obrigatório (BRASIL, 1996).

Estabelece ainda que, de forma gradual, cabe aos Municípios e Estados a responsabilidade pelo Ensino Fundamental, posto que o art. 10, II da citada LDB, prevê:

[...] formas de colaboração na oferta do Ensino Fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma das esferas do Poder Público; [...]. (BRASIL, 1996, não paginado).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe no inciso V, do artigo 11, que compete aos Municípios o oferecimento, de forma prioritária, do Ensino Fundamental:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

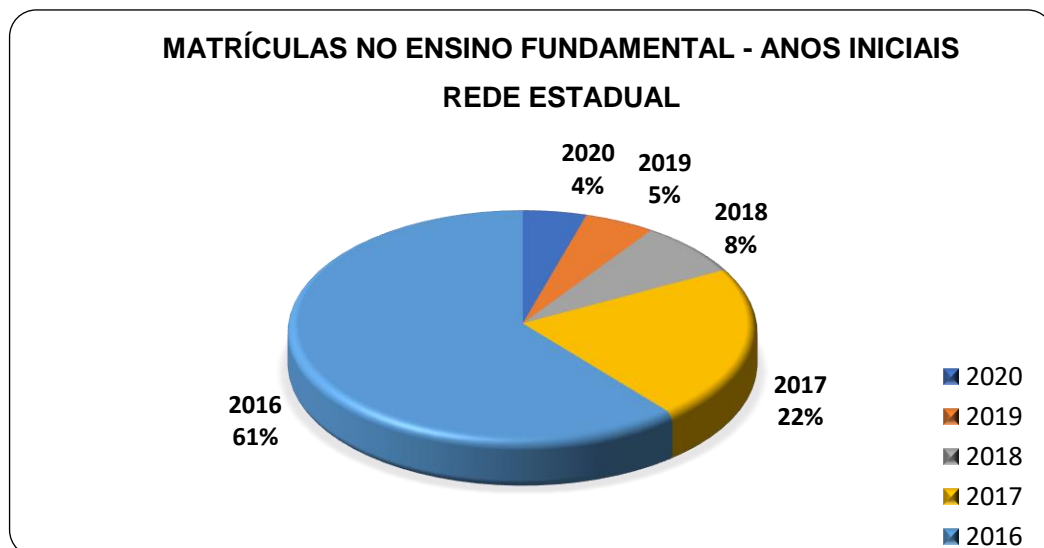
[...]

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996, não paginado).

No entanto, no Município de São Luís, denota-se a transferência de responsabilidade do Estado para a esfera municipal; e, a cada ano, diminui o quantitativo de escolas estaduais que atendem o Ensino Fundamental, demonstrado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Matrículas no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) - Rede Estadual



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados disponíveis em Qedu (2021).

Percebemos que, de forma gradual, o Estado diminui o quantitativo de matrículas na Rede, a ponto de, em 2020, ter apenas 4% de matrícula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de ensino, conforme demonstrado no Gráfico 1.

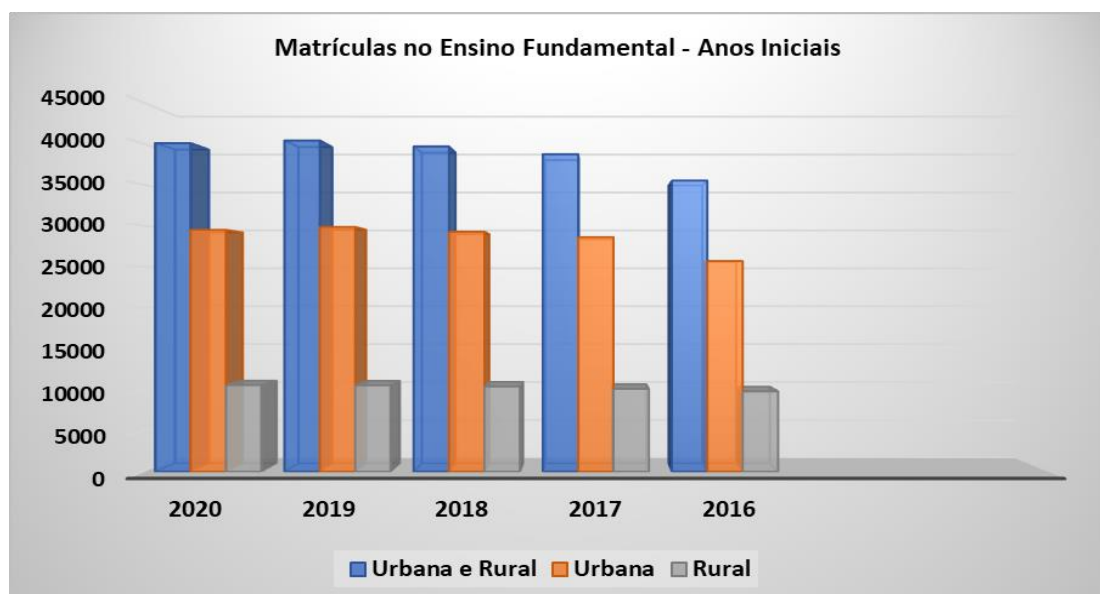
Assim, vejamos a Tabela 1 e o Gráfico 2 a evolução das matrículas de alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2016 a 2020, na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís:

Tabela 1 - Quantitativo de matrículas no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) Zona Urbana e Rural - Rede Municipal

Ano	Zona Urbana	Zona Rural	TOTAL (Urbana e Rural)
2020	29505	10574	40079
2019	29853	10545	40398
2018	29.270	10.402	39.672
2017	28.612	10.113	38.725
2016	25.705	9.801	35.506

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados disponíveis em Qedu (2021).

Gráfico 2 – Matrículas no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) – Rede Municipal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados disponíveis em Qedu (2021).

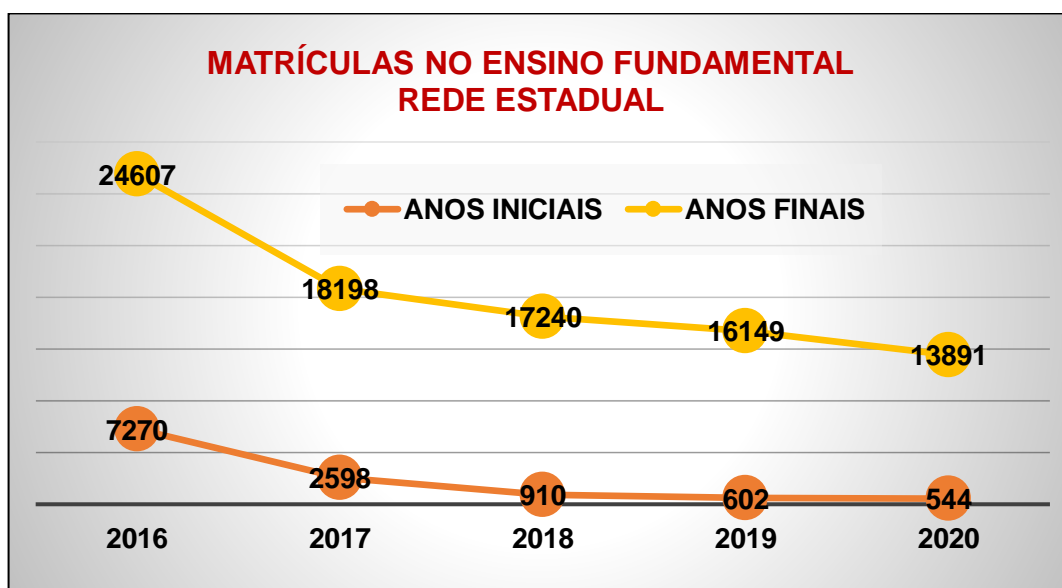
Da situação descrita na Tabela 1 e Gráfico 2, podemos inferir que:

- a) A concentração de matrícula nos Anos Iniciais é na zona urbana.
- b) Na Zona Urbana, houve um aumento significativo do número de matrículas em 2017 em comparação a 2016.
- c) Na Zona Urbana, os anos de 2018, 2019 e 2020 mantiveram o nível de matrículas, sem aumentos e decréscimos significativos.
- d) Na Zona Urbana, houve o aumento de matrículas em 2017 em referência a 2016.
- e) Houve um pequeno aumento do número de matrículas em 2017, na Zona Rural.
- f) No período de 2017 a 2020, na Zona Rural, mantiveram-se os níveis de matrícula, o que revela que não existiram significativos aumentos e decréscimos de matrícula.

Em análise do Gráfico 3, identificamos que:

- a) De 2016 a 2017, nos Anos Iniciais, houve um decréscimo do número de matrículas muito significativo com 4.672 matrículas; sendo o menor em 2017.
- b) Nos Anos Finais, no período de 2016 a 2017, houve o maior decréscimo de matrículas, resultando em 6.409 matrículas; sendo o menor em 2017.
- c) O decréscimo do número de matrículas tanto nos Anos Iniciais quanto nos Finais permanece em todo o período de 2016 a 2020.

Gráfico 3 - Matrículas no Ensino Fundamental (2016 a 2020) - Rede Estadual



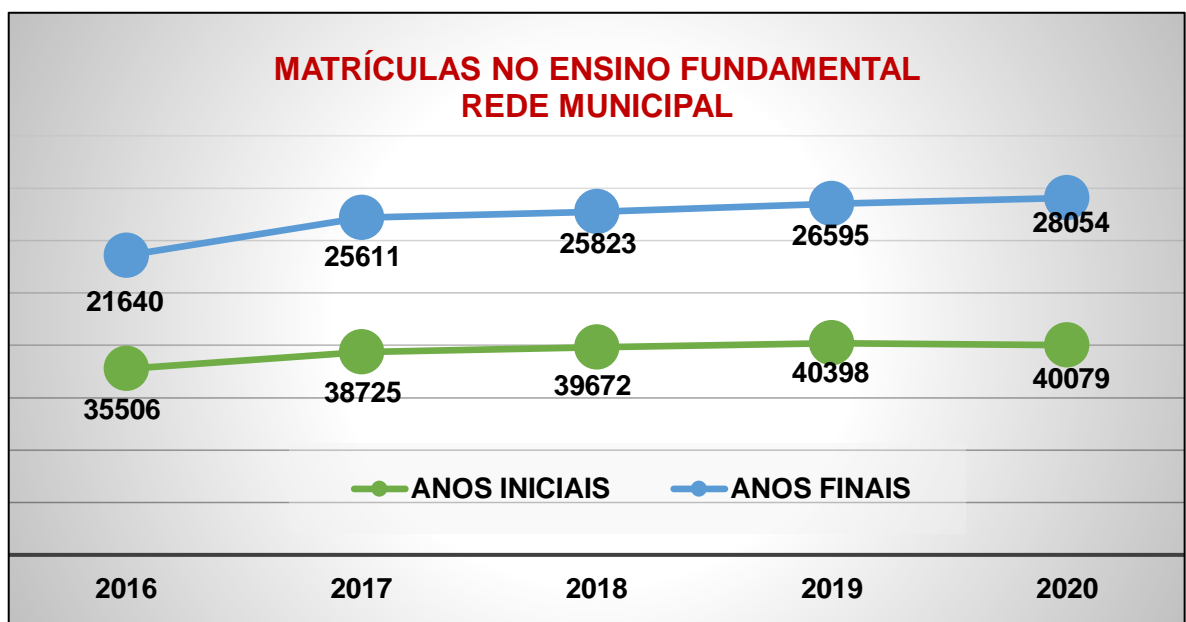
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados disponíveis em Qedu (2021).

Verificamos que, de 2016 a 2020, as matrículas na Rede Estadual de Ensino, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Finais, têm sofrido decréscimos significativos – o que denota que está decrescendo o nível de escolarização em nossa Cidade.

De acordo com o Gráfico 4, podemos notar que:

- a) Houve um aumento de matrículas nos Anos Iniciais em 2017 em comparação ao ano de 2016.
- b) Durante os anos de 2018, 2019 e 2020 nos Anos Finais, houve um aumento no número de matrículas na Rede Municipal de São Luís.
- c) Em 2017, nos Anos Iniciais, ocorreu um significativo aumento de matrículas na Rede, perfazendo 3.219 alunos a mais em 2017 em comparação a 2016; o que não acontece nos demais anos (2018 e 2019), pois o acréscimo foi bem discreto, menos de mil novas matrículas.
- d) Em 2020, nota-se um decréscimo dos números de matrículas nos Anos Iniciais, que pode ter ocorrido em virtude da Covid-19, haja vista muitos alunos não terem conseguido acompanhar o ensino remoto, dadas suas condições socioeconômicas e falta de recursos materiais das famílias.

Gráfico 4 – Matrículas no Ensino Fundamental (2016 a 2020) - Rede Municipal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados disponíveis em Qedu (2021).

Observamos, ainda, que há um grande desnível entre os Anos Iniciais e os Anos Finais. Nota-se que, nos Anos Iniciais, o universo de matriculados é bem maior que nos Anos Finais (em torno de 30 mil a 40 mil estudantes). No segundo, temos a seara dos 20 mil, não totalizando 30 mil alunos. Isso evidencia o abandono escolar de uma Etapa de Ensino para outra.

Sendo assim, é lamentável esse quadro que aqui se apresenta. Turmas lotadas nos Anos Iniciais e o seu esvaziamento nos Anos Finais, repercutindo a não transição do Ensino Fundamental (não concluído) para o Ensino Médio. Esse panorama nos leva a inferir acerca de um quadro de evasão e de abandono escolar acentuado, sobretudo, presente nos últimos Anos do Ensino Fundamental.

O fluxo de matrículas nas Redes Estaduais e Municipais nos faz compreender como se encontram os atuais Sistemas Públicos de Ensino, suas demandas e o acesso à educação nessas etapas de ensino da Educação Básica.

Sob a égide do regime de colaboração constitucionalmente previsto no art. 211 da Constituição Federal (CF), o Governo do Estado do Maranhão e Prefeituras deram início ao Processo de Municipalização,¹⁹ consistindo na migração das matrículas da Rede Estadual para a Municipal. E, para essa transferência de manutenção, além do cumprimento das disposições legais, é necessário que haja autorização de ato oficial do Conselho Estadual de Educação.

Essa municipalização encontra-se fundamentada na descentralização administrativa do sistema de ensino, constituindo duas vertentes: a institucional e a financeira. A primeira refere-se à transferência da responsabilidade aos Municípios, cabendo a estes a organização do ensino; e à financeira, a redistribuição dos recursos federais.

Em São Luís, as escolas que foram municipalizadas estão distribuídas nos Núcleos integrantes da Rede Municipal, de acordo com sua territorialidade. No Núcleo Centro, há duas escolas, que são: UI Governador Mattos Carvalho e a UI João Pereira Martins, esta última com somente turmas de Anos Iniciais.

¹⁹ No Estado do Maranhão, teve início em 2009 com o foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), celebrado entre os dois entes públicos (Estado e Prefeituras) por intermédio da celebração de Termos de Cooperação Técnica e mediante a Comissão de Municipalização, instituída por meio de Portaria. Fundamenta-se no art. 211 da CF, Lei n.º 9394/96 (art. 10, inciso II e art. 11, inciso V), nos Decretos Estaduais n.º 31.247/2015 e n.º 32.599/2017, que disciplinam a celebração de convênios para a execução do Programa de Migração do Ensino Fundamental da Rede Estadual para os Municípios.

Sabemos que o recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é destinado aos Estados, Distrito Federal e Municípios para atendimento as instituições que possuem a educação básica nas modalidades de ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado, situadas na zona urbana ou rural. Esses recursos são distribuídos de acordo com as matrículas nas escolas públicas e conveniadas, legitimadas no censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC).

Além da LDB n.º 9394/96, há outras legislações que regem o Ensino Fundamental, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação, Pareceres e Resoluções do CNE, além das Normas e Legislações de cada esfera de ensino.

O Parecer n.º 7, de 7 de abril de 2010, do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB), estabeleceu que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

[...] visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (BRASIL, 2013, p. 8).

A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, define tais Diretrizes como: “o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...], que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, na articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.” (BRASIL, 1998, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394/96), ao dispor sobre a formação continuada, estabelece no inciso III, do art. 63, a manutenção dos “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”; e no inciso II, art. 67, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, não paginado). Nesse caso, estão incluídos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

O PNE, sancionado pelo Congresso Nacional e aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos (2014 a 2024), é um “documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira”. (BRASIL, 2014, não paginado). Tem força de lei e estabelece vinte metas para serem atingidas pelos Estados e Municípios. Para tanto, cada ente público deverá elaborar o seu plano específico, conforme as necessidades de sua população e mediante cada cenário educacional. Essas metas abrangem as etapas da Educação Básica e o Ensino Superior. As metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11 estão relacionadas à *garantia do direito à educação com qualidade*.

O acompanhamento do PNE é feito a cada dois anos, por meio da obrigatoriedade de divulgação do relatório para a verificação do cumprimento das metas estabelecidas. Além dessas metas, o PNE estabelece estratégias e diretrizes que visam orientar as iniciativas na área da educação. Apresenta dez diretrizes, dentre elas, temos a universalização do atendimento escolar, isto é, a garantia de acesso e permanência da criança na escola.

Assim, para o Ensino Fundamental, estabelece-se para ser cumprida até o último ano de vigência do PNE a garantia à matrícula de toda a criança de 6 a 14 anos, prevista na Meta 2 do Plano: “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada [...]” (BRASIL, 2014, p. 37).

Sobre a política de formação nacional docente, o referido documento dispõe, em especial, nas metas 15 e 16, o estabelecimento do prazo de até 2024 para o seu cumprimento.

A meta 15 do PNE trata da formação inicial dos professores, estabelecendo que todos os professores da Educação Básica tenham o ensino superior. Nesse aspecto, o que muito se questiona é que o currículo das licenciaturas não prioriza, em especial, as práticas de ensino vivenciadas pela escola pública, permanecendo ainda muito distante desta. Dessa maneira, a formação continuada nas escolas tende a buscar uma aproximação dos professores com a prática escolar, na tentativa de preencher a lacuna ainda existente na formação inicial dos docentes.

A meta 16 do PNE se refere à formação continuada e estabelece que 50% (cinquenta por cento) dos professores tenham a pós-graduação como modo de formação alcançado. Tal meta, por sua vez, relaciona-se à oferta de cursos de capacitação continuada e permanência ao acesso a eles, devendo ser assegurados pelo Ministério da Educação com a garantia de sua qualidade.

Nesse contexto, temos o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME), com vigência prevista para o período de 2015 – 2024, se encontra definido como:

[...] conjunto de medidas para aperfeiçoar a participação cidadã, a gestão democrática, o financiamento da educação, a atualização do currículo, a valorização dos profissionais da educação; contendo metas e estratégias voltadas para a universalização e democratização de uma educação integral de qualidade social, pautada nos valores humanos, na inclusão, igualdade, diversidade e promoção da justiça social. (SÃO LUÍS, 2015, p. 10).

As metas 13 e 14 do PME de São Luís tratam da formação inicial de professores da educação básica, estabelecendo estratégias para a garantia da habilitação docente exigida na atual LDB (Lei n.º 9394/96) no período de cinco anos de vigência do Plano, intermediado pela “[...] promoção de cursos e programas especiais para a formação específica em nível superior nas respectivas áreas de atuação [...]” (SÃO LUÍS, 2015, p. 76).

A meta 15 do PME aborda a forma mais específica sobre a política municipal de formação continuada para todos os profissionais da educação (coordenadores, apoio pedagógico e cuidador de crianças), preconizando a garantia “da formação continuada em serviço para 100% dos profissionais da Educação Pública Municipal, na cidade e no campo, por intermédio de atividades formativas, cursos de atualização e aperfeiçoamento, realizados de forma presencial ou a distância” (SÃO LUÍS, 2015, p. 77).

A meta 16 do PME prevê a garantia quanto à “oferta de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* aos profissionais efetivos e em exercício da educação da Rede Pública Municipal de Ensino” (SÃO LUÍS, 2015, p. 78) por meio das parcerias com Instituições Públicas e Privadas.

Nesse sentido, a política educacional de São Luís *Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender* fundamentou-se no princípio constitucional previsto no art. 205, que ordena ser a educação um direito de todos e dever do Estado e da família; também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Municipal de Educação de São Luís. Ainda, encontra-se composta por oito eixos estruturantes:

Currículo, Avaliação, Formação, Gestão, Acompanhamento Pedagógico, Tecnológico, Infraestrutura e Relação Escola-Comunidade.

Tais eixos foram construídos com base no resultado de uma pesquisa de campo, que contou com a participação de professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (das zonas rural e urbana).

É notório, a partir da análise de todos esses documentos, que a formação se encontra presente como uma necessidade premente nas escolas, cabendo ao coordenador pedagógico a responsabilidade pela sua efetivação, além de objetivar especificamente o processo de ensino e aprendizagem. Para Rangel (2010, p. 78):

A abrangência desse processo inclui: currículo, programas, planejamentos, avaliação, métodos de ensino e recuperação, sobre os quais se observam os procedimentos de coordenação, com finalidade integradora, e orientação, nucleada no estudo, nas trocas, no significado da práxis.

Sob esse viés, o documento intitulado Rede Nacional de Formação Continuada,²⁰ elaborado pelo MEC, descreve uma concepção interessante sobre como deve ser a formação do professor. Assim diz:

A formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; **formação continuada não é correção de um curso porventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na universidade; a formação deve ser realizada no cotidiano da escola em horários específicos** para isso e contar pontos na carreira dos professores. (BRASIL, 2005, grifo nosso.)

A Semed de São Luís vem instituindo a organização da hora-atividade (H/A) nas escolas, estabelecendo as diretrizes gerais para o seu funcionamento a cada ano letivo. Esse momento, também denominado em alguns sistemas de ensino como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), é o espaço reservado para formação e planejamento dos professores sob a orientação do coordenador pedagógico.

Diante do exposto, percebemos que muitos são os desafios a enfrentar e metas a cumprir para que esses espaços formativos possam ser efetivamente

²⁰ Esse documento “trata das diretrizes, ações e processo de implementação da política e do sistema de formação continuada que vem sendo desenvolvido pelo MEC/ Secretaria de Educação Básica (SEB) desde 2003. [...]”. Tem como “finalidade precípua contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. [...]”. (BRASIL, 2006, não paginado).

garantidos no interior da escola. É o que Placco, Almeida e Souza (2015, p. 46) asseveram:

O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto.

Além do ser formador, o coordenador pedagógico se depara com tantas outras ações e desafios que a sua função exige. E, intencionalmente, falar sobre as suas dificuldades e possibilidades, que abarcam todo o universo dessas problemáticas enfrentadas por esse profissional, no uso de suas atribuições, é uma forma de fortalecer a figura do coordenador pedagógico. É o que pretendemos na próxima subseção.

3.4 O ser-fazer do Coordenador Pedagógico: desafios e possibilidades da profissão

Há muitas discussões sobre o fazer do coordenador pedagógico na escola. E isso já se torna um desafio para quem escreve, haja vista se tratar de um ser que, além de formador, carrega em si os papéis de ser o articulador e transformador do contexto escolar. Segundo Almeida e Placco (2009, p. 39), é nesse campo de ação que encontramos o coordenador pedagógico:

[...] compete ao [...] Coordenador Pedagógico as funções de articulador, formador e transformador;
 - como articulador, seu principal papel é de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;
 - como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;
 - como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática.

Para Tonini e Oliveira (2015, p.18), “[...] o Coordenador Pedagógico tem, por atribuição precípua, articular, coordenar, acompanhar, supervisionar, orientar, subsidiar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico. [...]”.

A escola é um espaço muito rico em conhecimentos e aprendizados; e, com isso, as necessidades e os diversos problemas surgem. Nesse cenário, o coordenador pedagógico, por ser integrante da equipe gestora da escola, passa também a se envolver com as adversidades que vão se apresentando no percurso de sua ação.

Assim, é salutar e necessário saber os seus verdadeiros limites de atuação, para que o seu trabalho não se torne improdutivo, cansativo e sem perspectivas de

melhoria. O que? Como fazer? São questões relevantes em sua ação pedagógica, até para evitar que ocorra o desvio de suas funções, muito recorrente no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Emanam dessa situação diversas metáforas envolvendo o coordenador pedagógico em sua relação de trabalho. Dentre elas, apontam Lima e Santos (2007, p.79, grifo do autor):

[...] 'Bombril' (mil e uma utilidades), a de 'bombeiro' (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de 'salvador da escola' (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras parecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das emergências que lá ocorrem, isto é, como um personagem 'resolve tudo' e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.

Tal questão denota a falta de objetividade e clareza das funções da coordenação pedagógica. A rotina, os planejamentos, as suas ações podem estar distantes de contribuir para o melhor andamento das atividades escolares. É o que asseveram Tonini e Oliveira (2015, p.17):

Nessa conjuntura do Coordenador Pedagógico espera-se que se envolva efetiva e intensamente no processo de articulação da organização do trabalho pedagógico, bem como, na promoção de relações democráticas no interior das instituições educativas. Embora seja reconhecida a importância do trabalho desse profissional para o pleno desenvolvimento da função da escola, sabe-se que os Coordenadores Pedagógicos convivem com dificuldades e enfrentam obstáculos na realização de sua tarefa. Um flagrante desvio de função, associado à preocupação constante com o desempenho escolar e à rotina de trabalho burocratizado produzem incertezas entre os Coordenadores Pedagógicos.

Como se vê, é importante e necessário que o coordenador pedagógico saiba o que fazer; como e para onde quer caminhar. Para orientar o trabalho pedagógico, ele tem que conhecer cada etapa de ensino e deve investir em sua formação, no estudo, nas trocas com seus pares.

Libâneo (2017, p. 74, grifo do autor), por sua vez, faz uma clara distinção entre saberes e competência, ao dizer que:

Saberes são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional, *competência* são qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão.

Logo, para que o coordenador pedagógico possa delegar funções e abster-se de outras atividades (que não são suas), é preciso inteirar-se de suas atribuições. Para tanto, é imprescindível a aplicabilidade de conhecimentos, para poder fazer essas distinções: daquilo que é da natureza de sua ação ou não.

Assim, a atuação do coordenador deve privilegiar a ação do professor; deve ser necessariamente comprometida com a prática pedagógica. É o que Vasconcellos (2019, p. 89) diz:

Quem pratica, quem gere a prática pedagógica de sala de aula é o professor, a coordenação, para ajudá-lo, deve estabelecer uma dinâmica de interação que facilite o avanço. [...] O coordenador, ao mesmo tempo que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo.

Além desse, outros desafios e dificuldades tem o coordenador pedagógico. Na seara da formação, por exemplo, deve haver a promoção de espaços de reflexão construída com bases teóricas, visando à mudança de atitudes na prática docente. É o que afirma Oliveira (2018, p. 59): “As práticas formativas precisam ser reflexivas e não apenas transmissivas. [...] O Coordenador Pedagógico precisa dar sentido estratégico à formação [...]”. É o pensar, o repensar do fazer pedagógico do coordenador, para assim poder criar espaços de formação para que haja momentos criativos, desafiadores, problematizadores, de crescimento profissional, de diálogo e de escuta e se diminua a dicotomização existente entre teoria e prática.

Assim, a formação não poderá ser apenas um momento em que o professor realiza leituras ou ouve teorias, ele precisa experimentar, experienciar, dialogar, realizar trocas com os pares, questionar pensadores percebendo-os nas suas práticas. (OLIVEIRA, 2018, p. 59).

Vasconcellos (2019) aponta que o coordenador pedagógico deve objetivar em seu grupo a apropriação crítica da prática e da teoria para que a ação pedagógica possa avançar. Quando isso não acontece e não se tem o conhecimento, um planejamento, um direcionamento teórico-prático-reflexivo, o coordenador pedagógico é conduzido por outras atividades que não são as suas, decorrentes do cotidiano escolar.

Segundo Vasconcellos (2019, p. 145), para a construção da práxis e qualificação da sua ação mediadora junto ao professor, é necessário que o coordenador pedagógico estabeleça um plano específico de trabalho; sendo preciso:

1. Compreender a realidade; construir a rede de relações mentais; conhecer, mapear, apreender o que está por detrás dos limites da prática ou das queixas;
2. Ter clareza de objetivos; saber a serviço de quem e de quem se coloca; ganhar clareza em relação a intencionalidade do trabalho;
3. Estabelecer o plano de ação, a partir da tensão entre a realidade e o desejo.
4. Agir de acordo com o planejado.
5. Avaliar a prática.

Vasconcellos (2019) destaca algumas práticas que o coordenador poderá realizar, tais como:

- a) Em formação, interagir com os professores e não apenas distribuir textos a eles;
- b) Ter visão estratégica para identificar na equipe escolar aqueles que estejam mais abertos a mudanças, que alinham com a sua proposta de trabalho inovadora;
- c) Fazer o acompanhamento da sala de aula como estratégia formativa;
- d) Realizar o estudo reflexivo de uma prática docente;
- e) Evitar o controle excessivo dos instrumentos avaliativos dos alunos, deixando o professor mais livre para fazê-lo.

Outro ponto relevante que deve ser lembrado constantemente é o caráter contínuo que deve ter a formação. Assim, deve ser uma ação com continuidade, permanente e pertinente. Nesse sentido, é útil o planejamento das ações, para que a formação esteja sempre presente no cotidiano do coordenador pedagógico, evitando acontecer de qualquer forma. A rotina se faz necessária para a priorização das suas ações, posto que o seu tempo é precioso e deve ser produtivo.

O currículo se apresenta, também, como outro desafio do coordenador pedagógico. Para cumprir as determinações pedagógicas no processo do ensinar e aprender, temos a articulação do currículo na escola que evoca o coordenador pedagógico como o principal responsável para que a articulação ocorra a contento. O currículo, por sua vez, precisa alicerçar-se na proposta curricular da escola, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular.

No tocante ao viés articulador do coordenador pedagógico, temos a efetividade da interação com a família, endossando a necessidade da promoção do diálogo, da realização do diagnóstico das demandas da comunidade escolar, com o objetivo de buscar parceria com o primeiro núcleo social do indivíduo (família), a fim de resolver, da melhor forma possível, os conflitos existentes entre pais, professores e alunos.

Enfim, visando proporcionar uma mudança na prática docente, Orsolon (2001, p. 21-22) cita algumas atitudes que podem ser efetivadas pelo coordenador pedagógico. São elas:

Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar. Realizar um trabalho coletivo, integrado com os

atores escolares. Mediar a competência docente. O coordenador pedagógico medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente. Investir na formação continuada do professor na própria escola. Incentivar práticas curriculares inovadoras. Estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente. Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola. Estabelecer parceria de trabalho com o professor. Propiciar situações desafiadoras para o professor.

Dessa forma, a concretização de todas essas possibilidades de ação da equipe (professores e coordenador pedagógico) constituirá a dimensão transformadora elencada por Almeida e Placco (2009), quando se proporciona o crescimento profissional de cada um, a comunhão de esforços para o enfrentamento e superação dos obstáculos. Todos ensinam e aprendem juntos.

Como se vê, as dificuldades e os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico podem ser superados, quando auxiliado pelas estratégias formativas, estudo, diálogo, união, parceria etc. Neste contexto, é relevante que os objetivos estabelecidos entre formador e professores caminhem juntos para uma só direção: o fortalecimento do grupo em prol da qualidade do trabalho docente e a melhoria da aprendizagem do aluno.

A seguir, abordaremos sobre o caminhar desta pesquisa, com a descrição dos passos metodológicos seguidos nesta investigação.

4 A TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

“Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar”.

Thiago de Mello, *Vida verdadeira*

Esta seção se destina a discorrer sobre a metodologia proposta para esta pesquisa, com a caracterização dos sujeitos da pesquisa, a descrição dos passos metodológicos com as técnicas e instrumentos de coleta de dados, bem como os de análise, interpretação e tratamento dos dados utilizados na pesquisa empírica.

No entanto, diante da situação no Brasil iniciada em março de 2020, e que influenciou de forma substancial a nossa pesquisa, no item seguinte, a princípio, teceremos alguns comentários sobre os impactos que a pandemia da Covid-19 trouxe para a educação de nosso País.

4.1 Impactos da pandemia Covid-19 para educação brasileira

Declarada pela OMS, em 30 de janeiro de 2020, como pandemia, a Covid-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória grave 2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 - SARS-CoV-2*) imprimiu um momento histórico na vida de cada um (e no mundo) com grandes consequências sociais impactando na saúde, economia, educação, política etc. Por conseguinte, causou mudanças significativas no comportamento e na rotina das pessoas.

O primeiro caso de Covid-19 surgiu na Cidade de Wuhan, na China, e rapidamente se espalhou no mundo. Trata-se de uma doença contagiosa, de alta transmissibilidade, propagada entre as pessoas por meio de gotículas do nariz ou da boca (ao falar, tossir ou espirrar) e por objetos contaminados.

A Lei n.º 13.979, promulgada em 6 de fevereiro de 2020, dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente desse novo coronavírus. Dentre elas, encontramos o isolamento, a quarentena, o uso obrigatório de máscaras, a higienização das mãos e a exigência do cumprimento de protocolos

sanitários para todo e qualquer tipo de estabelecimento e órgãos públicos (BRASIL, 2020b).

Desde o ano de 2020, os Governos Federal, Estadual e Municipal tentaram alternativas para o controle da disseminação do vírus, que já ceifou milhares de vida no mundo inteiro, deixando um marco histórico na população mundial.

Nessa pandemia, muitas foram as dificuldades encontradas, perpassadas desde a Educação Básica até o Ensino Superior. As atividades escolares foram substituídas pela forma remota²¹ com conectividade e/ou sem conectividade, de acordo com a organização escolar e conforme os meios e ferramentas tecnológicas disponíveis aos professores e coordenadores pedagógicos.

Vimos instituições escolares se reinventando, ressignificando suas práticas e buscando estratégias que estabelecessem, prioritariamente, a permanência do vínculo do aluno com a instituição escolar. O mundo virtual chegou à escola apresentando o ensino remoto e o uso das tecnologias digitais, como estratégias metodológicas, bem como atividades escritas e impressas para os alunos sem conectividade.

Esse cenário exigiu que coordenadores pedagógicos e professores redobrassem suas atenções para o currículo escolar, o planejamento, a avaliação e a reavaliação das suas práticas. Na Rede Municipal de Educação de São Luís, por exemplo, houve vários movimentos de ajustes curriculares no Ensino Fundamental para melhor adequação ao ensino remoto: neles, surgiu a Proposta Curricular Flexibilizada em 2020 e o *Continuum* Curricular em 2021.

No entanto, é evidente que o maior entrave para esse ensino desafiador consistiu em fazer com que a escola chegasse a todos os alunos nesse sistema que levava à exclusão social, face às condições econômico-sociais manifestadas pela falta de recursos materiais necessários para o acompanhamento das atividades escolares por parte dos alunos. A busca ativa dos alunos foi uma estratégia adotada pelas

²¹ Em virtude da recomendação da OMS e respectivos órgãos de saúde, tem-se asseverado a necessidade de se manter o distanciamento social frente à pandemia da Covid-19. Segundo as Diretrizes para retorno às aulas e reorganização do ano letivo de 2020, da Secretaria Municipal de Educação de São Luís: “O ensino remoto se configura, metodologicamente, por meio de estratégias de ensino, direcionadas para cada ano escolar. Esse ensino caracteriza-se por não ser presencial e realizado com ou sem uso de tecnologias.” (SÃO LUÍS, 2020, p. 50). Para o ensino público municipal de São Luís foi denominado de ensino remoto com conectividade e sem conectividade.

escolas, com o apoio/parceria de instituições como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).²²

Em 08 de julho de 2021, o Inep divulgou os resultados da pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil*, que objetivou reunir dados sobre os impactos que essa doença ocasionou no cenário educacional. “A pesquisa permitiu compreender as estratégias adotadas pelas escolas para continuar ensinando e avaliando os estudantes da educação básica” segundo Danilo Dupas, Presidente do Inep. Essa pesquisa foi aplicada em escolas públicas e privadas por meio de questionário via Censo Escolar. Houve a participação de 94% das escolas; e os resultados mostraram a suspensão das atividades presenciais em 99,3% das escolas, com o ajuste do calendário escolar e adequação do currículo. No ano de 2020, houve um percentual de 90,1% das escolas que não retornaram às suas atividades presenciais; em sua maioria, eram escolas federais com 98,4%, seguidas das municipais com 97,5% (BRASIL, 2021c).

Segundo essa pesquisa, as aulas síncronas foram a estratégia menos utilizada nas escolas municipais brasileiras com apenas 31,9% de adesão (BRASIL, 2021c). Por parte dos professores, prevaleceram as reuniões virtuais de planejamento e coordenação, cujo teor priorizou as habilidades e conteúdo no plano de aula. E, quanto as formas mais usadas pelos alunos para o contato com seus professores houve o destaque para: o *e-mail*, telefone, redes sociais e aplicativos de mensagem.

A pesquisa mostrou ainda que, em 28,1% das escolas públicas adotaram o “contínuo curricular”, recomendado pelo CNE como meio de adequação do currículo. O retorno das atividades presenciais na forma do ensino híbrido ocorreu em 21,9% das escolas privadas e somente em 4% das instituições públicas (BRASIL, 2021c).

Na Universidade Federal do Maranhão, as atividades presenciais ficaram suspensas, sendo ministradas na modalidade do ensino remoto, de acordo com o previsto nas Resoluções n.º 1978 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), de 18/03/2020; n.º 2.078, de 17/07/2020 e suas alterações posteriores, sendo a mais recente a de n.º 2.136, de 09/03/2021; todas sob a orientação do Comitê Operativo de Emergência de Crise (COE)/Ufma.

²² Criado em 11 de dezembro de 1946 pela Organização das Nações Unidas, com a finalidade de “[...] promover os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes em 190 países e territórios. Está presente no Brasil desde 1950.” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2018, não paginado).

Diante disso, os pesquisadores buscaram alternativas para a continuidade de seus estudos e pesquisas, utilizando-se dos recursos e alternativas viáveis com o uso das tecnologias digitais disponíveis como, por exemplo, *Google Meet* e *Google Forms*, bem como o aplicativo de mensagem *WhatsApp* para a realização de suas pesquisas.

4.2 O caminhar da pesquisa

“Pesquisar é buscar conhecimento”. É o que afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 41); e, tratando-se de uma pesquisa de cunho científico, deve ser realizada de forma metodológica, sistemática e científica.

A partir dessa mesma noção, Cervo; Bervian e Silva (2002, p. 64) definem pesquisa como “uma atividade voltada para a solução de problemas teóricos ou práticos com o emprego de processos científicos [...]; a pesquisa parte de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta ou solução.”.

Assim, diante da eterna busca por respostas, frente aos fatos obscuros, às interrogações, às problemáticas apresentadas (que precisam ser elucidadas), a pesquisa surge com a finalidade, segundo Barros e Lehfeld (2014, p. 14), de “resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos”. Estrutura-se, também, impulsionada pela vontade, pretensão de ampliar o estudo sobre determinado assunto e/ou fato.

Toda investigação precisa seguir passos metodológicos. E, na intenção de responder às questões formuladas, essa pesquisa respaldou-se numa abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com pretensão de ser interventiva e de aplicação prática e imediata de conhecimentos.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa busca investigar os fenômenos sociais e entendida como aquela em que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são requisitos básicos no processo da pesquisa qualitativa [...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave [...].

Assim, na abordagem qualitativa o enfoque se dá na análise e interpretação dos dados; o que, pela subjetividade, possibilita uma relação mais direta com o ambiente estudado.

Para Richardson (1999, p. 39):

[...] em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Compartilhamos também do pensamento de Yin (2016, p. 8) ao elencar as características da pesquisa qualitativa como sendo aquela que:

[...] procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo. [...] A complexidade do ambiente de campo e a diversidade de seus participantes provavelmente justificam o uso de entrevistas e observações [...]. As conclusões do estudo tendem a se basear na triangulação dos dados de diversas fontes. Essa convergência aumentará a credibilidade e confiabilidade do estudo.

Referente aos objetivos, estamos diante de uma pesquisa exploratória, na qual, segundo aborda Gil (2010, p. 45), “[...] Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado [...]”, mas de análise de dados descritiva, uma vez que são obtidos do contato do pesquisador com a situação a ser investigada, na qual descreve qual a concepção que têm os pesquisados sobre as categorias elencadas pelo pesquisador.

Assim, sendo uma abordagem qualitativa, para a análise dos dados exige-se que seja exploratória, pois permite ao pesquisador aproximar-se mais do problema de estudo, envolvendo o levantamento bibliográfico e entrevistas. Ao mesmo tempo, configura-se também como uma pesquisa descritiva, uma vez que tende a analisar os dados de forma indutiva, utilizando questionários e técnicas de observação.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 52) pesquisa descritiva é aquela em que “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador.”.

Esses autores corroboram com o mesmo entendimento de Gil (2010) quanto à concepção de uma pesquisa exploratória, como sendo aquela que:

Possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulam a compreensão. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Diante do exposto, a literatura nos aponta ser a abordagem qualitativa a que pode responder a dados mais particulares, “ou seja, ela trabalha com o universo

de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 2001, p. 21-22); questões estas que se encontram inseridas no campo das Ciências Sociais.

Segundo Zamberlan *et al.* (2014, p. 137), “a amostra é um subgrupo de uma população, selecionado para a participação do estudo.”. Assim, do universo de 21 coordenadores pedagógicos alocados nas unidades escolares do Núcleo Centro, foram escolhidas para integrar o público-alvo de nossa pesquisa – de forma intencional – 10 (dez) coordenadoras pedagógicas, representando 47,61% da totalidade do Núcleo. Razão pela qual os sujeitos desta pesquisa foram referenciados pelo gênero feminino.

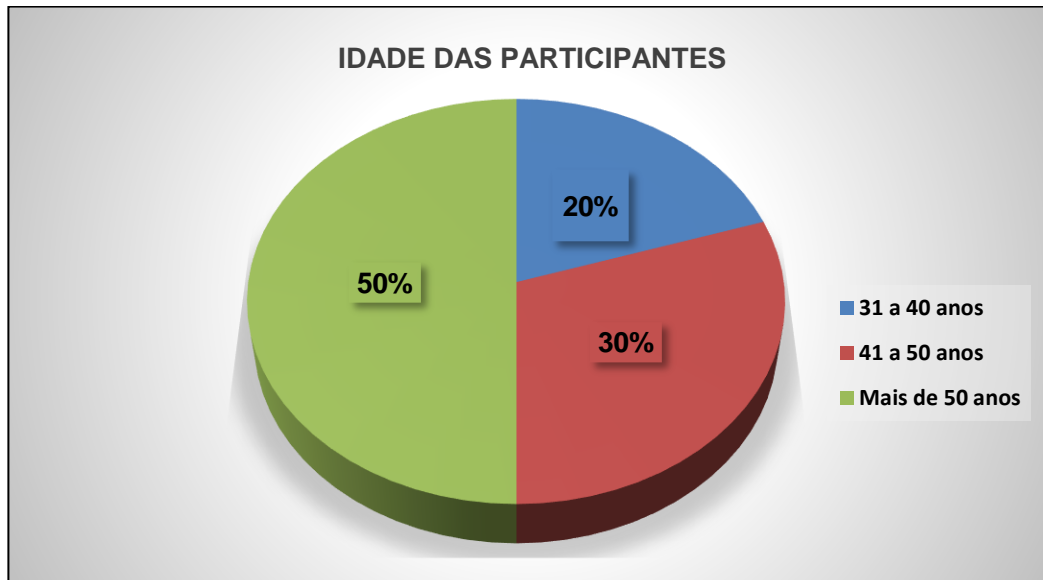
Saber quem é esse coordenador pedagógico possibilita nos aproximarmos desses sujeitos e, assim, poder estabelecer um olhar mais atento sobre as questões que envolvem o seu fazer pedagógico.

Dessa forma, tendo em vista assegurar o anonimato das participantes desta pesquisa, identificamo-las usando as siglas CP1, CP2, CP3, CP4, CP5 até CP10, número relativo ao quantitativo das participantes.

E, objetivando fazer um diagnóstico dos sujeitos desta pesquisa, perguntamos sobre: Idade, Formação Acadêmica (Graduação e Pós-Graduação), Tempo de Formação/Graduação, Vínculo Profissional com a Semed/São Luís e Anos de Experiência na função de Coordenação Pedagógica no Ensino Fundamental.

Acreditamos que esses dados serviram para caracterizar quem são os sujeitos desta pesquisa e permitir um olhar mais apurado sobre elas. Dessa forma, indagadas sobre as questões dispostas acima, que são de cunho pessoal e profissional, obtivemos das participantes os seguintes resultados (Gráfico 5):

Gráfico 5 – Idade das participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, em 2021, com base nos dados do questionário aplicado.

De acordo com o Gráfico 5, verificamos que a metade das participantes (50%) se encontra com mais de 50 anos; seguida das que possuem entre 41 e 50 anos, com 3 coordenadoras pedagógicas nessa faixa etária. A pesquisa apresentou que 20% das participantes pertencem a uma faixa intermediária de 31 a 40 anos.

Gráfico 6 – Formação e pós-graduação das participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, em 2021, com base nos dados do questionário aplicado.

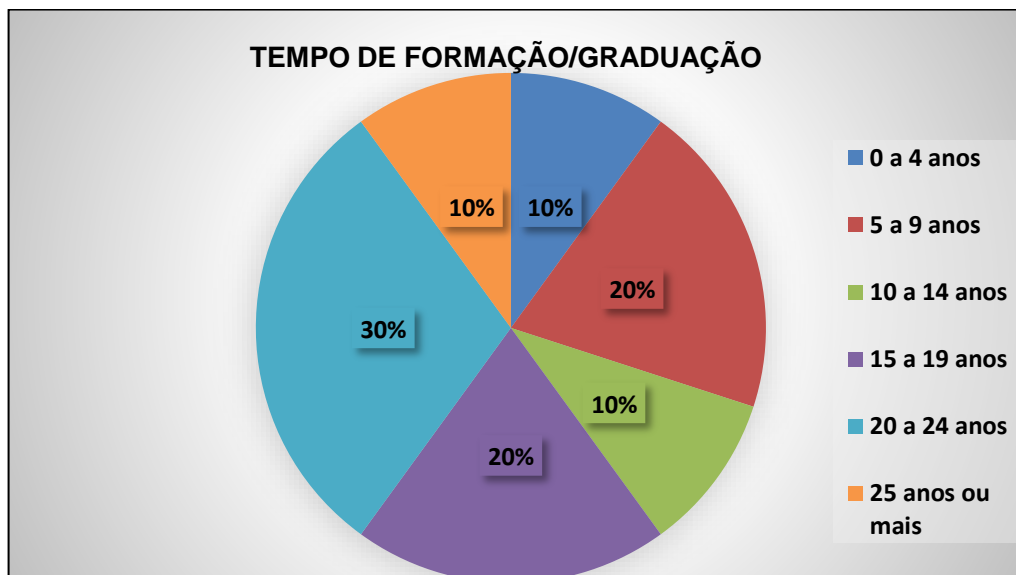
Conforme se vê, tivemos 80% de licenciados em Pedagogia ou Normal Superior; Direito (10%); e Psicologia (10%). No tocante à Pós-Graduação, 90%

possuem o título de Especialização; e uma Coordenadora Pedagógica tem Mestrado em Educação (UFMA).

Indagado sobre o vínculo profissional com a Semed, tivemos a informação que: 06 participantes são efetivas/ estabilizadas e 04 estão no grupo das efetivas em estágio probatório. Pelos resultados, constatou-se que todas as coordenadoras pedagógicas são profissionais de carreira, não havendo representantes do grupo de contratação de serviços.

Sobre o Tempo de Formação/Graduação e Anos de Experiência na função de Coordenação Pedagógica, a pesquisa apontou que o período majoritário das participantes se encontra entre 20 a 24 anos de formadas, percentual de 30%; seguido de 15 a 19 anos e de 5 a 9 anos (ambos com 20%). Empatados com 10% estão as participantes com 0 a 4 anos; 10 a 14 anos e 25 anos ou mais de experiência na função de Coordenação Pedagógica. Dados retratados no Gráfico 7 a seguir.

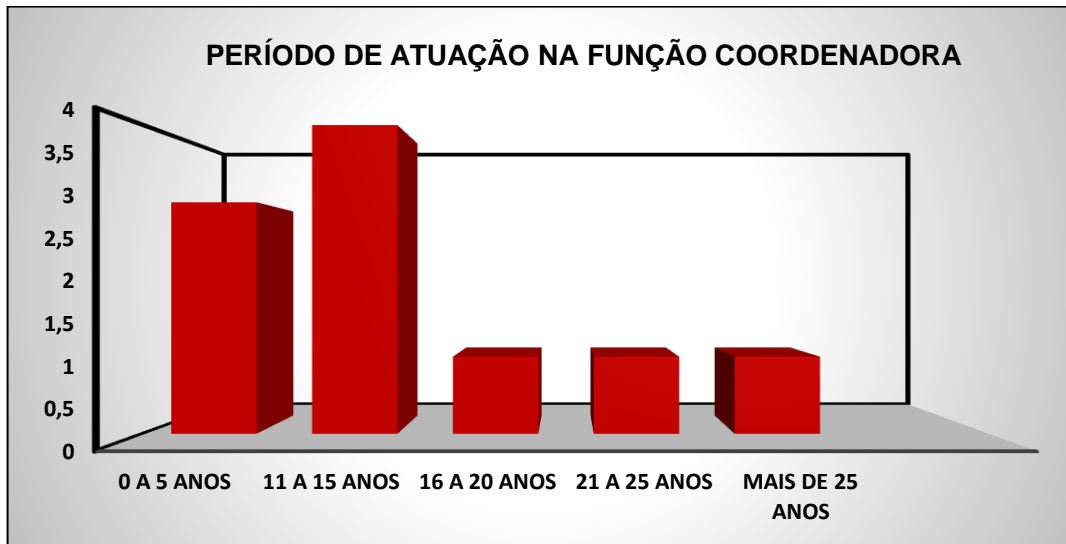
Gráfico 7 – Tempo de formação/graduação das participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, em 2021, com base nos dados do questionário aplicado.

Das respostas apresentadas, no tocante aos anos de atuação como coordenadora pedagógica, a pesquisa nos mostrou que a maioria possui mais de dez anos de experiência na área de coordenação pedagógica (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Período de atuação na função coordenadora



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, em 2021, com base nos dados do questionário aplicado.

No Gráfico 8 e Quadro 1, observamos que uma Coordenadora (CP3) possui mais de 25 anos na função e outra Coordenadora (CP9) está entre 21 e 25 anos, comprovando que ambas possuem um bom percurso na função de coordenação pedagógica com mais de 20 anos cada uma. A maioria das participantes (CP1, CP4, CP7 e CP10) se encontram tabuladas no período de 11 a 15 anos no exercício da função de Coordenadora Pedagógica. Ressaltamos aqui que não houve Participante com atuação no período de 6 a 10 anos.

Quadro 1 – Consolidação dos dados das participantes da pesquisa

Participantes	Tempo de Graduação	Período de Atuação na função Coordenação Pedagógica	Vinculação Profissional na SEMED
CP1	20 a 24 anos	11 a 15 anos	Estabilizada
CP2	15 a 19 anos	0 a 5 anos	Em Estágio Probatório
CP3	25 anos ou mais	Mais de 25 anos	Estabilizada
CP4	5 a 9 anos	11 a 15 anos	Em Estágio Probatório
CP5	20 a 24 anos	0 a 5 anos	Estabilizada
CP6	0 a 4 anos	16 a 20 anos	Estabilizada
CP7	15 a 19 anos	11 a 15 anos	Em Estágio Probatório
CP8	10 a 14 anos	0 a 5 anos	Em Estágio Probatório
CP9	20 a 24 anos	21 a 25 anos	Estabilizada
CP10	5 a 9 anos	11 a 15 anos	Estabilizada

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, em 2021, com base nos dados do questionário aplicado.

Segundo o Quadro 1, percebemos que as participantes (CP4, CP6 e a CP10) já atuavam na função de coordenação pedagógica antes de concluir sua

Graduação. As participantes CP2, CP7 e CP8, muito embora tenham certo tempo de Graduação, são coordenadoras pedagógicas recentes na Rede Municipal de São Luís, estando, ainda, em estágio probatório.

Outra leitura que os dados externam diz respeito ao exercício da função de coordenação pedagógica antes do ingresso na Semed. É o caso de CP4 e CP7, pois ambas – apesar de estarem em estágio probatório - possuem mais de dez anos de experiência na função de coordenadora. Demonstram que já carregam experiências obtidas em outros lugares, que não em escolas públicas municipais de São Luís.

Quanto ao local da pesquisa, o nosso estudo versou sobre as escolas públicas municipais do Ensino Fundamental de São Luís. A Semed, por sua vez, estrutura suas escolas em Núcleos de acordo com a territorialidade, constituindo-se de um total de 07 (sete) Núcleos assim divididos: Anil, Centro, Cidade Operária, Coroadinho, Itaqui-Bacanga, Turu-Bequimão e Rural.

A escolha pelo Núcleo Centro se deu em virtude de as instituições escolares serem as mais próximas da residência da pesquisadora, favorecendo uma maior acessibilidade junto aos sujeitos da pesquisa.

Essa proximidade territorial contribuiu para uma melhor obtenção de dados, uma vez que o pesquisador muito tem sofrido e se defrontado com as dificuldades de coleta e geração de dados em suas pesquisas.

Segundo dados do SisLame²³, o Núcleo Centro possui 6309 estudantes, dispostos na Tabela 2:

Tabela 2 – Quantitativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental – Núcleo Centro

²³ O Sistema para Administração e Controle Escolar (SisLAME), implantado na Rede Municipal de Ensino de São Luís, faz parte do Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, feito em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), do Núcleo de Avaliação Educacional (NAE/Semed) e da Coordenação de Informação e Estatística Educacional, da Semed. “O SisLAME é uma estratégia de modernização da Rede que entre outras ferramentas disponibiliza o Diário Eletrônico, podendo ser acessado por meio do computador e/ou do aplicativo no celular, para a realização de registros das aulas, notas e frequências dos estudantes, auxiliando na dinamização do trabalho pedagógico e de gestão das escolas; bem como no acompanhamento e monitoramento do desempenho dos estudantes.” O diário de classe *online* possibilita o cadastro, o registro de frequência, notas dos alunos da escola e o conteúdo da aula, assim como o cadastro dos professores e outros dados importantes (SÃO LUÍS, 2018, p. 1).

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Anos Iniciais	557	642	760	827	877	-	-	-	-
Anos Finais	-	-	-	-	-	787	785	569	505
TOTAL	3.663					2.646			

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, em 2021, com base nos dados do SisLAME em 17 de junho de 2021.

O Núcleo Centro constitui-se de escolas Polos e Anexos. Os anexos estão interligados às Escolas-Polos nos aspectos financeiros e de gestão escolar. Possui 12 (doze) Escolas-Polos localizadas nos bairros Centro, Liberdade, Monte Castelo, Bairro de Fátima, Areinha, Liberdade, São Francisco e Ilhinha; e dois Anexos situados no Monte Castelo.

Ressalta-se que os Anexos do Núcleo Centro atendem somente escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto nas Escolas-Polos encontramos todos os segmentos do Ensino Fundamental. Apenas 07 (sete) escolas desse Núcleo atendem os Anos Finais dessa Etapa de Ensino.

4.3 Contextualizando a metodologia da pesquisa

Como forma de identificar a concepção que se tem do trabalho do coordenador no desenvolvimento das ações pedagógicas, em especial, do trabalho com a Proposta Curricular, realizamos, em formato de amostragem, a aplicação de um questionário misto (perguntas abertas e fechadas) a dez coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental das escolas do Núcleo Centro (sujeitos da pesquisa). Esses questionários foram elaborados por meio da ferramenta digital denominada *Google Forms*, fortemente utilizada em pesquisas (APÊNDICE A).

O questionário é um instrumento de investigação que, segundo Alvarenga (2012, p. 81), tem a vantagem de “permitir pouco risco de dúvidas e distorções [...], facilita a obtenção, quantificação, tabulação e análise dos dados.”.

Escolhemos também a entrevista em virtude de permitir, quando necessário, o esclarecimento de qualquer tipo de resposta, aprofundamento de algumas questões observadas, bem como oferta a possibilidade ao entrevistado de falar livremente sobre assuntos, que surgirão durante a entrevista como desdobramento do tema que está sendo estudado.

Para Severino (2000, p. 124), na entrevista: “[...] O pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”. Nesse sentido, reitera Duarte (2004, p. 215), ao considerar ser a entrevista um instrumento importante para “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”.

Segundo Manzini (1991, p. 154), a entrevista semiestruturada “está focada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunscritas momentâneas à entrevista”. Tratamos, portanto, de um roteiro da entrevista, como documento orientativo, materializado sob a forma de um roteiro de entrevista (APÊNDICE B).

Gil (2008), por sua vez, menciona que ultimamente tem-se adotado outra modalidade, que é a entrevista por telefone, como uma forma diversificada de meio de comunicação para a investigação dos fatos.

Outros autores, como Flick (2013), destacam as entrevistas semiestruturadas de forma sincrônica como aquela em que as perguntas e respostas são diretas, ou seja, obtidas pelo diálogo imediato. Esse mesmo autor julga ser esse tipo de entrevista a mais vantajosa para o pesquisador, pois o tempo de resposta, por não ser prolongado, possibilita que os resultados da pesquisa sejam mais confiáveis.

Assim, utilizamos a entrevista semiestruturada sincrônica como técnica de coleta de dados, aplicada por meio do contato telefônico via *WhatsApp* e obedecendo ao roteiro de entrevista (APÊNDICE B). Fora realizada com a autorização prévia para a gravação, ficando ressalvada a identidade da entrevistada.

Essa entrevista foi aplicada a uma servidora pública municipal ingressante em 2002, que presta serviços no Setor de Currículo desde 2004 e que esteve à frente e participado de todas as mudanças/alterações sofridas nas Propostas Curriculares da Rede de São Luís desde o surgimento da primeira Proposta Curricular. Possui formação em Matemática e Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática. É integrante do grupo de formadores da Semed/São Luís e já representou a equipe de Currículo em várias ocasiões, inclusive em apresentações da Proposta Curricular Flexibilizada e do Currículo Contínuo para o corpo docente e equipe gestora das escolas, respectivamente em 2020 e 2021. Na época, estava respondendo pela Coordenação de Currículo da Semed. Aqui se encontra identificada como Entrevistada.

Quanto à observação do tipo participante, esta foi realizada pela pesquisadora nos encontros de formação continuada promovidos pela Semed junto às coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) do Núcleo Centro. Oportunidade propícia em que a pesquisadora pôde perceber o que as coordenadoras pedagógicas sentiam e como interagiam; suas opiniões, dúvidas e dificuldades apresentadas nos encontros formativos. Momentos que proporcionaram conhecimento acerca das ações desempenhadas pelas respectivas coordenadoras; principalmente, no segundo semestre de 2020 e início do ano letivo de 2021, quando as discussões versavam sobre as mudanças ocorridas no currículo escolar.

Nesta pesquisa foi utilizada a análise documental “[...] por se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (ANDRÉ, 2020, p. 45). Esse conjunto de documentos era constituído por leis, normas, regulamentos, correspondências oficiais ou não, orientações etc.

Acompanhando essa lógica, André (2020, p. 45) continua afirmando:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Assim, foi feita a leitura e releitura de documentos legais da Secretaria Municipal de Educação de São Luís referentes à Proposta Curricular (atualmente em vigor) com seus desdobramentos para a adequação ao Ensino Remoto, ao Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino (aprovado em 2019), ao Plano de Formação Continuada da Semed/São Luís (publicado em dez. 2020), ao Plano Municipal de Educação (PNE 2015 - 2024), aos planos e pautas de formação continuada e de planejamentos realizadas pelos sujeitos da pesquisa.

Vale frisar que as técnicas e instrumentos de geração de dados foram pensados e escolhidos em virtude de sua estreita relação com a abordagem qualitativa; também por confiar que a partir deles fosse possível chegar ao propósito desta pesquisa e, conseqüentemente, responder às questões norteadoras formuladas, tendo o cuidado de não deixar de considerar o momento pandêmico vivido.

Dessa forma, face às limitações impostas por esse período atípico, as técnicas e os instrumentos de pesquisa não foram aplicados de forma presencial. A

coleta de dados deslocou-se do ambiente físico para o virtual, no qual se utilizou ferramentas tecnológicas disponíveis (no caso, o questionário *Google Forms*, de natureza *online*).

Quanto às ferramentas metodológicas de registro de dados, empregou-se um roteiro de pesquisa a partir da gravação dos áudios realizados na entrevista e aplicativo de mensagem (*WhatsApp*), servindo tanto como gerador de dados quanto de registro.

A interpretação e análise dos dados quantitativos foram realizadas por meio de gráficos e tabelas; e os qualitativos pela transcrição das respostas das participantes, que consistiu na análise e reflexão pautada em um referencial teórico que norteou as concepções aludidas ao objeto de estudo.

Após as inúmeras leituras e releituras, esses dados foram organizados, sistematizados e sumarizados de acordo com as informações coletadas através dos resultados obtidos. Esse processo de análise culminou com a organização e formatação dos dados em eixos estruturantes representados por objetivos específicos, com o propósito de respondê-los individualmente.

Em suma, o desenvolvimento desta pesquisa constituiu-se na realização de três etapas distintas e interligadas. A primeira, consistiu na pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2010, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Caracterizou-se pelo levantamento do conteúdo da pesquisa, as fontes bibliográficas e documentais, contando com a contribuição de diversos teóricos na área de ensino, currículo e formação de professores.

Depois de elaboradas as seções teóricas e estando de posse dos documentos referentes a autorização da pesquisa empírica (ANEXOS C a E), efetivou-se a segunda fase da pesquisa, a partir do contato direto com os sujeitos, mesmo que de forma virtual. Por meio telefônico, a cada uma das pesquisadas fora esclarecido sobre o presente estudo: o que da pesquisa (temática); o porquê da pesquisa (justificativa e objetivos da pesquisa); e o para que (produto educacional). Ao final, convidamo-las a participarem da pesquisa e da aplicação do questionário.

A adesão foi completa por parte das pesquisadas. Dessa forma, enviamos a elas, por *e-mail*, o questionário misto com 19 questões (13 perguntas fechadas e 06 abertas). Da mesma maneira, convidamos uma integrante do Setor de Currículo da

Semed (ANEXO F), a fim de que participasse de uma entrevista. Ela aceitou e se prontificou em responder os questionamentos por meio da ferramenta de mensagem *WhatsApp*, contribuindo, assim, com valiosas informações para nossa pesquisa.

Paralelamente, fazíamos as observações *online* das formações continuadas da Semed com a participação das coordenadoras pedagógicas do Núcleo Centro. Analisamos as temáticas, os assuntos abordados nas formações, as discussões do grupo e os encaminhamentos fornecidos.

Essas duas etapas compreenderam a fase da pesquisa exploratória junto à pesquisa bibliográfica; levantamento dos documentos legais e locais; a definição da amostra dos sujeitos; a aplicação das técnicas para a geração; e registro de dados.

A terceira etapa foi a pesquisa descritiva, constituindo-se pela análise e interpretação dos dados. As categorias descritivas, denominadas aqui de *eixos estruturantes*,²⁴ foram feitas depois da seleção, codificação, sistematização e tabulação desses dados, interpretando-os conforme o quadro teórico de nossa pesquisa.

Segundo Gil (2008), a fase de análise implica a organização e sumarização dos dados, com a obtenção das respostas diante do problema proposto; e a interpretação possibilita a ampliação dessas respostas com base no pressuposto teórico.

No tocante ao estudo investigativo, a pesquisa básica avança na teoria e a pesquisa aplicada durante a qual se faz uso da informação, são as duas etapas sistemáticas em que se cria um conhecimento. Por conseguinte, para concretizar em ação, na qualidade de aplicação das informações investigadas, estudadas e refletidas, apresentamos possíveis contribuições, pois, nesse cenário, encontramos dois personagens de extrema relevância, imprescindíveis para o processo didático-pedagógico: o coordenador e o professor. Cada um com seus papéis (às vezes, não muito bem definidos), mas que caminham na mesma direção, isto é, o de serem instrumentos para ensinar e, ao mesmo tempo, aprender dentro de um universo denominado ambiente escolar.

Assim, elaboramos o Produto Educacional, que teve a participação das coordenadoras pedagógicas, sujeitos da pesquisa, com contribuições significativas

²⁴ Eixo estruturante é uma forma de categorização da pesquisa e se encontra inter-relacionado aos objetivos específicos.

obtidas por meio dos dados coletados e dos documentos elaborados por elas nas escolas (as Pautas de Formação Continuada, os Planejamentos e o Plano de Formação).

A seguir veremos a interpretação dos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados pela pesquisadora, consubstanciados nos aportes teóricos desta investigação e pelas informações reveladas pelas participantes desta pesquisa.

5 O QUE REVELARAM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA: análises e discussões

“Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador ‘colocar-se no papel do outro’, vendo o mundo pela visão dos pesquisados”.

Arilda Schmidht Godoy²⁵

Esta seção apresenta os resultados das análises e interpretações dos dados, objetivando descrever o que revelam as participantes desta pesquisa através dos instrumentos escolhidos pela pesquisadora para tal fim, isto é, o questionário *online* (*Google Forms*) e a entrevista por meio do aplicativo de mensagem (*WhatsApp*).

Para André e Lücke (2020, p. 53), “Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Ainda, afirmam as autoras que a análise dos dados se faz presente em todo o percurso da pesquisa, contudo, de maneira mais sistemática e formal depois do encerramento da coleta de dados.

Assim, após a coleta de dados se deu a análise e interpretação que, segundo Gil (2010), constitui-se em processos diferentes, mas interligados. Isto é, na interpretação, os dados empíricos são relacionados com a base teórica de estudo.

No entanto, Minayo (2001) chama atenção para os obstáculos que o pesquisador tem que superar quando se está nessa fase de análise dos dados. O primeiro obstáculo ocorre quando a pesquisa não consegue responder à problemática inicial e o pesquisador deixa que a experiência atrapalhe a interpretação dos resultados. O segundo, acontece quando os dados são absorvidos pelos métodos e técnicas utilizadas, prejudicando o pesquisador na reflexão sobre os dados coletados; e o terceiro, se refere ao momento em que a fundamentação teórica não consegue dar suporte para as conclusões feitas pelo pesquisador.

²⁵ Cf. Godoy (1995).

Para tanto, trazemos nosso problema de pesquisa - sob o qual suscita o nosso objeto de estudo – que consistiu em compreender a atuação/ação das coordenadoras pedagógicas e a implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís junto aos professores do Ensino Fundamental no contexto dos espaços formativos da escola.

Considerando as ponderações de Minayo (2001), em busca das respostas à problemática apontada e após a leitura minuciosa e sistematização do material coletado, organizamos a sua análise e discussão em três eixos estruturantes: *Função supervisora/coordenadora*, *Prática Formativa do Coordenador Pedagógico* e *Proposta Curricular*²⁶ no Contexto dos Espaços Formativos da Escola, sistematizado conforme o resultado do questionário aplicado da forma *online* com as dez coordenadoras pedagógicas (sujeitos da pesquisa); bem como a entrevista feita com a integrante do Setor de Currículo da Semed.

Importante acrescentar que, tanto o questionário quanto a entrevista foram realizados no primeiro semestre de 2021.

Cada eixo estruturante se relaciona com um objetivo específico. Assim, para a *Função supervisora/coordenadora*, as questões formuladas foram:

- 1) Destaque as fortalezas de sua ação como coordenadora pedagógica.
- 2) Destaque as fraquezas de sua ação como coordenadora pedagógica.
- 3) Identifique o que é mais relevante para a atuação do coordenador na escola: a) experiência na função de coordenação pedagógica; b) experiência como docente; c) participação em formações; conhecimento da Proposta Curricular da Rede; e, d) Outro. Vale ressaltar que esta pergunta poderia ter mais de uma resposta.

Para o eixo *Prática Formativa do Coordenador Pedagógico* foram feitas as seguintes indagações:

- 1) A Proposta Curricular da Rede é discutida nos encontros formativos realizados na escola? a) Sim (em sua maioria); b) Não (em nenhum momento); e c) Às vezes (de vez em quando).

²⁶ Referimos a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís para o Ensino Fundamental.

- 2) Periodicidade dos encontros de formação continuada de professores na gestão como coordenadora pedagógica: a) quinzenalmente; b) mensalmente; c) bimestralmente; d) semestralmente; e) Outro.
- 3) Grau de participação dos professores nos encontros de formação continuada: a) Ótimo (100% dos professores); b) Bom (Mais de 50% dos professores); c) Regular (Metade dos professores); Ruim (inferior a metade dos professores); e) Não sei quantificar.
- 4) Aponte o(s) desafio(s) enfrentado(s) por você, como coordenador pedagógico, no trabalho com a Proposta Curricular da Rede nos encontros formativos da escola.
- 5) Aponte as dificuldades encontradas pelo professor para a execução da Proposta Curricular da Rede em suas práticas pedagógicas.
- 6) Ao desenvolver a sua atividade formativa, como você avalia a sua relação com a maioria dos professores? a) Ótima; b) Boa; c) Ruim.

No que concerne ao terceiro e último eixo estruturante *Proposta Curricular no Contexto dos Espaços Formativos da Escola*, foram feitas as seguintes interrogações:

- 1) Grau de conhecimento da Proposta Curricular da Rede para o Ensino Fundamental? a) Sim (Totalmente); b) Não conheço; c) Parcialmente.
- 2) Em breves linhas, como foi ou está sendo trabalhada a Proposta Curricular da Rede nos encontros formativos?
- 3) Quais sugestões pedagógicas você apontaria como necessárias para auxiliar o professor no que concerne à melhoria do seu trabalho com a Proposta Curricular da Rede junto aos professores?

Faz-se oportuno frisar que as informações coletadas foram dispostas por meio de dados quantitativos e qualitativos, representados por quadros gráficos e pelas transcrições das escritas-faladas dos sujeitos da pesquisa e consubstanciadas teoricamente.

Como já mencionado, de acordo com os dados obtidos na pesquisa, a coordenação pedagógica do Núcleo Centro da Rede Municipal de Educação de São Luís é composta, predominantemente, por mulheres. Relembramos ainda que, face a entrevista ter sido realizada com apenas uma pessoa a nomeamos como Entrevistada.

5.1 Função supervisora/coordenadora

Inserido neste eixo estruturante, encontramos o objetivo específico que é o de investigar a função supervisora/coordenadora, destacando os marcos históricos e legais surgidos ao longo do tempo, sob os quais abordaremos as fortalezas e as fraquezas no exercício desta função, bem como as ações que as participantes consideraram serem mais relevantes para a sua atuação como coordenadora pedagógica.

Sabemos que o coordenador pedagógico aqui referenciado é o supervisor em outros espaços escolares. Relembrando a nossa história, a função supervisora foi ao longo do tempo muito fragmentada, pois exercia funções de controle, fiscalização, comando; enfim, sua relação com o professor e demais membros da escola era hierarquizada, autoritária e submissa. Fato este que, somente por volta dos anos 80 foi que a coordenação pedagógica veio a sofrer mudanças mais acentuadas, quando se começa a discutir um novo perfil e estabelecer um novo olhar para a função supervisora, passando a receber outras atribuições/atividades como de coordenação, apoio e acompanhamento.

A partir, principalmente, dos anos 1980, quando se fortalece em nosso país a discussão sobre uma pedagogia comprometida com os interesses da maioria da população – as classes trabalhadoras –, altera-se a compreensão a respeito de qual deve ser o papel do pedagogo escolar. Nesse sentido, o papel do pedagogo, tanto como supervisor escolar quanto como orientador educacional, passa de uma função controladora, fiscalizadora, individualista e burocratizada para uma função de acompanhamento, apoio e suporte pedagógico calcada na organização coletiva do trabalho escolar. (ALMEIDA; SOARES, 2010, p. 38).

Essa concepção, alavancada na década de 80, refletiu tanto em relação à organização escolar como também à formação de professores, haja vista o coordenador pedagógico ter se tornado o profissional responsável e imprescindível para desempenhar a atividade formativa na escola.

Assim, com o intuito de conhecermos as coordenadoras pedagógicas no exercício de sua função, solicitamos que citassem as fortalezas de sua ação e obtivemos as seguintes respostas:

Disponibilidade e interesse em aprender e socializar conhecimentos, ter conhecimentos das funções do coordenador, responsabilidade e compromisso com minha função. (CP1).

A busca constante pelo aprendizado. (CP2).

Conhecimento, parceria e paciência. (CP5).

Notamos que as participantes destacaram o aprendizado como uma fortaleza de sua ação. Nóvoa (2002, p. 12) assevera que “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como o lugar de crescimento profissional permanente”.

Arnoni (2008) preleciona que a práxis crítica deve ser a base de uma formação, isto é, aprende-se com a prática refletida, que busca constantemente uma teoria e ressignificação de concepções e ações. “A prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico e sobretudo de práticas mais comprometidas”. (ARROYO, 1982 apud VASCONCELLOS, 2019, p. 175).

Logo, a escola é o lugar, por excelência, para que ocorra a formação continuada do professor com a produção de conhecimentos e saberes, questionamentos, estudos, discussões que levem ao desenvolvimento pessoal e profissional docente. Dessa forma, o coordenador pedagógico se propõe a ser o mediador.²⁷ desse processo formativo na escola, que não é tarefa fácil, mas que pode ser conquistada pelo trabalho coletivo.

A formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida escolar se faz e quanto mais os projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes. (ALMEIDA, 2000, p. 86).

Imbernón (2009) coaduna com Almeida (2000) ao afirmar que a escola é um lugar de troca de experiências, saberes e tomadas de decisões e, portanto, de aprendizagens mútuas e contínuas, que se darão a partir da reflexão entre prática e a teoria.

Nóvoa (1992, p. 29) também confirma que:

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não são atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Os dados revelaram que a formação continuada, o planejamento participativo, o acompanhamento pedagógico da atividade docente, o trabalho em grupo/coletivo, o fortalecimento dos integrantes da comunidade escolar e a relação

²⁷ Essa mediação é aqui entendida segundo a concepção de Vasconcellos (2019, p. 153) como: “Postura mediadora: acolher, provocar (propor, questionar, problematizar), subsidiar e interagir”.

interpessoal satisfatória são consideradas fortalezas da ação coordenadora. Foram o que apresentaram as participantes a seguir:

Mobilização da equipe pedagógica. Apoio da gestão escolar. Trabalho coletivo. Relação interpessoal satisfatória. Realização da Formação Continuada. Participação da Formação Continuada. Fortalecimento da relação escola X família. (CP3).

Participação da formação continuada
Organização do Plano de Ação da Coordenação Pedagógica
Acompanhamento das atividades docentes. (CP4).

Observação de sala de aula, coordenação das reuniões pedagógicas (encontros formativos x reunião de pais), orientação coletiva para o planejamento, atendimento individual do professor (devolutiva observação sala de aula). (CP6).

Agilidade no planejamento, organização e acompanhamento do trabalho pedagógico, Boa comunicação com os docentes, a gestão e os estudantes e suas famílias. (CP7).

O fortalecimento em conjunto com todos os segmentos da escola. (CP8).

Tematização da prática; seleção de bons textos; trabalho em grupo; planejamento participativo. (CP9).

Os pontos destacados pelas coordenadoras pedagógicas evidenciam concepções oriundas de uma mudança ocorrida no Século XX. Nas vozes articuladas em suas escritas, as coordenadoras pedagógicas deixam claro que este profissional não é alvo de controle e fiscalização estatal, mas sujeito copartícipe do processo educacional.

Nos últimos anos, temos desenvolvido algumas pesquisas de cunho etnográfico, analisando a prática pedagógica 'bem-sucedida'. [...] Em todos esses trabalhos, o que sobressai, como principal fator para o sucesso da escola, é a presença de um supervisor que vê sua tarefa como essencialmente pedagógica, que está junto com os professores discutindo com eles os problemas e buscando soluções, conhecendo as crianças, enfim, o fato de a escola contar com alguém preocupado com o ensino e que busca meios de auxiliar o professor a tornar a sua tarefa menos árdua contribuir sobremaneira para o sucesso da escola. (MEDIANO, 1998, p. 83).

Entre as respostas das participantes, houve destaque para o papel de prestação de apoio ao professor, por ser um trabalho coletivo e de orientação, a partir do qual os problemas e soluções devem ser conjugados em parceria, os sucessos e fracassos compartilhados, sem deixar espaço para a hierarquia e autoritarismo. De fato, o coordenador pedagógico enfrenta muitos desafios, como bem asseverou a (CP10):

Possuir diferentes habilidades para lidar com diferentes desafios, sempre buscando uma educação de qualidade e criando estratégia de favorecimento a aprendizagem dos alunos. Fortalecimento nas práticas Pedagógicas, ajudando e orientando os professores nas ações desenvolvidas em sala de aula, para que os alunos aprendam com mais qualidades. Favorecimento da relação entre escola e comunidade. etc... (CP10).

Para Alarcão (2009, p. 121), coordenação pedagógica consiste em “[...] um processo e desafios, acompanhados de apoios para que as pessoas sejam capazes de responder aos desafios [...]”.

Por essa lógica, temos Ferreira (2007, p.93) que considera a coordenação pedagógica “[...] num trabalho profissional que tem o compromisso de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana [...], assegurar a qualidade do ensino, da educação, da formação humana”.

Quando perguntado às participantes sobre as fraquezas da ação como coordenadora pedagógica, foi sinalizada a ausência da escuta por parte dos professores, questão necessária para o bom desenvolvimento de qualquer atividade, pois possibilita, segundo Freire (2001), a prática dialógica que é escutar a indignação, a dúvida, requerendo confiança e humanização entre as pessoas. Foi o que demonstrou a (CP1): “Não saber ouvir. Faça o que tem que fazer sem muita flexibilidade”.

Por esse prisma, Alarcão e Tavares (2003, p. 59) afirmam: “A supervisão da prática pedagógica deverá ser uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança.”

Na manifestação da participante (CP1) ficou evidente que o processo educacional se encontra imbricado a posturas de acomodação, de aceitação e conformismo. Assim, há necessidade premente de ações formativas contínuas, que visem ao despertar do professor para o diálogo, para renovação de suas aprendizagens, que se dará pela efetivação da práxis pedagógica (ação – reflexão – ação) e na reflexão das experiências para a construção de novos saberes. É o que ressalta Nóvoa (1992, p. 38):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Continuando com esse entendimento, Nóvoa (1992, p. 29-30) assinala:

Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Produzir a profissão docente trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas [...].

Nesse sentido, Vasconcellos (2019) entende “o supervisor como um intelectual orgânico no grupo (Gramsci), sua práxis, portanto, comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa. [...]”.

Ainda sobre as fraquezas da função coordenadora, as participantes ressaltaram a falta de recursos materiais e humanos da escola. Isso revela que há a necessidade de participação mais efetiva do Poder Público, no tocante à resolução dos entraves de natureza político-social para poder, assim, fornecer de forma satisfatória as condições materiais e laborais de que a escola, gestores, coordenadores e professores precisam. Foram as manifestações das coordenadoras:

Dificuldade para um maior engajamento dos professores na organização do trabalho pedagógico. Falta de condições adequadas de trabalho. Escassez de equipamentos tecnológicos na escola. (CP3).

Falta de assistência da Secretaria de Educação na questão de suporte da lotação de professores e funcionários. (CP5).

Com tantos desafios em acompanhar 10 salas, a única fraqueza é não ter mais um coordenador pedagógico para dividir as tarefas no ambiente escolar. (CP6).

Substituição de professor para ministrar aulas, de forma imediata. (CP9).

[...] Também tem que lidar com a falta de políticas públicas nas escolas, falta de materiais pedagógicos na maioria das vezes tirando do seu bolso, para garantir o processo dentro da instituição escolar. É de fato que o papel do Coordenador é imprescindível no ambiente escolar, porém deixo claro que para que o Coordenador consiga realizar o seu papel dentro da instituição, é preciso que cada um saiba com precisão a sua função. Que as Secretárias de Educação assumissem o seu papel dentro das escolas e o Coordenador não tivesse que assumir inúmeros papéis impostos diariamente, tornando-se impossível definir as atribuições específicas e a realização de sua função dentro da instituição chamado Escola. (CP10).

Em verdade, são questões que corroboram para o não avanço do sucesso escolar e como se vê a maioria dessas situações demandam iniciativas do Poder Público, em virtude da falta de condições materiais e recursos didático-pedagógicos, bem como a ausência de professor e coordenador nas escolas. São fatos que influenciam e prejudicam sobremaneira o ensino e que precisam ser revistos, refletidos, analisados com compromisso e responsabilidade pelos agentes e órgãos públicos.

É inegável que o ensino denominado remoto veio descortinar a situação caótica que a educação pública de nosso País atravessa, em particular no Município de São Luís, com escolas sem estrutura física adequada para proporcionar um ensino de qualidade, além da carência acentuada de profissionais da educação como professores e coordenadores pedagógicos. Fatores estes que repercutem na atuação

da coordenação pedagógica e impedem a melhoria do ensino, como denunciaram as participantes (CP3), (CP5), (CP6), (CP9) e (CP10). Conseqüentemente, a função de coordenação pedagógica fica extremamente prejudicada, tendo que assumir outras atribuições que não são as de sua competência. É o que relatou com veemência a (CP10).

Dentre as fraquezas da coordenação pedagógica, a (CP3) nos chamou a atenção ao relatar acerca da dificuldade de envolvimento dos professores nas atividades pedagógicas, no que inclui não apenas a formação continuada.

Sobre isso, Vasconcellos (2019, p. 153) define o incentivo ao envolvimento nas atividades como uma das categorias de Intervenção da Dimensão Procedimental (no que se refere ao 'saber-fazer' do coordenador pedagógico). Para o autor, "A supervisão/coordenação tem dever de provocar, mas respeitar a decisão coletiva. Esse é um processo muito mais lento, mas muito eficaz".

Outro aspecto importante assinalado pelas participantes (CP2 e CP7) alude às questões pessoais/internas do coordenador pedagógico. Vejamos: "Inexperiência na função coordenadora". (CP2); "Às vezes, cobro em excesso tanto os docentes como os pais dos alunos. Então, procuro ter cuidado com a forma de falar com eles". (CP7).

Santos (2002, p. 29) afirma que "o pensamento tradicional e o posicionamento didático-mecanicista e tecnicista permaneceram no Brasil por muitas décadas e ainda estão presentes nas práticas pedagógicas em muitas escolas". Constatamos isso na (CP7), quando constatou como uma de suas fraquezas a cobrança em excesso.

O coordenador pedagógico possui uma esfera de atuação muito ampla, pois, além do acompanhamento das atividades de professores e alunos e outras demandas pedagógicas de natureza interna e externa, possui também o trato com o currículo e a avaliação. Assim, foram apontadas por uma das participantes (CP4) questões que se referiram ao processo avaliativo do aluno e às ferramentas tecnológicas, destacando-se a necessidade de:

Vincular os dados das avaliações de larga escala de trabalho da sala de aula. Avaliar e acompanhar desempenho dos estudantes. Conhecimento na utilização de tecnologias educacionais. (CP4).

Para finalizar o item referente às fraquezas da ação da coordenação pedagógica, foi apontado por duas participantes o excesso de atividades que este

profissional possui, muitas vezes ultrapassando suas atribuições, e deixando-se levar pelas atividades de ordem administrativa, burocráticas entre outras, que não fazem parte da natureza pedagógica de sua função.

A equipe gestora das escolas é composta pela direção escolar e coordenação pedagógica que possuem atribuições definidas e distintas, mas que apontam para o mesmo objetivo: a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, pode haver uma sobrecarga de atividades de uma parte em detrimento da outra; quando uma delas não exerce todas as ações que deveriam. É o que denunciaram as (CP10 e CP6):

Na realidade no ambiente de trabalho o Coordenador tem mil e uma função é do tipo Bombril... Ele é o responsável por apagar fogo dos conflitos entre gestão, docentes e discentes e muitas das vezes com pais ou responsáveis. Muitas das vezes tem que assumir o papel de gerenciamento na escola no lugar do Gestor por esse não responder o seu papel. Enfim assume unidirecionalmente pela escola é uma espécie de 'profissionais faz tudo' [...]. (CP10).

[...] São diversas as situações em que o coordenador está ligado diretamente a escola que vão desde a formação de docentes como resolução de conflitos, como também os de ordem burocrática e organizacional. (CP6).

Infelizmente, as pesquisas sobre o tema indicam essa realidade. Vasconcellos (2019, p. 85, grifo do autor), ao discorrer sobre o papel da supervisão/coordenação e questionar sobre a efetiva identidade profissional do coordenador pedagógico, também denuncia: “[...] A sensação que têm, com frequência, é de que são ‘bombeiros’ a apagar os diferentes focos de ‘incêndio’ na escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante [...]”.

A ausência da rotina do coordenador pedagógico corrobora para a ocorrência dessas situações, resultado de não conhecer bem as funções que deve realizar. Bateman (1998, p.1) denuncia essa falta de clareza ao dizer que “o coordenador pedagógico não sabe que é e que função deve cumprir na escola. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais são as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador diretivo. [...]”.

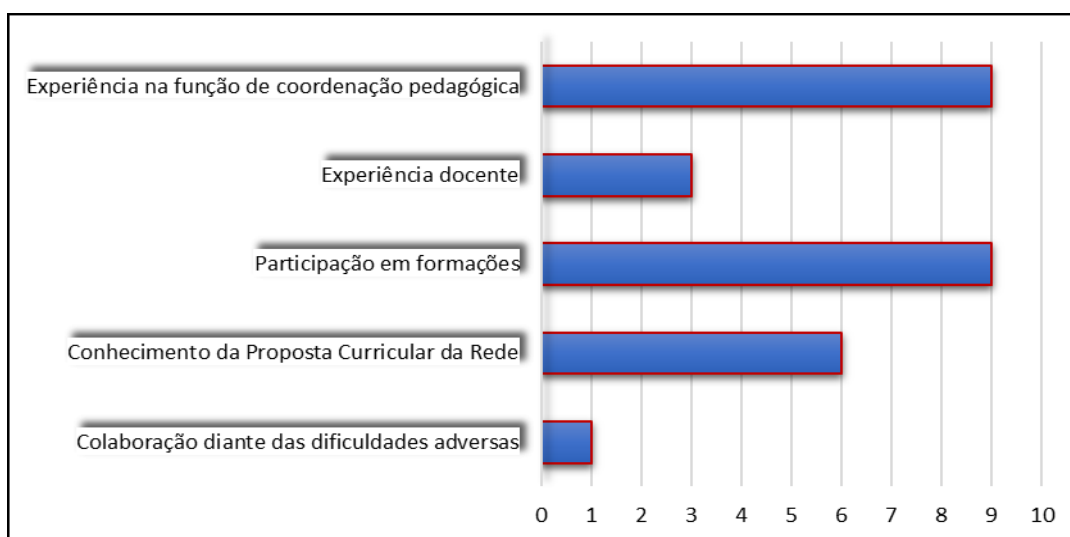
Sabemos que a coordenação pedagógica representa um amontoado de ações correlacionadas com diversos segmentos da escola: professores, alunos, gestão, família; enfim, toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, se faz necessário que o coordenador pedagógico em seu cotidiano escolar tenha uma rotina e que esta seja de conhecimento por todos que

tramitam na escola. Isto possibilita a organização dos tempos escolares para cada atividade de coordenação. É o que Campos e Aragão (2012, p. 54) afirmam: “Professor e o coordenador aprendem e se formam quando planejam suas ações, propõem alternativas para o trabalho, quando avaliam suas interlocuções com vista a redimensioná-las.”

Nesse contexto, foram apresentados alguns itens que julgamos influenciadores para o desenvolvimento da função de coordenação pedagógica. Assim, solicitamos às participantes que identificassem o que é mais relevante para a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola. E a pesquisa nos mostrou o seguinte (Gráfico 9):

Gráfico 9 – Ações do Coordenador Pedagógico



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, em 2021, com base nos dados do questionário aplicado.

Pelo que se observa no Gráfico 9, referenciadas nove vezes, a experiência na função de coordenação pedagógica e a participação em formações foram as ações mais apontadas pelas coordenadoras pedagógicas como influenciadoras em sua atuação. Em seguida, tivemos o conhecimento da Proposta Curricular da Rede com seis indicações. A experiência docente foi apontada três vezes e, por último, tivemos a colaboração diante das dificuldades adversas com apenas uma indicação, destacando-se como sendo a ação que menos influencia a atuação do coordenador pedagógico.

Como se vê, a prática na função de coordenação pedagógica se revelou como importante no olhar das participantes. No entanto, Freire (2002) adverte que não é simplesmente a prática pela prática, mas se faz necessária a reflexão crítica sobre ela, que se dará na atitude de pensar a prática de hoje ou de ontem, tendo em vista a melhoria de sua própria prática. É relevante, portanto, que o coordenador pedagógico faça a reflexão crítica de sua prática pedagógica e que possa levar essa experiência para os seus professores.

É parte da política de formação da Semed a promoção mensal de encontros formativos com os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Modalidade EJA. Desde 2020, essas formações continuadas têm sido ofertadas no turno de trabalho das Coordenadoras Pedagógicas (CPs), ministradas no modelo *online* por meio da ferramenta *Google Meet*. As coordenadoras pedagógicas procuram participar na turma do formador para a qual fez a inscrição, que depende da Etapa, Turno e Segmento que trabalha na escola.

Em nossas observações, constatamos que as formações continuadas de coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental revelaram espaços de formação bastante produtivos, com a troca de ideias e discussões de temáticas relevantes e voltadas para as necessidades atuais do coordenador pedagógico, quer sejam: currículo, avaliação, uso de tecnologias, educação inclusiva, orientações da Secretaria e outros assuntos. Acrescentamos que essas formações possibilitam também o somatório de carga horária, visando à progressão profissional do servidor.

5.2 Prática formativa do Coordenador Pedagógico

Objetivamos tratar sobre questões relacionadas à função formativa do Coordenador Pedagógico, procurando identificar os desafios e possibilidades dessa prática que estivessem atreladas à Proposta Curricular nas atividades desenvolvidas junto aos professores do Ensino Fundamental; além de destacar, nesse processo, como se encontram as relações interpessoais entre coordenação e professor. Para tanto, fizemos questionamentos sobre os encontros de formação continuada, os desafios do coordenador pedagógico e as dificuldades encontradas pelo professor no desenvolvimento e execução da Proposta Curricular da Rede.

A literatura é vasta ao designar ao coordenador pedagógico a tarefa de ser o formador de sua equipe docente; bem como de articulador das ações pedagógicas e agente transformador da prática educativa.

Para Libâneo (2017, p. 179), coordenação implica na comunhão de esforços de cada um do grupo visando atingir um objetivo almejado. O ato de coordenar consiste na responsabilidade de “[..] integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas”. E, segundo Vasconcellos (2019), o objeto de conhecimento do coordenador pedagógico são os processos de aprendizagem que ocorrem dentro e fora da escola.

Sabemos que o currículo representa o caminho, a rota a ser seguida, impregnado de questões históricas, ideológicas, políticas e sociais, que fundamentam a política curricular das instituições escolares e, por via de consequência, direciona as práticas pedagógicas nas escolas. A Proposta Curricular, por sua vez, é a materialização desse currículo na Rede Municipal de Educação de São Luís.

Assim, tendo como estudo a Proposta Curricular no contexto dos espaços formativos da escola, indagamos as participantes se esse documento foi ou está sendo discutido com os professores. As respostas sinalizaram que, na maioria das formações realizadas pelas coordenadoras pedagógicas, 80% discutiram sobre o documento e apenas 20% atestaram que essa discussão é feita de vez em quando. O que nos levou a entender que era uma temática frequente nas pautas de formação das coordenadoras pedagógicas.

Pelas experiências pessoais vividas e as observações realizadas nos encontros de formação continuada dos coordenadores pedagógicos promovidos pela Semed, era recorrente a discussão da Proposta Curricular. As formações apresentavam um instrumento necessário e direcionador das atividades pedagógicas nas escolas.

Portanto, baseadas na Proposta Curricular, as CPs norteavam o seu trabalho, orientando os professores para o desenvolvimento de suas atividades em cada período escolar.

Questionadas sobre a periodicidade das formações continuadas de professores, 80% das participantes disseram que faziam mensalmente e 20% de forma quinzenal. Nesse sentido, inferimos que as coordenadoras pedagógicas

cumpriam com as orientações da Semed, que estabelece o mínimo de uma vez por mês para que o coordenador pedagógico realize a formação com o seu corpo docente.

Fusari (2008, p. 23) assevera que:

Cada educador é responsável pelo seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional.

Segundo Gadotti (2011, p. 41):

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não uma mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática.

Nesse sentido, indagadas sobre o grau de participação dos professores nas formações, 6 CPs responderam que a participação era ótima (100% dos professores) e 4 CPs afirmaram que era boa, o que representa mais de 50% dos professores. Logo, verificamos a não resistência dos professores em participar desses encontros e que a formação continuada está a caminho de um dos objetivos a que se propõe, isto é, a de possibilitar, cada vez mais, a comunhão de ideias, troca de experiências e socialização de conhecimentos. Sem dúvida, é um momento enriquecedor e de grande valia para professores e coordenadores pedagógicos.

A função de coordenação pedagógica é desafiadora diante de contextos históricos, políticos, sociais diversificados, políticas públicas nacionais e locais, bem como todo o cenário nacional, interferindo sobremaneira na instituição escolar. Assim, solicitamos às participantes que apontassem os seus desafios no trabalho com a Proposta Curricular nos encontros formativos da escola e obtivemos as seguintes respostas:

A falta de leitura de muitos professores. (CP1).

Ler minuciosamente todo o material, inclusive o quadro organizador por componente curricular, o que precisaríamos compreender para garantir aprendizagem significativa dos estudantes, quanto a elaboração do planejamento quinzenal. (CP7).

A leitura ainda insuficiente do material pelos professores e as demandas de práticas Educativas advindas do cotidiano do ensino remoto que acabam por se sobrepor a outras temáticas. (CP8).

Leitura e conhecimento pelos docentes. (CP9).

Pelo visto, segundo a escrita das quatro coordenadoras pedagógicas (CP1), (CP7), (CP8) e (CP9), a falta de leitura da Proposta Curricular pelos professores é um desafio a ser superado. Trata-se de um dado preocupante, pois conhecer a Proposta Curricular parte da realização de leituras e (re)leituras necessárias à apreensão do significado do valor e contribuição que o documento tem por se tratar do eixo norteador das atividades pedagógicas na escola.

Diante desse fato, apontamos como alternativa para o coordenador pedagógico que faça dos espaços formativos, quando oportuno, momentos acolhedores carregados de elementos que possam incentivar o professor à leitura e apropriação do sentido do referido documento.

A CP 8, por sua vez, marcou em sua escrita um elemento importante ao destacar o atual momento da pandemia da Covid-19 como a justificativa para desafios ainda maiores oriundos do ensino remoto sem as condições estruturais da escola e da família, assim como o despreparo dos profissionais da educação no manuseio das ferramentas tecnológicas, sem qualquer planejamento prévio.

Outro ponto importante destacado quanto aos desafios foi o de deixar claro aos professores a importância da avaliação, como indicam as participantes CP4 e CP6: “Discutir a sistemática de avaliação no contexto do ensino remoto” (CP4); “Em relação a alguns esclarecimentos sobre o quesito avaliação”. (CP6).

Foi possível identificar nas palavras acima que havia um entendimento da relação intrínseca existente entre currículo e avaliação para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola.

A aceitação dos professores quanto ao manuseio e utilização do material pedagógico (Proposta Curricular) foi apontado como desafio, por implicar mudanças e reflexos nos professores como algo impositivo oriundo da Semed. O que se pode comprovar a partir das respostas das participantes (CP2), (CP3), (CP5) e (CP10):

Divergências e mudanças repentinas que, nem sempre, são informados. (CP2).

A primeira é fazer as professoras aceitarem como uma ferramenta que venha somar na melhoria dos trabalhos. (CP3).

Os professores concordarem com determinados pontos da mesma. (CP5).

São muitos os desafios que o Coordenador tem que lidar com a implementação da Proposta Curricular da Rede. Como toda mudança traz receios e certamente a proposta foi direcionada para as escolas de guela abaixo. O Coordenador tem que lidar com a falta de tudo na Escola, e fazer o seu remanejar e trabalho diário de acordo com a realidade existente na escola. (CP10).

Diante de tantos desafios, perguntamos sobre a visão das participantes quanto às dificuldades encontradas pelo professor na execução da Proposta Curricular da Rede em suas práticas pedagógicas. As respostas a esse questionamento foram as seguintes:

A dificuldade, muitas vezes, é o nível de compreensão dos professores. Alguns não fazem parte da Rede Municipal. (CP1).

Resistência à mudança. (CP2).

Criar o hábito da leitura, porque elas nunca dispõem do Fator Tempo. (CP3).

Trabalhar os conteúdos curriculares no contexto do ensino remoto e não atingir os estudantes por falta de conectividade das crianças. (CP4).

Planejarem de acordo com a proposta. (CP5).

Quanto a avaliação dos alunos. Média de aprovação, instrumentos avaliativos. Participação dos alunos no Ensino Remoto. (CP6).

Neste ano, a proposta do currículo contínuo exigiu que os professores continuassem a trabalhar, durante o 1º período, com os livros do ano anterior. Ocorre que muitas das atividades dos livros correspondentes aos conteúdos previstos no currículo contínuo já estavam respondidas... Isso criou uma certa dificuldade, agravada pela falta de material para a impressão de novas atividades. (CP7).

O Ensino remoto que, com suas peculiaridades de ensino por whatsApp, dificultam o trabalho melhor articulado com a Proposta Curricular. (CP8).

Aplicabilidade na prática pedagógica. (CP9).

Falta de recursos e materiais pedagógico, falta de internet, falta de aparelho de computadores e notebook entre outros. (CP10).

Observamos que muitas respostas corroboram os dados levantados no item anterior, como: resistência à mudança por parte dos professores; ausência de leitura; dificuldade de compreensão da Proposta Curricular, o planejamento; a falta de recursos disponíveis para ministrar o ensino remoto; participação dos alunos; as atividades escolares e avaliativas.

Os dados também indicaram a resistência dos professores à mudança. Nas palavras de Almeida (2000, p.79), essa resistência é traduzida como:

[...] um mecanismo de defesa regulador que representa a reação do organismo à mudança, a fim de manter a estrutura do Eu. Em outras palavras, a defesa representa uma oposição a toda mudança suscetível de atenuar ou desvalorizar a estrutura do Eu.

No tocante à mudança, Garrido (2008) afirma que ela se refere à natureza subjetiva da pessoa, pois consiste em alterações de valores, hábitos, perspectivas, forma de pensamento, visões de mundo, expectativas, que definem a nossa identidade pessoal e profissional. Sabemos que a mudança de postura se faz necessária e, muitas vezes, torna-se difícil de acontecer, pois implica em um processo complexo cabendo ao coordenador pedagógico saber lidar com essas situações, a fim

de atuar de forma colaborativa junto ao docente. Nesse caso, utilizar-se do momento formativo para despertar o professor para essas questões pode ser uma boa estratégia pedagógica.

No processo formativo, outro dado relevante que não podemos deixar de mencionar foi a dimensão relacional entre coordenação x docência, visto que o coordenador pedagógico deve atuar em regime de parceria e colaboração mútua com o professor.

Segundo a pesquisa realizada, 50% avaliaram como sendo ótima a relação com a maioria dos professores e os outros 50% como sendo boa. É um dado bastante positivo e necessário para o bom e proveitoso andamento das atividades. A respeito disso, Almeida (2009, p.78) se posiciona dizendo: “[...] no caso específico do coordenador pedagógico, o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades, [...]”.

Como vimos, neste eixo estruturante abordamos sobre o grau de discussão da Proposta Curricular nos espaços formativos; a periodicidade e a participação dos professores nas formações continuadas; os desafios encontrados pelas participantes e sua visão sobre as dificuldades dos professores na execução da Proposta Curricular. Apresentamos também os dados sobre a relação interpessoal entre coordenação e docência tão necessária para a fluidez do trabalho pedagógico.

5.3 Proposta Curricular no contexto dos espaços formativos da escola

O objetivo específico que se encontra relacionado a esse eixo estruturante tende a verificar como a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís está sendo desenvolvida pelas coordenadoras pedagógicas junto aos professores do Ensino Fundamental.

Para tanto, abordamos questões sobre o grau de conhecimento da Proposta Curricular por parte das coordenadoras pedagógicas; as metodologias utilizadas pelas participantes para o trabalho com a Proposta Curricular; e as sugestões apontadas por elas para a melhoria do trabalho com a Proposta Curricular em parceria com seus professores.

A Semed apresenta a Proposta Curricular como um documento didático-pedagógico orientador das escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental; e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Nela, constam os objetivos, conceitos, habilidades descritas na BNCC.²⁸

Dessa forma, interrogadas sobre o grau de conhecimento que possuem acerca desse documento, 90% das coordenadoras pedagógicas afirmaram conhecê-lo totalmente e apenas uma participante (10%) respondeu que o seu conhecimento se dá de forma parcial.

Logo em seguida, perguntamos às participantes como estão desenvolvendo seu trabalho junto aos professores orientados pela Proposta Curricular nos espaços formativos da escola e as respostas foram as seguintes:

Estamos trabalhando a proposta pelo *Google Meet*, através de estudos e trocas de experiências. (CP1).

Estudo dos principais pontos e exemplos na prática. (CP2).

Está sendo lida por capítulos e em seguida complementada em plenária com todos os professores, onde cada um fará sua explanação. (CP3).

De forma contínua desde o início do ano letivo com a realização da Jornada Pedagógica e ao longo dos encontros formativos. (CP4).

Em cada planejamento, discutimos e analisamos itens da mesma. (CP5).

De forma discursiva, sempre presente nas temáticas de estudo. (CP6).

Neste momento, estamos trabalhando com a proposta do Currículo Contínuo. Já é o 3º encontro formativo que discutimos questões atinentes a esta proposta. Está sendo tranquilo. Os docentes compreenderam desde a 1ª formação a necessidade da proposta para este momento em que estamos vivenciando e estão utilizando como referência em seus planejamentos. (CP7).

A discussão da proposta curricular vem sendo substituída desde 2020 pela apresentação de pontos relevantes recortados do Currículo Contínuo e Proposta Flexibilizada 2020/2021, de acordo com a temática foco da formação de cada encontro.

Debates, leitura, tematização da prática pedagógica. (CP8).

A discussão da proposta curricular da Rede possibilitou aos professores dos anos iniciais e finais trabalharem entre si para manterem alinhados as habilidades prioritárias a serem trabalhadas nos componentes curriculares do ano de 2020/2021, garantindo assim a progressão dos conhecimentos. (CP9).

Em suas respostas, as participantes enfatizaram que as CPs estavam discutindo, analisando, estudando e trocando experiências nos espaços formativos da

²⁸ Ressaltamos que a BNCC representa um documento que norteia o currículo da escola, definindo as habilidades de cada ano escolar. Nossa intenção não é discorrer sobre questões pedagógicas, metodológicas e orientações didáticas dispostas pela BNCC, mas fazer um levantamento dos marcos conceituais que servem de pressuposto teórico para a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís.

escola sobre a Proposta Curricular – pontualmente sendo lida e conhecida - realizados pelo uso da ferramenta tecnológica *Google Meet*, possibilitando ver e ouvir todos que participam dos encontros. Dessa forma ratifica Fusari (2008, p. 22) que a formação é o espaço no qual “[...] os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando assim a formação contínua na rotina escolar. [...]”.

Ademais, os dados mostraram que a Proposta Curricular também estava sendo utilizada pelo professor em seus planejamentos e não apenas nas formações continuadas. Isso nos faz entender a necessidade premente do manuseio desse documento por professores e coordenadores pedagógicos.

A pesquisa demonstrou que as participantes percebem a importância da Proposta Curricular, pois causou o despertar de um sentimento de melhoria na qualidade do ensino. Conceção essa extraída da escrita da participante abaixo, que nos disse ser:

Desafiador!!! Mudanças exigem novas capacidades, mentais, habilidades gerais e comunicação efetiva entre a Escola e a SEMED. Se cada um fizer o seu papel a implementação da Proposta seria realmente uma construção da autonomia e aprendizado. (CP10).

Acerca do manifestado pela participante (CP10), trata-se de um processo que não é nada simples. Imbernón (2010) faz um alerta que serve, ao mesmo tempo, de reflexão não apenas para os professores, mas para todos que trabalham na educação.

[...] os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser o mero instrumento nas mãos dos outros. (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Segundo Fusari (2008), para que se possa garantir que a formação não seja uma atividade eventual na escola, deve haver – dentro do projeto político – um espaço reservado no calendário escolar para a realização desses encontros formativos.

Ressaltamos, então, que o calendário oficial da Rede Municipal de Educação de São Luís destina um dia (aos sábados) para que as instituições escolares possam realizar as formações continuadas com seus professores. Esses encontros são de organização e responsabilidade da equipe gestora das escolas.

Na última pergunta direcionada às coordenadoras pedagógicas, buscamos saber quais seriam as sugestões pedagógicas apontadas como necessárias para auxiliar o professor no que concerne à melhoria do seu trabalho atrelado à Proposta Curricular da Rede junto aos professores. As respostas foram:

Leitura coletiva, troca de ideias, compartilhamento de práticas. (CP1).

Estudos sobre o tema, debates e discussões a fim de melhor se adequar a nossa realidade. (CP2).

[...]. Aprofundar o estudo da Proposta Curricular da Rede e construir estratégias de aplicabilidade das orientações do documento coletivamente. Fazer uso do maior número de ferramentas digitais colaborativas a fim de dinamizar cada vez mais os encontros formativos. (CP4).

Planejarem atividades e aulas mais interativas e que os alunos sejam protagonistas da aprendizagem. Aulas que sensibilize a criatividade e a criticidade dos alunos. (CP5).

Leitura mais apurada da Proposta Curricular da Rede por toda a equipe. Enquanto coordenadora, devo melhorar as formações no que tange à dinamicidade/interação dos encontros para facilitação de apropriação da temática pelo meu grupo de trabalho; Abordar de forma mais frequente, sistemática e lúdico-dinâmica a Proposta Curricular, de maneira a despertar mais motivação do grupo para, juntos, encontrarmos maneiras de, ainda que no ensino remoto, aplicar a Proposta de forma mais concatenada com as práticas educativas significativas tanto para quem aprende quanto para quem ensina. (CP8).

Intensificar os momentos de estudos, reflexões e discussões da Proposta Curricular de forma sistemática pela equipe do currículo. (CP9).

As manifestações apresentadas pelas coordenadoras (CP1), (CP2), (CP4), (CP5), (CP8) e (CP9) trouxeram sugestões pedagógicas significativas, posto que apontam o estudo da Proposta Curricular como a prioritária ação junto ao corpo docente. É o conhecimento aprofundado do currículo formalizado que se instaura como ponto relevante para a boa atuação do coordenador pedagógico. Portanto, coordenadores e professores devem caminhar juntos em um diálogo contínuo e permanente de estudos e aprendizados.

Outrossim, a pesquisa nos possibilitou perceber que, segundo as participantes, muito embora a Proposta Curricular fosse conhecida pelas Coordenadoras Pedagógicas, ainda há a necessidade do aprofundamento desse documento para o trabalho com os professores.

Concernente à Proposta Curricular, indagamos a nossa Entrevistada: Quais as contribuições que a Proposta Curricular da Rede tem fornecido para o desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas? A resposta foi a seguinte:

Trata-se de um documento que foi pensado por professores e para professores com o apoio de muitos outros profissionais da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís, que atuam tanto na Semed quanto nas

escolas. É um documento norteador do trabalho pedagógico do professor e do coordenador pedagógico. É um documento que precisa ter um estudo conjunto desses profissionais para que possam atuarem. O professor vai saber o que ele vai fazer em sala de aula e o coordenador está ali auxiliando o trabalho do professor.

Mais adiante, perguntamos: Como você visualiza/percebe/analisa o desenvolvimento da Proposta Curricular (desafios, dificuldades, entraves, sucessos) pelos coordenadores pedagógicos? Para a Entrevistada:

o maior desafio da implementação da Proposta Curricular é de fato ter formações continuadas nas escolas que utilize esse documento e fazer um estudo desse documento com os professores para poder colocar em prática, porque chegamos nas escolas e vemos professores que nunca abriram a Proposta Curricular.

As respostas da Entrevistada ratificaram as dificuldades manifestadas pelas participantes e sinalizaram para a necessidade premente do estudo, análise, aprofundamento e discussões da Proposta Curricular nos espaços formativos da escola. Professores e coordenadores pedagógicos precisam conhecer cada vez mais o currículo escolar. Para isso, necessitam estar juntos para estudarem e resolverem as dificuldades encontradas.

Segundo Imbernón (2011), hoje se exige que a atividade docente não seja tão somente a transmissora do conhecimento como fora antes, mas que o professor seja um profissional diferente, que possa assumir novas competências profissionais no âmbito do conhecimento pedagógico, científico e cultural, ampliando seus saberes no planejamento, na pesquisa, no estudo, no currículo, na resolução de problemas e em sua forma de pensar, sentir e agir. Para que isso se concretize, é preciso uma transformação em sua ação, que se dará a partir do estudo e reflexão, por meio de um processo formativo contínuo e permanente.

Sobre esse aspecto, o professor deve ser visto:

[...] como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver um currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2011, p. 22).

Para isso, é imprescindível que haja uma satisfatória relação entre coordenação e docência, pontuada pela credibilidade, confiança, apoio entre ambos. Vasconcellos (2019, p. 134) assevera que, na seara do papel do coordenador pedagógico, a dimensão interpessoal é uma das mais difíceis de serem trabalhadas, por envolver “[...] valores, interesses, sentimentos, disposição, interior, convicções; por isso, devemos nos aproximar dela com bastante coragem e vigor”.

Vasconcellos (2019, p. 135) chama atenção ao prelecionar que “O supervisor não pode ‘queimar’ a relação com os docentes.” Assim, Freire (1980, p. 82) reitera a partir da lição de que “[...] o diálogo impõe como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.

Diante das vozes das participantes manifestadas em suas escritas, constatamos a relevante função que exercem as coordenadoras pedagógicas no exercício de seu mister como gestoras do processo de ensino e da aprendizagem, tendo como instrumento do seu fazer transformador os espaços formativos da escola e como ferramenta diretiva para as suas atividades pedagógicas o currículo escolar em ação.

Face ao exposto, ousamos construir um caderno de proposições didático-metodológicas, com a intenção de contribuir para a ampliação do ambiente reflexivo na escola, no qual as formações sejam instrumentos potencializadores para a concretização dessa ação. A seguir, teceremos sobre a descrição desse material pedagógico construído.

5.4 Apresentando o produto educacional da pesquisa

O Produto Educacional da Pesquisa encontra-se consubstanciado na norma que estabelece o ingresso ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Ufma, que o define como sendo “[...] a materialidade de alguma produção que se juntará à dissertação final do mestrado. Pode ser manual pedagógico, livro didático, paradidático, DVD, CD, site didático, plataforma eletrônica, aplicativos, produção de programas de mídia etc.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2018, não paginado).

Assim, como desdobramento desse estudo, construímos um Caderno de Proposições Didático-Metodológicas, intitulado *O Fazer do Coordenador Pedagógico: da teoria à ação formativa* (APÊNDICE D).

A construção desse material, que exigiu da pesquisadora uma investigação minuciosa e muito estudo, apresenta substrato a proposições de ações para o coordenador pedagógico no desenvolvimento do seu fazer formativo, tendo

pressuposto e abordagens metodológicas respaldadas nos teóricos que tratam sobre as temáticas em foco: Imbernón, Libâneo, Tardif, Rosaura Soligo, dentre outros.

Para a sua elaboração, contemplou-se concepções teóricas e práticas, constituindo-se o Caderno de cinco seções, além da Introdução e Considerações Finais. A primeira referiu-se ao coordenador pedagógico: quem é, suas atribuições, a busca pelo trabalho em equipe e outros assuntos correlatos à temática. A segunda consistiu na escrita sobre o contexto dos espaços formativos, ao comentarmos sobre o valor das Reuniões Pedagógicas, do Planejamento, da Rotina e da Formação Continuada, com destaque para algumas estratégias formativas. À terceira reservou-se a apresentação do currículo da Rede Municipal de Educação de São Luís. Na quarta, propomos uma vivência formativa (usando um texto literário); e, por último, sugerimos alguns materiais pedagógicos (textos, filmes, vídeos, livros) para ampliação do universo teórico-cultural do coordenador pedagógico.

Ressaltamos que, no decorrer do Caderno, constam textos literários, poéticos e musicais como forma de evocar o quanto esses gêneros textuais culturalmente nos engrandecem. Há, ainda, a combinação da teoria e prática da ação pedagógica na construção de orientações didático-metodológicas ao longo do material educacional elaborado.

Salienta-se também que, na construção desse produto educacional intencionamos não somente propor situações didático-metodológicas relacionadas ao ser-fazer do coordenador pedagógico, mas sugerimos reflexões para a feitura e execução dos encontros formativos com os professores.

Esse material pedagógico foi elaborado com a contribuição dos sujeitos da pesquisa. É fruto das observações realizadas nos encontros de formação continuada de coordenadores pedagógicos; dos dados obtidos no questionário misto com os sujeitos da pesquisa, da entrevista realizada com a integrante do Currículo/Semed; bem como resultado da leitura dos materiais formativos das participantes.

Face ao estado pandêmico em que nos encontramos, decorrente do novo Coronavírus (Sars-Cov-2)/Covid-19), a intervenção direta do pesquisador para a aplicação do Produto da Pesquisa deixou de ser obrigatória, passando a ser facultativa aos mestrandos a partir da Turma 2019, de acordo com a Instrução Normativa n.º 04/2020 do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)/Ufma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.

Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”

Cora Coralina, Vintém de Cobre

O espaço escolar é rico em experiências, conhecimentos, saberes, conflitos, contradições, cultura e aprendizados. E, em sua organização, cabe ao coordenador pedagógico a tarefa de dirigir, coordenar, orientar, articular e mobilizar as ações referentes ao aspecto da aprendizagem. Sem dúvida, o coordenador pedagógico exerce um papel significativo nesse contexto.

Esta pesquisa procurou compreender a ação/atuação do coordenador pedagógico e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís nos espaços formativos da escola. Trata-se da relação existente entre coordenação e professor articulada ao currículo escolar. Para tanto, visando alcançar esse propósito, traçou-se alguns objetivos de natureza mais específica; sendo, o primeiro deles, o de investigar a função supervisora/coordenadora destacando os marcos históricos e legais.

A história revela as várias transformações ocorridas ao longo do tempo e que influenciaram sobremaneira a concepção de coordenação pedagógica que hoje se instaura. De agente controlador, inspetor, supervisor para um ser que reserva em si qualidades como coordenar, articular, mobilizar toda a equipe, na condição de mediador do processo de transformação do ensino dentro e fora dos muros da escola.

Todavia, observamos ainda o coordenador pedagógico “perdido” na realização de suas intervenções, decorrente de muitas ações e demandas administrativas que escapam ao seu viés pedagógico; ou, até mesmo, pela falta de competência técnica e de conhecimento das funções que deve exercer. Os estudos realizados sobre a atuação do coordenador apontam para essa situação.

Dentre as diversas atribuições que tem o coordenador pedagógico, encontramos o de acompanhar o trabalho do professor em suas atividades. Assim, a formação continuada desse profissional é necessária, para que ele possa aperfeiçoar sua prática e refletir sobre ela.

É sabido que o acompanhamento pedagógico é também um espaço de ação-formação, de troca de saberes e visa fortalecer as atividades pedagógicas. É uma ação inerente à prática do coordenador pedagógico, intimamente relacionada ao fazer docente; sobretudo, exercendo influência direta no processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, ambos devem caminhar juntos.

Dessa forma, é inegável que o espaço formativo é um momento de troca de conhecimentos, experiências, interações, saberes, buscas, levantamentos, questionamentos, reflexões e tomadas de atitudes.

No decorrer desta investigação, percebemos que os dados coletados e analisados ratificaram o que se verifica nas escolas, haja vista terem revelado as fortalezas e fraquezas da função coordenadora.

Quanto ao objetivo específico de identificar os desafios e possibilidades da prática formativa das coordenadoras pedagógicas no desenvolvimento da Proposta Curricular junto aos seus professores, sob o olhar de pesquisadora, verificamos que os momentos formativos realizados na escola dependem de atitudes do coordenador pedagógico, iniciando no âmbito subjetivo/individual e perpassando pelas condições materiais de trabalho oferecidas aos professores.

Apesar de não ser objeto de estudo desta pesquisa, não poderia deixar de acrescentar o contexto do ensino remoto, que nos trouxe muitos desafios. De um lado, pela necessidade de adequação dos professores a partir da adoção de novas metodologias de ensino e da apropriação de conhecimentos técnicos imprescindíveis na viabilização dessa modalidade de ensino. De outro, pela falta de condições técnicas e de políticas públicas que pudessem dar um suporte/apoio necessário para que o professor ministrasse suas aulas – sobretudo nesse modelo desafiador, que é o ensino considerado remoto – e que aqui reservo dizer não presencial, visto que faltam condições objetivas para ser considerado de natureza remota.

A pesquisa evidenciou as grandes dificuldades existentes quanto à execução da Proposta Curricular na prática docente, principalmente dentro do atual cenário pandêmico, acentuadas pela escassez e falta dos recursos materiais tecnológicos que o ensino remoto exige. É a dicotomia existente entre a ação da escola e da família que ficou evidenciada e que retrata a desigualdade social consolidada em nosso País.

Revisitando o último objetivo específico proposto em nossa pesquisa, investigamos o desenvolvimento da Proposta Curricular nos espaços de formação junto aos professores do Ensino Fundamental com a utilização das ferramentas digitais do Google, em especial o *Google Meet*.

No entanto, não podemos deixar de trazer à tona as limitações provenientes desse ensino não presencial (dito remoto), por apresentar ausência de elementos basilares como condições materiais satisfatórias, conforme já mencionamos; bem como o não conhecimento aprofundado da Proposta Curricular por parte de professores e coordenadores pedagógicos. Fatos estes que, por si sós, geram a fragmentação do conteúdo e favorecem a condução de diretrizes equivocadas por parte do coordenador pedagógico no exercício de seu papel orientativo e no acompanhamento da prática educativa docente.

Durante o percurso desta pesquisa, pudemos perceber os muitos entraves com os quais o coordenador pedagógico se deparou para pôr em ação uma Proposta Curricular, recentemente reformulada. E que, no ano seguinte de sua elaboração, sofreu fortemente as mazelas da pandemia da Covid-19, tendo que passar por várias alterações para se adequar à modalidade de ensino apresentada para o momento.

Nesse contexto, tivemos dificuldades pela falta do contato direto com as participantes da pesquisa. Debruçamo-nos na metodologia adotada para o recolhimento de dados dos questionários, entrevista e participação *online* nos encontros de formação continuada, que permitiram a observação desses sujeitos (as coordenadoras pedagógicas) no tocante à exposição de suas dúvidas sobre a execução e efetivação da Proposta Curricular nas escolas (desde o inicial conhecimento de suas mudanças).

Por ser a Proposta Curricular um documento em constante movimento, de construção e reconstrução na Rede de Ensino, um dado positivo revelado nas escritas das coordenadoras pedagógicas é a consciência do estudo, despertada pelo interesse e vontade das participantes em aprofundar, visitar e se disponibilizar a trabalhar com esse documento nos seus momentos formativos com o grupo de professores.

Sendo assim, as reuniões pedagógicas, compreendidas como espaços de planejamento e de formação continuada, precisam ser redimensionadas a partir da utilização de estratégias formativas que viabilizem a reflexão e criticidade das situações-problema vivenciadas.

Em nossa pesquisa, constatamos ainda que é essencial que o coordenador procure mecanismos que o levem a pensar sobre o seu fazer pedagógico, refletindo sobre sua prática, visando a uma ação transformadora. E que por meio de sua intervenção possa atingir o fazer docente, fomentando a melhoria do ensino.

Face ao exposto, atestamos a importância do coordenador pedagógico nas funções formadora, articuladora e transformadora. Todavia, são muitas as dificuldades enfrentadas, desafios a vencer e possibilidades a concretizar, tais como o desenvolvimento da Proposta Curricular no contexto dos espaços formativos da escola.

Recomendamos a necessidade constante e permanente de construção de espaços formativos dentro e fora do ambiente da escola, ao viabilizar estudos e pesquisas sobre o currículo com a participação não apenas de professores, mas de todos os integrantes da comunidade escolar. Ademais, esta investigação não esgota a problemática pesquisada, cabendo a outros pesquisadores ampliarem e aprofundarem as descobertas que aqui foram apresentadas.

Deixaremos como sugestão pedagógica um caderno de proposições didático-metodológicas construído com bases teóricas e práticas, destacando as contribuições fornecidas pelas coordenadoras pedagógicas elencadas como sujeito desta pesquisa.

A elaboração do Produto Educacional, não aplicado em decorrência da pandemia da Covid-19, nos propiciou uma grande satisfação e desejamos que ele possa contribuir para auxiliar o coordenador pedagógico em suas ações escolares, na promoção de espaços formativos reflexivos e estimulando de forma profícua a parceria entre coordenação e docência.

A realização desta pesquisa foi de muito aprendizado, pois nos permitiu o fortalecimento enquanto profissional da educação, na perspectiva do refazer da minha prática pedagógica e na compreensão de que a formação é, como bem assevera Imbernón (2011, p. 81), “[...] mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho”. Não se trata, portanto, apenas de um grupo de pessoas reunidas; nela encontramos valores, atitudes e crenças. Percebi o quanto precisamos ainda avançar nas pesquisas em relação à escola como espaços formativos. Um lugar de tomada de decisões essenciais; embora nem sempre menos conflituosas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 jul. 2020.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. *In*: RAQUEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 7. ed. campinas: Papirus, 2009.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2003.

ALMEIDA, Claudia Mara de; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Ibpex, 2010.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2009.

ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos**. 2. ed. Tradução Cesar Amarilhas. Assunção: UMA, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O cotidiano escolar, um campo de estudo. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador escolar e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2020.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Práticas educativas: uma proposição metodológica de formação continuada da perspectiva da mediação dialética. *In*: GRANVILLE, Maria Antonia (org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BATEMAN, Thomas; SNELL, Scolt. **Administração**: construindo vantagem competitiva. São Paulo: Atlas, 1998.

BIJORA, Helito. **Google Forms**: o que é e como usar o app de formulários online. **Tech Tudo**, Rio de Janeiro, 27 jul. 2018. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 4 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 159, 19 ago. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 nov. 1968.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252, de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 100, p. 101-139, abr. 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: CNE, 1998. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-3-2005_102472.html. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2017-12-22.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**: divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. Brasília, DF, 8 jul. 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Informática do SUS. **Covid19**: painel coronavírus. Brasília, DF, 20 jul. 2021a. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Disponível em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19 – PNO**. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/vacinas/plano-nacional-de-operacionalizacao-da-vacina-contr-a-Covid-19>. Acesso em: 16 nov. 2021.

CABADA, Gerardo. **3001 Pensamentos**. São Paulo: Loyola, 2001.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012. p. 37-56.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2013. p. 29-42.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 53-79.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 10. ed. São Paulo: Global Editora, 2013.

DIANA, Daniela. Relato pessoal. *In*: TODA MATÉRIA. **Produção de textos**. [S. l.], 27 set. 2018. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

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

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, dez. 2004.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Pluralidade lingüística, escola de bê-a-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 472-482, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira. **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Nayra Syria Carapeto. Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. *In*: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2007.

FERREIRA, Nayra Syria Carapeto. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do cristianismo**. Tradução e notas de José da Silva Brando. São Paulo: Papirus, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução Magda Lopes. Revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. rev. São Paulo: Unesp, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Sobre o Unicef**. [S. l.], 8 nov. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador escolar e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 113 -119.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, Arilda Schmidht. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOODSON, Ivor Frederick. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

GOOLE Meet. *In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia.* [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2021]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet. Acesso em: 10 ago. 2020.

GRINSPUN, Mirian Paula S. Zippun. Orientadores e supervisores: a formação em debate. *In: GRINSPUN, Mirian Paula S. Zippun. **Supervisão e orientação educacional**: perspectiva de integração na escola.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Questão de Educação**: jesuítas. [S. l.], [2021]. Disponível em: <https://historiadaeducacao.weebly.com/educaccedilatildeo.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LEBELL, Sharon. **Epicteto**: a arte de viver: o manual clássico da virtude, felicidade e sabedoria. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. *In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SANDALA, Ana Maria Falcão de Aragão (org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de Psicologia.* Campinas: Alínea, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2017.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educar e et educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicações/o-coordenadorpedagógico-na-educacão-básica-desafios-e-perspctivas>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução CEE/MA n. 200, de 2020**. Estabelece normas educacionais complementares para integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. São Luís: SEDUC, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

MEDIANO, Zélia D. O Professor e o supervisor ante a avaliação da aprendizagem. **Série Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 81-93, 1998.

MELLO, Thiago de. Vida verdadeira. *In*: MELLO, Thiago de. **Faz escuro, mas eu canto**: porque o amanhã vai chegar. São Paulo: Global, 2017.

MENDES, Rosa Emília de Araújo. Supervisão pedagógica: do modelo burocrático ao processo participativo. **Revista de Educação.**, Brasília, DF, n. 57, p. 7-17, jul./set. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios conquistados**: o currículo e os novos mapas políticos. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

NOVO, Benigno Núñez. Aulas remotas em tempos de pandemia. **Brasil Escola**, São Paulo, 30 jul. 2020. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/aulas-remotas-em-tempos-de-pandemia.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Vera Lúcia de. Coordenador pedagógico: desafios da profissão. *In*: TENDEIRO, Gisele Recco; OLIVEIRA, Vera Lúcia de (org.). **Coordenador pedagógico**: subsídios para a atuação na realidade escolar. 2. ed. São Paulo: Edicon, 2018.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Brasília, DF, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 5 ago. 2020.

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-26.

PALACIN, Luís. **Sociedade colonial**: 1549 a 1599. Goiânia: UFG, 1981.

PEREIRA, Gilson Almeida; ENGERS, Maria Emília Amaral. Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 291-310, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5776>. Acesso em: 14 ago. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Formação de professores: saberes e identidade da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (org.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: Contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 09-20.

PLACCO, Vera Maria Nigro de. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador escolar e o cotidiano na escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 47-60.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.

QEDU. **São Luís**: Nordeste: Maranhão. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/5297-sao-luis/censo-escolar>. Acesso em: 10 mar. 2021.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional**: para uma escola de qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-96.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 29-34, jan./jun. 2002.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **História da supervisão educacional no Brasil**: reflexões sobre política, pedagogia e docência. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4931, de 7 de abril de 2008**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís e dá outras providências. São Luís: Prefeitura Municipal, 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2008/493/4931/lei-ordinaria-n-4931-2008-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimento-dos-profissionais-do-magisterio-do-sistema-de-ensino-publico-da-prefeitura-de-sao-luis-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. **Orientações para o acompanhamento pedagógico da rede pública municipal de ensino de São Luís**. São Luís: SEMED, 2019a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para retorno às aulas e reorganização do ano letivo 2020**. São Luís: Semed, 2020.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para o uso do diário eletrônico (SisLAME)**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Mimeografado.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de São Luís 2015 - 2024**. São Luís: Semed, 2015. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf. Acesso em: 23 ago. 2020.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís-MA**. São Luís: SEMED, 2019b.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino**. São Luís: Semed, 2019c.

SAVIANI, Demerval *et al.* Formação de professores: aspectos históricos, teóricos, do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto.

Supervisão educacional: para uma escola de qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 13-38.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-

412, maio/ago. 2010b. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios conquistados**: o currículo e os novos mapas políticos. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORNARI, Liege Maruia Sitja. Memória, (Auto)biografia e formação. *In*: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina Maria (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2015.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **Ser 'o faz-tudo' na escola**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

TONINI, Adriana Maria Tonini; OLIVEIRA, Breyner Ricardo. **Coordenação pedagógica e formação continuada de professores**. Juiz de Fora: Editar, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). **Edital PPGI n.º 26/2018 (Retificado em 10/09/2018)**. São Luís: UFMA, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

WHATSAPP. **Sobre o Whatsapp**. [S. l.], 2021. Disponível em: https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br. Acesso em: 15 nov. 2021.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAMBERLAN, Luciano *et al.* **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**. Ijuí: Unijuí, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



Prezado(a) Coordenador(a) Pedagógico(a):

Convidamos você, coordenador(a) pedagógico(a), para participar de uma pesquisa que tem por objetivo investigar as ações formativas que são inerentes às funções/atribuições da coordenação pedagógica, analisando-as sob o olhar da relação coordenação-docência inserida no contexto das dimensões da prática do cotidiano escolar.

Comunicamos que sua identidade será mantida em sigilo, em atendimento ao previsto em lei, e os dados obtidos servirão para objetivos acadêmicos e científicos.

Sua contribuição será muito importante. Participe!

Concordo em participar desta pesquisa e autorizo que as informações aqui coletadas sejam utilizadas para fins deste estudo.

- a) SIM
- b) NÃO

I. Levantamento de dados pessoais

1. Gênero:

- a) Masculino
- b) Feminino

2. Outro: _____

Idade:

- a) 21 a 30 anos.
- b) 31 a 40 anos.
- c) 41 a 50 anos.
- d) Mais de 50 anos.

3. Formação/Graduação:
 - a) Ensino Médio
 - b) Ensino Superior – Pedagogia
 - c) Outro: _____
4. Tempo de Formação/Graduação:
 - a) 0 a 4 anos.
 - b) 5 a 9 anos.
 - c) 10 a 14 anos.
 - d) 15 a 19 anos.
 - e) 20 a 24 anos.
 - f) 25 anos ou mais.
5. Pós – Graduação:
 - a) Sim
 - b) Não
- 5.1. Em caso positivo, qual a Pós-Graduação (concluída):
 - a) Especialização.
 - b) Mestrado.
 - c) Doutorado.
 - d) Outro: _____
6. Vinculação profissional na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís:
 - a) Efetivo – Estabilizado.
 - b) Efetivo - Em estágio probatório.
 - c) Contratado.
 - d) Outra: _____
7. Anos de experiência na função de coordenação pedagógica no Ensino Fundamental?
 - a) 0 a 5 anos.
 - b) 6 a 10 anos.
 - c) 11 a 15 anos.
 - d) 16 a 20 anos.
 - e) 21 a 25 anos.
 - f) Mais de 25 anos.

8. Identifique o que é mais relevante para sua atuação como coordenador pedagógico na escola:
- a) Experiência na função de coordenação pedagógica.
 - b) Experiência como docente.
 - c) Participação em formações.
 - d) Conhecimento da Proposta Curricular da Rede.
 - d) Outro: _____
9. Destaque as fortalezas de sua ação como coordenador(a) pedagógico(a).
- _____
- _____
10. Destaque as fraquezas de sua ação como coordenador(a) pedagógico(a).
- _____
- _____

II - Levantamento de dados sobre a temática de investigação.

11. Grau de conhecimento da Proposta Curricular da Rede para o Ensino Fundamental.
- a) Sim (Totalmente).
 - b) Não conheço.
 - c) Parcialmente.
12. A Proposta Curricular da Rede é discutida nos encontros formativos realizados na escola?
- a) Sim (em sua maioria).
 - b) Não (em nenhum momento).
 - c) Às vezes (de vez em quando).
13. Periodicidade dos encontros de formação continuada de professores na gestão como coordenador(a) pedagógico (a):
- a) Quinzenalmente.
 - b) Mensalmente.
 - c) Bimestralmente.
 - d) Semestralmente.
 - e) Outra: _____

14. Grau de participação dos professores nos encontros de formação continuada:
- a) Ótimo (100% dos professores).
 - b) Bom (Mais de 50% dos professores).
 - c) Regular (Metade dos professores).
 - d) Ruim (Inferior a metade dos professores).
 - e) Não sei quantificar.
15. Em breves linhas, como foi ou está sendo trabalhada a Proposta Curricular da Rede nos encontros formativos?
-
-
16. Aponte o(s) desafio(s) enfrentado(s) por você, como coordenador pedagógico, no trabalho com a Proposta Curricular da Rede nos encontros formativos da escola.
-
-
17. Aponte as dificuldades encontradas pelo professor para a execução da Proposta Curricular da Rede em suas práticas pedagógicas.
-
-
18. Ao desenvolver a sua atividade formativa, como você avalia a relação com a maioria dos professores:
- a) Ótima.
 - b) Boa.
 - c) Ruim.

III. Contribuições para o Produto Educacional.

Essa pesquisa objetiva construir um material pedagógico com vistas a trazer subsídios teóricos metodológicos para auxiliar o coordenador pedagógico em seu trabalho formativo com ênfase na Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís. Participe. Sua contribuição será valiosa.

19. Quais as sugestões pedagógicas você apontaria como necessárias para auxiliar o professor no que concerne a melhoria do seu trabalho com a Proposta Curricular da Rede junto aos professores?

Na certeza de que suas contribuições enriquecerão essa pesquisa, agradeço a colaboração, disponibilidade e atenção dispensada. MUITO OBRIGADA!

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 2002, p. 32).

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Convidamos você, para participar de uma pesquisa que tem como um de seus objetivos investigar as ações formativas que são inerentes às funções/atribuições da coordenação pedagógica, analisando-as sob o olhar da relação coordenação-docência inserida no contexto da prática do cotidiano escolar nas atividades com a Proposta Curricular junto aos professores do Ensino Fundamental das escolas do Núcleo Centro.

Comunicamos que sua identidade será mantida em sigilo, em atendimento ao previsto em lei, e os dados obtidos servirão para objetivos acadêmicos e científicos.

Sua contribuição será muito importante. Participe!

Concordo em participar desta pesquisa e autorizo que as informações aqui coletadas sejam utilizadas para fins deste estudo.

- A. SIM
- B. NÃO

Objetivos da Entrevista:

- Conhecer o processo de construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís através da contextualização e marcos conceituais.
- Identificar as contribuições que a Proposta Curricular trouxe para a Rede Municipal de Educação de São Luís.

1. DADOS PESSOAIS:

- A) Qual a sua formação?
- B) Qual a sua titulação?

2. OBJETO DE ESTUDO: Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR:

- 3.1. a partir de que ano, iniciativa de quem, o porquê, como foi que nasceu, os interesses, como foi construída, a estrutura de composição dos grupos, como foi implantada, foi aprovada ou quando será; o desenvolvimento da Proposta Curricular nas escolas, com base em que, quais parâmetros, a partir de quando houve a efetivação da proposta nas escolas etc.
- 3.2. Pressupostos teóricos que norteiam a Proposta Curricular da Rede.
- 3.3. Como a Proposta se desenvolveu quando do surgimento da Pandemia Covid-19 (2020/2021)?
- 3.4. Quais as contribuições que a Proposta Curricular da Rede tem fornecido para o desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas?
- 3.5. Como você visualiza/percebe/analisa o desenvolvimento da Proposta Curricular nas escolas (desafios, dificuldades/entraves, sucessos...) pelos coordenadores pedagógicos?

4. QUER DIZER ALGO MAIS?

Na certeza de que suas contribuições serão muito enriquecedoras para a nossa pesquisa e que auxiliarão na construção de um material pedagógico destinado aos coordenadores pedagógicos, agradecemos sua participação.

Muito obrigada!!!

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE SOM E IMAGEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE SOM E IMAGEM**

Eu, _____, portador(a) do RG n.º _____, CPF n.º _____, permito que a pesquisadora **CRISTIANE DUTRA RIBEIRO HABIBE**, C.I. n. 14486722000-9 SSP/MA, discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA), São Luís (MA), obtenha a filmagem e gravações de voz de minha pessoa, quando da utilização de seus instrumentos de coleta e geração de dados, para fins específicos de realizar a sua pesquisa, que versa sobre **O Coordenador Pedagógico e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís no contexto dos espaços formativos da escola.**

Data: ____/____/____

Local: São Luís (MA).

Entrevistada

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

CADERNO DE PROPOSIÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS



*O Fazer do Coordenador
Pedagógico: da teoria à ação
formativa*

Cristiane Dutra Ribeiro Habibe





Cristiane Dutra Ribeiro Habibe

*O Fazer do Coordenador
Pedagógico: da teoria à ação
formativa*



São Luís - MA
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Professor. Dr. Natalino Salgado Filho (Reitor)

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO. (AGEUFMA)
Prof. Dr. Antônio Fernando de Carvalho Silva

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB
Prof. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
(Coordenadora)
Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes
(Vice-Coordenador)

ORGANIZAÇÃO
Mestranda: Cristiane Dutra Ribeiro Habibe

ORIENTADORA DA PESQUISA
Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos

DESIGN GRÁFICO
Mariceia Lima

IMAGENS
Banco de Imagens@CANVA.COM



São Luís - MA
2021



Dedicamos este Caderno de Proposições Didático- Metodológicas aos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental, protagonistas deste estudo, que com seu esforço, dedicação e perseverança acreditam na educação de nosso País e fazem do espaço escolar um ambiente rico de alegrias, aprendizados, conhecimentos, buscas e achados; verdadeiros colaboradores para o processo de ensino e da aprendizagem em nossas escolas!

Mensagem aos coordenadores Pedagógicos

Deixaria para você, se pudesse, o respeito àquilo que é indispensável.

Além do pão, o trabalho.

Além do trabalho, a ação.

E quando tudo mais faltasse, um segredo:

O de buscar no interior de si mesmo

A resposta e a força para encontrar a saída.

Mahatma Gandhi

O que nos diz Mahatma Gandhi remete-nos à força que tem o coordenador pedagógico de enfrentar os desafios do cotidiano da prática escolar. É o diagnosticar os obstáculos e ir à procura de solucionar as situações-problemas trazidas em sua prática como profissional que assume a função de ser assessor de formação permanente, conforme afirma Imbernón (2011).

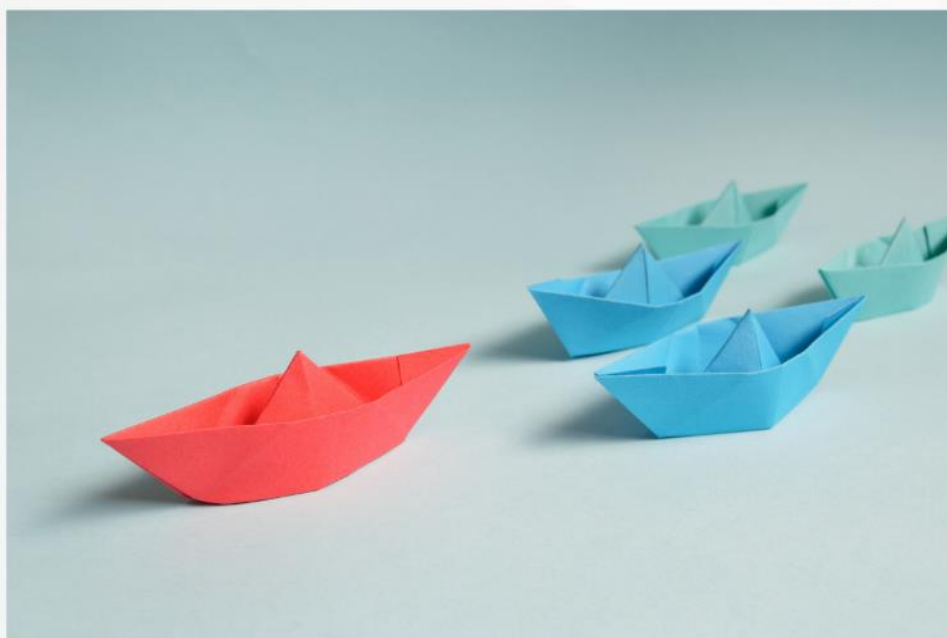
O que poderia dizer àquele que com sua maestria comunica-se com todos de uma comunidade escolar? Para Fusari (2011), o coordenador pedagógico é aquela pessoa que tem a missão similar a de um maestro, que ao invés de músicos rege professores para que harmonicamente a escola possa cumprir com sua função social.

Somos eternos aprendizes... e você, coordenador pedagógico, tem um papel significativo nesse processo do ensino e aprender. Você, que troca de experiências entre seus pares, por meio das formações, oficinas, grupos de trabalho e de estudo. Todos aprendem juntos, um com o outro, através da colaboração efetiva do grupo. Imbernón (2011, p. 81) nos diz: "a colaboração mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho".

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 28).

Assim, o coordenador dá sentido ao seu fazer pedagógico quando no enfrentamento dos conflitos existentes e superação de seus desafios, possibilita ao professor condições para o desenvolvimento de seu trabalho. Coordenador e professor, em regime de colaboração mútua, formam juntos uma força poderosa capaz de transformar a escola em um espaço vivo de sentido e significados, como assevera Freire (1980, p. 40) a nos dizer que: "Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante."





O coordenador não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário.

Alarcão (2009, p. 120)

Aquarela do Professor

Autores: Márcia Gomes e Nina Arcaño
Versão da música Aquarela (Toquinho)



*Numa folha qualquer
Eu desejo um mundo mais belo
E se sou professor este mundo para o aluno eu revelo
Com o lápis na mão eu escrevo uma linda estória
Acredito no ser que vai a busca da sua vitória
Se um pinguinho de sonho cai no coração de um menino
No instante imagino uma linda poesia a soar aqui
E cantando doces palavras
Que nasceram do coração
Transbordando um sentimento
Que se houve nessa canção
Como uma aquarela cores lindas belas
É tão bonito sorrir e sonhar...
Entre as folhas de um caderno
Uma estória para contar
Tudo em volta vem surgindo
Quantas vidas já vi passar
Basta imaginar ele partindo
Confiante e lindo, se ele quiser
Ele vai brilhar...*

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=kA17DqgNThI&list=RDLIOtuGvC_Vw&index=2

A letra e melodia dessa canção representa o hino de louvor ao professor, aquele que faz do ambiente escolar um espaço de descobertas e esperanças. E o coordenador pedagógico? Sem dúvida, é um professor-maestro que ministra sua orquestra, que não é formada literalmente de músicos. A construção de vida de uma pessoa passa fundamentalmente pela convivência na escola, em que os professores fazem parte dessa história!

Apresentação

O presente Caderno de Proposições Didático-Metodológicas é direcionado aos Profissionais da Educação, em especial ao Coordenador Pedagógico. É um produto educacional que abrange a atuação da coordenação pedagógica e sua ação formativa com professores do Ensino Fundamental.

Sabemos que o currículo escolar é o eixo norteador das ações didático-pedagógicas na escola e se encontra intrinsecamente relacionado com a área da coordenação, haja vista ser esta que lida com toda a equipe docente. Na Educação Pública Municipal de São Luís/MA, o currículo se materializa na recente Proposta Curricular da Rede e que, com a pandemia da Covid 19 sofreu algumas mudanças visando a adequação curricular ao ensino remoto. Fato este que, por si só, trouxe muitas dificuldades e desafios para os professores e coordenadores pedagógicos nas escolas.

As temáticas apresentadas neste produto educacional sinalizam um convite à sua leitura, ancorado no pensamento do jornalista, escritor e crítico literário José Castello (2007, p.37) que nos diz:

A leitura é uma experiência misteriosa, de que participam não só o texto que se lê, mas a imaginação, a memória, a história, a sensibilidade de quem lê.[...]. Cada um lê com o que têm, lê com o que é, lê como pode. Não existe leitura perfeita, nem completa; muita coisa, mesmo para os leitores treinados, sempre fica de fora. É esse aspecto da literatura que lhe confere um caráter mágico. [...].

No percurso deste Caderno, você, caro leitor, irá se deparar com textos literários e com a escrita de canções contextualizadas com os assuntos abordados. É indiscutível que o trabalho com esses gêneros textuais nos permite entrar em sintonia com a arte. Educação é arte e amor. Segundo Freire (1983, p.104) "Educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem". E, o coordenador pedagógico não poderá estar alheio a isso, fazendo necessário ir ao encontro do belo.

Neste contexto, objetivamos corroborar para o crescimento dos profissionais da educação e esperamos oferecer contribuições significativas para o trabalho desse profissional: o coordenador pedagógico, que os estudos científicos revelam se tratar de um ser que integra em si papéis imprescindíveis, quer sejam o de ser articulador, ser formador e ser transformador. Inegável, portanto, sua relevância no ambiente escolar.

Aproveitem e tenham uma boa leitura!

Cristiane Dutra Ribeiro Habibe
Mestranda - PPGEEB - UFMA



Sumário

APRESENTAÇÃO	8
1 INTRODUÇÃO	11
2 FIQUE LIGADO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	14
2.1 Conhecendo o Coordenador Pedagógico	15
2.2 As Atribuições do Coordenador Pedagógico	19
2.3 A Busca do Trabalho em Equipe	23
3 NO CONTEXTO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS dialogando com a prática pedagógica	26
3.1 As Reuniões Pedagógicas	27
3.2 O Planejamento	28
3.2.1 O Planejamento: Diversidade de Planos	31
3.2.2 O Planejamento: Plano de Ação	33
3.2.3 O Planejamento: Plano de Formação Continuada	37
3.3 A Rotina: um Caminho	38
3.4 A Formação Continuada	45
3.4.1 A Formação Continuada: Uma necessidade	46
3.4.2 A Formação Continuada e o Grupo Formativo	48
3.4.3 A Formação Continuada: o Antes, o Durante e o Depois	50
3.4.4 A Formação Continuada: Pautas Formativas	51
3.4.5 A Formação Continuada: Estratégias Formativas – Tematização da Prática	53
3.4.6 A Formação Continuada: Estratégias Formativas – Observação de Sala de Aula	58
3.4.7 A Formação Continuada: Estratégias Formativas – Resolução de Situações- Problemas	60
3.4.8 A Formação Continuada: Estratégias Formativas – Momentos de Ampliação Cultural	61
3.4.9 A Formação Continuada: Estratégias Formativas – O Registro	63
3.4.10 A Formação Continuada: Estratégias Formativas – Encaminhamentos e Devolutivas (Feedback's)	65
4 APRESENTANDO O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS	68
4.1 O Currículo Escolar	69
4.2 Estrutura da Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís	71
5 VIVENCIANDO O FAZER FORMATIVO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	73
6 AMPLIANDO O UNIVERSO TEÓRICO-CULTURAL	77
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84
SOBRE A AUTORA	87
SOBRE A ORIENTADORA	88

1. Introdução

O presente Caderno intitulado "O Fazer do Coordenador Pedagógico em seu fazer: da teoria à ação formativa", é a materialização do resultado da pesquisa realizada no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos.

Este estudo teve por objetivo geral compreender a ação/atuação do coordenador pedagógico e a implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís junto aos professores do Ensino Fundamental no contexto dos espaços formativos da escola, visando a construção de um material que possa auxiliá-lo no seu fazer pedagógico.

Mister salientar que, em decorrência da pandemia da Covid-19 que assolou o mundo desde o final do ano de 2019 e no Brasil início de 2020, não foi possível fazer a intervenção desse produto educacional na escola, no que ressalta a Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA que fornece esse caráter de facultatividade decorrente do momento.

Este Caderno está estruturado em capítulos, que se encontram representados por cores. Essa organização constitui-se de quatro momentos: o primeiro, consiste em algumas temáticas que buscam dar uma consistência teórica sobre o ser coordenador pedagógico dentro do contexto formativo, no qual estão as reuniões pedagógicas, o planejamento, as pautas formativas, rotina e a formação continuada, elementos necessários para a cotidianidade da prática pedagógica. É o fazer do coordenador pedagógico que se encontra intrinsecamente relacionado à sua atuação profissional.

E, neste contexto, como não deixar de tratar sobre o currículo da Rede Municipal de Educação de São Luís? Assim, nesse segundo momento apresentaremos a organização de uma Proposta Curricular, enfatizando a do Município de São Luís, documento norteador das atividades pedagógicas escolares nas Unidades de Educação Básica do Ensino Fundamental desta Cidade.

Quanto ao terceiro momento, que se faz durante o percurso da leitura deste material, temos como foco as proposições didático-metodológicas para a ação formativa do coordenador pedagógico.

Por sua vez, o último momento evidencia-se na proposição de textos, vídeos e filmes, com o resumo do que trata cada um e a nossa intenção é que possam ser utilizados nos encontros formativos com os professores.

Desejamos que esta leitura fomente reflexões e discussões, assim como favoreça ações interventivas na prática do coordenador pedagógico na escola.

O que se espera do coordenador pedagógico no contexto dos espaços formativos da escola e em sua ação com o currículo escolar?

PARA
Refletir



2. Fique ligado na Coordenação Pedagógica



2.1 Conhecendo o Coordenador Pedagógico...

Quem é ?

O coordenador pedagógico, no uso de suas atribuições, encontra-se atrelado a um complexo conjunto de ações e sentidos, que foram desenvolvidos ao longo do tempo.

Infelizmente, ainda, encontramos vestígios da concepção “equivocada” de modelos de supervisão, que sofreu influências de alguns momentos histórico-político-sociais como: da educação jesuítica, a *Ratio Studiorum* e a figura de “inspetor escolar”, originária dos Estados Unidos, que tinha a função de fiscalizar a escola. No Brasil, a supervisão escolar nasceu na época da ditadura militar, sob a égide da Lei n. 5692/71, no modelo tecnicista e controlador.

Hoje, a legislação nos mostra a importância da formação dos profissionais que devem atuar na escola, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394/96), destacando a atuação do pedagogo dentro e fora do espaço escolar. Na escola, deve corroborar para viabilização dos processos pedagógicos em uma gestão democrática e participativa.

Você sabia?.

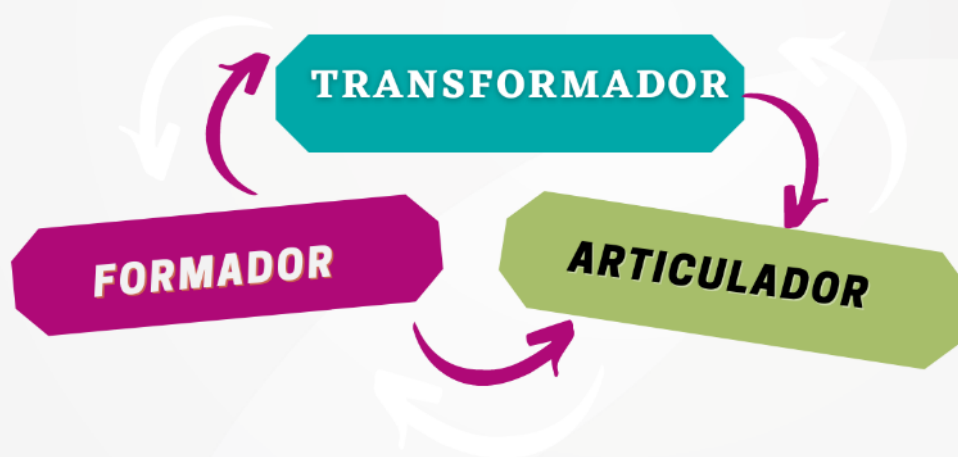
O objeto específico da coordenação pedagógica é o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, encontramos a coordenação com finalidade integradora e de orientação, baseada no estudo, nas trocas, no significado da práxis. (Rangel, 2010).

O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em função da qualidade do ensino.

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógica-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino considerando o ideal e o possível, auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (LIBÂNEO, 2017, p.180)

O coordenador pedagógico [...] tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno. (LIBÂNEO, 1996, p. 200).

Segundo Placco; Almeida (2009, p. 39), o trabalho do coordenador pedagógico tem um viés:



O Ser Formador do Coordenador Pedagógico

É o profissional que acompanha as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores, sendo o responsável em proporcionar os encontros formativos no ambiente escolar, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos profissionais da instituição. Cabe-lhe, ainda, oferecer orientação pedagógica por meio dos conhecimentos que possui ou das parcerias com outros profissionais.

O Ser Articulador e mediador dos processos educacionais

Faz a mediação entre a direção, as famílias, alunos e professores. Articula o planejamento, o currículo, a avaliação da aprendizagem e a formação continuada dos professores. Trabalha com todos da comunidade escolar, mantendo a articulação das ações pedagógicas e cuidando das relações interpessoais estabelecidas. Promove a tematização da prática, estabelecendo espaços de diálogo e reflexões da prática docente.

Ser Transformador da prática pedagógica

Reconhece a sua própria necessidade de formação, estando aberto a novas aprendizagens, sendo o construídor desse ambiente transformador na escola, ressaltando o compromisso de cada profissional para a melhoria da qualidade do ensino. Nesta perspectiva, intervém no processo de ensino e aprendizagem, identificando as necessidades, entraves, dificuldades, avanços e sucessos pedagógicos de professores e alunos, para que juntos possam, de forma reflexiva, ir em busca das possibilidades de soluções e de mudanças.



2.2 *As atribuições do Coordenador Pedagógico*

O Coordenador Pedagógico:

Faz acontecer o processo pedagógico e formativo na escola, com a organização de diferentes espaços de formação.

Oferece a formação continuada para os professores, que permitirá o estudo, aprofundamento, atualização dos conhecimentos e a reflexão da prática, estabelecendo uma relação de troca e experiências entre professores e o coordenador pedagógico.

Coordena as reuniões pedagógicas promovendo o diálogo, as discussões e encaminhamentos para a efetividade das ações docentes, proporcionando o espírito de equipe e incentivando a cooperação de todos os envolvidos no processo educacional.

Acompanha a relação entre currículo e a prática docente, bem como a execução da Proposta Curricular da escola.

Orienta e revisa o planejamento dos professores, com respeito a individualidade de cada docente e de acordo com o currículo escolar.

Desenvolve metodologias, na busca constante de estratégias para as práticas escolares, sugerindo-as aos professores.

Proporciona aos professores condições de trabalho de maneira coletiva às propostas curriculares de forma a contribuir, dando assistência a estes no desempenho das funções pedagógicas.

Planeja, apoia e acompanha a execução das ações pedagógicas.

Atua como articulador das instâncias da escola: Conselho Escolar e Conselho de Classe.

“
 O coordenador pedagógico
 trabalha com dados e
 estatísticas. Conheça alguns
 portais e links que você poderá
 acessar para a apropriação
 desses dados.
 ”

FNDE

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Autarquia Federal responsável pela execução das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Presta assistência técnica e financeira aos sistemas e instituições de ensino.

<https://www.gov.br/fnde/pt-br>

SisLAME

Sistema para Administração e Controle Escolar (Sislame). Implantado pelo Caed em parceria com a Prefeitura Municipal de São Luís, desde 2017. É nele que encontramos os registros escolares das escolas municipais desta Cidade (diário on-line).

<https://sislamemg.caedufjf.net/>

INEP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que tem por objetivo elaborar as políticas públicas educacionais do nosso País, através das avaliações, exames e estabelecimento de indicadores da educação básica.

<https://www.gov.br/inep/pt-br>



saeb

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Trata-se de um sistema de avaliação em larga escala, realizado a cada dois anos (anos ímpares), através de aplicação de questionário e avaliações para o 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª e 4ª série do ensino médio nas escolas públicas (urbana e rural) que possuem dez ou mais alunos. E, de forma amostral no 2º ano e nas escolas da Rede Privada de ensino.

Avalia o desempenho dos alunos e o fluxo escolar e serve para calcular o índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O período de realização das provas é determinado por meio de Portaria do Inep.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

QEdu

“ Consta informações de dados educacionais de todas as escolas estaduais e municipais do País. Nele encontramos os dados públicos e oficiais de matrícula, das instituições escolares e a avaliação nacional de desempenho. Muito interessante esse portal; é aberto e gratuito, basta apenas se cadastrar. Conheça as escolas brasileiras através deste Portal.
<https://novo.qedu.org.br/> ”

“ SIMAE - Sistema Municipal de Avaliação Educacional implantado pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (Semed) em 2017. É um programa que consta as Matrizes de Referência, Escalas de Proficiência e os Resultados das Avaliações realizadas nas escolas de Educação Básica do Ensino Fundamental de São Luís. É uma ferramenta educacional que serve para avaliar e diagnosticar as escolas desta Rede de Ensino.
<https://simae.caedufjf.net/o-sistema/simae/> ”



FICA a dica

Para que desenvolva melhor as suas funções e em consonância com as Diretrizes da SEMED/São Luís, é relevante que o coordenador pedagógico tenha conhecimento teórico de documentos legais e oficiais relacionados a:

Proposta
Curricular

Sistemática de
Avaliação

Calendário Escolar

Regimento Escolar

Plano Municipal de
Educação São Luís

Política de
Formação
Continuada

SAIBA Mais

Para aprofundar seus conhecimentos sobre o coordenador pedagógico e sua atuação, indicamos as seguintes leituras:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. 6.ed. São Paulo: Heccus, 2017.

OLIVEIRA, Catia Cilene Gasparini Costa de *et al* (orgs.). **Coordenador Pedagógico: subsídios para a atuação na realidade escolar**. 2.ed. São Paulo: Edicon, 2018.

SILVA, Itamar Mendes da. *et al.* (Orgs.). **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública**. Curitiba: Appris, 2017.

2.3 A Busca do Trabalho em Equipe

Tecendo a manhã
Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro;
de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro;
e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios do sol de seus gritos
de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
João Gabriel de Melo Neto.

Aprendemos também com o outro. E sabemos da relevância do coordenador pedagógico por “Ser um instrumento de transformação da realidade, resgatar a potência da coletividade, gerar pela esperança, solidariedade e parceria, ser um canal de participação efetiva [...]” (FONSECA, 2001, p. 20). Para isso, ele lida com diferentes sujeitos internos e externos. Assim, é relevante que o coordenador pedagógico, no desenvolvimento de um

TRABALHO EM EQUIPE



SEJA PARTICIPATIVO E SOLIDÁRIO

O trabalho colaborativo é essencial. Procure fazer o melhor possível, em regime de colaboração e ajuda recíproca. Não deixe de contribuir com o outro. O mais importante é construir no coletivo.

SEJA PACIENTE

Nem sempre é fácil conciliar opiniões diversas, pois "cada cabeça é uma sentença". Procure expor os seus pontos de vista com moderação e fazer o trabalho de escuta, respeitando sempre a opinião dos outros, mesmo que não esteja de acordo com a sua.

PLANEJE

O planejamento e a organização são ferramentas importantes para que o trabalho em equipe seja eficiente e eficaz, além de contribuir para o andamento e desenvolvimento das ações, evitando que se "perca" em outras atividades que não são as suas.

ACEITE AS IDEIAS DOS OUTROS

Às vezes é difícil aceitar ideias novas ou admitir que não temos razão; mas é importante saber reconhecer que a ideia de uma pessoa pode ser melhor que a nossa.



SAIBA DIVIDIR

Em um trabalho em equipe cada um faz parte de um todo. Assim, é preciso definir muito bem as tarefas que caberá a cada membro. Compartilhar responsabilidades e informação é fundamental!

DIALOGUE

Ao sentir-se desconfortável com alguma situação, é importante que se estabeleça um diálogo franco, respeitoso, esclarecendo a problemática, para que possam encontrar uma melhor saída.

NÃO CRITIQUE

É importante não deixar que os conflitos existentes interfiram no trabalho em equipe. Mesmo não concordando com o outro, faça crítica quanto as ideias e nunca contra a pessoa. Jamais leve para o lado pessoal.

Fonte: Texto extraído do Guia de Gestão Escolar do Estado de Maranhão. Secretaria de Estado. São Luís: SEDUC [s.d]

Segundo Orsolon (2001, p.21) [...] a mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e coletivo de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho.

3. No Contexto dos Espaços Formativos:

dialogando com a prática pedagógica



3.1 As Reuniões Pedagógicas

É um espaço rico para a equipe gestora (coordenador e gestor). As reuniões pedagógicas são estratégias de planejamento, que objetivam discutir e acompanhar a prática docente. Englobam os encontros realizados entre professores e coordenadores pedagógicos e possuem um caráter pedagógico, constituindo-se em espaços de formação.

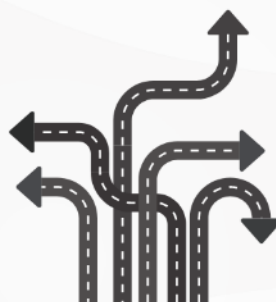
Os Dez Erros da Reunião Pedagógica

1. Ausência de uma pauta formativa
2. Não traça os objetivos da reunião
Os objetivos devem ter clareza, objetividade e possibilidade de serem executados.
3. Assuntos/temáticas não abordam as necessidades atuais dos professores e nem a aprendizagem dos alunos
4. Falta de objetividade na reunião
5. Abordagem de muitos assuntos, sem aprofundamento deles.
6. Uso excessivo de atividades de motivação ou desabafos do cotidiano.
É importante realizar atividades que levem a discussão – análise – reflexão.
7. Inconclusão dos assuntos abordados.
8. Falta de encaminhamentos e devolutivas.
9. Divulgação abusiva de informes.
10. Não faz a avaliação da reunião

3.2 O Planejamento

“Não há vento favorável para aquele que não sabe aonde ir”
Provérbio Sêneca

Que caminhos seguir?



O universo escolar exige do coordenador pedagógico o desenvolvimento de muitas atividades, pois é ele a pessoa que mantém uma relação íntima com todos da comunidade escolar. Uma de suas principais funções é realizar o acompanhamento e o apoio didático-pedagógico aos professores. E diante disso, o que fazer? Como fazer? Para que fazer?

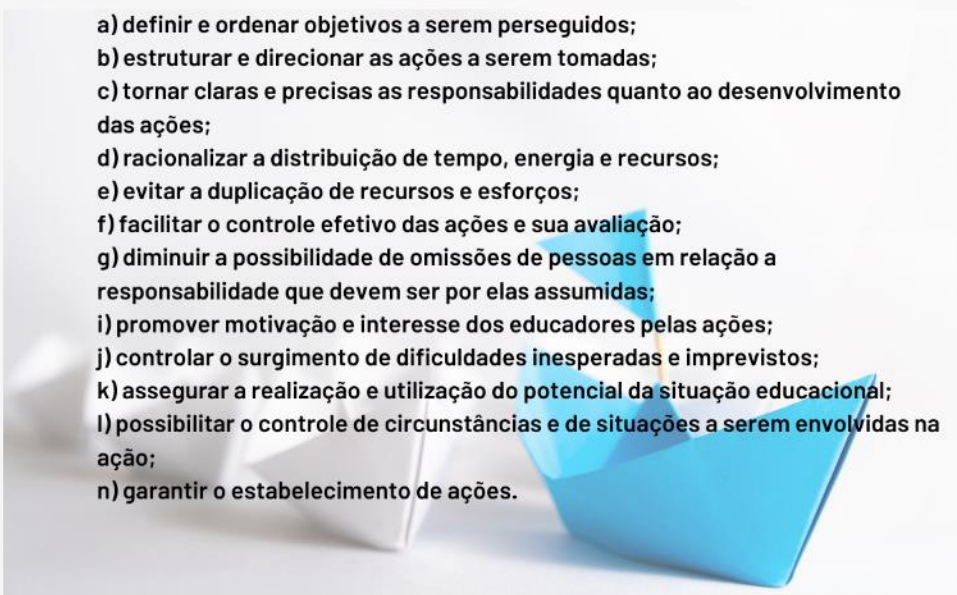
Segundo Gandin (2001, p.82),

é [...] fundamental pensar o planejamento como uma ferramenta para dar mais eficiência à ação humana. É claro que é uma ferramenta de organização, de decisão.[...] o planejamento facilita as decisões e lhes dá consistência e auxilia na organização da prática

FICA
a dica

Ao desenvolver um planejamento, é importante a escolha de estratégias formativas adequadas aos seus objetivos.

Os planejamentos, em sua maioria, são realizados nas reuniões pedagógicas. É um momento e espaço para que haja a troca de experiências. Para Lucke (1986, p.19), o planejamento possibilita:

- 
- a) definir e ordenar objetivos a serem perseguidos;
 - b) estruturar e direcionar as ações a serem tomadas;
 - c) tornar claras e precisas as responsabilidades quanto ao desenvolvimento das ações;
 - d) racionalizar a distribuição de tempo, energia e recursos;
 - e) evitar a duplicação de recursos e esforços;
 - f) facilitar o controle efetivo das ações e sua avaliação;
 - g) diminuir a possibilidade de omissões de pessoas em relação a responsabilidade que devem ser por elas assumidas;
 - i) promover motivação e interesse dos educadores pelas ações;
 - j) controlar o surgimento de dificuldades inesperadas e imprevistos;
 - k) assegurar a realização e utilização do potencial da situação educacional;
 - l) possibilitar o controle de circunstâncias e de situações a serem envolvidas na ação;
 - n) garantir o estabelecimento de ações.

Assim, o planejamento constitui-se em uma ferramenta de organização e estruturação da prática do coordenador pedagógico. Otimiza o tempo e evita o desperdício com atividades alheias à sua função, contribuindo, de forma eficaz, para a melhoria e qualidade do trabalho pedagógico nas escolas.

Na necessidade de atender ao dispositivo legal previsto no art. 67, inciso V da LDB (Lei n. 9394/96), surge a Lei n. 11.738/2008 denominada Lei do Piso, que trouxe inovações significativas na valorização dos profissionais do magistério, estabelecendo o tempo destinado para o trabalho de organização das atividades pedagógicas e de formação. De acordo com cada instituição de Ensino, esse tempo possui denominações diferentes.

Na Rede Municipal de Educação de São Luís, por exemplo, é denominado Hora Atividade (HA). Os dias de hora-atividade, conforme a Lei n. 11.738/2008 referem-se a 1/3 da carga horária do professor e se destina ao planejamento coletivo e a formação continuada, que deverão ser cumpridos a cada quinze dias (primeira e terceira semana de cada mês) na escola.

Dessa forma, para a garantia da participação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís e de outros órgãos e instituições parceiras, instituindo o cumprimento da Hora-Atividade (HA) do professor da forma seguinte:

1º ano	2º ano	3º ano e Sala de Recurso	4º Ano	5º ano
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-feira

Fonte: Diretrizes Gerais para o Funcionamento das Unidades de Educação Básica do Ensino Fundamental – Ano Letivo/2020.

SAIBA
Mais

Para aprofundamento dessa temática indicamos as seguintes leituras:

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea)





TONINI, Adriana M.; OLIVEIRA, Breyner R. (org.). **Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores**. Juiz de Fora: Editar, 2015.

3.2.1 O Planejamento

Diversidade de Planos

De acordo com Libâneo (1994, p. 221) "o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer de tempo". Corroborando com as palavras do autor, o planejamento constitui uma ferramenta de organização, sob o qual colocamos as ações de acordo com os fins que pretendemos alcançar e visa garantir a coerência, a operacionalidade e efetividade das ações.

Assim, podemos afirmar que a tarefa de planejar deve fazer parte intrínseca no desenvolvimento do trabalho de cada professor e do coordenador, segundo nos diz Libâneo (2017, p. 125) "é uma atividade permanente de reflexão e ação". Nesse sentido, temos:

-  **Planos (de Ensino e de Aula):** são elaborados pelos professores, em consonância com a proposta curricular da escola. Destina a seleção das atividades de ensino e de aprendizagem a serem desenvolvidas em sala de aula.
-  **Plano de Ação:** é um guia de trabalho do coordenador pedagógico. Não pode ser construído sem considerar as Diretrizes Curriculares da Rede de Ensino, os Programas e Planos Nacionais e Regionais e deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.
-  **Plano de Formação:** é um instrumento que tem o coordenador pedagógico para organizar as ações formativas a serem desenvolvidas com os professores, de acordo com a proposta curricular, calendário escolar e do Projeto Pedagógico da escola. É indiscutível a necessidade desta ferramenta como forma de orientar as ações pedagógicas desse profissional.
-  **Plano de Intervenção Pedagógica** ocorre quando o coordenador pedagógico - no acompanhamento dos resultados obtidos nas avaliações (interna e externa) - busca traçar estratégias para a melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos, bem como aumentar os indicadores de sua escola.

PRESTE ATENÇÃO!!!

O art. 39, inciso XXII do Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino São Luís/MA prevê - dentre as atribuições do coordenador pedagógico, o de: "Elaborar anualmente o plano de atividades da Coordenação Pedagógica, de acordo com a realidade da unidade de ensino, buscando desenvolver uma ação integrada na escola". SÃO LUÍS (2019, p. 19) Esse documento também é denominado Plano de Ação.

SAIBA
mais

Para aprofundamento sobre o assunto, segue indicação do seguinte livro:

CANÁRIO, Rui. *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* In: *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf. Acesso em: 27 set.2021.



3.2.2 O Planejamento

Plano de Ação

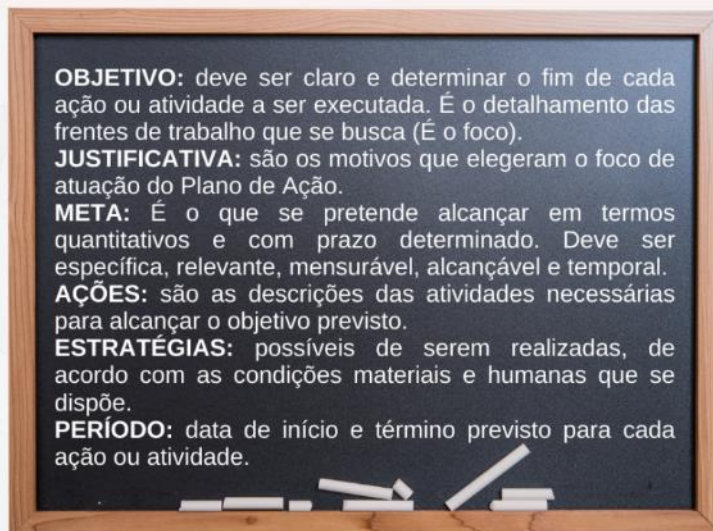
Uma das formas que o coordenador pedagógico possui para planejar é a elaboração do seu Plano de Ação, no qual vem detalhar todas as atividades necessárias para o atingimento de seus objetivos. Fusari (2011) nos coloca que o planejamento perpassa por uma análise crítica das ações e intenções do educador. Para Libâneo (2017), o planejamento deve atender aos três pontos seguintes:

- ✓ a) o diagnóstico e a análise da escola,
- ✓ b) definição de objetivos e metas; e
- ✓ c) determinação de atividades e tarefas a serem desenvolvidas conforme as prioridades elencadas.

Diante disso, pergunta-se:

**O que não deve
faltar no Plano de Ação?**

OBJETIVO	JUSTIFICATIVA	META	AÇÕES	ESTRATÉGIAS	PERÍODO
É o foco O QUE?	É o porquê POR QUE?	É o valor QUANTO?	É o assunto DO QUE?	É a metodologia COMO?	É o tempo QUANDO?



PLANO DE AÇÃO

Ao falarmos em metas, objetivos, o que se pretende alcançar implica ao coordenador pedagógico compromisso com as decisões. Assim, é necessário o estabelecimento de prioridades em busca de atingir aos objetivos propostos. Sabemos que não é uma tarefa fácil razão pela qual o seu Plano de Ação deverá ser pautado para aquilo que realmente precisa desenvolver na escola.

“É preciso ter coragem para fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias.” (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 45)

A seguir, apresentamos um modelo de Plano de Ação criado a partir dos documentos elaborados pelas coordenadoras pedagógicas.



Plano de Ação

ESCOLA FANTASIA
 PLANO DE AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO – ANO LETIVO: XXXXX

OBJETIVO	JUSTIFICATIVA	META	AÇÕES	ESTRATÉGIAS	PERÍODO
Foco: Formações Continuadas Assegurar a melhoria dos processos formativos na escola.	Fortalecer o processo pedagógico, a partir das formações continuadas. Melhoria da participação dos professores nas formações continuadas.	Participação de 100% dos professores nas formações continuadas durante o ano letivo	Estabelecimento na rotina do coordenador os espaços de formações continuadas	Fortalecimento das reuniões pedagógicas com os professores aumentando a frequência dos professores.	A cada quinze dias.
Foco: Prática docente Melhorar as práticas pedagógicas docentes.	Melhoria da qualidade do ensino, com vistas a avaliação e análise do processo de ensino e da aprendizagem	Alcançar 100% dos professores em busca do objetivo pretendido durante o ano letivo.	Acompanhamento da prática pedagógica dos professores, através das estratégias formativas e pedagógicas	Por meio da observação de sala de aula e do planejamento dos professores com devolutivas, objetivando dar auxílio para a prática pedagógica docente na escola.	A cada período letivo

OBJETIVO	JUSTIFICATIVA	META	AÇÕES	ESTRATÉGIAS	PERÍODO
<p>Foco: Intervenção na Aprendizagem</p> <p>Elevar o desempenho dos alunos através da análise e reflexão dos dados avaliativos e do currículo escolar.</p>	<p>Permite diagnosticar o andamento das atividades pedagógicas e do desempenho dos estudantes nas avaliações (internas e externas), para tomada de decisões, em consonância com a Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís.</p>	<p>Alcançar 100% dos alunos em busca do objetivo pretendido durante o ano letivo</p>	<p>Acompanhamento dos resultados das atividades pedagógicas e das avaliações internas e externas</p> <p>Estudo da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, com os ajustes curriculares.</p>	<p>Com base na leitura, interpretação e apresentação dos resultados das avaliações internas e externas, realizar formações desenvolvidas com as temáticas currículo e avaliação para análise e reflexão com todos os professores em busca de estratégias</p>	<p>A cada período letivo</p> <p>Mensalmente</p>
<p>Foco: Parceria família na escola</p> <p>Inserir a família nas atividades da escola.</p>	<p>Busca de uma co-participação da família no processo educacional</p>	<p>Alcançar pelo menos 90% dos pais e/ou responsáveis dos alunos nas atividades pedagógicas da escola a cada período letivo.</p>	<p>Chamamento da família nas atividades da escola, por meio dos meios disponíveis.</p>	<p>Reuniões com os pais ou responsáveis. Busca de parcerias com a família, através dos projetos, eventos e ações na escola.</p>	<p>A cada período ou sempre que surgir uma necessidade</p>

3.2.3 O Planejamento

Plano de Formação Continuada

Apresentamos uma sugestão de um Plano de Formação, considerando as demandas trazidas pelas coordenadoras pedagógicas, sujeitos dessa pesquisa, materializadas no Plano de Formação realizado por elas e de acordo com as orientações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís às escolas.

OBJETIVO GERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	AVALIAÇÃO
Compreender a implementação da proposta curricular e do currículo contínuo para a realização dos ajustes curriculares para o ano letivo.	Promover os conhecimentos necessários a prática educativa do professor ancorados no currículo da escola. Incentivar trocas de experiências e ideias sobre a proposta curricular. Apresentar o currículo contínuo enfatizando os critérios de seleção das habilidades para a realização da avaliação diagnóstica nas escolas.	Garantia do aprimoramento de seu corpo docente frente aos desafios enfrentados, levando-os a prática ação-reflexão-ação, fundamentada na proposta curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís.	Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís Proposta Flexibilizada <i>Continuum Curricular</i>	Tematização da prática Resolução de situação-problema. Observação de sala de aula	Observação de sala de aula Registros Efetivação das ações contidas nas propostas de planejamento

3.3 *A Rotina*

um caminho...

A Rotina é um detalhamento diário das ações/atividades a serem desenvolvidas para a execução e o alcance dos objetivos dispostos nos Planos de Ação e de Formação Continuada, bem como outras ações que surgem e fazem parte do cotidiano do coordenador pedagógico.

Busca elencar as atividades e ações diárias de uma pessoa visando organizar as atividades para atingir os objetivos elencados no Plano de Ação.

Sem dúvida, a rotina é uma ferramenta importante, capaz de materializar as intenções e experiências cotidianas.

Face ao cotidiano, a rotina evita o não saber o que fazer ou o fazer tudo, atitudes estas que não levam a escola a cumprir com sua função social.

Partir de onde?

Para elaborar minha rotina, preciso responder a seguinte questão:

Quais as atividades e ações que reconheço como importantes na minha função de coordenação pedagógica?

[...] as rotinas são modelos simplificados da ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas. (TARDIF, 2014, p. 101)

“O problema não é a quantidade de horas que temos. O que faz a diferença é o uso dessas horas.”
Christian Barbosa

Como você organiza sua Rotina?

A gestão do tempo faz muita diferença. O planejamento da rotina possibilita tanto o gerenciamento do tempo quanto a reflexão das ações executadas, com a priorização daquilo que é necessário para o momento. A rotina é uma ferramenta que parte de um diagnóstico, tem objetivos, traça o caminho e serve de organização de atividades. Trata-se de uma sequência de ações, que possibilita situar-se no tempo, proporcionando uma referência e organização.

Para a organização das atividades de trabalho do coordenador pedagógico, Matus (1991) *apud* Placco (2003) propõe quatro categorias de análise, que são:

IMPORTÂNCIA: são as direcionadas às metas, objetivos a serem alcançados, que visam proporcionar mudanças, avanços e superação de obstáculos. São prioritárias e estão relacionadas às necessidades pedagógicas escolares.

ROTINA: são as ações referentes ao cotidiano, direcionando as atividades a serem desenvolvidas e que mantém o funcionamento da escola.

URGÊNCIA: atividades que buscam atender a resolução das situações-problemas ocorrentes. Exigem uma certa “adequação” do trabalho. São atividades não planejáveis e que não estão previstas.

PAUSA: “destinam-se ao atendimento das necessidades individuais do sujeito e incluem o descanso, os períodos de férias, [...] São compromissos com a HUMANIZAÇÃO no trabalho”. Gonçalves (1995) *apud* Placco (2003), p. 50.

O que uma Rotina deve conter?

Partindo-se das concepções elencadas nas quatro categorias **IMPORTÂNCIA – ROTINA – URGÊNCIA – PAUSA**, previstas por Matus (1991) *apud* Placco (2003), sugerimos a rotina do coordenador pedagógico tenha:



ATIVIDADES PERMANENTES: Ações que são prioritárias, que partem do acompanhamento do trabalho docente e visam ao cumprimento do plano de ação, em atendimento as metas estabelecidas. Exemplo: planejamento das reuniões pedagógicas e as atividades de observação das aulas, a realização das formações continuadas, atendimento aos pais/responsáveis e das parcerias realizadas, análise e registro das práticas dos professores.



ATIVIDADES OCASIONAIS: São as ações que não estão planejadas e que aparecem a qualquer momento; são emergenciais e precisam ser resolvidas, como: o atendimento aos conflitos e as demandas dos órgãos públicos.



ATIVIDADES DE PAUSA: Ações que trazem algum conforto individual, que busca atender as suas necessidades pessoais. É o seu momento, coordenador pedagógico! Exemplo: pausa para estudo e para organização e seleção dos materiais para leitura, autoformação e participação de encontros formativos, leitura e seleção de referenciais teóricos para os encontros formativos.









ALERTA!!!

Quando as Atividades Ocasiais tiverem uma ocorrência maior que as Atividades Permanentes e de Pausa, **PARE, PENSE e REFLITA**, chegou a hora de refazer sua rotina. Dialogue com o gestor de sua escola e com todos os que achar necessário e busque alternativas. **NÃO PERCA SEU FOCO!!**

O que não deve faltar na rotina do coordenador pedagógico

Dentre as muitas atribuições que tem o coordenador pedagógico, organizamos algumas ações que consideramos ser fundamentais para o exercício profissional de coordenação pedagógica e que devem estar asseguradas em sua rotina. São elas:

-  **REUNIÕES PEDAGÓGICAS:** é o momento que tem o coordenador pedagógico de estabelecer um diálogo mais aprofundado sobre os problemas, dificuldades, desafios, perspectivas e avanços do trabalho docente. Os momentos de planejamento e de formação constituem-se em espaços de reuniões pedagógicas em que o coordenador pode atuar em sua totalidade, além de proporcionar o fortalecimento das relações interpessoais.
-  **OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA:** é uma conquista, mas muito útil e necessária para o trabalho do coordenador pedagógico. É uma forma de diagnosticar a atuação do professor em sala de aula, para compreender como está o processo de ensino e poder fazer as intervenções pedagógicas necessárias. É uma grande ferramenta a disposição do coordenador pedagógico para melhoria da prática docente.
-  **ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DOCENTE:** O foco primeiro do coordenador pedagógico deve ser o professor; depois, o aluno. É nessa perspectiva que se dá o fazer formativo do coordenador pedagógico, pois é com a equipe docente que este profissional trabalha para atingir os seus fins que é a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.
-  **PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS FORMATIVOS:** Planejar requer tempo e espaço. É necessário observação e muito estudo. Não é tarefa fácil, mas o coordenador pedagógico tem que buscar em seus espaços, tempo para cumprir essa tarefa, que é essencial em sua função. O planejamento precisa considerar três aspectos: **PARA QUE** (finalidade), **O QUE** (conteúdos) e **QUANDO** (tempo: dia e duração).
-  **ESTUDO DAS PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS:** Estudar e se atualizar sempre. Esse tempo também não pode faltar. As ações formativas prescindem de investigação, estudo, aprofundamento de seus conhecimentos. A autoformação e a formação permanente do coordenador é uma necessidade sua. Fique atento!
-  **MOMENTO DE PAUSA:** são momentos importantes e essenciais na vida pessoal e profissional do coordenador pedagógico. É o tempo destinado a você, coordenador, razão pela qual deve estar previsto em sua rotina.

- **PRODUÇÃO DE REGISTROS:** o coordenador pedagógico jamais poderá se furtar desse tempo para realização dos seus registros, pois consubstancia, viabiliza e sistematiza o seu trabalho pedagógico, além de contribuir para a construção da memória coletiva da escola. Importante nunca esquecer!
- **ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS:** Os materiais como: planos anuais, plano de ação, projeto político-pedagógico, os portfólios, os registros de forma geral, as sequências didáticas, as fichas de rendimento, relatórios, formulários, além dos documentos oficiais legais e muitos outros são instrumentos que fazem parte inerente do trabalho do coordenador. Muito importante que tenha tempo e local reservado para organizá-los na escola.
- **ATENDIMENTO AOS PAIS:** é o chamamento da família com vistas ao estabelecimento de parcerias diante de algumas situações pedagógicas e/ou disciplinares encontradas.
- **REUNIÃO CONSELHO DE CLASSE:** É indispensável a reunião de professores e coordenador pedagógico a cada período letivo. Destina a discutir e a analisar o rendimento de cada turma e aluno, para a tomada de possíveis providências, intervenções e novas estratégias de ensino.
- **REUNIÃO COM PAIS E RESPONSÁVEIS:** É a celebração do encontro Escola X Família, geralmente realizado a cada período letivo e destinado, em sua maioria, para informações, providências e outras demandas escolares.
- **DEVOLUTIVAS (Feedback's):** Mais adiante você encontrará sobre essa importante estratégia formativa.



Diante de tudo, pergunta-se:

Você, coordenador pedagógico, já organizou o seu TEMPO para a execução das ações de planejamento e da sua rotina?

Lembre-se que a construção de uma rotina que seja melhor adaptada a você, é feita com o tempo e as experiências vivenciadas no dia-a-dia escolar.

A sua rotina deve ser pensada de acordo com as especificidades e objetivos de seu trabalho e em conformidade com o projeto pedagógico e a proposta curricular. No entanto, ao elaborá-la não deixe de considerar esses itens que elencamos nas páginas anteriores. Tenha certeza, você consegue.





Oração Ao Tempo

Autoria: Caetano Veloso

*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que eu te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Apenas contigo e migo
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Portanto peça-te aquilo
E te ofereça elogios
Tempo, tempo, tempo, tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo, tempo, tempo, tempo*



Essa canção remete-nos a questão da rotina, que – como vimos – é a organização do tempo e o espaço que o coordenador pedagógico precisa para ordenar as suas atividades dentro e fora da escola. Aproveite o seu tempo, coordenador!

Fonte: "Oração ao Tempo" faz parte do Álbum "Mais Uma Página", de Maria Gadú.

3.4 A Formação Continuada

Iniciaremos essa temática com um texto escrito por Regina Cabral, extraído do Guia de Orientações Metodológicas Gerais, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), no qual consta que esse texto foi publicado em 1998, pela Secretaria do Ensino Fundamental, do Ministério da Educação. Notamos que, apesar de passados mais de vinte anos de sua publicação, a narrativa desse texto ainda se faz presente em nossos dias.

A formação continuada não pode ser pensada como geralmente ocorre: fragmentada, às vezes desenvolvida em apenas dois momentos ao longo do ano. Situação frequente: a Secretaria de Educação contrata algumas pessoas, às vezes muito competentes, para ministrar cursos, seminários, oficinas... Elas trazem/levam algumas ideias interessantes para os professores, que às vezes se empolgam e resolvem colocá-las em prática. Mas, na primeira dúvida que surge, o professor percebe que não tem com quem refletir sobre essas dúvidas, com quem compartilhar suas angústias, dificuldades, incertezas e às vezes até mesmo as suas convicções. Então, como essa formação poderia ser considerada continuada, se todas as vezes que, durante o ano, o professor necessita de alguma orientação, nunca sabe a quem recorrer ou com quem dialogar sobre suas questões em relação à prática pedagógica? Na verdade, nesse caso, ele tem vivenciado uma formação descontinuada. Por isso a necessidade de recolocar as coisas nos seus devidos lugares, atribuindo-lhes o devido significado. Mas que significado, ou o que ressignificar?

Ressignificar a formação tanto inicial quanto a continuada. Esta deve acontecer de modo contínuo, a fim de que os professores possam se atualizar, tirar suas dúvidas, refletir sobre as situações de aprendizagem em suas salas de aula. Mas isso parece tão simples! É... parece simples. Mas, assim como o óbvio nem sempre é percebido, o simples na maioria das vezes não é aceito. Afinal, pensam os "entendidos": como resolver um problema tão complexo, como é a precariedade da educação brasileira, com medidas tão simples como a organização de grupos de estudos de professores? Evidentemente, essa não é a única medida necessária para a superação dessa realidade. Existem outras tantas medidas fundamentais... mas tenho certeza de que são muito mais simples do que parecem.

Quer conhecer Regina Cabral? Acesse

<https://escolatransformadoras.com.br/ativador/regina-cabral/>



3.4.1 *A Formação Continuada:* **uma necessidade**

Para Rosaura Soligo (2001), uma boa formação de professores deve atender a esses três aspectos que são encontrados no exercício da docência:

- A necessidade
- As dificuldades
- Os desafios



Segundo os Referenciais Nacionais para Formação de Professores:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamentos das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que admite a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p.70)

Corroborando com Regina Cabral, se faz necessário pensarmos em um itinerário formativo e não apenas em formações isoladas e sem contexto. É na ação pedagógica que se ressignifica a teoria, por meio da prática.

O grupo antes de ser formativo precisa ser coletivo. Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico desenvolver um trabalho que seja de parceria e de formação não apenas com os professores, mas – se possível – com toda a equipe da escola.

“

PARA APRENDER MAIS

O que é formação?
 Para Larrosa (2020) o próprio termo “formação” vem ressignificar uma abordagem de cunho tecnicista que reduz esse complexo processo de aprendizagem como uma questão de “capacitação” – ligada à ideia de que outro que sabe ensina alguém que não sabe, ou de que as competências da docência estão restritas ao plano dos conhecimentos técnicos ou teóricos. A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro [...]. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto [...].
 Larrosa (2010) apud Paula (2011), p. 10.

”

ITINERÁRIO FORMATIVO**DIAGNÓSTICO****PLANEJAMENTO****EXECUÇÃO**

**Verifica as necessidades
 as dificuldades e desafios**



**Direciona as
 Ações Formativas**



**Põe em prática as
 Ações/atividades**



3.4.2 *A Formação Continuada e o Grupo Formativo*

O coordenador pedagógico na escola tem como seu foco de atuação o grupo de professores e para que melhor possa lidar com ele, é preciso considerar e respeitar "[...] suas especificidades, identificando suas demandas e promovendo ações para atendê-las." (SOUZA, 2003, p.103). Trabalhar com grupos ou estar em grupos implica, necessariamente, em saber lidar com a diversidade, onde cada um é parte integrante e necessária de um todo.

Soligo (2001, p. 40) nos diz que em qualquer grupo formativo se faz necessário "O desenvolvimento de uma cultura de cooperação, de aprendizagem em parceria e de trabalho coletivo" [...]. Para tanto, pressupõe-se:



- O fortalecimento de relações de solidariedade
- Respeito mútuo
- Tolerância
- Aceitação da diversidade.





Madalena Freire (2003), no texto abaixo, remete-nos ao que Rosaura Soligo nos diz sobre o trabalho em grupo e nos leva a uma reflexão. É um texto que pode ser, também, ponto de pauta nos encontros formativos com os professores.

O QUE É UM GRUPO?

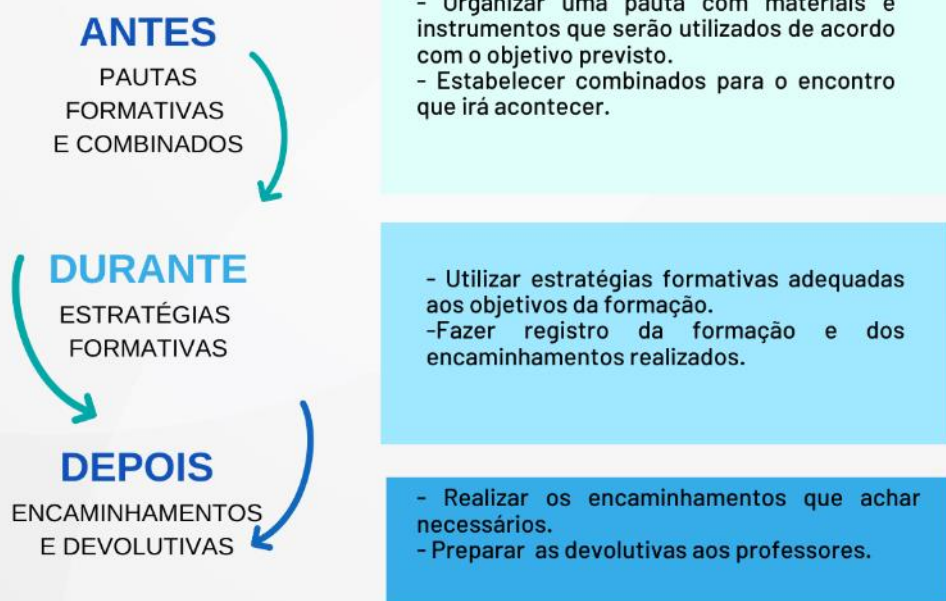
Eu não sou você
 Você não é eu
 Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas sei muito de mim
 Vivendo com você
 E você sabe muito de você vivendo
 comigo? Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas encontrei comigo e me vi
 enquanto olhava pra você
 Na sua, minha, insegurança
 Na sua, minha, desconfiança
 Na sua, minha, competição
 Na sua, minha, birra infantil
 Na sua, minha, omissão
 Na sua, minha, firmeza.
 Na sua, minha, impaciência
 Na sua, minha, prepotência
 Na sua, minha, fragilidade doce

Na sua, minha, mudez aterrorizada
 e você se encontrou e se viu,
 enquanto olhava para mim?
 Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas foi vivendo solidão
 Que conversei com você
 E você conversou comigo na sua solidão
 ou fugindo dela, de mim, de você?
 Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas sou mais eu, quando consigo lhe
 ver,
 porque você me reflete
 No que eu ainda sou
 No que já sou
 e no que quero vir a ser...
 Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas somos um grupo,
 enquanto somos capazes de,
 diferenciadamente,
 eu ser eu, vivendo com você e
 Você ser você, vivendo comigo..

3.4.3 *A Formação Continuada:* O Antes, o Durante e o Depois

A capacidade do formador passa fundamentalmente pela capacidade de analisar o trabalho dos professores, com vistas a uma constante revisão e desvelamento das crenças subjacentes às ações dos professores, de modo a intervir com sucesso no desenvolvimento da competência profissional. (BRASIL, 1999, p. 45).

Para que a formação continuada esteja com os objetivos claros e bem definidos, com o planejamento de uma boa pauta formativa, é preciso que o coordenador pedagógico organize esse momento. Vejamos o **Antes**, o **Durante** e o **Depois** das ações previstas para a realização de uma formação continuada.



Ações importantes para a equipe gestora e que deverão sempre fazer parte das ações formativas

↳ OBSERVAR... PARAR... REFLETIR...
PLANEJAR... COMPARAR... EXECUTAR...

3.4.4 *A Formação Continuada:* Pautas Formativas

Elementos e cuidados para a construção de uma pauta formativa

- Partir de um diagnóstico das necessidades dos professores
- Possuir uma temática.
- Definir o objetivo do encontro.
- Registrar, analisar e comparar o encontro anterior, resgatando-o.
- Socializar a pauta com seus professores, estando aberta a sugestões e mudanças.
- Possibilitar o relato de boas práticas para que possam abordar aspectos positivos sobre os bons momentos dos professores em sala de aula.
- Evitar a repetição das pautas formativas.
- Planejar as ações e atividades a serem realizadas com os professores na formação.



“

SOBRE O DIAGNÓSTICO...

O diagnóstico pressupõe a análise pormenorizada de algum fato ou coisa. Revela os pontos críticos, isto é, aquilo que precisa ser trabalhado; o que se avançou ou não; e até onde podemos alcançar. Para um diagnóstico assertivo, é preciso que nele esteja contemplado dados, que se estabeleça prioridades e que se tenha cuidado com os instrumentos de coleta desses dados, ou seja, que sejam bem escolhidos.

”

Como Realizar?

Apresentamos uma sugestão de como uma pauta pode ser executada com a duração de quatro horas.

- Apresentar a pauta para os professores.
- Ler os objetivos do encontro.
- Fazer a leitura do registro reflexivo do encontro formativo anterior.
- Fazer a Leitura em voz alta com a ampliação do repertório cultural. (Fazer o convite para que o professor possa participar da leitura em voz alta, mas desde que garanta a qualidade literária do texto, dados sobre o autor e do portador).
- Relembrar os assuntos abordados no encontro anterior.
- Apresentar os feedback's das decisões tomadas.
- Trazer as necessidades do grupo, através da leitura de texto teórico, para ser discutido no grupo.
- Fazer a problematização do texto provocando a análise e discussão das situações-problemas vivenciadas na prática docente. Essa problematização pode ser feita através de questionamentos escritos ou verbais, ou com atividades desafiadoras sobre a temática abordada.
- Ouvir e sistematizar as ideias discutidas no grupo.
- Identificar os conhecimentos prévios que os professores possuem sobre os conteúdos em discussão.
- Dar os encaminhamentos devidos.
- Fazer a avaliação do encontro.
- Dar alguns informes pedagógicos e/ou administrativos necessários.
- Definir dia, horário e data para o próximo encontro.

3.4.5 *A Formação Continuada:*

Estratégias Formativas: Tematização da Prática

As estratégias formativas auxiliam muito na ação formativa do coordenador pedagógico. Trata-se de uma opção metodológica, fundamentada no modelo problematizador de formação profissional. É uma estratégia que depende dos conhecimentos teóricos que os professores possuem para que haja, realmente, uma reflexão da prática.

Você sabe o que é tematização da prática?

Ela constitui uma potente estratégia de formação, pois coloca as atividades de sala de aula no centro da reflexão dos professores, superando a dicotomia entre o certo e o errado, buscando coletivamente algumas possibilidades de resolução para os problemas que ocorrem nas situações didáticas. Ela só pode ser realizada sobre a prática documentada.
(MONTEIRO, 2012, p. 76.).

Uma formação eficiente deverá levar os professores a repensarem e refletirem sobre suas suas práticas de ensino, que é o objetivo dessa estratégia formativa. Pode ser realizada com base nos registros e relatos, diários de classe, planejamentos de projetos, planos de aulas e sequências didáticas.

Requer a mobilização de vários diferentes tipos de saberes, que "[...]permitam enxergar - o mais possível - o que ela revela, compreender as concepções subjacentes, aprender a partir da observação, encontrar encaminhamentos alternativos aos propósitos na situação analisada" (SOLIGO, 2001, p.30).



Segundo Soligo (2001, p. 28):
 A reflexão sobre a prática é a "marca registrada" de um modelo de formação profissional que se pretende problematizadora. [...] Refletir é um tipo de fazer, é uma forma de proceder, pois a reflexão é um procedimento.



Para Cardoso et al. (2007), a tematização da prática possibilita ao coordenador pedagógico:

- propor problemas referentes ao objeto vivenciado e estudado;
- compreender o que os alunos pensam sobre o objeto;
- entender as concepções de ensino e da aprendizagem que trazem os professores através de suas propostas pedagógicas.



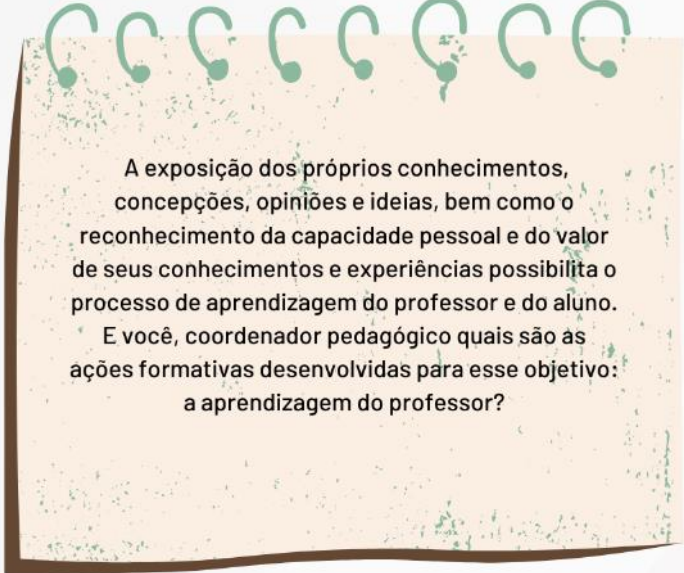
ATENÇÃO, COORDENADOR!

Soligo (2001) nos diz que é necessário saber o que os professores trazem de conhecimentos prévios sobre os conteúdos abordados na formação, para que se possa planejar situações formativas desafiadoras. Dessa forma, o diagnóstico ajuda no processo de planejamento. Saber o que os professores estão aprendendo ou não, quais são as suas dificuldades, o que não foi compreendido, os seus avanços; tudo isso faz parte do processo avaliativo, que também faz parte do processo formativo do professor.

O coordenador pedagógico deverá criar condições para proporcionar a aprendizagem do professor. Assim, são conteúdos (entendidos como procedimentos) da formação dos professores:




Para Refletir...



A exposição dos próprios conhecimentos, concepções, opiniões e ideias, bem como o reconhecimento da capacidade pessoal e do valor de seus conhecimentos e experiências possibilita o processo de aprendizagem do professor e do aluno.

E você, coordenador pedagógico quais são as ações formativas desenvolvidas para esse objetivo: a aprendizagem do professor?



O coordenador pedagógico pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá na mediação do coordenador via formação continuada. (ORSOLON, 2001, p.20).

Como fazer?

Faremos aqui algumas proposições de como realizar essa estratégia:

- Levantamento e identificação das necessidades dos professores, através do diagnóstico. Esse diagnóstico pode ser resultado de uma observação direta, relatos escritos ou verbais, produções de alunos, atividades registradas em textos ou vídeos, em formulários de pesquisa etc.
- Escolha do foco (qual a problemática?).
- Pesquisa do referencial teórico e escolha dos materiais (levantamento bibliográfico e do diagnóstico).
- Análise conjunta com o professor da turma.
- Planejamento em equipe com a exposição dos resultados obtidos no diagnóstico.
- Levantamento dos conhecimentos prévios dos professores.
- Estudo da teoria em conjunto
- Seleção - em conjunto - de atividades didáticas e metodologias.
- Análise conjunta com o grupo.
- Encaminhamentos com sugestões de intervenções.

SAIBA
Mais

Indicamos essa obra que traz uma reflexão sobre a formação dos professores do Ensino Fundamental nos sistemas públicos de ensino, a partir de algumas questões sobre os problemas que os profissionais da educação enfrentam. Traz, ainda, depoimentos de docentes e suas experiências em sala de aula, onde relatam os caminhos que encontraram para a melhoria de seu trabalho.

CARDOSO, Beatriz; LERNER, Delia; NOGUEIRA, Neide; BALDEZ Tereza (orgs.).
Ensinar: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

3.4.6 *A Formação Continuada:*

Estratégias Formativas: Observação de Sala de Aula

Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.
Madalena Freire (1992)

A observação de sala de aula é uma ferramenta teórico-metodológica e pedagógica para a formação continuada dos professores na escola, sendo, também, uma metodologia de acompanhamento docente, que permite entender a complexidade do ato educativo. É um “olhar metodológico” sobre ação pedagógica, que faz parte do trabalho do coordenador pedagógico e fornece grandes contribuições para o professor e sugestões de melhorias para sua prática, desde que seja realizado de forma adequada e instrumentalizada.

A finalidade dessa estratégia de formação é apoiar a prática dos professores, saber das suas necessidades, dar auxílio quando necessário. A posição do coordenador é de agente colaborador e não de fiscal.

Mister, portanto, que o professor entenda o caráter formativo da observação, uma vez que possibilita o coordenador dar devolutivas com elementos teóricos e metodológicos que melhore o ensino e forneça a construção de boas práticas.

Importante

É necessário que o coordenador pedagógico conquiste este espaço junto ao professor, para que este permita a sua entrada na sala de aula. Imposições nunca! Isto requer entre ambos (professor e coordenador) o espírito de confiança, respeito mútuo e parceria. Se houver resistência dos professores, compreenda e não julgue. Tudo é uma questão de conquista. Não é uma tarefa das mais fáceis, mas possíveis de ser feita.

Como Realizar?

Apresentamos alguns procedimentos necessários para a realização da observação de sala de aula, dentro do ambiente de respeito entre professor e coordenador pedagógico.

Não esquecer: O foco da observação são os aspectos pedagógicos e não o professor.

- Defina o foco da observação.
- Antes da observação, que se esclareça ao professor quais os objetivos dessa estratégia formativa por meio de uma conversa prévia.
- Faça um planejamento com a elaboração de um roteiro ou ficha ou pauta de observação contendo os itens e critérios a serem observados.
- Agende com o professor uma data e o horário da observação e que a turma esteja ciente. No dia, permaneça na sala no máximo 30 (trinta) minutos.
- Solicite o plano da aula a ser observada para que no dia esteja de posse dele.
- Faça o registro das ações observadas, baseadas no foco da observação e nunca interaja com o professor e nem com a turma. Fique em silêncio.
- A observação recai tanto ao professor quanto aos alunos.
- No final, agradeça ao professor e saia da sala de forma discreta e silenciosa.
- Prepare a devolutiva/feedback da aula observada, sendo importante que: Ao conversar com o professor, ressalte - primeiramente - os pontos positivos evidenciados na aula e depois os que precisam de melhoria.

Obs. A devolutiva/feedback ao professor sobre a aula observada é imprescindível para a construção - em conjunto - de alternativas de ação.

- No momento da devolutiva, deixe encaminhamentos claros, para que o professor possa fazer as mudanças de sua prática.
- Planeje e realize a formação para os professores. A pauta formativa poderá abordar algumas questões vivenciadas na observação de sala de aula.
- Agende com o professor uma nova observação, como forma de acompanhamento do processo e verificação de melhoria ou não dos pontos observados e analisados.

3.4.7 *A Formação Continuada:*

Estratégias Formativas: Resolução de situações-problemas

Os encontros formativos são espaços importantes para a discussão e temática das situações-problemas, de natureza pedagógica, que os professores enfrentam no cotidiano escolar. Essa estratégia de formação busca encontrar os recursos para a solução das situações-problemas com o conseqüente estudo e aplicação dos conhecimentos visando se encontrar as respostas para as problemáticas apresentadas.

Sugerimos alguns procedimentos:

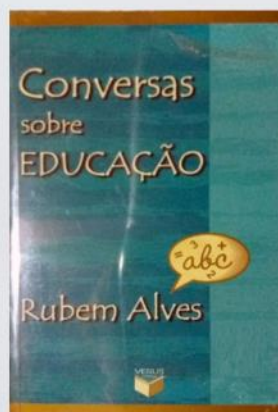
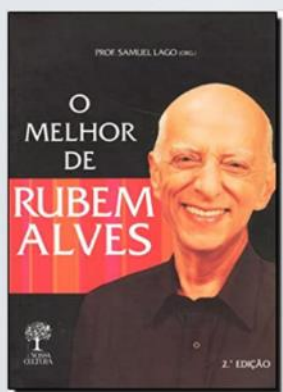
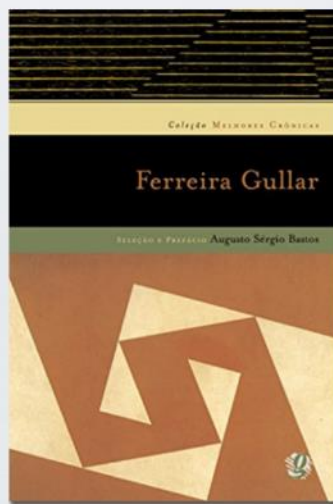
**COMO
REALIZAR?**

- Análise da situação-problema.
- Identificação dos aspectos relevantes.
- Leitura e busca de materiais que tratam sobre a situação em análise.
- Leitura e análise conjunta com o professor dos materiais para sua discussão.
- Levantamento de hipóteses e possibilidades para a resolução da situação-problema com fundamentação dos materiais estudados e discutidos.
- Escolha das estratégias que poderão ser as mesmas utilizadas em outras situações e que podem ser adequadas ao caso, como por exemplo: as boas práticas docentes na escola. Nesse caso, é necessário a socialização.
- Tomada, em conjunto (professor e coordenador), das decisões.
- Deixe encaminhamentos ao professor.

SAIBA
mais

Propomos a leitura da obra abaixo como ampliação do conhecimento que nos permite verificar como um grupo passa a interagir e a refletir sobre algumas questões levando a compreensão de como se dá o processo de aprendizagem do adulto professor.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *Aprendizagem do adulto professor*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2015.



3.4.9 *A Formação Continuada:*

Estratégias Formativas: Registro

Qual a importância do Registro?

Sabemos que o ato de escrever é complexo, mas extremamente necessário. Nesse contexto, valemos da máxima muito utilizada na seara jurídica: "o que não está nos autos, não está no mundo".

Mister ressaltar que o registro, aqui referenciado, não se destina apenas ao momento de formação continuada, mas serve como reflexão para o planejamento dos vários tipos de planos, seja para a equipe docente como para a gestora.

Zabalza (1994) cita algumas modalidades de registro, que podem orientar e auxiliar o coordenador pedagógico, visando a melhoria e aperfeiçoamento de suas ações pedagógicas. São elas:



REGISTROS EM DIÁRIOS: são anotações diárias que trazem as observações, percepções do coordenador pedagógico sobre o processo de ensino e aprendizagem, podendo constar, ainda, os erros e acertos praticados pelo professor durante o percurso. Também denominados de diário de bordo.

REGISTRO-SÍNTESE DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: serve para planejar, refletir e direcionar a tomada de decisão. É um procedimento de acompanhamento do trabalho docente para o direcionamento de novos planejamentos e para as formações continuadas.

REGISTRO DOS PROJETOS ESCOLARES: muito utilizado para avaliar os resultados e mudanças alcançadas, movimentos e desafios proporcionado pelos projetos realizados na escola.

REGISTRO DAS AVALIAÇÕES E PROCESSOS PEDAGÓGICOS: o acompanhamento do trabalho docente somente se dará se houver esse tipo de registro. É registrar, refletir, planejar para promover a intervenção. Serve, também, para orientar o currículo escolar.



Ressaltamos que, o Caderno de Registro da Formação objetiva desenvolver o comportamento escritor, promovendo a prática do registro reflexivo, que consiste na retomada dos fatos e acontecimentos do encontro formativo anterior. Nele, se busca garantir o escrito do que foi discutido, os questionamentos, o que foi objeto de análise e como ele foi tratado na formação. Trata-se de um registro reflexivo, em que o escritor pára, pensa, interpreta, analisa, reflete e expõe suas impressões, olhares, percepções, concepções da formação e dos conteúdos abordados.

3.4.10 *A Formação Continuada:*

Encaminhamentos e Devolutivas (Feedback's)

Após o encontro formativo, o coordenador pedagógico tem como procedimento a realizar deixar os encaminhamentos aos professores para o próximo encontro ou a qualquer outro momento e dar as devolutivas que ficou responsável.

Os encaminhamentos permitem que o encontro formativo não fique "solto", isto é, que tenha uma continuidade de ações, cabendo a cada um o seu cumprimento. Trata-se de um direcionamento, oriundo de uma tomada de decisão do grupo.

Os feedback's são devolutivas formativas. Recursos que ajudam muito, tanto ao professor quanto ao coordenador. É uma maneira de fazer o acompanhamento e acolher a equipe docente. São relevantes, pois permitem saber se estão caminhando bem (professor e coordenador) ou se possuem pontos que precisam de melhoria.

IMPORTANTE

Os feedback's servem para definir metas, estratégias e fazer intervenções



Esse feedback pode ocorrer de duas formas: **eventual (pontual)** ou **sistematizado (estruturado)**.

O **feedback eventual** deve ser realizado nas reuniões pedagógicas individuais. Não esquecer, coordenador, de pôr essa ação em sua rotina! No entanto, deve-se tomar cuidado para não expor o professor, devendo agir com discrição e cautela.

O **feedback sistematizado** deve ocorrer no momento dos planejamentos com os professores e nas formações continuadas.

O coordenador pedagógico poderá fazer o **feedback de forma escrita ou oral**, dependendo de sua disponibilidade e rotina.

FICA A DICA:

A devolutiva do feedback acontece após uma observação de sala de aula e perderá o seu sentido se for feita muito tempo depois dessa observação.

Vamos dar um feedback ao professor?

Elaboramos algumas dicas para a construção do texto para essa devolutiva.

- Direcione o texto à pessoa observada. Esse direcionamento deve ser feito de forma respeitosa, mas tendo o cuidado de criar uma aproximação com a pessoa, no caso o professor.
- Inicie o seu texto agradecendo a oportunidade da ação.
- Enfatize os aspectos positivos, ressaltando as boas práticas observadas, tanto no que se refere a atuação docente quanto a dos alunos.
- Pontue o que precisa ser melhorado, mostrando ao professor os fatos onde precisam de uma mudança.
- Se achares conveniente e oportuno, indique materiais, como: livros, textos, vídeos e até links para leitura e estudo.
- Proponha encaminhamentos direcionados a atuação da prática docente.
- Estabeleça sempre uma relação de harmonia, respeitabilidade e de parceria.
- Coloque-se à disposição para eventuais dúvidas.
- Assine e entregue ao professor.

O feedback é um instrumento de intervenção do coordenador pedagógico que busca possibilitar mudanças de atitude no fazer pedagógico do professor. Nesse sentido, assevera Imbernón (2011, p. 115):

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício é considerada como meio de formação profissional, pois a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional.



No Feedback verbal, o que fazer?

A conversa entre professor e coordenador pedagógico deve ser clara, deixando aquele à vontade para compreender e perceber suas fragilidades, expor suas limitações, refletir sobre o seu trabalho e pensar em novas ações. Remetemos ao que nos diz Rubem Alves (2011) no texto abaixo que demonstra a importância do exercício da escuta; tão necessário em nossas escolas. Não há padrão definido. O importante é estabelecer o diálogo. Deixe o professor falar. É hora de exercitar a...



Escutatória...

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória.

Todo mundo quer aprender a falar... Ninguém quer aprender a ouvir.

Pensei em oferecer um curso de escutatória, mas acho que ninguém vai se matricular.

Escutar é complicado e sutil.

Diz Alberto Caeiro que... Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores.

É preciso também não ter filosofia nenhuma.

Filosofia é um monte de idéias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. Para se ver, é preciso que a cabeça esteja vazia.

Parafraseio o Alberto Caeiro: Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma.

Daí a dificuldade: A gente não agüenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor...

Sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer.

Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração...

É precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor.

Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade.

No fundo, somos os mais bonitos...

Tenho um velho amigo, Jovelino, que se mudou para os Estados Unidos estimulado pela revolução de 64. Contou-me de sua experiência com os índios: Reunidos os participantes, ninguém fala.

Há um longo, longo silêncio.

Vejam a semelhança...

Os pianistas, por exemplo, antes de iniciar o concerto, diante do piano, ficam assentados em silêncio...

Abrindo vazios de silêncio... Expulsando todas as idéias estranhas.

Todos em silêncio, à espera do pensamento essencial. Aí, de repente, alguém fala.

Curto. Todos ouvem. Terminada a fala, novo silêncio.

Falar logo em seguida seria um grande

desrespeito, pois o outro falou os seus pensamentos...

Pensamentos que ele julgava essenciais. São-me estranhos.

É preciso tempo para entender o que o outro falou. Se eu falar logo a seguir... São duas as possibilidades.

Primeira: Fiquei em silêncio só por delicadeza. Na verdade, não ouvi o que você falou.

Enquanto você falava, eu pensava nas coisas que iria falar quando você terminasse sua (tola) fala.

Falo como se você não tivesse falado.

Segunda: Ouvi o que você falou. Mas, isso que você falou como novidade eu já pensei há muito tempo.

É coisa velha para mim. Tanto que nem preciso pensar sobre o que você falou.

Em ambos os casos, estou chamando o outro de tolo. O que é pior que uma bofetada.

O longo silêncio quer dizer: Estou ponderando cuidadosamente tudo aquilo que você falou.

E, assim vai a reunião. Não basta o silêncio de fora.

É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos.

E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia.

Eu comecei a ouvir. Fernando Pessoa conhecia a experiência...

E, se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras... No lugar onde não há palavras.

A música acontece no silêncio. A alma é uma catedral submersa.

No fundo do mar - quem faz mergulho sabe - a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos.

Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia...

Que de tão linda nos faz chorar.

Para mim, Deus é isto: A beleza que se ouve no silêncio.

Daí a importância de saber ouvir os outros: A beleza mora lá também.

Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto.

Rubem Alves

4. *Apresentando o Currículo da Rede Municipal de Educação de São Luís*



4.1 O Currículo Escolar...

Segundo alguns autores, currículo é:

Conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar. (FORQUIN, 2000, p.48)

Um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. (SILVA, 2015, p.55)

Uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2011, p.35)

[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos; na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2015, p. 15)

A Proposta Curricular de um sistema de ensino é um documento que organiza e sistematiza o currículo escolar das escolas que nele estão inseridas, de acordo com o segmento e modalidade de ensino previsto na Lei n. 9394/96. Fundamenta-se nas legislações nacionais e locais vigentes, como: a Matriz Curricular, as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular.

Uma Proposta Curricular pressupõe:



Vamos conhecer a Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís?

PRINCÍPIOS DO CURRÍCULO DA REDE

- Concepção de Aprendizagem baseada na Psicologia Histórico-Cultural.
- Educação Integral e Inclusiva.
- Pluralidade e Diversidade Cultural.
- Interdisciplinaridade e Transversalidade.
- Gestão Democrática.
- Objetivos de Aprendizagem e Campos de experiências.
- Competências e Habilidades.
- Defesa dos temas integradores/sociais/contemporâneo.

4.2 Estrutura da Proposta Curricular da Rede de São Luís



ÁREAS DE CONHECIMENTO:

ÁREA DE LINGUAGENS	ÁREA DE MATEMÁTICA	ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa	Componente Curricular: Matemática	Componente Curricular: Ciências
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS		ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO
Componentes Curriculares: Geografia e História		Componente Curricular: Ensino Religioso

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR

TEMAS INTEGRADORES: Direitos Humanos e Educação para as relações ético-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação Financeira e fiscal, Mídias e Tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

EIXOS/PRÁTICAS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS /CONTEÚDOS	HABILIDADES (da BNCC - Indicada e contextualizada)
--------------------	------------------------	----------------------------------	---

IMPORTANTE

É com base neste quadro organizador que o professor deverá fazer o seu planejamento e construir o seu plano de aula.

5. Vivenciando o Fazer Formativo do Coordenador Pedagógico



5. Vivenciando o Fazer Formativo do Coordenador Pedagógico

Como vimos, o coordenador pedagógico executa como um de seus papéis principais o de ser formador de sua equipe. É ele que ministra os encontros de formação (reuniões pedagógicas, planejamentos e formações continuada).

Neste contexto, a seleção de materiais (textos, vídeos, livros) trazidos para o encontro formativo se faz necessária para o alcance dos objetivos a que o coordenador pedagógico se propõe.

Segue sugestão de encaminhamentos para a realização de um encontro formativo, em que trazemos um texto de Rubem Alves (2009) "Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas", para iniciar alguns questionamentos com os professores, possibilitando a discussão, reflexão e análise das práticas docentes.

TEMÁTICA:
OBJETIVOS (Geral e Específico)
ENCAMINHAMENTOS:

- Estabelecer os combinados do encontro.
- Ler os objetivos do encontro.
- Solicitar a leitura do encontro reflexivo anterior feita por um dos participantes.
- Fazer a leitura do texto literário para os professores, apresentando inicialmente a biografia do escritor e se tiver o livro, mostrá-lo.

Há escolas que são gaiolas
e há escolas que são asas.

RUBEM ALVES



Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.

O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

1. Após a leitura, fazer algumas indagações sobre o texto, provocando os professores a participarem.
2. Solicite que digam o que entenderam do texto e traga algumas questões reflexivas, como por exemplo:

O que o escritor quis dizer sobre escolas gaiolas e escolas asas?

Que tipo de aprisionamento e libertação que o escritor se refere?

Visando a melhoria do trabalho docente, o que e como podemos trazer para a nossa prática as concepções emergidas no texto por esse escritor?

Os seus alunos estão sendo encorajados a voarem? Para onde?

O que você, professor, está fazendo para permitir que seus alunos voem?

3. Após a discussão, análise e reflexões sobre o texto inicial, fazer as ponderações necessárias adentrando-se as mudanças na prática docente que precisam ser feitas. Pode ser realizado combinados com os professores sobre a realização de novas atividades/metodologias.

O importante é que as discussões não fiquem apenas ao nível das falas, mas que sejam direcionadas à prática.

4. Propor a leitura e discussão do texto sobre as temáticas que deseja abordar (conteúdos formativos).

5. Utilize as estratégias formativas para o desenvolvimento dos conteúdos formativos.

6. Propor a discussão de alguns pontos considerados necessários, a partir do que foi lido, discutido e socializado, fazendo os acréscimos que julgar pertinentes.

7. Propor alguns ajustes e mudanças que julgar pertinentes, no tocante a prática dos professores, dando sugestões conforme a proposta curricular da escola.

8. Com os registros realizados, fazer a síntese do que foi analisado e discutido no grupo.

9. Dar o(s) encaminhamento(s) a partir das ideias do grupo de professores, elencando as ações pedagógicas prioritárias e depois as secundárias.

10. Se tiver devolutivas a fazer, aproveite - este é o momento. Não deixe para depois.

11. Realize a avaliação do encontro.

12. Agende o próximo encontro.



6. *Ampliando o Universo Teórico-Cultural*



6. *Ampliando o Universo Teórico-Cultural*

SUGESTÕES DE TEXTOS PARA OS ENCONTROS FORMATIVOS



Texto: A LENDA DA BORBOLETA AZUL

Sinopse: É uma antiga lenda oriental que apresenta como moral da história : nosso presente e nosso futuro estão exclusivamente em nossas mãos. Nunca devemos culpar alguém se alguma coisa falhar. Se perdermos alguma coisa ou se ganharmos, nós somos os únicos responsáveis. A borboleta azul representa as nossas vidas. Só depende de você criar a vida que quiser.

Fonte: <https://www.unimed.coop.br/web/canal-unimed-parana/noticias-unimed/a-lenda-da-borboleta-azul>.

Texto: ESCUTATÓRIA / RUBEM ALVES

Sinopse:Crônica que traz a importância da escuta, visão sábia e pertinente para os nossos dias.

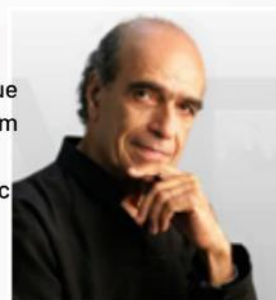
Fonte:ALVES, Rubem.O amor que acende a lua. 8.ed. Campinas: Papyrus, 2011.



Texto: O INCÊNDIO DE CADA UM

Sinopse: é uma crônica de Affonso Romano de Sant'Anna, que ressalta o incêndio que cada um traz dentro de si e que em um dado momento é revelado a todos.

Fonte: <https://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/cron/cb/2015/150824.php>



Livro: A Literatura na poltrona

Autor: José Castello

Editora: Record.

Livro composto de quinze ensaios no qual o autor reflete sobre literatura, livros e escritores, como: Clarice Lispector, João Cabral de Melo Neto, Hilda Hilst, Manoel de Barros, Nelson Rodrigues, Adolfo Bioy Casares e José Saramago.

Música: Paciência/ Lenine

Canção lançada em 1999, no álbum na Pressão, do cantor e compositor Lenine. A letra dessa música traz - dentre outros - um grande recado: a de termos paciência frente as tribulações, turbulências, a correria do dia a dia e do caos, o nosso corpo e mente pede "um pouco mais de calma". É hora de desacelerar, acalmar, respirar.

Fonte: <https://versoseprosas.com.br/paciencia-de-lenine/597/>





Livro: Aprendizagem do Adulto Professor

Organizadoras: Vera Maria Nigro de Souza Placco e Vera Lúcia Trevisan de Souza

Editora: Loyola

Sinopse: Interessante livro que procura compreender como se dá a aprendizagem do adulto professor, através do estudo de um grupo coordenado por Vera Placco. Verificamos, ainda, o uso de recursos didáticos e metodológicos que levem a reflexão dos participantes sobre a temática abordada.

Video: Abertura Reunião Pedagógica

Sinopse: Traz uma bela mensagem sobre o trabalho em equipe, fazendo uma analogia ao voo dos gansos.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=uNVCfyB9gEI>



Filme: Nice, o coração da loucura

Ganhador de melhor filme e melhor atriz Gloria Pires no Festival de Tóquio 2015.

Festival do Rio 2015 – Melhor filme Juri Popular. É um lindo filme, protagonizado por Gloria Pires. Mostra que mudanças de atitudes, salvam vidas, reformulou a visão de cuidar, com a sensibilidade de perceber as habilidades de seus pacientes e trabalhar pedagogicamente com eles.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=UeAUNvcM_xk



Video: Dinâmica cantada professor

Sinopse: Traz mensagens para os professores relacionando com música as diversas situações que enfrentam dentro e fora da sala de aula. Muito interessante e divertido!

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=LI0tuGvC_Vw

Video: Im-pertinências Metodológicas

Sinopse: Rosaura Soligo traz orientações voltadas para a produção de materiais à distância referente ao trabalho tanto do professor quanto do coordenador pedagógico.

Fonte: <https://youtu.be/mf32XeJGkCI>

Video: Os pressupostos que fundamentam uma boa escola e uma boa formação de professores. Rosaura Soligo.

Sinopse: Roda de Conversa sobre Formação de Professores e Escola de Qualidade, com Walter Takemtoto, Rosaura Soligo, Thiana Costa, Joice Lamb, Rosangela Veliago, Nalu Rosa, Josélia Gomes Neves, Bruno D"Almeida, Adelmo Meneses Santos, Josenir Calixto

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PvcBIS07k8Y&t=6s>



7. Considerações Finais

O que se espera do coordenador pedagógico no contexto dos espaços formativos da escola e em sua ação com o currículo escolar?

A indagação acima foi feita no início deste Caderno e que, durante o percurso de sua construção, tentamos respondê-la através dos conteúdos/assuntos abordados e da maneira como os mesmos foram expostos.

A nossa intenção não é esgotar esta temática, mas de demonstrar – por meio do que aqui foi apresentado – o fazer do coordenador pedagógico nos espaços formativos da escola, no qual dentro deste contexto ele se depara com a Proposta Curricular, que é o eixo norteador das atividades escolares. Não são “receitas prontas”, mas sugestões didático-metodológicas alicerçadas no estudo, nas bases teóricas, nos documentos, na pesquisa, na investigação e sob o olhar desta pesquisadora.

É sabido que o currículo não é estático, sempre está em constante movimento. Escola e currículo devem andar juntos. Parafraseando a Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos “currículo é uma máquina de guerra”, sendo um instrumento de transformação da sociedade nas mãos dos professores!

Desejamos que as orientações contidas neste Caderno de Proposições Didático-Metodológicas sejam relevantes, funcionais e que possam auxiliar o coordenador pedagógico em seu fazer formativo na escola. Trata-se de mais um recurso didático que se coloca à disposição desses profissionais da educação, com o fim de ajudá-los a resolver as situações-problemas que surgem no cotidiano de sua ação e para que a educação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, que se perfaz nos espaços de formação, sejam momentos proveitosos e acolhedores dias de encontro.

Mensagem Final aos Coordenadores Pedagógicos

A você, coordenador pedagógico:

Finalizamos este caderno de proposições didático-metodológicas com as reflexões de Madalena Freire (2017) que coloca à tona a existência de conflitos permanentes, mas que são inerentes à existência humana, essência da vida. E, para os profissionais da educação evidenciam-se possibilidades e perspectivas no seu fazer pedagógico.

É uma mensagem de incentivo e perseverança, haja vista que os estudos, as pesquisas e a vasta literatura existente apontam que é possível realizar; bastando, a princípio, termos um propósito.

Estar vivo é estar em conflito permanentemente, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis.

Estar vivo é assumir a educação, a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem.

Medo e coragem de assumir a solidão de ser diferente.

Medo e coragem de romper o velho.

Medo e coragem de construir o novo.

Medo e coragem de assumir a educação desse drama, cujos personagens são desejos de vida e morte.

Educar a paixão (de morte e vida) é lidar com esses dois ingredientes quotidianamente, através da nossa capacidade, força vital (que todo ser humano possui, uns mais, outros menos, em outros anestesiada) e desejar, sonhar, imaginar e criar.

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos; na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento, da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito.

Este é o drama de permanecer VIVO... aprendendo, ensinando, construindo conhecimento, fazendo educação!

Madalena Freire



Referências

- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. 7.ed. Campinas: Papirus, 2009.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). *O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2009.
- ALVES, Rubem. *O amor que acende a lua*. 8.ed. Campinas: Papirus, 2011.
- ALVES, Rubem. *Por uma Educação romântica*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009. p.29-32.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em 20.set.2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf. Acesso em 14 out.2021.
- CARDOSO, Beatriz. et al.(orgs.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- CASTELLO, José. *A literatura na poltrona*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- FONSECA, João Pedro da. *Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar*. São Paulo-SP: Jornal da APASE. Secretaria de Educação. São Paulo. SP. Ano II - Nº. 03, 2001.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Madalena; et al. *O que é um grupo?* In: FREIRE, Madalena (org.). *Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. (Série Seminários).
- FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2.ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992. (Série Seminários).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FUSARI, José Cerchi. **O papel do coordenador pedagógico na concepção do projeto político-pedagógico**. *Gestão Escolar*, jun. 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/485/o-papel-do-coordenador-pedagogico-na-concepcao-do-projeto-politico-pedagogico> . Acesso em: 25 set. 2021.

GANDIN, Danilo. **A Posição do Planejamento Participativo entre as ferramentas de Intervenção na Realidade**. *Currículo sem Fronteiras*. Porto Alegre, v.1., n.1, p 81-95. jan/jun.2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época)

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6.ed. São Paulo: Heccus, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia, ciência da educação?*. São Paulo: Cortez. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LÜCKE, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado. **Guia de Gestão Escolar**. São Luís: SEDUC [s.d]

MONTEIRO, Elisabete; et al. **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática /elaboradoras**. Bahia: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. (Série Educar em Rede).

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.* 9.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PAULA, Ronan Lobo de. **Processos de formação sobre uma ótica da pedagogia da afetividade.** In: Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, 5, 2011, São Cristovão, Sergipe. Anais. Sergipe, 2011. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%209/PDF/Microsoft%20Word%20-%20PROCESSOS%20DE%20FORMAcaO%20SOBRE%20UMA%20oTICA.pdf>> Acesso em 28 set.2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.* São Paulo: Loyola, 2003.

RANGEL, Mary. **Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.* São Paulo: Cortez, 2010. 8 ed.

SÃO LUÍS (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino.** São Luis: SEMED, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11.ed. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOLIGO, Rosaura; SOLIGO, Angélica (orgs.). **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Estratégias metodológicas de formação de educadores.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.* São Paulo: Loyola, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contribuindo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora, 1994.



Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Pós-Graduação a nível de Especialização em Magistério Superior, Centro Universitário do Maranhão (UniCEUMA); Especialista em Supervisão Escolar, Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO); Graduada em Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Graduada em Direito, Centro de Ensino Unificado do Maranhão (CEUMA); Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica (GPCEB) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Processos Formativos Docentes (GEPPForD), ambos do Programa de Pós-Graduação de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Na área do direito, exerceu funções como advogada e assessora jurídica de Instituição de Ensino Superior. É servidora Pública Municipal de Educação de São Luís (SEMED), tendo desenvolvido suas atividades como professora e coordenadora pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; exerceu funções na Direção de Núcleo e atualmente é Técnica de Acompanhamento Pedagógico.



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011) cursou o Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/ Faculdade de Educação/FAE, sob a supervisão da professora doutora Marlucy Alves Paraíso, no período de 05 de agosto de 2017 a 05 de julho de 2018. Atualmente é estatutária da Universidade Federal do Maranhão, atuando principalmente em Currículo, Didática, Estágio Supervisionado e Educação Infantil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora Local do Curso de Pedagogia do Programa Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR/MEC/CAPES/UFMA. Coordenadora Adjunta do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR/MEC/CAPES/UFMA Coordenadora do Grupo de Estudo Currículo da Educação Básica (GPCEB) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR EM CICLOS

PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO


RESOLUÇÃO Nº 18/2008-CME

O Conselho Municipal de Educação de São Luís, no uso de suas atribuições legais e, tendo em vista o Parecer nº 17/08 – CME, emitido pela Câmara de Ensino Supletivo no Processo nº 030.4438/2008-SEMED de 16/06/2008, por unanimidade aprovado em Sessão Plenária, hoje realizada,

RESOLVE:

Art. 1º – Aprovar a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, localizada na Rua 07 de Setembro, nº 238 – Centro, em São Luís – MA.

Sala das Sessões Plenárias do Conselho Municipal de Educação em São Luís, 22 de setembro de 2008.


José Ribamar Bastos Ramos
Presidente – CME


José Arimatéa Vieira da Conceição
Relator



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE ENSINO SUPLETIVO
PARECER Nº 17/08– CME
PROCESSO Nº 030.4438/2008

ASSUNTO: Solicitação de Aprovação da Proposta Curricular do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem.

Interessado: Secretaria Municipal de Educação

I - RELATÓRIO:

A Secretária Adjunta de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, Professora Patrícia Alessandra Gomes Aroucha, mediante requerimento constante do processo n 030.4438/2008, solicita a este Conselho a Aprovação da Proposta Curricular do Ensino Fundamental da referida Secretaria, situada na Rua 07 de setembro n 238, centro – São Luís-Ma.

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino é composta pelo marco conceitual que é a concepção geral de Educação da referida Secretaria, e dos componentes curriculares dos ciclos (1º ao 4º ciclos), que compõem a nova Organização de Aprendizagem Curricular da Rede Municipal de Ensino.

Os documentos em análise tiveram a preocupação de mostrar, além de aspectos legais que justificam a adoção da organização escolar em ciclos de aprendizagem, uma fundamentação teórica que vê nos ciclos uma concreta de rompimento com o fracasso escolar. É destacada, além da concepção de Educação inclusiva e de respeito à diversidade, a vontade política de reestruturar ou mesmo romper com um modelo de seriação que, historicamente, responde pelos altos índices de exclusão, configurando-se a cultura da repetência.

Nesse sentido, os ciclos de aprendizagem são colocados como oportunistas da articulação entre os saberes diversos que, de forma não estática, proporcionam a reflexão e a construção de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Os documentos em pauta refletem ainda sobre as reais possibilidades de reconstruções pessoais do aprendiz, procedimento que estimula a compreensão de mundo, através da organização do saber e da transformação da realidade.



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE ENSINO SUPLETIVO
PARECER Nº 17/08– CME
PROCESSO Nº 030.4438/2008

ASSUNTO: Solicitação de Aprovação da Proposta Curricular do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem.

Interessado: Secretaria Municipal de Educação

Em relação ao/ à Educador/a, a organização em ciclos pode vir a proporcionar, de forma mais produtiva, estímulos à recriação da dimensão docente, sobretudo quando o/a professor/a considerar a necessidade de ressignificar o papel da escola.

Historicamente, a escola pode ser vista como um dos agentes contribuíram para a criação e permanência de encaminhamentos que resultaram na desqualificação da prática educativa. A prática excludente não considera o conhecimento prévio do/a aluno/a e suas formas de criação pessoal como importantes para o processo de busca pelo conhecimento.

Na perspectiva da criação e organização de um novo estado e uma nova ordem na educação, comprometidos com a democracia. As propostas Curriculares para organização escolar em ciclos de aprendizagem colocam o currículo como o caminho concreto da produção do conhecimento, entendido como movimento processual, não estanque, vivenciado de forma dialógica, em que o/a professor/a exerce o papel de mediador das práticas a serem criadas.

Nesse sentido, o currículo deve considerar as diferenças e os momentos de aprendizagem específicos de cada aluno/a.

As Propostas Curriculares analisadas são apresentadas com argumentos e caminhos que apontam para uma trajetória bem-sucedida na implantação dos ciclos, visto que:

a) os ciclos de aprendizagem favorecem ao aluno/a o exercício do seu direito a uma educação de qualidade e à construção de seu próprio processo de aprendizagem;

b) proposta dos ciclos de aprendizagem está diretamente articulada a um programa de formação continuada dos profissionais da educação de Rede Municipal de Educação de São Luís, que tem como perspectiva proporcionar revisão constante de práticas arraigadas, que fazem da



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE ENSINO SUPLETIVO
PARECER Nº 17/08– CME
PROCESSO Nº 030.4438/2008

ASSUNTO: Solicitação de Aprovação da Proposta Curricular do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem.

Interessado: Secretaria Municipal de Educação

escola um local de exercício do autoritarismo, da negação das oportunidades, em que a avaliação se constitui em instrumento de poder, porque punitiva, quando valoriza os pontos, as médias, a prova.

Recriar as concepções de avaliação e construir o processo de como os/as alunos/as aprendem, como poderiam aprender e por que não aprendem, reflexões essa realizadas necessariamente em bases científicas, é o caminho para a diferença.

Entretanto, seriação e ciclos podem não apresentar diferenças nos resultados educacionais, se permanecer a mesma forma de produzir, avaliar e tratar o conhecimento. Para que as mudanças desejadas se concretizem, alguns pressupostos precisam ser assegurados.

Assim, a implantação dos ciclos, tão precisamente afirmada e justificada nas Propostas Curriculares, acontecerá com a participação efetiva do professor/a. No contexto da formação continuada de professores/as, o período e as estratégias de formação docente para o exercício profissional deverão estar visíveis no planejamento, com a tematização da prática, de modo a assegurar a superação de formas convencionais de aperfeiçoamento. Por sua vez, é importante privilegiar a discussão da proposta pedagógica, do currículo e de formas de avaliação que garantam efetivamente a inserção, com qualidade, de todas as crianças no processo educacional, sem mecanismos de reprovação.

As mudanças do paradigma da avaliação, à luz da LDB, abrangerão as dimensões institucional, docente e discente, incluída aí a avaliação continuada da própria implantação das Propostas Curriculares. No que tange às competências docentes e discentes, a avaliação verificará os feitos de qualidade e quantidade das intervenções provocadas pelo ciclo.



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE ENSINO SUPLETIVO

PARECER Nº 17/08 – CME

PROCESSO Nº 030.4438/2008

ASSUNTO: Solicitação de Aprovação da Proposta Curricular do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem.

Interessado: Secretaria Municipal de Educação

Além disso, é preciso abrir, garantir os canais de participação e fazer valer uma prática que coloca a educação a serviço das camadas menos favorecidas da população, contribuindo para consolidar o estado democrático, Os conselhos escolares poderá se fortalecer enquanto instâncias participativas por excelência nos encaminhamentos de todas as questões que certamente surgirão na implantação desta nova estratégia de estrutura de organização do ensino fundamental, principalmente. O fortalecimento das formas de participação já criadas e o incentivo ao surgimento de novas estratégias certamente irão enriquecer as diversas alternativas que estão postas à construção de uma escola de qualidade para todos.

Após análise da Propostas Curricular, constatamos que a mesma contempla a concepção teórica dos ciclos de aprendizagem, cujo desdobramento é bastante coerente com seus princípios e finalidades e que sua elaboração foi bem estruturada e contou com a participação dos educadores da Rede Municipal de Ensino. Verificamos também que a referida Proposta organizada em ciclos já vem funcionando nas escolas desde 2007 quando da implantação do I ciclo e em fevereiro de 2008 pelo II,III e IV ciclos.

II - PARECER:

Ante ao exposto, opinamos:

01- Pela aprovação da Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Luís, organizada em ciclos de aprendizagem (I,II,III e IV ciclos), com validade a partir de sua implantação no ano de 2007.



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE ENSINO SUPLETIVO
PARECER Nº17/08 – CME
PROCESSO Nº030.4438/2008

ASSUNTO: Solicitação de Aprovação da Proposta Curricular do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem.

Interessado: Secretaria Municipal de Educação

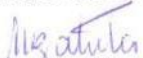
É o parecer,

São Luís, 22 de setembro de 2008

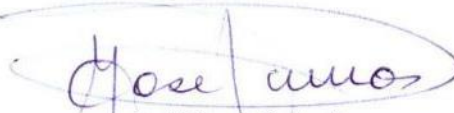

José de Arimatea Vieira da Conceição
Relator

A Câmara de Ensino Supletivo aprova o Parecer e o encaminha à Presidência do Conselho Municipal de Educação, para os devidos fins.

Em 22 de setembro de 2008.


Maria Lindalva Batista
Presidenta da Câmara
de Ens. Supletivo

Parecer aprovado em Sessão Plenária do dia 22 de setembro de 2008.


José Rômulo Bastos Ramos
Presidente do Conselho Municipal
de Educação

**ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO DO MARCO CONCEITUAL DA
PROPOSTA CURRICULAR**



**PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

OFÍCIO Nº 169/2018– CME

São Luís - MA, 16 de julho de 2018.

Senhora Coordenadora,

Encaminhamos, em anexo, à Vossa Senhoria, Parecer Nº. 12/2018-
CME/SL do Marco Conceitual da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís,
aprovado em Sessão Plenária realizada por este órgão.

Atenciosamente,


Márcia Diegues Cateb

Presidente do CME – São Luís

Ilm^a Sr^a.
MALILA DA GRAÇA ROXO ABREU
Coordenadora do Núcleo de Currículo
NESTA



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Parecer N° 12 /2018

INTERESSADO: Secretaria Municipal de Educação de São Luís - SEMED

ASSUNTO: Apreciação do Marco Conceitual da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís

RELATORES: Antonísio Lopes Furtado, Deline Cutrim de Lima, Isabella Rodrigues de Araujo Costa Caracas, Márcia Dieguez Cateb, Maria Joseilda Oliveira Fernandes Freitas Descovi, Maria Lindalva Batista, Patrícia Alessandra Barros Gomes e Regina Sheila Bordalo Martins.

PARECER CME/SL N° 12/2018

APROVADO: 5 de julho de 2018

I – RELATÓRIO

O Secretário Municipal de Educação, professor Raimundo Moacir Mendes Feitosa, por meio do OE n° 232/2017 – SEMED, solicita a este Conselho a “análise e aprovação do Marco Conceitual da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de São Luís,” tendo em vista que o referido documento tem como finalidade orientar e integrar os referenciais curriculares da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, apresentando objetivos, conceitos, princípios e legislações que fundamentam a organização das etapas da Educação Básica atendidas pela Rede, especificamente, Educação Infantil e Ensino Fundamental e das modalidades de ensino: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Para estudo e análise da situação o documento foi distribuído nas Câmaras de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Os conselheiros fundamentaram o estudo do referido documento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N° 9.394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para cada etapa da Educação Básica e demais legislações pertinentes a matéria.

Após o referido estudo e análise, o Colegiado do CME convidou a professora Malila da Graça Roxo Abreu, coordenadora do Núcleo de Currículo, para comparecer a uma reunião Plenária, realizada no dia 14 de setembro de 2017, com o objetivo de apresentar as considerações elencadas após a análise do referido documento.

M. Descovi
M. Batista
R. S. Bordalo



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Parecer N° 12 /2018

A Coordenadora do Núcleo de Currículo, se comprometeu a realizar as alterações com base nas questões elencadas na referida reunião Plenária.

Em 20 de março de 2018, por meio do Ofício nº 01/2018 – SEMED, a Coordenadora do Núcleo de Currículo, professora Malila da Graça Roxo Abreu, encaminhou ao Conselho Municipal de Educação, o documento do marco conceitual com as devidas alterações.

II. ANÁLISE

A organização do Sistema Educacional Brasileiro, segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) caracteriza-se pela divisão de competências e responsabilidades entre a União, estados e municípios.

A atual estrutura educacional no Brasil consiste na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior. Os municípios têm a função educacional de oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-escola, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é oferecida em creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. O Ensino Fundamental, com duração mínima de nove anos, é obrigatório e gratuito na escola pública, devendo o poder público garantir sua oferta a todos, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria.

Além do ensino regular, a educação formal possui as seguintes modalidades específicas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação à Distância.

No processo de reelaboração do Marco Conceitual, foi feita uma consulta pública com a comunidade escolar e demais segmentos da sociedade em que participaram a equipe técnica e os profissionais da educação das escolas públicas municipais, validado pela comissão composta de representantes estaduais, sindicatos e equipe técnica da SEMED, instituída por meio de Portaria.



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Parecer N ° 12 /2018

O Marco Conceitual da Rede Municipal de Ensino de São Luís, após a parte introdutória, está estruturado da seguinte forma:

- A construção da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, situando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial;
- Análise da realidade educacional, com o contexto histórico, econômico, social e educacional do município de São Luís e o diagnóstico educacional do município de São Luís;
- Concepção de educação e educação escolar, destacando a Educação Inclusiva e Integral;
- Gestão escolar e organização do currículo, com a concepção de gestão escolar (Projeto Político-Pedagógico) e a organização curricular (natureza das capacidades a serem desenvolvidas, definição das finalidades educativas, dos objetivos gerais e específicos, dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, dos temas integradores, dos direitos humanos e cidadania, da educação para as relações étnico-raciais, da educação, gênero e diversidade na escola, da educação ambiental, das mídias e tecnologia de ensino, da educação patrimonial, da educação financeira, do planejamento e avaliação educacional);
- Etapas e Modalidades de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, com a importância, concepções, objetivos, desafios atuais e orientações curriculares para cada etapa e modalidade.

A atualização do Marco Conceitual da Proposta Curricular justifica-se em virtude das mudanças na legislação educacional, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Etapas de Ensino, Planos Nacional e Municipal de Educação e Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Por fim, entende-se que o Marco Conceitual da Proposta Curricular se constitui em um documento de grande relevância para o trabalho pedagógico desenvolvido na Rede



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Parecer N° 12 /2018

Pública Municipal de Ensino de São Luís, uma vez que contempla objetivos, conceitos, princípios e legislações que organizam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e suas modalidades.

II – PARECER E VOTO

Em face do exposto, apreciamos favoravelmente o Marco Conceitual da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, recomendando que ao concluir o processo de reelaboração da Proposta Curricular da Rede, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, encaminhe para aprovação deste Conselho Municipal de Educação.

É o Parecer, s.m.j.

SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE SÃO LUÍS, EM 5 de julho de 2018.

Márcia Dieguez Cateb

Márcia Dieguez Cateb

Presidente do CME/SL

Antônio Lopes Furtado

Antônio Lopes Furtado

Conselheiro

Deline Cutrim de Lima

Deline Cutrim de Lima

Conselheira



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Parecer N ° 12 /2018

Isabella Rodrigues de Araujo Costa Caracas

Conselheira

Maria Joseilda Oliveira Fernandes Freitas Descovi

Conselheira

Maria Lindalva Batista

Conselheira

Patricia Alessandra Barros Gomes

Conselheira

Regina Sheila Bordalo Martins

Conselheira

ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Maria de Jesus Gaspar Leite.

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante CRISTIANE DUTRA RIBEIRO HABIBE, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA: articulação do currículo e o acompanhamento de professores dos Anos Iniciais.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 15 / 12 / 2020.

Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA – NEP

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, CRISTIANE DUTRA RIBEIRO HABIBE,
responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado O COORDENADOR PEDAGÓGICO

DESENVOLVIMENTO E A FORMAÇÃO CONTINUADA: ARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO E O APERFEIÇOAMENTO
DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS
da IES UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.

comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente para o projeto acima mencionado, bem como:

- Manter o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados;
- Garantir que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para o projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, respeitando a confidencialidade e sigilo correspondentes aos sujeitos da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com anuência da Semed, considerando sua coparticipação no trabalho científico;
- Manter os dados da pesquisa sob minha responsabilidade indelegável e intransferível;
- Zelar pela veracidade das informações declaradas acima.

Tenho ciência que esse termo será anexado ao projeto, devidamente por mim assinado e fará parte integrante da documentação para fins de autorização da pesquisa.

Li e concordo com este termo de compromisso.

São Luís (MA) 17 de DEZEMBRO de 2020.

CRISTIANE DUTRA RIBEIRO HABIBE

Pesquisador(a) responsável

Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote 14, nº 250, CEP: 65076-090
Edifício Trade Center, Bairro São Francisco, São Luís - MA

ANEXO E – CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA-NEP

*Autorizado
15.12.20*

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa da (tese/dissertação/monografia) intitulada O Condensador Pedagógico e a Formação Continuada: articulação com o currículo e o acompanhamento de professores... sob a responsabilidade do(a) Pesquisador(a) Christiane Dutra Ribeiro Habibe

Coordenada pelo(a)
Prof^{o(a)} Dra. Maria José A. Santos da
IES UFMA

A pesquisa será realizada na UEB Núcleo Centro

no turno mat/vesp, no período de 12/12/2020 à 06/06/2021.

O(A) Pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

São Luís, 15 de dezembro de 2020.

M Jesus Gaspar Leite
Secretária Adjunta de Ensino
Secretária Adjunta de Ensino

Cláudia Santos
Núcleo de Estágio e Pesquisa

Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote 14, nº 250, CEP: 65076-090
Edifício Trade Center, Bairro São Francisco, São Luís - MA

ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, concordo em conceder entrevista para **Cristiane Dutra Ribeiro Habibe**, integrante do Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica (GPCEB) e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (Campus de São Luís), para a pesquisa intitulada: "**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS NO CONTEXTO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS DA ESCOLA**".

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, ____/____/____

Assinatura do(a) entrevistado(a)