

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

KEILA SANTOS

**PRÁTICAS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CARAMBEÍ - PR**

**PONTA GROSSA
2020**

KEILA SANTOS

**PRÁTICAS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CARAMBEÍ - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo.

**PONTA GROSSA
2020**

S237 Santos, Keila
Práticas das coordenadoras pedagógicas nas escolas municipais de Carambeí
– PR / Keila Santos. Ponta Grossa, 2020.
177 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo.

1. Prática pedagógica. 2. Coordenador pedagógico. 3. Trabalho docente. 4.
Trabalho coletivo. I. Cartaxo, Simone Regina Manosso. II. Universidade Estadual
de Ponta Grossa. Educação. III.T.

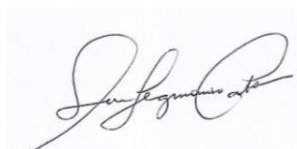
CDD:372.1

TERMO DE APROVAÇÃO

KEILA SANTOS

PRÁTICAS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CARAMBEÍ – PR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:



Orientador (a) Prof. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG



Prof. Dra. Marielda Ferreira Pryjma - UFPR



Prof. Dra. Simone de Fátima Flach - UEPG



Prof. Dra. Lucimara Cristina de Paula - UEPG

Ponta Grossa, 20 de novembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças nos momentos que pensava em desistir.

À minha querida orientadora, Simone Regina Manosso Cartaxo, por toda paciência e compreensão neste processo de pesquisa, compartilhando seu conhecimento e sabedoria.

Aos meus familiares, principalmente à minha mãe Marília Dolgan Santos e ao meu pai Ivo Santos, por me apoiarem em todos os momentos. Gratidão por auxiliarem em toda esta caminhada, me incentivando a estudar sempre e dando apoio para que esta conquista fosse possível!

Ao meu companheiro, Luiz Carlos, por todo amor, incentivo e compreensão neste período.

Aos meus colegas do Mestrado, por compartilharem seus conhecimentos durante este aprendizado, em especial à Franciele, que sempre esteve comigo ao longo do processo.

Aos colegas do GEPEDIDO, os quais contribuíram com esta pesquisa por meio dos diálogos e instigantes reflexões durante os encontros do Grupo.

Aos amigos e amigas por todo incentivo, em especial, Luciana e Lucimara.

À diretora Ana Maria, às coordenadoras pedagógicas Cleide e Rosemeri e aos colegas de trabalho da Escola Municipal José Pedro Novaes Rosas, por me incentivarem sempre e me auxiliarem em diversos momentos!

A todos os professores e professoras que participaram de minha trajetória acadêmica, contribuindo com seus conhecimentos em minha formação e me instigando com suas reflexões. Gratidão!

Às professoras da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Mariêlda Ferreira Pryjma, Prof.^a Dr.^a Lucimara Cristina de Paula e Prof.^a Dr.^a Simone de Fátima Flach, pelas valiosas contribuições com esta pesquisa, bem como à Prof.^a Dr.^a Maria Iolanda Fontana, que contribuiu no momento de qualificação.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Carambeí, por aceitar o desenvolvimento desta pesquisa nas escolas do município e disponibilizar dados relevantes para a mesma.

Às diretoras, coordenadoras pedagógicas e docentes da rede municipal, sem as quais esta pesquisa não seria possível.

À CAPES, pelo auxílio financeiro disponibilizado, oportunizando a divulgação da pesquisa e a participação em eventos científicos.

“Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando.”

(Paulo Freire, 2019)

SANTOS, K. **Práticas das coordenadoras pedagógicas nas escolas municipais de Carambeí – PR.** 2020, 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas das coordenadoras pedagógicas nas escolas municipais de Carambeí, PR. O objetivo geral é analisar as práticas desenvolvidas nessas escolas e suas implicações para o trabalho docente, e como objetivos específicos identificá-las, caracterizá-las e situá-las no contexto em que são produzidas, bem como identificar as implicações das práticas pedagógicas das coordenadoras pedagógicas para o trabalho docente. Utilizou-se como referencial teórico para discutir a coordenação pedagógica Placco (2002); Placco, Almeida e Souza (2010) e Pinto (2011); para a discussão sobre a prática adotou-se o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS,1998); para a contextualização histórica Saviani (1999); Bissolli da Silva (2003) e Cruz (2011); Santos (1992) e Tumolo e Fontana (2008) na compreensão sobre o trabalho docente; Santos (1992) na sistematização coletiva do conhecimento. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi considerada um Estudo de Caso, devido à sua especificidade. A metodologia da pesquisa constitui-se em observação participante, com registro em notas de campo; aplicação de questionários com docentes e coordenadoras pedagógicas das escolas municipais; grupo de discussão e análise documental da legislação que normatiza a função do coordenador pedagógico, e análise de 17 Planos de Ação das candidatas à eleição. Os dados foram analisados na perspectiva da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados da análise apontam as atribuições da função de coordenação pedagógica e a existência de três momentos específicos desde a criação da rede municipal de ensino: indicação do orientador e supervisor pela Secretaria para a função de assessoramento pedagógico; teste seletivo para a função de suporte pedagógico e eleição para coordenadoras pedagógicas. Na análise dos Planos de Ação, destacam-se os desafios e as possíveis ações a partir das questões da prática. Quanto à identificação e caracterização, destacam-se práticas de resistência diante das condições estruturais e humanas não favoráveis. Por fim, as implicações do trabalho da coordenação pedagógica para o trabalho docente indicam que: há relação de proximidade, evidenciando como significativa a atuação no processo de ensino e aprendizagem; o auxílio das coordenadoras são prioritariamente de ordem burocrática; a condução do planejamento é realizada com sugestões de atividades, metodologias e confecção de materiais com momentos de estudos; o atendimento aos alunos prioriza questões disciplinares e de aprendizagem; a realização de simulados e avaliações, o acompanhamento dos docentes em sala de aula e auxílio acontecem mediante as dificuldades enfrentadas por eles no dia a dia; há mediação entre os diversos segmentos da escola, atendendo, além dos alunos e docentes, aos pais, comunidade escolar, funcionários e equipe de direção; a experiência das coordenadoras pedagógicas como docentes são fundamentais para auxiliar as professoras nas suas dificuldades e indagações. Pode-se afirmar que as implicações da prática das coordenadoras para o trabalho docente são decorrentes de determinações do modo de produção da sociedade capitalista. Aponta-se como necessário o desenvolvimento de um trabalho coletivo e um projeto de formação continuada tanto para os docentes quanto para as coordenadoras pedagógicas.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Coordenador pedagógico. Trabalho docente. Trabalho coletivo.

SANTOS, K. **Pedagogical coordinator's practices in municipal schools in Carambeí – PR.** 2020, 177 f. Master's Dissertation – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

ABSTRACT

This research aimed to study the pedagogical coordinator's practices in municipal schools in Carambeí, PR. The general objective was to analyze the practices developed in these schools and their impact on teachers' work. The specific objectives were to identify, characterize and situate them in the context where they are produced as well as to identify the implications of the pedagogical coordinator's practices to the teachers' work. The theoretical background supporting the discussions included: Placco (2002); Placco, Almeida and Souza (2010) and Pinto (2011) - pedagogical coordinators; (MARTINS,1998) - epistemological axis of the Theory as Expression of Practice; Saviani (1999); Bissolli da Silva (2003) and Cruz (2011) – historical contextualization; Santos (1992) and Tumolo and Fontana (2008) – understanding teachers' work; and Santos (1992) – collective systematization of knowledge. This qualitative research is considered a case study due to its specificity. The research methodology included participant observation with recordings of field notes; use of questionnaires applied to teachers and pedagogical coordinators from municipal schools; organization of discussion groups and the documental analysis of the law that regulates the pedagogical coordinator's function along with the analysis of 17 action plans of the candidates running for election. The data was analyzed in the Content Analysis perspective (BARDIN, 2016). The results of the analysis pointed out the attributions of the pedagogical coordinator's position and the existence of three specific moments since the creation of the municipal education system: appointment of the counselor and supervisor by the Education Secretariat for the position of teaching advisor; selective test for the position of teaching support and, election of pedagogical coordinators. When analyzing the Action Plans, challenges and possible actions from practical issues are highlighted. Regarding characterization and identification, resistance practices were observed due to the existing unfavorable structural and human conditions. Finally, the implications of the pedagogical coordinator's work to the teachers' work indicate that: there is a proximity relation evidencing how significant their action is in the learning and teaching process; the coordinators' assistance is mainly bureaucratic; planning is carried out through suggestions of activities, methodologies and material preparation with some moments of study; when assisting students, the priority is on disciplinary and learning issues; mock tests and evaluations; accompanying teachers in the classroom and providing them with some support occur whenever they face difficulties in their daily routine; pedagogical coordinators provide mediation between the several school segments, and in addition to students and teachers, they also provide assistance to parents, the school community, school workers and the direction team; the experience pedagogical coordinators have as teachers is fundamental to help teachers in their difficulties and doubts. Therefore, these practices can be said to impact teachers' work regarding the help provided and that they are permeated by several determinants of the capitalist society production system. The development of collective work and a continuous education project is necessary for both teachers and pedagogical coordinators.

Keywords: Teaching Practices; Pedagogical coordinators; Teachers' work; Collective work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 –	Teoria como Expressão da Prática	15
FIGURA 2 –	Foto aérea do município de Carambeí – PR	42
FIGURA 3 –	Localização do município de Carambeí no estado do Paraná.....	43
FIGURA 4 –	Modelo das Notas de Campo das observações nas escolas municipais de Carambeí realizadas em 2019.....	52
GRÁFICO 1 –	Faixa etária das coordenadoras pedagógicas e docentes participantes da pesquisa em 2019.....	46
GRÁFICO 2 –	Formação acadêmica das coordenadoras pedagógicas e dos docentes participantes da pesquisa	46
GRÁFICO 3 –	Período de atuação das coordenadoras pedagógicas e docentes participantes nas escolas em 2019.....	47
GRÁFICO 4 –	Carga horária de trabalho nas escolas das coordenadoras pedagógicas e docentes participantes em 2019.	47
GRÁFICO 5 –	Tempo de atuação das coordenadoras pedagógicas participantes na função de coordenação pedagógica em 2019.....	48
GRÁFICO 6 –	Tempo de atuação dos docentes participantes na função de docência em 2019.....	48
GRÁFICO 7 –	Atuação das coordenadoras pedagógicas participantes como CP e como docente em 2019.....	49
GRÁFICO 8 –	Atuação dos docentes participantes como coordenadoras pedagógicas.	49
GRÁFICO 9 –	Vínculo trabalhista dos docentes em 2019.....	50
QUADRO 1 –	Teses e Dissertações sobre a prática do coordenador pedagógico localizadas até o ano de 2019.	22
QUADRO 2 –	Levantamento de artigos sobre a prática do coordenador pedagógico localizados até o ano de 2019.	33
QUADRO 3 –	Sistematização da revisão de literatura sobre a prática do coordenador pedagógico e temáticas abordadas em produções acadêmicas de 2005 a 2018.....	38

QUADRO 4 –	Docentes e coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí participantes da pesquisa nos questionários e nas observações (2019).....	45
QUADRO 5 –	Data e carga horária da realização das observações da atuação das coordenadoras pedagógicas realizadas em 2019.....	51
QUADRO 6 –	Quadro de estrutura e coerência da pesquisa.....	58
QUADRO 7 –	Problemas, desafios, estratégias e ações na Gestão Democrática indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí.....	87
QUADRO 8 –	Problemas, desafios, estratégias e ações nas Práticas Pedagógicas indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí.....	88
QUADRO 9 –	Problemas, desafios, estratégias e ações no Acesso, Permanência e Sucesso indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí.....	92
QUADRO 10 –	Problemas, desafios, estratégias e ações na Avaliação indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí.....	93
QUADRO 11 –	Problemas, desafios, estratégias e ações na Formação e condições de trabalho dos profissionais da instituição educacional indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí.....	94
QUADRO 12 –	Problemas, desafios, estratégias e ações no Ambiente indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí.....	95
QUADRO 13 –	As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes e CPs com relação aos alunos (2019).....	99
QUADRO 14 –	As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes e CPs com relação ao seu trabalho com os docentes.....	104
QUADRO 15 –	As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes com relação ao planejamento.....	106

QUADRO 16 – As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes com relação à família-escola.....	108
QUADRO 17 – As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes com relação à SMEC	110
QUADRO 18 – As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes com relação às avaliações	111
QUADRO 19 – As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes com relação às atividades técnico-burocráticas	113
QUADRO 20 – As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes com relação aos aspectos organizacionais	114

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CMEIS	Centros Municipais de Educação Infantil
CP	Coordenador (a) Pedagógico (a)
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPEDIDO	Grupo de Estudos e Pesquisa – Didática e Formação Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA DA PESQUISA	20
1.1 REVISÃO DE LITERATURA	20
1.1.1 As Teses E Dissertações.....	21
1.1.1.1 O que as teses e dissertações indicam a respeito da prática do coordenador pedagógico?	31
1.1.2 Os Artigos Sobre A Prática Do Coordenador Pedagógico	32
1.1.2.1 O que os artigos indicam a respeito da prática do coordenador pedagógico?.....	37
1.1.3 Sistematização Da Revisão De Literatura	37
1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	40
1.2.1 Caracterização Do Campo E Dos Participantes	42
1.2.2 As Observações	50
1.2.3 Os Questionários.....	52
1.2.4 O Grupo De Discussão.....	53
1.2.5 Análise De Conteúdo.....	55
1.2.6 Quadro De Estrutura E Coerência Da Pesquisa	57
CAPÍTULO 2 – A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTO HISTÓRICO E ATRIBUIÇÕES	60
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO.....	60
2.1.1 1º Momento: Indicação Do Orientador E Supervisor Educacional Pela Secretaria Para A Função De Assessoramento Pedagógico (1998 – 2007)	61
2.1.2 2º Momento: Teste Seletivo Para A Função De Suporte Pedagógico (2008-2012).....	64
2.1.3 3º Momento: A Eleição Para Coordenadoras Pedagógicas (2012 – atual)..	69
2.2 ATRIBUIÇÕES	75
2.2.1 As Coordenadoras Pedagógicas E Os Alunos.....	76
2.2.2 As Coordenadoras Pedagógicas E A Comunidade.....	77
2.2.3 As Coordenadoras Pedagógicas E Os Docentes	78
2.2.4 A Atuação Das Coordenadoras Pedagógicas E O Projeto Político-Pedagógico	80
2.2.5 Outras Demandas	81
CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: DO PREVISTO AO REALIZADO	85
3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O PREVISTO NOS PLANOS DE AÇÃO DAS CANDIDATAS À ELEIÇÃO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	86
3.2 DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: NA PRÁTICA, QUAIS SÃO?.....	97
3.2.1 Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E Os Alunos.....	98

3.2.2	Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E Os Docentes.....	104
3.2.3	Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E O Planejamento	106
3.2.4	Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E A Família	108
3.2.5	Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E A SMEC.....	110
3.2.6	Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E As Avaliações.....	111
3.2.7	Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E Os Aspectos Técnico-burocráticos	113
3.2.8	Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E Os Aspectos Organizacionais.....	114
CAPÍTULO 4 – AS PRÁTICAS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: QUAIS AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE?		
4.1	AS IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO DOCENTE	117
4.2	IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE: ONDE FICA O TRABALHO COLETIVO?	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS		140
REFERÊNCIAS		144
APÊNDICE A – QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADOS NA REVISÃO DE LITERATURA		148
APÊNDICE B – QUADRO DE ARTIGOS ENCONTRADOS NA REVISÃO DE LITERATURA		150
APÊNDICE C – REFERÊNCIA COMPLETA DOS TRABALHOS INCLUÍDOS NA REVISÃO DE LITERATURA		152
APÊNDICE D – DADOS SOCIOEDUCACIONAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA		155
APÊNDICE E – ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES		159
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIOS		163
APÊNDICE G – CARTA		172
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO		174
ANEXO A –	DESPACHO: CÓPIA DE DOCUMENTOS REFERENTES À DOCUMENTOS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO	175
ANEXO B –	DADOS QUANTITATIVOS REFERENTES ÀS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARAMBEÍ (SMEC, 2019)	176
ANEXO C –	MODELO DE PLANO DE AÇÃO (SMEC, 2017)	177

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a prática das coordenadoras pedagógicas (CPs), a qual emergiu das observações das práticas desenvolvidas nas escolas do município de Carambeí, no estado do Paraná.

A problemática teve como origem os resultados do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) por mim realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia (2014-2017) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa realizada no TCC buscou as compreensões dos docentes sobre a função da coordenação pedagógica.

Além disso, as próprias experiências por mim vivenciadas enquanto docente da rede municipal de Carambeí geraram inquietações a respeito da atuação deste profissional, principalmente, porque houve a troca das CPs nas escolas municipais e centros municipais de Educação Infantil, por meio do processo de eleição, que ocorreu no ano de 2017, uma forma pouco utilizada para a seleção da função.

Ao final do ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) divulgou o edital e a instrução normativa que definiam o processo de candidatura e eleição para a função de coordenação pedagógica. Desta forma, houve a inscrição dos interessados, a apresentação do Plano de Ação das candidatas e a eleição, para assumir o cargo durante o triênio 2018-2020.

Ao acompanhar o processo de eleição para a escolha desses profissionais e de acordo com estudos anteriores, há a problematização: **Como se caracterizam as práticas realizadas pelas coordenadoras pedagógicas nas escolas do município de Carambeí e quais são as contribuições para o trabalho docente?**

Essas questões foram problematizadas e pensadas a partir das discussões realizadas nas disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Ensino e Aprendizagem e no Grupo de Estudos e Pesquisa Didática e Formação Docente (GEPEDIDO).

Parte-se do pressuposto de que as CPs são fundamentais no ambiente escolar, sendo as responsáveis por articular as questões pedagógicas, e, por esse motivo, considera-se que suas práticas são intencionais e podem contribuir com a formação e o trabalho docente, e, conseqüentemente, com um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Por meio desta pesquisa, espera-se contribuir para o repensar de questões que envolvem a organização do trabalho das CPs, identificando as interferências do

atual projeto de sociedade nas práticas pedagógicas, por meio dos determinantes internos e externos. Possibilitar uma reflexão acerca do que está sendo realizado e de que forma esta prática possui implicações para o trabalho docente, bem como apontar possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho coletivo nas instituições, defendendo um projeto formativo de qualidade.

Tendo em vista esta inquietação e com o olhar voltado à prática vivenciada na escola municipal, busca-se responder às seguintes questões: **Qual o contexto da produção da prática das coordenadoras pedagógicas nas escolas municipais de Carambeí? Quais as implicações da prática das coordenadoras pedagógicas para o trabalho docente?**

Para isso, tem-se como objetivo geral: Analisar as práticas das coordenadoras pedagógicas e suas implicações para o trabalho docente nas escolas da rede municipal de Carambeí – PR¹. E, em decorrência, apresenta-se como objetivos específicos: a) Identificar e caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí; b) Situar as práticas no contexto em que estas são produzidas; c) Identificar as implicações das práticas pedagógicas das coordenadoras pedagógicas no trabalho docente.

A leitura sobre a prática pedagógica nas escolas fundamenta-se no eixo epistemológico da Teoria como Expressão da Prática, defendendo que a teoria não é um guia e a prática não é compreendida como o fazer pelo fazer. Assim, segundo Martins (1998, p. 17), faz-se necessário, “buscar uma coerência entre teoria-prática, na prática”, colocando todos os sujeitos como agentes do processo e buscando a “sistematização coletiva do conhecimento”.

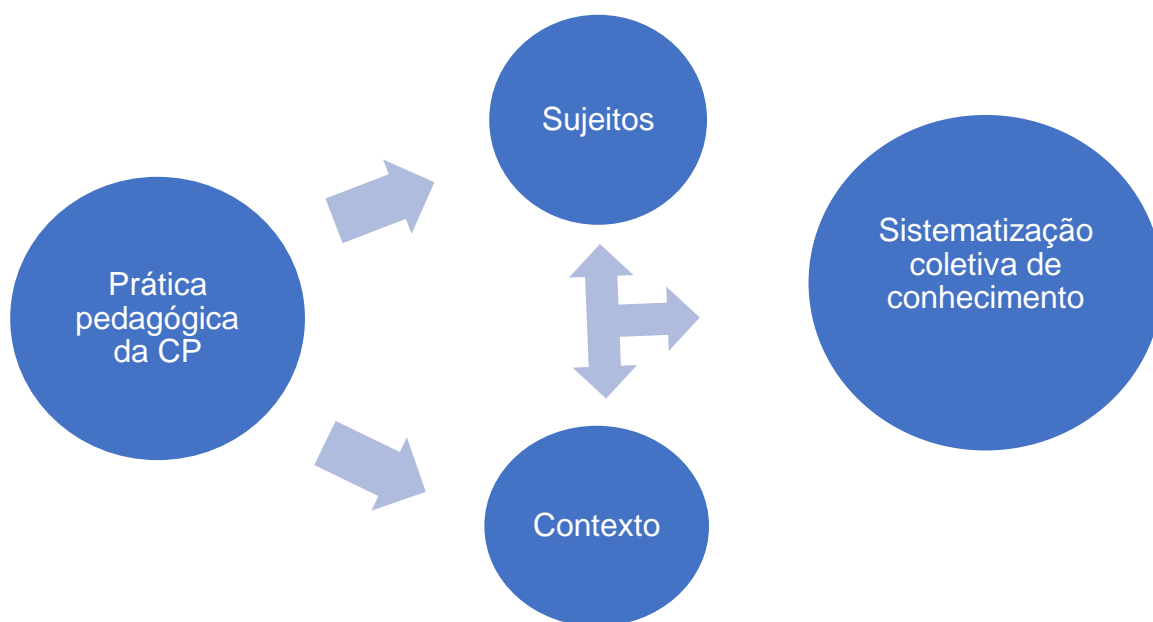
Reconhece-se que não é possível uma prática descolada da teoria, pois segundo Bernardo (1977, v. 1, p. 86) citado por Santos (1992, p. 29), esta “[...] é sempre a teoria de uma prática, e não de qualquer realidade material que transcenda o processo dessa prática, nem dessa realidade enquanto não praticada. O homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo.”.

Portanto, há a defesa de que esta prática desenvolvida na escola é fundamental para pensarmos a teoria, estabelecendo-se uma relação entre ambas,

¹ O foco desta pesquisa são as coordenadoras pedagógicas que atuam nas Escolas Municipais, optou-se por não trabalhar com os CMEIs nesta pesquisa. Neste caso, a nomenclatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental não foi utilizada, pois em algumas escolas há turmas de Pré-Escola, da Educação Infantil, sendo que estas também são atendidas pelas CPs.

pois a prática realizada esboça elementos que necessitam ser percebidos e analisados com um “olhar teórico”, o qual nem sempre está explícito e precisa ser revelado, conforme indicado na Figura 1, e, assim, considerar uma determinada prática, constituída por sujeitos diversos, com concepções próprias, em ambientes marcados por questões internas e externas, e construída a partir de um coletivo.

FIGURA 1 – Teoria como Expressão da Prática



Fonte: Martins (1998).

Nota: Organizada pela autora (2020).

É com esse entendimento que se fundamenta esta pesquisa, levando-se em consideração as práticas dos sujeitos, tendo a teoria como a expressão destas práticas, que são permeadas por diversos determinantes, em um determinado contexto, buscando analisar e compreender as práticas realizadas pelas CPs que atuam nas escolas pertencentes ao município de Carambeí.

Compreende-se que o sistema escolar investigado possui sua organização marcada pela sociedade capitalista. De acordo com Santos (1992), a escola assume a estrutura organizacional capitalista na divisão de tarefas, nas hierarquias, na definição dos conteúdos, currículos, horários e nos processos avaliativos.

A escola, neste contexto da sociedade capitalista, indica um projeto de formação de trabalhadores, visando o ensino de determinados conhecimentos que atendam ao modo de produção capitalista, sendo que, para isso, “recruta

trabalhadores para formar trabalhadores” (SANTOS, 1992, p. 52), com o objetivo de contribuir para a produção de mais-valia.

Para atingir este objetivo, utiliza-se das concepções que advêm do campo administrativo das fábricas, passando a empregar procedimentos de racionalização do trabalho no ambiente escolar, o que se pode verificar inclusive na atuação da coordenação pedagógica.

Esta função era exercida por dois profissionais distintos, o orientador educacional e o supervisor, sendo que o primeiro trabalhava com os alunos e o outro com os docentes, o que muitas vezes gerava um trabalho fragmentado, pois cada um cuidava apenas de sua área, sem conhecer a outra, dificultando, portanto, a realização de um trabalho pedagógico coletivo.

Nesta concepção, pode-se verificar indícios do que acontece em um determinado momento nas fábricas com os operários, no modelo de produção conhecido como Fordismo², no qual há o parcelamento das tarefas, ou seja, não se faz necessário o conhecimento do todo, somente o que corresponde à tarefa a ser executada (GOUNET, 1999).

Na tentativa de superar essa concepção e a fragmentação do trabalho proposta pelas habilitações (orientação educacional e supervisão pedagógica), deu-se origem a um profissional que atendesse a todos os aspectos: o pedagogo escolar ou coordenador pedagógico. Ele é responsável por subsidiar de forma mais reflexiva o trabalho docente e todas as demandas pedagógicas da escola, no que diz respeito aos alunos, conhecendo suas necessidades e intervindo no processo pedagógico.

O pedagogo unitário atende ao princípio da sociedade capitalista, na qual é preciso produzir mais com a racionalização de recursos, ou seja, um coordenador substitui dois profissionais – o orientador e o supervisor – concentrando o conhecimento e a organização do processo de trabalho nas mãos deste, podendo ser identificados resquícios do Taylorismo³.

² Fordismo: Nova organização na produção e no trabalho no ramo automotivo, criada por Henry Ford, em 1913. Aplica o método Taylorista para atender ao consumo das massas. Apoiar-se em cinco transformações principais: a) produção em massa e racionalização; b) parcelamento de tarefas; c) linha de produção; d) padronização de peças; e) linhas automatizadas. (GOUNET, 1999).

³ Taylorismo ou Organização científica do trabalho, método de produção criado por Frederick Taylor no século XIX, nos Estados Unidos, para quebrar o domínio artesanal da produção e submetê-la à autoridade dos patrões. Possui três princípios: "**deslocar** o trabalho das especialidades para torná-las autônomas dos ofícios e permitir assim a realização rápida de atividades; **separar** a concepção da realização de tarefas formalizando "cientificamente" esta ruptura; **concentrar** todos os conhecimentos nas mãos da gerência." (KATZ, 1995, p. 15).

Segundo Kuenzer (2002), surgem nas fábricas as tarefas intimamente ligadas ao controle, planejadas pela gerência, que repassa aos demais operários. Esta concepção pode ser percebida nas instituições escolares, quando há a ruptura entre o pensar e o fazer, e, conseqüentemente, se têm o aparecimento dos “gestores do ensino”, os responsáveis pela organização e controle do trabalho docente. Dessa forma, pode-se identificar que o coordenador pedagógico assume uma espécie de “gerência” na escola, reafirmando a constituição das hierarquias neste ambiente (SANTOS, 1992).

A constituição do coordenador pedagógico e sua formação, inclusive o termo que se refere a ele, sofreram modificações ao longo do tempo, devido às transformações sociais e políticas, o que também se verifica na análise de documentos do próprio município, de acordo com determinados períodos históricos.

Optou-se por utilizar, neste trabalho, a nomenclatura coordenador (a/as) pedagógico(a/as) – CP, devido a ser o termo utilizado nos documentos municipais recentes que estabelecem as atribuições destes profissionais, e, nas discussões de autores como Placco (2002; 2010) e Souza (2010). No entanto, há a compreensão deste como sinônimo de pedagogo(a), na definição de Pinto (2011), ao colocar que esta função é marcada por expressões, como supervisão, assistência e orientação pedagógica.

Entende-se o CP como o profissional que atua na escola junto aos docentes, promovendo a articulação entre a teoria e a prática, entre questões didático-pedagógicas e metodológicas, por meio do acompanhamento e da formação continuada em um processo emancipador, crítico e compromissado no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e atendimento aos alunos e à comunidade escolar (PLACCO, 2002).

Há o entendimento de que as CPs realizam práticas pedagógicas, ou seja, ações intencionais, com vistas à transformação. Nesse sentido, concorda-se com Souza (2016) ao afirmar que as práticas pedagógicas são sociais e coletivas, vinculadas ao contexto e às concepções existentes sobre a educação e sociedade e que possuem determinantes internos e externos. Entende-se que estas práticas são determinadas por aspectos da própria escola, pelas relações estabelecidas entre os sujeitos, além dos determinantes externos à escola, como as políticas governamentais, a legislação educacional, e pelos aspectos econômicos, históricos e culturais.

Dessa forma, a prática possui “[...] sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência.” (SOUZA, 2016, p. 38)”. A partir delas, pode-se perpetuar uma educação que serve aos interesses de determinados grupos, principalmente políticos e econômicos, sem levar em consideração os sujeitos que nela estão inseridos, ou, ao contrário, servir como forma de resistência e como parte do processo de luta por uma educação libertadora.

Segundo Souza (2016), este conceito de prática pedagógica está atrelado ao trabalho docente, por isso buscou-se discutir também o conceito e a compreensão a respeito do trabalho docente, tendo em vista que o objeto de estudo é a prática do CP e suas implicações para o trabalho docente.

O trabalho docente é determinado pela “[...] forma em que se estrutura a organização do processo de trabalho da instituição” (SANTOS, 1992, p. 52), bem como pelos procedimentos técnico-pedagógicos, metodologias e tecnologias adotados.

Nesse sentido, entende-se que o trabalho docente é permeado por questões internas e externas, como as relações sociais, pelo modo de organização da sociedade capitalista e, principalmente, para atender a determinados interesses, realizando apenas a execução, a distribuição do saber. Portanto, é resultante de como se estabelecem as relações entre os sujeitos, em consonância com aspectos sociais, políticos, culturais, de formação, entre outros, bem como das atividades que surgem no cotidiano.

Assim, identifica-se que o modo de produção da sociedade capitalista possui vários determinantes que influenciam nas atividades desenvolvidas na escola, na atuação das CPs e no trabalho realizado pelos docentes (TUMOLO; FONTANA, 2008).

Após esta introdução abordar os conceitos principais que respaldam a pesquisa, apresenta-se a organização desta dissertação.

No primeiro capítulo, **Trajetória da Pesquisa**, discutem-se o percurso e os encaminhamentos adotados. Assim, primeiramente, foi identificado o que estava sendo discutido nas pesquisas, a partir da revisão de literatura, na Perspectiva dos Estudos de Revisão (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), localizando teses, dissertações e artigos, com temas correlatos, que auxiliaram na definição do percurso a ser seguido.

Para a coleta de dados, foram realizadas observações da prática das CPs em duas escolas municipais durante vários momentos do ano letivo de 2019 e registrando-as em notas de campo. A partir das observações, foram pensadas as questões que compuseram os questionários, os quais foram aplicados com docentes e CPs que atuam em todas as escolas municipais de Carambeí. Após a análise dos dados obtidos por meio dos questionários e das observações, foi realizado um grupo de discussão, abordando a respeito de algumas questões identificadas nas práticas realizadas pelas CPs. Todos os dados obtidos foram analisados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

De acordo com o problema enunciado, foi necessário compreender o contexto histórico e a trajetória da constituição do CP no município, bem como a legislação que trata a respeito deste profissional. Assim, o segundo capítulo, denominado **A coordenação pedagógica: contexto histórico e atribuições**, faz a análise documental, de forma a compreender o percurso histórico da coordenação pedagógica neste município, bem com as atribuições desta função.

O terceiro capítulo, **Práticas das coordenadoras pedagógicas: do previsto ao realizado**, primeiramente revela a análise dos Planos de Ação disponibilizados pelas candidatas à CP, denunciando os principais problemas/desafios identificados nas escolas. Apresenta também a análise dos dados, por meio das observações e questionários coletados com docentes e CPs, relacionando-os à legislação municipal e às discussões teóricas.

Após situar as práticas das CPs no contexto em que são produzidas, o quarto capítulo, **Implicações para o trabalho docente**, procura responder ao objetivo principal desta pesquisa, seguido das **Considerações finais**, que ressaltam as compreensões a respeito da pesquisa desenvolvida e os seus resultados, tendo em vista as proposições identificadas na Sistematização Coletiva do Conhecimento.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos percorridos no desenvolvimento desta pesquisa, compreendendo que esta é uma construção e busca o conhecer, o desvelar de um determinado problema, e sem a qual não é possível a transformação da prática e da teoria em um movimento crítico (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Primeiramente, apresenta-se a revisão de literatura, com o intuito de mapear as discussões a respeito do objeto de estudo: as práticas das coordenadoras pedagógicas. Em seguida, a abordagem utilizada, a metodologia e os instrumentos que se fizeram necessários para a concretização da pesquisa. Além disso, discute-se brevemente sobre o campo da pesquisa, a caracterização dos participantes e como foi realizada a análise dos dados coletados.

Por fim, o Quadro de estrutura e coerência da pesquisa, com a síntese do planejamento do trabalho, o qual nos serviu como um parâmetro de organização e verificação da coerência entre os diferentes elementos que a compõem.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi realizada com o intuito de mapear as produções já existentes para dialogar com a temática de pesquisa sobre a prática do coordenador pedagógico. Para isso, adotou-se a perspectiva dos Estudos de Revisão, que, segundo Vosgerau e Romanowski (2014), possuem como finalidade a busca de produções, permitindo a compreensão de suas contribuições para uma área de estudo, bem como auxiliam em questões teórico-metodológicas, possibilitando análises, investigando tendências e recorrências.

O levantamento das produções de um determinado tema favorece as discussões por meio das lacunas existentes e podem auxiliar em novos encaminhamentos para as pesquisas, pois o foco é a “problematização e metodologia, sua finalidade central é o mapeamento, principalmente servindo ao pesquisador como uma referência para a justificativa lacuna que a investigação que se pretende realizar poderá preencher, [...]” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 173). Ou seja, é uma

forma de mapear trabalhos já existentes em determinado campo, contribuindo para a formulação de novas discussões.

A partir desta compreensão, o presente trabalho traz uma revisão de literatura realizada no período de setembro de 2018 a junho de 2019, a partir de teses, dissertações e artigos, os quais tratam sobre pesquisas desenvolvidas tendo como fundamento a prática do coordenador pedagógico.

As bases utilizadas foram o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Educa da Fundação Carlos Chagas. Após a definição das bases, a partir do critério de inclusão, buscaram-se, sem definição de data *a priori*, as produções que versavam sobre as práticas do coordenador pedagógico no contexto escolar, até o ano de 2019. Dessa forma, apresentou-se como critério de exclusão: a divergência do trabalho com relação ao objeto da pesquisa, ou seja, que não abordavam sobre a prática do coordenador pedagógico.

1.1.1 As Teses E Dissertações

A consulta foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a utilização das seguintes palavras-chave: “Prática do coordenador pedagógico”, “Práticas dos coordenadores pedagógicos”, “Práticas dos pedagogos”, “Prática pedagógica do coordenador pedagógico”, “Práticas pedagógicas dos pedagogos” e “Prática pedagógica do pedagogo”.

Essa pesquisa apresentou como resultados 31 trabalhos (Apêndice A), dentre os quais 24 dissertações e 7 teses. Após o levantamento inicial e a verificação dos títulos, houve a necessidade da leitura dos resumos e das palavras-chaves indicadas nas teses e dissertações, para definir os trabalhos a serem incluídos na revisão relacionados à prática da coordenação pedagógica.

Uma segunda leitura permitiu identificar os trabalhos que não faziam parte da revisão, pois não revelam uma relação com o objeto de estudo, tratando da formação inicial do coordenador pedagógico, a sua atuação em contextos de educação não-formal, sua prática enquanto docente, a sua relação com a tecnologia, entre outros. Realizado esse filtro, foram incluídos 13 trabalhos, sendo 2 teses e 11 dissertações, conforme demonstra o Quadro 1:

QUADRO 1 – Teses e Dissertações sobre a prática do coordenador pedagógico localizadas até o ano de 2019

Tipo	Autores / ano	Total
Teses	Garcia (2008); Bezerra (2009).	2
Dissertações	Pires (2005); Antunes (2010); Gomes (2011); Graf (2012); Arruda (2015); Costa (2015); Santos (2015); Lima (2016); Barros (2017); Ribeiro (2017); Beteghelli (2018).	11
Total		13

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (2019).

Nota: Organizado pela autora (2019).

Os 13 trabalhos foram lidos integralmente, e, assim, pôde-se verificar que apresentam discussões importantes para o tema, oferecendo várias contribuições. Após a leitura, buscou-se a aproximação das pesquisas, identificando as similaridades entre elas, elencando cinco temas, estabelecidos a partir das aproximações com relação às discussões presentes nas pesquisas: a) A prática do coordenador pedagógico e suas atribuições; b) A prática do coordenador pedagógico e a formação continuada; c) A prática do coordenador pedagógico e a mediação do trabalho docente; d) A prática do coordenador pedagógico em espaços específicos; e) A prática do coordenador pedagógico e a gestão democrática.

a) A prática do coordenador pedagógico e suas atribuições

Com esta temática, foram identificados cinco trabalhos: Pires (2005), Gomes (2011), Graf (2012); Lima (2016) e Ribeiro (2017), que, de maneira geral, demonstram como se efetivam, na prática, as atribuições que o coordenador pedagógico possui, limites das funções e as práticas realizadas confrontadas com a legislação.

Pires (2005) analisa a organização do trabalho da coordenação pedagógica na legislação e no seu trabalho real, abordando as relações de poder que permeiam essas práticas. A autora considera que a figura do coordenador pedagógico está atrelada ao supervisor educacional como elemento de fiscalização e controle.

Também é evidenciada a intencionalidade de sua ação e seu caráter político, discutindo a organização, os limites e alcances do seu trabalho, bem como os aspectos legais que embasam as atribuições e a constituição do coordenador pedagógico na Bahia.

Pires (2005) apresenta como resultados o reconhecimento da importância desse profissional no gerenciamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, entendendo-o como um profissional híbrido, tanto pela sua formação acadêmica quanto pela natureza das atribuições que exercem em seu cotidiano. Verifica que há um desconhecimento das funções realizadas pelos coordenadores, por parte de professores e membros do administrativo. Aponta a ausência de uma proposta orientadora do trabalho, sendo a atuação destes profissionais marcada pela espontaneidade e a falta de delimitação do seu campo de atuação. E, por fim, sinaliza que os docentes possuem como expectativa que os coordenadores pedagógicos adotem práticas que priorizem o trabalho com os docentes, com ênfase às questões pedagógicas.

A pesquisa de Gomes (2011) destaca a organização da ação supervisora do coordenador para acompanhar, mais especificamente, o aspecto pedagógico do trabalho realizado pela equipe e as concepções sobre a função de coordenação pedagógica que orientam as práticas profissionais – a ação supervisora – dos profissionais que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Novo Hamburgo.

Aborda, também, as múltiplas funções do coordenador pedagógico, as práticas e princípios da supervisão, bem como as suas contribuições, por meio da formação centrada na escola, ressaltando como se dá o trabalho da coordenação pedagógica no contexto da escola de Educação Infantil, como formador dos professores e parceiro do diretor. Traz as atribuições e as dificuldades e os aspectos gratificantes para a atuação desse profissional (GOMES, 2011).

Nesse sentido, a pesquisadora aponta, ao final de sua pesquisa, que a especificidade de sua função se dá na possibilidade de intervenção realizada pelos coordenadores na organização do diálogo propiciador da compreensão dos processos educativos e das potencialidades dos professores, contribuindo com seu conhecimento e sua sensibilidade para a organização comum do trabalho realizado em equipe (GOMES, 2011).

Graf (2012) faz uma analogia entre as delimitações de funções de diversos protagonistas que fazem parte da gestão escolar, propondo uma reflexão sobre a visão do coordenador pedagógico em relação às funções que ele ocupa no espaço escolar. Dessa forma, discute se o profissional tem um papel definido dentro de determinado contexto escolar, se sua formação corresponde à sua prática, bem como se exerce funções que deveriam ser exercidas por outras pessoas, e, por fim, quais são suas atribuições.

Graf (2012) identificou, em sua pesquisa, que a formação continuada é uma das bases da prática educativa do coordenador e que ainda há a necessidade da conquista de sua autonomia, pois muitos sentem-se despreparados, principalmente para a realização da formação continuada, devido à sua própria formação inicial. Aponta que existem muitas indefinições quanto às suas atribuições, o que causa um certo desânimo e sobrecarga de trabalho e constatou que são muitas as atribuições necessárias e urgentes a serem desempenhadas pelo coordenador pedagógico.

Lima (2016) discorre a respeito da atuação do coordenador pedagógico, que se configura como o facilitador do processo pedagógico na escola, o qual favorece a construção de um coletivo, contribuindo para a efetivação da gestão democrática. Evidencia que as principais atribuições do coordenador pedagógico se referem ao trabalho com os professores e com a comunidade, conforme a legislação e as diretrizes que perpassam as atividades desse profissional.

Além disso, Lima (2016) aborda os desafios, conflitos e dilemas que permeiam o cotidiano do profissional, como as demandas diárias que acabam comprometendo o desenvolvimento de suas ações. Em contrapartida, revela que há o respaldo das práticas pedagógicas que elas realizam, demonstrando o conhecimento de suas atribuições. Como resultados, a pesquisadora indica a importância da formação continuada dos professores no contexto escolar e a necessidade de fortalecer o planejamento das ações e aperfeiçoamento da organização do trabalho pedagógico, devido às demandas do cotidiano (LIMA, 2016).

Lima (2016) considera que cabe ao coordenador pedagógico favorecer o trabalho coletivo baseado nos acontecimentos do cotidiano escolar e fortalecendo a promoção da formação continuada para os professores. Assinala, ainda, que é necessário o fortalecimento da gestão compartilhada entre gestores e coordenadores pedagógicos e estratégias que possibilitem o fortalecimento da atuação desses profissionais.

A partir dos dados de pesquisa Lima (2016), elaborou uma Proposta de Intervenção Pedagógica com alternativas para enfrentar os problemas identificados na prática, indicando caminhos para a superação da problemática investigada: a promoção e a utilização da legislação como apoio à gestão democrática e participativa; a organização do trabalho pedagógico; e a ressignificação do papel do coordenador pedagógico como formador.

Por sua vez, Ribeiro (2017) analisa sua própria prática enquanto coordenadora pedagógica na forma de uma pesquisa narrativa. Tem como objetivo compreender como acontece a formação de professores no contexto de trabalho e os dilemas do cotidiano do coordenador pedagógico frente à organização de seu tempo na rotina escolar, analisando quais atividades e demandas têm sido priorizadas e negligenciadas no trabalho da coordenação. Com o propósito de refletir sobre a prática do coordenador pedagógico no cotidiano da escola, observa os documentos que norteiam a sua prática, revendo suas atribuições e se estão de acordo com o seu fazer pedagógico (RIBEIRO, 2017).

Os resultados da pesquisa de Ribeiro (2017) apontam para a relevância do processo de reflexão na/sobre a prática do coordenador, a indefinição do papel do coordenador pedagógico e a falta de organização do seu tempo priorizando ações imediatistas. Apresenta, ainda, uma proposta de intervenção pensada como um dispositivo a favor da formação do coordenador pedagógico, manifestando iniciativas de aprofundamento teórico e envolvimento com suas práticas nas escolas.

Os resultados obtidos pelas pesquisadoras Pires (2005), Gomes (2011), Graf (2012), Lima (2016) e Ribeiro (2017) revelam: as atribuições prescritas aos coordenadores pedagógicos e, ao mesmo tempo, como estas estão sendo concretizadas; a importância dos coordenadores pedagógicos nas escolas e a necessidade de fortalecimento da sua atuação, auxiliando na sua definição enquanto profissional; que ainda existe uma concepção de prática voltada ao controle, em contrapartida, reconhece-se a importante função do coordenador enquanto um articulador do coletivo; as demandas do cotidiano, ou seja, as múltiplas tarefas que surgem no dia a dia representam limitações para a sua atuação.

b) A prática do coordenador pedagógico e a formação continuada

A respeito da formação continuada, verificaram-se três trabalhos: Garcia (2008), Santos (2015) e Barros (2017), os quais discutem a respeito da importância de o coordenador realizá-la na escola.

Garcia (2008), em sua tese, aborda sobre cursos de formação continuada no período de 2001 a 2004, assistidos por coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Paulo. Assim, sua pesquisa retrata como os conhecimentos obtidos nesses cursos chegavam até as escolas. Reconhece o coordenador como um integrador, mediador e articulador, e, conseqüentemente, como um favorecedor das relações interpessoais; levando em consideração o desenvolvimento humano e as relações, retrata as funções e condições de trabalho nas escolas, os cursos de formação continuada e suas concepções. Os coordenadores evidenciam os sentidos dos cursos de formação e as mudanças no exercício da função, bem como a necessidade de se compartilhar com os docentes os conhecimentos que adquirem nos cursos (GARCIA, 2008).

Santos (2015) discorre acerca do papel do coordenador pedagógico frente ao PNAIC, na alfabetização matemática, discutindo seus aspectos históricos e pedagógicos, finalidades e a alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Expõe a relação entre o PNAIC, a formação continuada e a aprendizagem dos docentes, e a possibilidade de este ser um modelo de formação continuada. A autora analisa o processo de formação docente, as atribuições e a importância do coordenador pedagógico neste processo e apresenta recomendações para a organização da formação continuada.

Assim, o coordenador é entendido enquanto o mediador e articulador dos conhecimentos e do currículo, com o objetivo de favorecer a qualidade da aprendizagem dos alunos. A pesquisa apresenta como resultados recomendações aos coordenadores pedagógicos acerca do projeto formativo, que necessita ser construído de maneira coletiva (SANTOS, 2015).

Barros (2017) reconhece a importância da formação de professores como elemento para a autonomia docente e eixo essencial para uma educação de qualidade. Discorre sobre a relação entre a formação continuada e a prática educativa do coordenador pedagógico no contexto escolar, analisando como os processos formativos fomentam melhores resultados na sua atuação, compreendendo que ele

tem o papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem um processo de ensino e aprendizagem. Por meio da formação, do acompanhamento e da reflexão sobre a prática de sala de aula, esse profissional garante a coerência da abordagem de cada educador com o projeto pedagógico da escola.

Ressalta a formação continuada do coordenador, seus benefícios, propostas e resultados quando colocada em prática em condições favoráveis. Dessa maneira, revela que a prática educativa é caracterizada pelo conjunto das ações educativas e pedagógicas, mediadas pelos saberes construídos na prática a partir suporte teórico obtido nos processos formativos (BARROS, 2017). Os resultados apresentam a compreensão de que a formação continuada contribui para a prática dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar, articulando teoria, prática e os aspectos sociais que envolvem a qualidade do ensino, refletindo sobre a prática educativa e (re)construindo saberes e conhecimentos necessários (BARROS, 2017).

As pesquisas de Garcia (2008), Santos (2015) e Barros (2017) discutem sobre a formação do próprio coordenador pedagógico, de modo que realize reflexões acerca da sua prática, para que possa auxiliar os demais profissionais da escola neste processo, atendendo ao coletivo, porém, sem se esquecer dos aspectos individuais. Além disso, discutem o seu papel enquanto mediador, articulador e formador dos demais profissionais da escola.

c) O coordenador pedagógico e a mediação do trabalho docente

No que diz respeito ao coordenador pedagógico e a mediação do trabalho docente, localizaram-se duas pesquisas: Bezerra (2009) e Antunes (2010). Ambas discutem a respeito da mediação entre o coordenador pedagógico e os professores alfabetizadores.

Bezerra (2009), em sua tese, discute o relevante papel e quais saberes são necessários para que o coordenador pedagógico realize a mediação de professores alfabetizadores da EJA, bem como a importância de boas práticas pedagógicas na escola, ressaltando aspectos da alfabetização e do analfabetismo, principalmente de jovens e adultos. Defende a tese de que a ação do coordenador pedagógico na escola demanda saberes e fazeres da ação pedagógica; que este adquire especificidades no exercício da mediação/orientação da prática pedagógica de professores

alfabetizadores de jovens e adultos, partindo da tríade conceitual: Saberes da Ação Pedagógica, Alfabetização e Coordenação Pedagógica (BEZERRA, 2009).

A partir dos dados, Bezerra (2009) apreendeu 10 indicadores relativos à mediação da ação docente pelo coordenador, no que diz respeito à organização dos tempos e espaços, ações formativas e o apoio pedagógico aos docentes no processo de alfabetização de jovens e adultos. Na conclusão, apresenta que estes profissionais encontram-se ainda sem uma identidade definida; que sua formação inicial é insuficiente; que estão imersos em muitos afazeres sem se darem conta da sua mediação junto aos docentes; que há uma relação de poder implícita entre os profissionais da escola, vivenciando o dilema entre autonomia e heteronomia. Sinaliza a importância da formação, a necessidade da relação teoria-prática, a experiência profissional como facilitadora da atuação dos coordenadores pedagógicos, concluindo que eles vão se constituindo por meio das práticas escolares, o que demanda saberes específicos (BEZERRA, 2009).

Antunes (2010) traz, em sua pesquisa, a importância da mediação do coordenador pedagógico na alfabetização, compreendendo-o enquanto fortalecedor da qualidade do trabalho educacional e entendendo a escola como um locus de formação continuada. Discute a respeito da coordenação pedagógica, no estado de São Paulo, e que esta é permeada por emergências e em questões pontuais, processos de avaliação e de inclusão. Aponta como resultados que o coordenador pedagógico é o responsável pela tomada de decisão e da apropriação de um conjunto de procedimentos e atitudes sistematizadas na tarefa de alfabetizar e letrar.

A investigação possibilitou a compreensão das dificuldades que o coordenador possui em realizar práticas pedagógicas de forma efetiva e sistemática de desenvolver um processo de reflexão, de se planejar um trabalho pedagógico de alfabetização que articule atividades sobre o sistema de escrita e as que valorizam o uso e funções da língua, atividades de leitura que desenvolvam a compreensão dos textos e a valorização da experiência que a criança já tem com a cultura escrita (ANTUNES, 2010).

Os autores Bezerra (2009) e Antunes (2010) discorrem sobre a importância da mediação realizada pelos coordenadores pedagógicos com os docentes que atuam com a alfabetização, evidenciando os saberes específicos que compreendem esse processo, bem como as dificuldades que permeiam essas práticas.

d) A prática do coordenador pedagógico em espaços específicos

As pesquisas de Costa (2015) e Beteghelli (2018) revelam a atuação do coordenador pedagógico em ambientes específicos, na Escola de Tempo Integral e na Educação Infantil.

Costa (2015) destaca a importância do trabalho do coordenador pedagógico como um dos principais agentes de articulação das diversas atividades nas escolas de Tempo Integral, pois perpassa por todos os contextos educacionais, da docência à gestão, de forma que seu fazer e sua prática devem ser fundamentados nos saberes teóricos e práticos que norteiam de forma significativa o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Reconhece que este trabalho envolve dimensões da prática educativa, social, política e pedagógica, como a responsabilidade social, a mediação indispensável entre a produção do conhecimento e a organização sistemática dos processos de ensino e aprendizagem para a formação dos estudantes.

Assim, a autora discute a atuação do coordenador pedagógico frente às inovações curriculares, levando em consideração a concepção de Educação Integral e apresentando a proposta do Programa Mais Educação, como uma política de Educação Integral (COSTA, 2015).

Como resultados, Costa (2015) apresenta que as escolas públicas necessitam de coordenadores pedagógicos críticos, cientes da atual política pública em educação, e que seu trabalho consiste em articular e contribuir para que as Escolas de Tempo Integral desenvolvam suas atividades objetivando a formação integral do aluno em uma perspectiva colaborativa e de formação.

Já a pesquisa de Beteghelli (2018) trata a respeito da própria prática enquanto coordenadora, levantando aspectos pessoais e profissionais, sobre a constituição da escola e a sua estrutura, as relações estabelecidas e assinala a importância do cuidar, do brincar e do educar no fazer docente na Educação Infantil.

Nas palavras da autora, a pesquisa desvela questões acerca: da legitimidade do professor coordenador como formador na escola; da importância de levar em consideração as relações que se travam nos contextos de trabalho; das contradições observadas entre o dizer e o agir dos sujeitos que compõem a escola; de conceber a formação dos educadores respeitando as singularidades dos sujeitos; das limitações presentes no cotidiano; da necessidade de se constituir uma identidade para os

professores de bebês; das relações de poder; da compreensão de que promover um espaço para o diálogo não garante que ele aconteça; do silenciamento; das tensões existentes nas relações e no compartilhar ou não do trabalho; a escuta como promotora de parceria e acolhimento; e da não generalização desta experiência por ser singular, mas sim como uma mobilizadora para a criação de novos sentidos (BETEGHELLI, 2018).

Como resultados, Beteghelli (2018) apresenta a compreensão do papel do professor coordenador na organização, acompanhamento e articulação do trabalho pedagógico na escola de Educação Infantil, levando em consideração as relações entre os sujeitos, as dificuldades, tensões, contradições, num contexto de composição entre o se constituir enquanto professora coordenadora e a constituição dessa nova escola, bem como as diversas contradições que permeiam o trabalho.

Verifica-se que tanto Costa (2015) quanto Beteghelli (2018) abordam, em seus trabalhos, o coordenador pedagógico enquanto articulador, atendendo às especificidades que surgem das demandas de contextos específicos da Escola de Tempo Integral e da Educação Infantil. A primeira identifica o papel do CP frente ao processo de ensino e aprendizagem, no compromisso com a formação integral, e a segunda ressalta sua atuação vinculada a uma formação na escola baseada no diálogo e do acompanhamento pedagógico.

e) A prática do coordenador pedagógico e a gestão democrática

No que diz respeito à atuação do coordenador pedagógico frente à gestão democrática, foi identificado apenas um trabalho (ARRUDA, 2015).

Arruda (2015) discute a ação da coordenação pedagógica diante da efetivação da gestão democrática, abordando os condicionantes históricos e sociais que permearam esta concepção. Compreendendo que a atividade de gestão de uma escola, nesta perspectiva, exalta o compartilhamento de decisões e ações entre todos os agentes escolares, tanto os internos quanto os externos. Os dados da pesquisa emergem a partir das percepções e concepções dos sujeitos sobre coordenação pedagógica e gestão democrática.

Como resultados, a autora apresenta que as práticas dos coordenadores pedagógicos estão imersas em um cotidiano sobrecarregado de múltiplas tarefas, apontando que sua atuação também se dá em questões fora do campo pedagógico,

sendo este profissional entendido como mediador, parceiro e formador. Apresenta que estes não possuem locais definidos para os seus afazeres, trabalhando em espaços aleatórios, conforme a disposição da escola, revelando a precariedade da infraestrutura (ARRUDA, 2015).

Na pesquisa de Arruda (2015), destaca-se a percepção das coordenadoras sobre o processo de gestão democrática na escola, com ênfase nas seguintes subcategorias: direção escolar, participação e autonomia. Os resultados encontrados apontam para as concepções dos coordenadores pedagógicos, frente ao trabalho que eles próprios desenvolvem, e como as questões referentes à gestão democrática se fazem presentes neste processo.

1.1.1.1 O que as teses e dissertações indicam a respeito da prática do coordenador pedagógico?

Os trabalhos elencados neste levantamento indicam a atuação do coordenador pedagógico frente às demandas que estão na legislação e no seu dia a dia, entendendo-os como o articulador do coletivo, sendo essencial para a organização da escola. Além disso, revelam aspectos em comum, como a atuação do coordenador pedagógico frente à coletividade, buscando alternativas de diálogo entre os sujeitos que atuam nas instituições escolares, a intervenção de políticas em suas práticas, além de ressaltar quais são as tarefas que cumprem, bem como os aspectos formativos.

Porém, somente isto não basta, faz-se necessário que o profissional esteja ciente da sua responsabilidade quanto ao processo de aprendizagem e acompanhamento do trabalho docente; nesse sentido, verifica-se que dentre os 13 trabalhos elencados, apenas 2 fazem referência à atuação do CP frente ao processo de ensino e aprendizagem e 2 abordam a questão do acompanhamento docente.

Com relação à atuação desse profissional relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, apresentam-se as pesquisas de Costa (2015), que aponta a necessidade da atuação do coordenador levando em consideração o processo formativo dos alunos, de forma a garantir a sua aprendizagem; e a de Barros (2017), colocando que o coordenador pedagógico, na escola, tem o papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem um processo de ensino e aprendizagem, defendendo que deve ser realizado por meio da formação, do acompanhamento e da reflexão sobre a prática de sala de aula.

Referindo-se à necessidade da mediação do trabalho docente realizada pelo CP, verifica-se a pesquisa de Antunes (2010), que defende a sua mediação com os professores alfabetizadores e a pesquisa de Bezerra (2009), a qual apresenta contribuições a respeito da prática do coordenador pedagógico, apesar de referir-se a um campo específico, a alfabetização na EJA, sinalizando a necessidade da relação entre teoria e prática e da mediação do trabalho docente.

1.1.2 Os Artigos Sobre A Prática Do Coordenador Pedagógico

Além das teses e dissertações encontradas, buscaram-se artigos que evidenciam a temática em questão, nos sites Scielo e Educa, a fim de se compreender como vem sendo tratada, contribuindo para novas discussões. Para tanto, foram filtrados a partir do item pesquisa de artigos.

No Scielo, com a palavra-chave “Prática do coordenador pedagógico”, foram localizados 3 artigos; “Práticas dos coordenadores pedagógicos”, resultou em 13 artigos, porém, 2 destes se repetia; “Prática pedagógica do coordenador pedagógico”, encontrou-se 1 artigo, o qual já está contabilizado no item Prática do coordenador pedagógico, e, por fim, “Prática pedagógica do pedagogo”, resultou em 2 produções. Totalizando assim, 16 produções.

Utilizando-se das mesmas palavras-chaves do levantamento de teses e dissertações e da busca no Scielo, não foram encontrados artigos no Educa. A partir disso, houve a necessidade de mudança dos termos, para ampliar o levantamento das produções já existentes. Assim, buscaram-se os seguintes descritores no Educa: “Prática pedagógica”, resultante em 124 artigos, sendo que 1 está repetido; “Pedagogo”, o qual resultou em 86 produções; “Coordenação pedagógica”, foram encontrados 15 artigos, sendo 1 repetido; “coordenador pedagógico”, foram encontradas 11 produções e as palavras-chaves “coordenadoras pedagógicas”, resultando em 1 artigo e “Práticas pedagógicas”, com a qual foram encontradas 72 produções. Assim, obtiveram-se o total de 307 artigos.

Devido à abrangência deste levantamento, o qual totalizou 323 artigos, utilizou-se como critério de exclusão a identificação de conceitos referentes às práticas dos coordenadores pedagógicos, suas atribuições e impactos no trabalho docente, a partir dos títulos, resumos e palavras-chaves. Após leitura prévia, obteve-se a quantidade de 25 artigos (Apêndice B).

Como os resumos não indicavam muitos elementos, foi realizada a leitura dos

25 artigos, de forma a verificar se realmente contribuíam com a pesquisa. Assim, verificou-se que nem todos discutiam sobre a prática do coordenador pedagógico, portanto foram elencados os seguintes artigos que tratam sobre o objeto da pesquisa, de acordo com o Quadro 2:

QUADRO 2 – Levantamento de artigos sobre a prática do coordenador pedagógico localizados até o ano de 2019

Autores	Ano	Título
Coelho; Padinha	2013	Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais.
Domingues	2013	O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas.
Franco; Silva	2015	A escola, a identidade e o protagonismo dos sujeitos educativos: quando a atuação do coordenador pedagógico faz a diferença.
Campos; Aragão	2016	A coordenadora pedagógica e a formação docente: possíveis estratégias de atuação.
Barbosa; Mello	2016	Projeto Político-Pedagógico: transformações da prática pedagógica no discurso de gestores escolares.
Coelho; Silva	2017	Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica.
Lorenzet; Zitkoski	2017	Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo.
Prado; Proença	2018	Práticas de formação profissional na escola: desafios na atuação da coordenadora pedagógica em parceria com os professores.

Fonte: Scielo e Educa (2019).

Nota: Quadro organizado pela autora (2019).

Dessa maneira, totalizaram-se 8 trabalhos, os quais revelam as práticas dos coordenadores pedagógicos, tendo em vista diferentes enfoques, como a formação contínua, as relações raciais, a diversidade, entre outros aspectos relevantes à sua atuação. A partir da leitura, buscaram-se as aproximações entre os trabalhos, a fim de organizá-los em temáticas. Assim, foram elencados quatro temas: a) A ação formativa do coordenador pedagógico; b) Formação de gestores e práticas pedagógicas; c) O coordenador pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem; d) As diversas áreas de atuação do coordenador pedagógico.

a) A ação formativa do coordenador pedagógico

Três dos trabalhos encontrados ressaltam a ação formativa do coordenador pedagógico realizada com os docentes: Domingues (2013), Campos e Aragão (2016) e Prado e Proença (2018).

Domingues (2013) ressalta algumas perspectivas relacionadas à atuação do coordenador pedagógico frente à formação contínua oferecida aos docentes e desenvolvida na escola, partindo da importância de como acontece a ação docente e o processo de reflexão das práticas realizadas, tendo como objetivo a sua transformação.

Por sua vez, Campos e Aragão (2016) discutem as estratégias de atuação da coordenação pedagógica em relação à formação continuada dos docentes no contexto escolar, o que necessita de planejamento e intencionalidade. Ressaltam a importância da coletividade, sem esquecer das responsabilidades de cada profissional. O artigo parte de uma pesquisa, a qual apontou que os coordenadores pedagógicos não podem ser detentores das respostas para as dúvidas dos docentes, nem se utilizar da falta de condições de trabalho para justificar seu não envolvimento com o processo de formação docente no espaço escolar. Assim sendo, afirmam que cabe a eles articularem as demandas que surgem no cotidiano, por meio das relações e parcerias desenvolvidas, favorecendo a formação docente.

Prado e Proença (2018) propõem uma reflexão a respeito do trabalho da coordenação articulado com os docentes, demais profissionais e alunos, tendo como objetivo a aprendizagem. Os autores discutem a questão da afetividade nas relações pedagógicas e o incentivo ao desenvolvimento de práticas de leitura proporcionado pela coordenação pedagógica. Nesta perspectiva, aponta-se que o desafio destes profissionais é organizar práticas reflexivas, construtivas e transformadoras e destacam a importância de que coordenem o trabalho pedagógico, acompanhando e promovendo mediações que auxiliem tanto os profissionais quanto os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, ressaltam que se faz necessário um caráter formador, para o aprofundamento e ampliação das práticas pedagógicas.

Domingues (2013), Campos e Aragão (2016) e Prado e Proença (2018) abordam sobre a importância do coordenador pedagógico enquanto mediador e responsável pela formação continuada nas escolas, compreendendo que sua atuação contribui para a reflexão e transformação das práticas docentes e para a melhoria do ensino e aprendizagem.

b) Formação de gestores e práticas pedagógicas

Barbosa e Mello (2016) tratam da formação dos gestores e as práticas pedagógicas, buscando o repensar das práticas do cotidiano, destacando a importância da reflexão e a tomada de consciência sobre as ações que acontecem dentro da escola, garantindo a eficiência do ensino. Assim, entendem o gestor como mediador no contexto escolar, evidenciam a necessidade de sua própria formação continuada e discutem a importância destes profissionais na organização das práticas pedagógicas realizadas na escola e na sua relação com a comunidade, tendo em vista ações para a melhoria da qualidade na educação e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, discorrem sobre a Sala Ambiente Virtual “Projeto Vivencial” de um curso de especialização em Gestão Escolar, voltado à ação dos gestores escolares da rede pública sobre o processo de reconstrução do PPP e na reflexão, com o objetivo de atender as novas exigências do desenvolvimento do trabalho pedagógico, possibilitando mudanças nas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades da escola (BARBOSA; MELLO, 2016).

Este trabalho aborda a formação continuada do próprio gestor e demonstra o exemplo de um curso de especialização em gestão para estes profissionais, de forma a auxiliá-lo nas novas demandas que surgem e nas práticas desenvolvidas, evidenciando seu caráter mediador no âmbito escolar.

c) O coordenador pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem

Identificou-se um trabalho que aponta a atuação do coordenador no desenvolvimento da identidade e protagonismo, para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem.

Franco e Silva (2015) questionam de que forma as ações do coordenador pedagógico contribuem para o desenvolvimento da identidade e protagonismo dos alunos, compreendendo este profissional como o principal responsável pelas numerosas ações pedagógicas presentes no cotidiano escolar e o articulador, tendo em vista a formação, reflexão e ação, permitindo, assim, a ressignificação de práticas pedagógicas (FRANCO; SILVA, 2015).

As autoras destacam que cabe ao coordenador acompanhar o trabalho da gestão, dos docentes, dos alunos e demais funcionários, bem como proporcionar a

participação dos pais, tendo como principal objetivo a melhoria do ensino e da aprendizagem por meio da formação continuada.

d) As diversas áreas de atuação do coordenador pedagógico

Os trabalhos discutem sobre a atuação do coordenador em diversos espaços e/ou a respeito de temáticas diferenciadas como as relações raciais, a diversidade e igualdade.

De acordo com Coelho e Padinha (2013), as discussões sobre o coordenador pedagógico apresentam a sua importância no papel de um articulador e evidenciam que a sua prática pedagógica é que define as políticas internas e a condução do trabalho pedagógico. Neste texto, as autoras apontam o desconhecimento, por parte da coordenação pedagógica, da legislação sobre as questões raciais; que não há uma concepção de cidadania ligada às relações étnico-raciais e a ausência desta temática nas ações pedagógicas, demonstrando que as práticas pedagógicas dos coordenadores têm sido substituídas por ações não fundamentadas, e que não há uma relação entre estas e o conhecimento científico.

Já Coelho e Silva (2017) discutem como o percurso formativo da coordenação pedagógica, levando em consideração a legislação vigente, pode favorecer ou desfavorecer as práticas pedagógicas no que diz respeito à diversidade étnico-racial, sexual e de gênero na prática cotidiana. Segundo as autoras, a partir de observações realizadas pela coordenação pedagógica, verifica-se que há consonância entre as demandas colocadas pelos docentes e discentes em relação à temática, principalmente no que se refere às situações de conflito. Apesar disto, a pesquisa demonstra que existe um descompasso entre os processos formativos e as práticas pedagógicas adotadas nessas situações, evidenciando um conhecimento parcial das relações contextuais de desigualdades, não possibilitando, assim, um trabalho efetivo a respeito da diversidade e da igualdade.

O trabalho de Lorenzet e Zitkoski (2017) se volta para a contribuição da atuação de vários profissionais que compõem a equipe pedagógica, como o supervisor, orientador e pedagogo técnico-administrativo no contexto dos cursos profissionalizantes nos institutos federais. Nesta perspectiva, os autores afirmam que a equipe pedagógica desenvolve ações complementares, com o intuito do bom andamento do processo educativo e o assessoramento do trabalho docente.

Os autores salientam a relevância do estudo, tendo em vista a expansão do ensino profissionalizante no país e buscam discutir as demandas desse profissional, quais as contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito a aspectos sociológicos, históricos e políticos e não uma atuação respaldada somente na perspectiva burocrática (LORENZET; ZITKOSKI, 2017).

1.1.2.1 O que os artigos indicam a respeito da prática do coordenador pedagógico?

A partir dos artigos elencados neste levantamento, verificou-se que a temática que mais apresenta produções a respeito de sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores é a formação continuada docente, discutida por Domingues (2013), Campos e Aragão (2016), e Prado e Proença (2018). Este é um importante elemento para as transformações necessárias à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, constata-se que ainda é um elemento que necessita ser mais bem discutido.

O trabalho de Barbosa e Mello (2016) aponta a formação dos próprios gestores como um elemento importante para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Os demais trabalhos, Franco e Silva (2015), Coelho e Padinha (2013), Coelho e Silva (2017), Lorenzet e Zitkoski (2017), abordam ações específicas deste profissional, sendo responsável por inúmeras demandas advindas do cotidiano, como o auxílio na formação da identidade e do protagonismo nos sujeitos, as relações raciais e de desigualdades, bem como a atuação de diversos profissionais em um contexto de formação profissionalizante.

1.1.3 Sistematização Da Revisão De Literatura

A fim de sintetizar as discussões, foi elaborado um quadro com as produções, apontando os principais temas, e classificando-os por ano, conforme Quadro 3, a seguir:

QUADRO 3 – Sistematização da revisão de literatura sobre a prática do coordenador pedagógico e temáticas abordadas em produções acadêmicas de 2005 a 2018⁴

Ano	Tipo	Autor(es)	Temática
2005	Dissertação	PIRES	Organização do trabalho da coordenação pedagógica (legislação e real).
2008	Tese	GARCIA	O coordenador pedagógico e os cursos de formação continuada.
2009	Tese	BEZERRA	O coordenador pedagógico e sua atuação com os professores alfabetizadores da EJA.
2010	Dissertação	ANTUNES	A importância da mediação do coordenador pedagógico na alfabetização.
2011	Dissertação	GOMES	Organização da ação supervisora do coordenador.
2012	Dissertação	GRAF	Atribuições do coordenador no contexto escolar.
2013	Artigo	COELHO; PADINHA	A ação da coordenação pedagógica e as relações raciais.
	Artigo	DOMINGUES	O coordenador pedagógico e a formação continuada com os docentes.
2015	Dissertação	ARRUDA	Atuação do coordenador pedagógico e a gestão democrática.
	Dissertação	COSTA	Atuação do coordenador na Escola de Tempo Integral.
	Artigo	FRANCO; SILVA	A atuação do coordenador no desenvolvimento da identidade e protagonismo.
	Dissertação	SANTOS	O papel do coordenador pedagógico, frente ao PNAIC, na alfabetização matemática.
2016	Dissertação	LIMA	Atuação do coordenador pedagógico, como um facilitador do processo pedagógico na escola (atribuições).
	Artigo	BARBOSA; MELLO	Relação entre as práticas pedagógicas e a formação dos gestores.
	Artigo	CAMPOS; ARAGÃO	O coordenador pedagógico e a formação continuada com os docentes.
2017	Dissertação	BARROS	A prática educativa do coordenador pedagógico e a relação com a formação continuada dos docentes.
	Artigo	COELHO; SILVA	A ação da coordenação pedagógica com relação à diversidade e igualdade.
	Artigo	LORENZET; ZITKOSKI	A equipe pedagógica (orientador, supervisor, pedagogo técnico-administrativo) e sua atuação na Educação Profissional.
	Dissertação	RIBEIRO	A prática do coordenador pedagógico no cotidiano da escola.
2018	Dissertação	BETEGHELLI	Coordenadora pedagógica na Educação Infantil.
	Artigo	PRADO; PROENÇA	O coordenador pedagógico e a formação continuada com os docentes.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo e Educa (2019).

Nota: Quadro síntese elaborado pela autora (2019)

⁴ A referência completa dos trabalhos incluídos na Revisão de Literatura consta no Apêndice C.

O Quadro 3 informa que, a partir do ano de 2013, houve um aumento nas produções que discutem especificamente sobre a prática do coordenador pedagógico, sendo que esta é pulverizada em vários campos de atuação, em diferentes contextos. Identifica-se que não há correspondência entre os autores das teses e dissertações levantadas com os artigos publicados, fato demonstrado até mesmo pela busca com as mesmas palavras-chave, que não gerou resultados.

As pesquisas revelam práticas dos coordenadores pedagógicos voltados à gestão da escola, à sua atuação na organização, bem como discutem suas atribuições e a grande quantidade de demandas que este atende. Identifica-se a necessidade de o CP planejar projetos formativos com os sujeitos que fazem parte da escola, com intencionalidade e envolvendo um processo de reflexão sobre a prática, de forma a fundamentá-las.

Considerando os levantamentos realizados, verifica-se que a atuação do coordenador pedagógico no que diz respeito ao trabalho docente é discutida somente a partir da formação que este proporciona, não levando em consideração os fatores internos e externos, que perpassam por essas relações. Desta forma, estes estudos indicam novos caminhos a serem ainda explorados, a partir das práticas que estão sendo desenvolvidas por estes profissionais, incluindo sua própria formação e o contexto em que estas práticas são produzidas.

A partir deste estudo, são suscitados alguns questionamentos: As práticas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico possuem implicações para o trabalho docente? De que maneira isso acontece? As práticas pedagógicas dos coordenadores podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem? Quais são os determinantes que permeiam estas práticas?

Diante desses apontamentos, o presente trabalho busca discutir as práticas que estão sendo realizadas pelos coordenadores pedagógicos nas escolas da rede municipal de Carambeí- PR, e quais as suas implicações destas para o trabalho docente, levando em consideração o contexto, os determinantes internos e externos que perpassam estas práticas. Para tanto, aponta-se a seguir a metodologia e os instrumentos utilizados.

1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa, pois preocupa-se com os participantes, com o contexto e os diversos aspectos na vida educativa. A pesquisa qualitativa é amplamente utilizada no meio educacional, uma vez que não prioriza somente os resultados, mas sim todo o processo. Assim sendo, concorda-se com André (2008, p. 47), ao afirmar que:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Este tipo de abordagem foi definido, pois dialoga com o objeto de estudo da pesquisa, com o eixo epistemológico adotado, entendendo que as práticas emergem das relações estabelecidas e do contexto, bem como com a concepção de uma sistematização coletiva do conhecimento.

A abordagem qualitativa é defendida, visto que leva em consideração a dimensão social da pesquisa, retratando a perspectiva dos participantes e identificando os elementos do contexto para que se possa compreender o problema investigado. Além disso, as pesquisas qualitativas preocupam-se com o processo até se chegar ao produto, ou seja, há uma preocupação em evidenciar aspectos históricos e do cotidiano, os quais podem ser fundamentais para a compreensão de como o produto final foi constituído, de forma a identificar os determinantes que a permeiam.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal, ela é descritiva, há o interesse pelo processo de pesquisa e não somente pelos resultados, a análise dos dados é realizada de forma indutiva e o significado é de fundamental importância. Além disso, os pesquisadores estão a todo o momento a questionar os participantes da investigação.

Devido às especificidades encontradas neste município a respeito de que os CP são eleitos e das singularidades encontradas no próprio contexto, caracteriza-se esta pesquisa como um Estudo de Caso.

Concorda-se com Lüdke e André (2012, p. 21) ao afirmarem que

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada.

Ou seja, tem como base o desenvolvimento de um conhecimento que enfatiza a compreensão dos fatos singulares, os casos. Uma das características do estudo de caso é a particularidade. André (2008, p. 17) afirma que este tipo de pesquisa “[...] focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa”.

Neste sentido, o caso defendido na presente pesquisa é a singularidade e a particularidade encontradas no processo de eleição dos coordenadores pedagógicos que desenvolvem tal função nas escolas municipais de Carambeí, bem como a constituição histórica deste profissional. Outro aspecto é a abrangência desta pesquisa, devido ao fato de participarem todas as escolas municipais, com um número significativo de docentes e coordenadoras pedagógicas.

Portanto, ao se levar em consideração o contexto histórico, os determinantes e a participação dos indivíduos na construção do conhecimento, pode-se afirmar que as práticas realizadas pelas coordenadoras pedagógicas de Carambeí foram identificadas em suas múltiplas dimensões, indicando a singularidade da pesquisa.

Tendo em vista os objetivos e o problema de pesquisa, buscou-se delinear um percurso para que fossem atingidos. Assim, são apresentados a seguir os encaminhamentos metodológicos que se fizeram necessários para o desenvolvimento do trabalho, descrevendo o caminho percorrido.

Para se compreender o contexto de constituição do CP do município, foi necessário recorrer aos documentos de Carambeí, para verificar como a carreira deste profissional foi se consolidando, as formas de acesso ao exercício da função, bem como as atribuições designadas a ele. Segundo Lüdke e André (2012, p. 39):

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 num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Como todos os documentos não estavam disponibilizados no site da Prefeitura, foi feito um requerimento à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), a

qual disponibilizou impressos, editais, leis e decretos que abordavam sobre a coordenação pedagógica⁵.

De acordo com Lüdke e André (2012), a análise documental é uma ferramenta que auxilia na compreensão e complementação de outros dados da pesquisa. Esses documentos foram selecionados tendo em vista o objeto da pesquisa e os objetivos propostos, de forma que pudessem colaborar para responder às questões colocadas. Após a seleção dos documentos e organização dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) para analisá-los. Foi realizada a *leitura flutuante* e a grelha de dados, a fim de identificar elementos semelhantes, sendo agrupados em categorias. O agrupamento foi realizado a partir de um quadro organizado com os aspectos que se gostaria de compreender a partir do texto dos documentos, buscando a nomenclatura utilizada e as atribuições do coordenador pedagógico, bem como outros aspectos pertinentes à compreensão de como se deu a constituição do CP no município.

1.2.1 Caracterização Do Campo E Dos Participantes

O campo desta pesquisa compreende as sete escolas pertencentes ao município de Carambeí (Figura 2). Assim, buscou-se realizar uma breve contextualização acerca do Município e destas escolas que fazem parte da rede municipal.

FIGURA 2 – Foto aérea do município de Carambeí – PR



Fonte: PREFEITURA DE CARAMBEÍ, **Carambeí**. Disponível em: <https://www.facebook.com/municipio.carambei/photos/a.146402385704189/935433383467748/?type=3&theater>. Acesso em: 16 set. 2020.

⁵ Devido à falta de legibilidade dos documentos quando escaneados, optou-se por disponibilizar os links de acesso aos documentos.

No site da Prefeitura Municipal consta que “Carambeí é um município brasileiro localizado no interior do estado do Paraná, na região dos Campos Gerais” e,

[...] tem sua origem numa fazenda que era parada obrigatória no Caminho do Viamão entre a região centro-oeste do Rio Grande do Sul e o estado de São Paulo. Foi fundada em 4 de abril de 1911 por um grupo de imigrantes holandeses e desenvolveu-se a partir da Cooperativa Batavo. (CIDADE DE CARAMBEÍ, PR, 2019).

A colônia foi fundada por imigrantes, especialmente de origem holandesa, que se dedicaram à indústria leiteira e de laticínios, por meio do sistema cooperativista, atividade na qual o município é desta que até os dias atuais. Permaneceu até o ano de 1995 como pertencente ao município de Castro, quando foi realizado um plebiscito, no dia 03 de dezembro de 1995, no qual 95% dos eleitores votaram a favor de sua emancipação política, sendo desmembrada em 13 de dezembro de 1995, de acordo com a Lei nº 11.225 (SATO; SLONIK; AXT; LAMB, 2008).

Quanto a sua localização geográfica Sato; Slonik; Axt e Lamb (2008, p. 11) explicam que “A cidade faz divisa, ao sul, com o município de Ponta Grossa e, a oeste, com o município de Tibagi. Ao norte e a leste, está cercado por terras pertencentes ao município de Castro [...]”.

FIGURA 3 – Localização do município de Carambeí no estado do Paraná



Fonte: ABREU, R. L. de. **Mapa de Carambeí**. Image: Parana MesoMicroMunicip.svg, own work, CC BY 2.5, Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1361667>. Acesso em: 16 set. 2020.

O município emancipou-se em 13 de dezembro de 1995, pois até então pertencia ao município de Castro. De acordo com dados do IBGE (IBGE CIDADES, 2019), o município possui uma extensão territorial de 649,680 km² e a população estimada em 2020 é de 23.825 habitantes, a taxa de escolarização dos 6 aos 14 anos é 98,2% e a média do IDEB das escolas municipais em 2019 é de 6,2⁶. A rede municipal de ensino pública é formada por sete escolas municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quatro Centros Municipais de Educação Infantil.

Esta pesquisa tem como foco apenas as escolas municipais, por isso, elas serão caracterizadas a seguir, excluindo-se os CMEIS. Das sete escolas, duas estão localizadas na zona rural do município, ficando a, aproximadamente, 20 km de distância da região central. Ambas dividem o prédio com a escola estadual, e por isso funcionam somente no período vespertino⁷.

Uma escola localizada na zona urbana também compartilha o prédio com a rede estadual. As demais escolas funcionam nos dois períodos, em sedes próprias. Somente uma delas atende os alunos em período integral. Todas as escolas ofertam turmas de 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e algumas turmas que atendem à pré-escola da Educação Infantil. Uma delas funciona também no período noturno, atendendo aos alunos da EJA.

Os participantes desta pesquisa são docentes que atuam em turmas de Educação Infantil nas escolas, de 1º a 5º anos, docentes que trabalham com Projetos, Artes, História e Geografia, Educação Física, Classe Especial e Sala de Recursos. São docentes concursados, ou seja, efetivos, e também de testes seletivos, além das coordenadoras pedagógicas, que atuam nestas escolas. A quantidade de docentes, funcionários, coordenadores pedagógicos, alunos e escolas, bem como as que compartilham o prédio com a rede estadual de ensino foram disponibilizadas pela SMEC e constam no Anexo B.

Os dados disponibilizados pela SMEC indicam que existem 169 vagas de docentes nas escolas municipais, porém algumas são ocupadas pelo mesmo docente, que pode atuar em dois períodos na mesma escola ou em escolas diferentes, ou seja, um profissional pode ocupar duas vagas, o que justifica a quantidade de questionários entregues, totalizando 105 docentes e 15 coordenadoras pedagógicas.

⁶ INEP. **Média do IDEB** (2019). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 17 set. 2020.

⁷ Uma das escolas rurais passou a atender em um turno apenas no ano de 2020.

Com o intuito de garantir o sigilo a respeito da identidade dos participantes, conforme os princípios éticos da pesquisa, as escolas foram denominadas de A, B, C, D, E, F, G, os docentes participantes de D1, D2... D 65. Ao todo, participaram 65 professores e 9 coordenadoras pedagógicas, indicadas como CP1, CP2... CP9 que responderam os questionários.

Além disso, houve a participação de uma coordenadora pedagógica apenas nas observações, não respondendo ao questionário, a qual foi denominada CP10. Conforme demonstra o Quadro 4, a seguir.

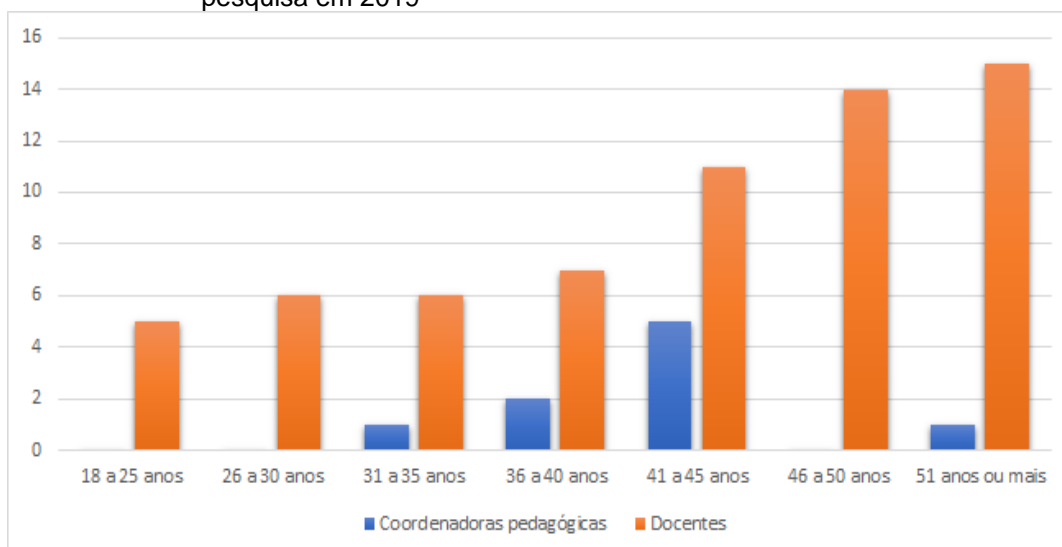
QUADRO 4 – Docentes e coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambei participantes da pesquisa nos questionários e nas observações (2019)

Escolas	Período Matutino		Período Vespertino	
Escola A	X	X	—	D1, D2, D3, D4;D5 e D65
Escola B	CP1	D6, D7, D8, D9 e D10	CP2	D11
Escola C	CP3	D12, D13, D14, D15, D16 e D17	—	D18
Escola D	CP4	D19 e D20	—	D21, D22, D23, D24 e D25
Escola E	CP10	D26, D27, D28, D29 e D30	—	D31, D32, D33, D34 e D35
Escola F	CP5	D36 e D37	CP6	D38, D39 e D40
Escola G	CP7	D41, D42, D43, D44, D45, D46, D47, D48, D49, D50 e D51	CP8 e CP9	D52, D53, D54, D55, D56, D57, D58, D59, D60, D61, D62, D63 e D64

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

De forma a descrever os participantes da pesquisa, apresentam-se os dados socioeducacionais das coordenadoras pedagógicas e dos docentes, conforme os Gráficos 1 e 2. (Ver Apêndice D).

GRÁFICO 1 – Faixa etária das coordenadoras pedagógicas e docentes participantes da pesquisa em 2019

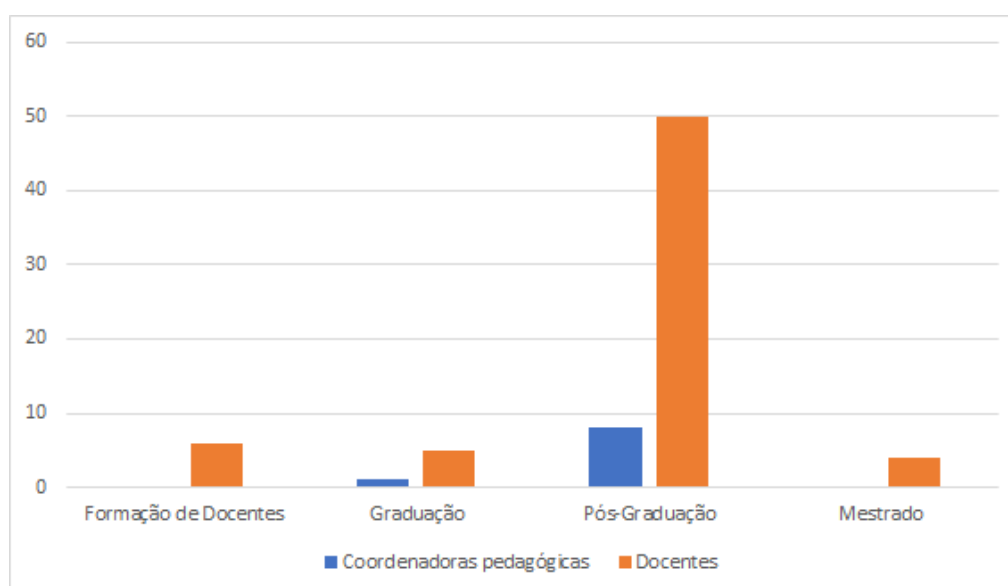


Fonte: Dados de pesquisa (2019)

A partir do Gráfico 1, identifica-se que a maior parte dos docentes participantes da pesquisa possuem 51 anos ou mais, ao passo que a maioria das coordenadoras pedagógicas possui de 41 a 45 anos. Nota-se um número pequeno de participantes com idade entre 18 e 35 anos.

Com relação à formação acadêmica, pode-se verificar que a grande parte dos participantes possuem pós-graduação, conforme pode ser visto no Gráfico 2:

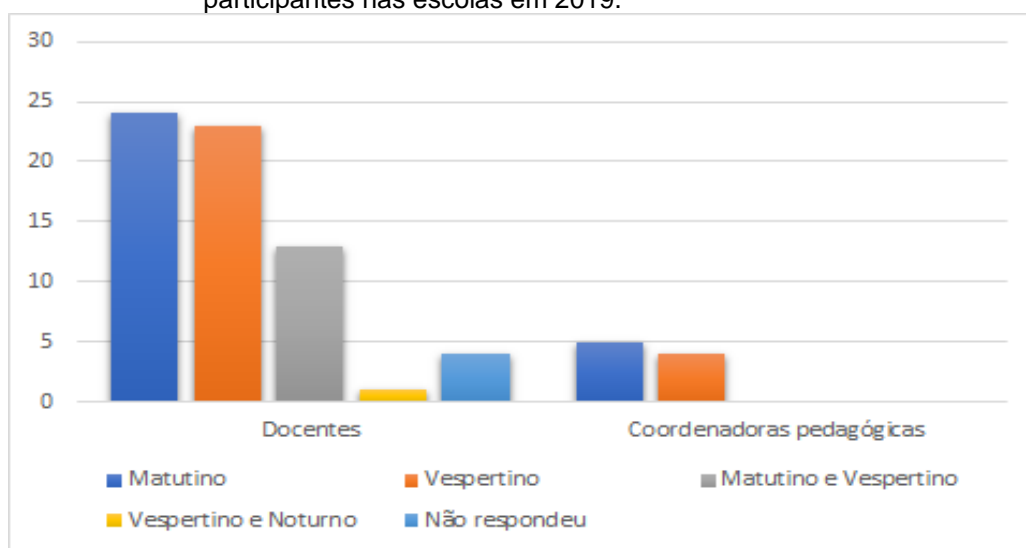
GRÁFICO 2 – Formação acadêmica das coordenadoras pedagógicas e dos docentes participantes da pesquisa



Fonte: Dados de pesquisa (2019)

Com relação à experiência profissional dos participantes (Apêndice E), foram obtidos os seguintes dados, especificados nos Gráficos 3, 4, 5, 6, 7 e 8:

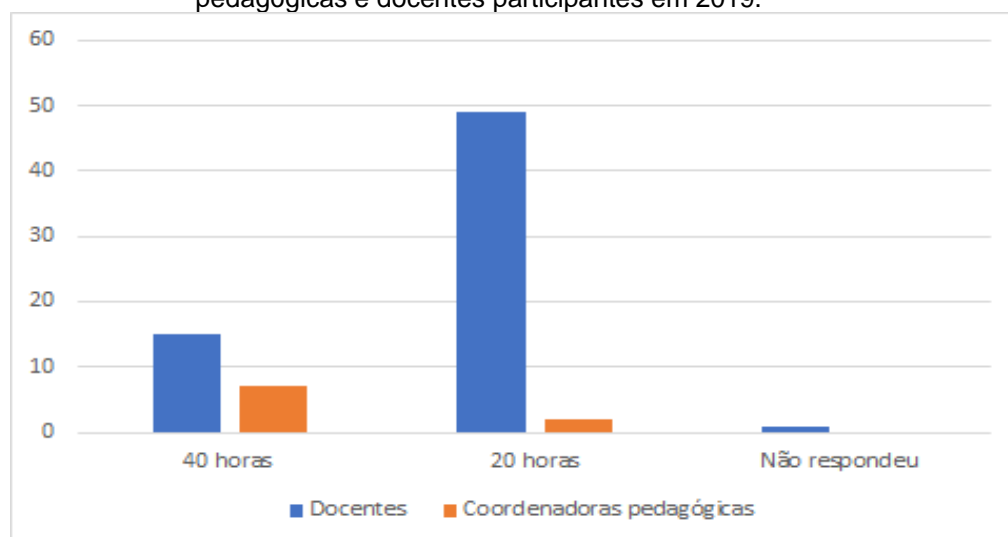
GRÁFICO 3 – Período de atuação das coordenadoras pedagógicas e docentes participantes nas escolas em 2019.



Fonte: Dados de pesquisa (2019).

O Gráfico 3 demonstra o período de atuação dos participantes e indica um número significativo de profissionais que trabalham apenas no período da manhã ou no período vespertino. Este dado é confirmado no Gráfico 4, no qual a maioria dos docentes participantes afirma trabalhar apenas 20 horas, ou seja, meio período. Já a maior parte das coordenadoras pedagógicas trabalha 40 horas.

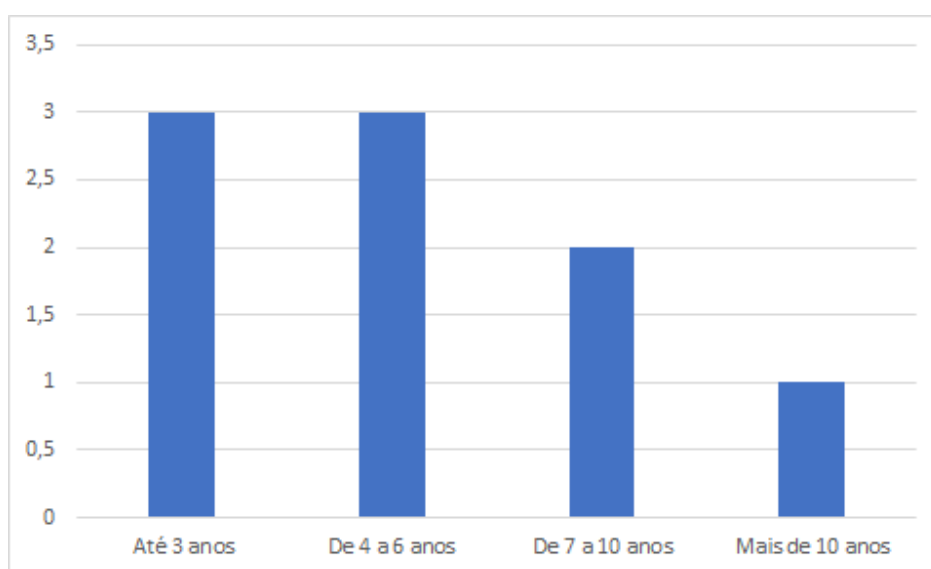
GRÁFICO 4 – Carga horária de trabalho nas escolas das coordenadoras pedagógicas e docentes participantes em 2019.



Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Com relação à experiência dos profissionais, percebe-se no Gráfico 5 que a maior parte das CPs atuam nesta função há menos de 6 anos, sendo que apenas uma atua há mais de 10 anos.

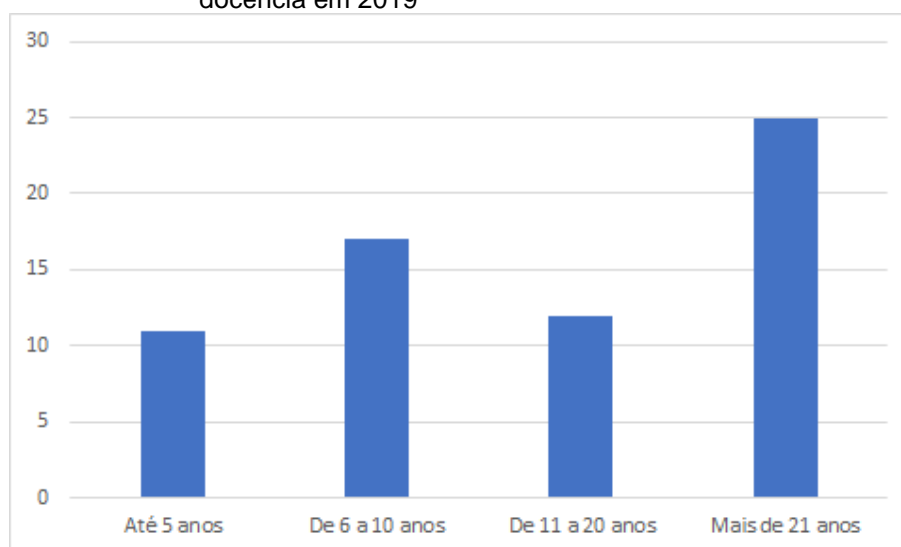
GRÁFICO 5 – Tempo de atuação das coordenadoras pedagógicas participantes na função de coordenação pedagógica em 2019



Fonte: Dados de pesquisa (2019)

Quando se trata da experiência profissional dos docentes, verifica-se que grande parte atua há mais de 21 anos, como explicitado no Gráfico 6:

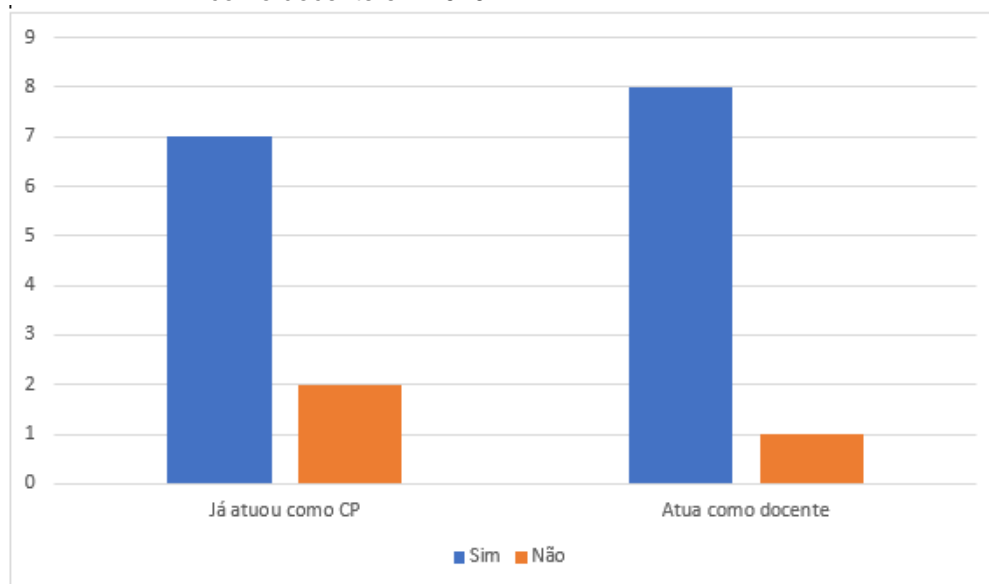
GRÁFICO 6 – Tempo de atuação dos docentes participantes na função de docência em 2019



Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Também se verificou que grande parte das coordenadoras pedagógicas já atuou na função outras vezes, e 2 revelam que ainda atuam como docente no outro período, conforme o Gráfico 7:

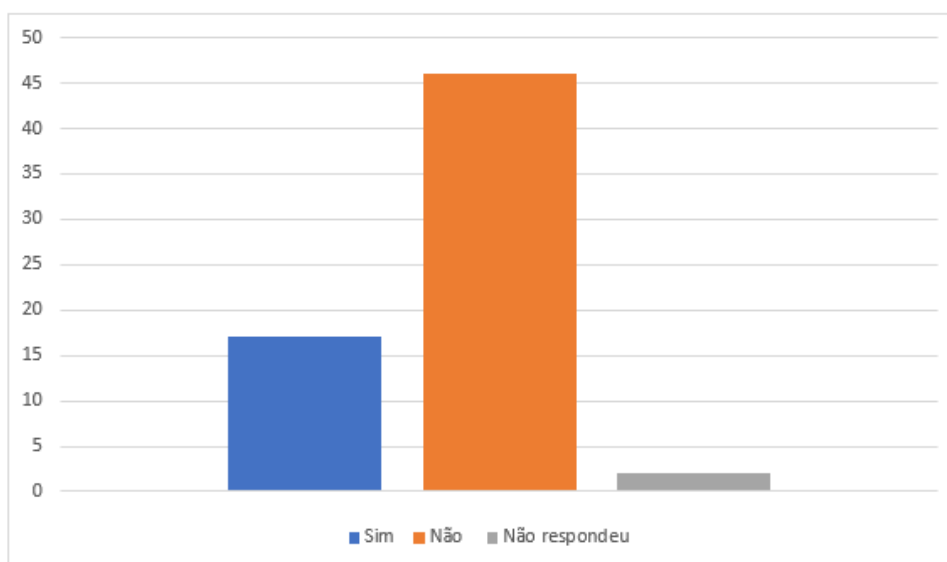
GRÁFICO 7 – Atuação das coordenadoras pedagógicas participantes como CP e como docente em 2019



Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Desta mesma forma, ao se questionar os docentes se já atuaram como coordenadores pedagógicos, verificou-se que grande parte destes não atuaram como docentes, conforme pode-se observar no Gráfico 8:

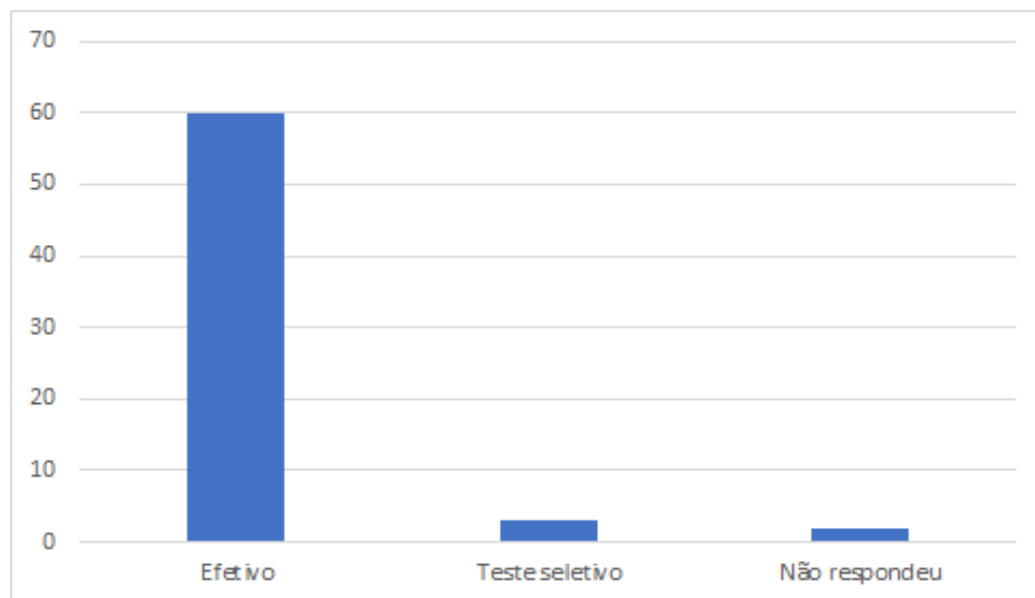
GRÁFICO 8 – Atuação dos docentes participantes como coordenadoras pedagógicas



Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Além desses dados, verificou-se que a maior parte dos docentes participantes são profissionais efetivos, ou seja, concursados, conforme observa-se no Gráfico 9. Mesmo com o percentual pequeno de profissionais de teste seletivo, eles não foram desconsiderados na pesquisa. Esta questão não foi colocada às CPs, devido à necessidade de serem efetivas para o exercício da função.

GRÁFICO 9 -Vínculo trabalhista dos docentes em 2019



Fonte: Dados de pesquisa (2019)

A partir da caracterização do campo e dos participantes da pesquisa, pode-se compreender mais a respeito de quem é o sujeito que compõe a pesquisa, levando em consideração sua perspectiva e suas experiências.

1.2.2 As Observações

Com o intuito de adentrar o campo e compreender alguns elementos do dia a dia da atuação do CP, foram realizadas observações durante o ano letivo de 2019, das práticas de 2 coordenadoras pedagógicas de escolas diferentes, com registros em notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para as observações, optou-se por excluir a escola com maior número de docentes no município, devido ao fato de ser local de trabalho da pesquisadora, o que poderia deixar os participantes desconfortáveis, por questões internas. Então, em conversa com a SMEC, foram definidas outras 2 escolas, uma pertencente à zona urbana e outra à zona rural, com o maior número de docentes.

Antes de adentrar o campo, foi definido que seriam observadas as práticas das CPs no que diz respeito às atividades que realizam na escola, as relações que se estabelecem entre CPs, docentes, alunos e demais sujeitos, bem como a análise do Plano de Ação das CPs.

As observações ocorreram em diversos momentos do ano letivo, como no início do ano, reuniões com a equipe diretiva, Conselhos de Classe e apresentações em datas comemorativas, além de reuniões com a comunidade escolar e com os docentes, no período matutino, a fim de observar momentos de atuação dos CPs com os diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar. As datas não foram definidas a priori, mas à medida em que esses momentos iam sendo agendados, havia o convite das coordenadoras para a participação.

Os excertos das observações da escola B foram identificados no texto como O-B e da escola E, de O-E. Foram realizadas 12 observações na escola B e 10 na escola E, que duravam em torno de 2 a 3 horas, totalizando 55 horas e 30 minutos, conforme Quadro 5.

QUADRO 5 – Data e carga horária da realização das observações da atuação das coordenadoras pedagógicas realizadas em 2019

Local	Data	Duração
Escola E	08/02/2019 – Sexta-feira	3 h.
Escola B	14/02/2019 – Quinta-feira	2 h. 15 min.
Escola E	22/02/2019 – Sexta-feira	2 h.
Escola B	29/03/2019 – Sexta-feira	2 h.
Escola B	16/04/2019 – Terça-feira	2 h.
Escola E	26/04/2019 – Sexta-feira	2 h.
Escola E	23/05/2019 – Quinta-feira	2 h. 15 min.
Escola E	02/07/2019 – Terça-feira	2 h. 45 min.
Escola B	08/07/2019 – Segunda-feira	2 h. 30 min.
Escola E	09/07/2019 – Terça-feira	3 h. 15 min.
Escola B	10/07/2019 – Quarta-feira	2 h. 45 min.
Escola E	11/07/2019 – Quinta-feira	3 h. 25 min.
Escola E	15/07/2019 – Segunda-feira	2 h.
Escola B	07/08/2019 – Quarta-feira	3 h.
Escola B	09/08/2019 – Sexta-feira	1 h. 45 min.
Escola E	23/08/2019 – Sexta-feira	2 h.
Escola B	03/09/2019 – Terça-feira	2 h. 25 min.
Escola E	10/09/2019 – Terça-feira	2 h. 50 min.
Escola B	01/10/2019 – Terça-feira	2 h. 40 min.
Escola B	28/10/2019 – Segunda-feira	2 h. 40 min.
Escola B	03/12/2019 – Terça-feira	3 h.
Escola B	18/12/2019 – Quarta-feira	3 h.
TOTAL DE HORAS		55 h. 30 min.

Fonte: Dados de Pesquisa - Notas de Campo (2019).

Após o período das observações, a pesquisadora registrava os fatos ocorridos, dia, horário, local, comentários e suas reflexões a partir dos episódios, conforme modelo descrito na Figura 4.

FIGURA 4– Modelo das Notas de Campo das observações nas escolas municipais de Carambeí realizadas em 2019

<p>Nota n. 01/12 – Escola B</p> <p>Data: 14/02/2019 - Quinta-feira Horário: das 08h15min. às 10h30min.</p> <p>Descrição da observação:</p> <p>Comentários:</p> <p>Reflexão:</p>
--

Nota: Organizado pela autora (2019)

1.2.3 Os Questionários

A partir das observações das práticas das CPs, foram elaborados os questionários com questões abertas e fechadas, sendo entregues para todos os docentes e CPs que atuam nas escolas municipais. No questionário das CPs, havia 16 questões e no instrumento dos docentes, 15 questões (Apêndice F).

As questões compreendiam as atribuições a legislação municipal, as atividades realizadas pelas CPs nos momentos de observação e as relações estabelecidas entre a CPs, os sujeitos da escola e comunidade.

Os questionários foram entregues pessoalmente aos docentes e CPs que se encontravam nas escolas. Como alguns professores não estavam no momento, a CP ou a diretora da instituição se prontificaram a entregar. Foi explicado aos participantes a questão da ética na pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética, e deixado o instrumento, caso se sentissem à vontade para responder, para que a pesquisadora fosse buscar em outro momento marcado.

Foi entregue, juntamente ao questionário, uma carta (Apêndice G), explicando os objetivos da pesquisa, para que os participantes pudessem ler e esclarecer suas dúvidas, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice H), em duas vias, sendo uma de posse da pesquisadora e outra do participante. Em uma das escolas, encontrou-se um impasse, pois não foi permitida a conversa da pesquisadora

diretamente com os docentes, ficando sob responsabilidade da equipe gestora entregá-los e recolhê-los, fato que pode ter dificultado a devolutiva.

No município, há docentes que atuam 40 horas em escolas ou turnos diferentes, então, estes responderam apenas a 1 questionário, ficando a seu critério escolher sobre quais práticas poderiam escrever, devido às discrepâncias existentes entre as escolas e os sujeitos que nela estão. Nesse mesmo sentido, algumas CPs atuam também como docentes no município, já que atuam somente 20 horas na função da coordenação. Então, responderam somente o questionário enquanto CPs.

Ao total, foram entregues 105 questionários para docentes e 15 para CPs. Três docentes não aceitaram receber o instrumento, por motivos pessoais. Dois instrumentos de docentes foram entregues com apenas uma questão respondida, o que inviabilizou a contagem e análise. Assim, retornaram, 65 questionários de docentes e 9 de CPs.

Após a coleta, as respostas foram transcritas por meio do questionário do Google Formulários, para facilitar os agrupamentos das respostas e organizar o corpus da pesquisa para a análise dos dados. Os dados obtidos por meio dos questionários estão identificados pela letra Q, seguido da identificação do participante.

1.2.4 O Grupo De Discussão

Após análise dos dados coletados por meio dos questionários e das observações, seria proposto no início do mês de abril de 2020, a realização de dois Grupos de Discussão com as CPs, um no período matutino e outro no período vespertino. Porém, com as medidas de isolamento social exigidas pela pandemia de COVID-19, foi enviado o convite para o grupo ser realizado de forma online, o que pode ter sido uma limitação em relação ao número de participantes.

Optou-se por utilizar o grupo de discussão como um procedimento de pesquisa, sendo que este se diferencia dos grupos focais, pois nestes há a necessidade de um grupo com determinado número de participantes. Além disso, segundo Weller (2013), o grupo de discussão diferencia-se no que diz respeito aos objetivos e ao papel do pesquisador. De acordo com a autora, “O objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas.” (WELLER, 2013, p. 56).

O grupo de discussão oportuniza o contato do pesquisador com um grupo específico, sendo que,

O critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema. Portanto, os grupos não são selecionados previamente, mas ao longo da pesquisa, implicando em um processo consecutivo e cumulativo de coleta de dados. [...] Esse procedimento é realizado com o objetivo de esclarecer, validar, controlar, modificar ou ampliar os resultados obtidos até então, o que implica uma comparação constante dos dados já no momento da coleta dos mesmos. (WELLER, 2013, p. 59).

Com este entendimento, e de acordo com os objetivos da pesquisa, que tratam de identificar e caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas CPs das escolas municipais de Carambeí, situar as práticas no contexto em que estas são produzidas, e identificar as implicações das práticas pedagógicas das CPs no trabalho docente, optou-se por convidar para participar deste momento somente as CPs das escolas municipais.

O grupo de discussão foi registrado como um evento de extensão, por meio do GEPEDIDO, de forma que pudesse contar como um momento de formação continuada. Assim sendo, foi enviado um convite para as CPs para o encontro, de forma que as que tivessem interesse poderiam entrar em contato com a pesquisadora para pudessem participar.

Dessa forma, o grupo aconteceu no dia 8 de abril de 2020, via aplicativo Skype, contando com a participação de 3 CPs e a pesquisadora, e com duração de 01h21min. No texto, os dados obtidos no Grupo de Discussão foram indicados pela sigla GD. Pelas condições adversas decorrentes da pandemia, não se conseguiu muitos participantes, mas decidiu-se realizar o encontro respeitando as CPs que se propuseram a participar.

O grupo de discussão foi realizado a partir dos dados coletados por meio dos questionários e das observações. Assim sendo, foi criado um grupo de WhatsApp com as CPs para sanar dúvidas e prestar explicações gerais; em seguida, foi marcado um encontro rápido para o teste do aplicativo e explicação sobre o Grupo de Discussão, e após marcado o encontro, o qual foi dividido em quatro momentos, envolvendo discussões sobre a função de coordenação pedagógica, as atribuições das CPs, sobre as práticas pedagógicas e finalizando com a sistematização coletiva do conhecimento.

O Grupo de Discussão foi gravado com o consentimento das participantes, e, posteriormente, as falas foram transcritas, seguindo aos critérios éticos da pesquisa. A transcrição foi enviada ao e-mail das participantes para fazerem a verificação do conteúdo e a validação dos dados.

1.2.5 Análise De Conteúdo

A análise dos dados advindos dos documentos, das observações, dos questionários e do grupo de discussão foi realizada na perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p. 37), entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Segundo a autora, busca-se o desvendar crítico a partir das comunicações. Assim, define três passos a serem seguidos para a análise: 1- Pré-análise; 2 – Exploração do material; e, 3 – Tratamento dos dados.

Bardin (2016, p. 125) defende que a Pré-análise é a fase da organização do material, envolvendo: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.”.

De acordo com a autora, primeiramente, se faz necessário o contato com este material, por meio da “leitura flutuante”, para “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 2016, p. 126). A análise de conteúdo envolve, ainda, o corpus da pesquisa, compreendendo-o como um “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras.” (BARDIN, 2016, p. 126).

Assim, tem-se como corpus da pesquisa os documentos disponibilizados pela SMEC sobre a Coordenação Pedagógica, as notas de campo que descrevem as observações das práticas das CPs realizadas em duas escolas municipais, as falas dos docentes e CPs transcritas nos questionários e, por fim, as falas colocadas nos grupos de discussão. Este corpus foi preparado de forma a possibilitar a cópia das

respostas, o recorte do texto e, codificado e enumerado, para o seu tratamento posterior.

Para a análise documental, as leis e decretos disponibilizados foram digitados e, assim, foi realizada a “*leitura flutuante*”, identificando-se e destacando-se os dados que correspondiam à nomenclatura, às atribuições e às especificidades da constituição do CP no município, buscando respostas às questões definidas a partir dos objetivos da pesquisa.

As observações foram descritas em notas de campo, impressas e codificadas, utilizando-se cores diferenciadas para cada tema recorrente. Já os questionários recolhidos nas instituições foram organizados em pasta catálogo, identificando-os por escolas e por turno. Então, as respostas foram transcritas na plataforma do Google Formulários para auxiliar no processo de organização dos dados, impressas e destacadas por cores, assim como as notas de campo. Neste momento, ao organizar os materiais que constituem o corpus da pesquisa, alguns elementos já começaram a ser notados, e, posteriormente, deram origem às categorias de análise.

O segundo passo é a exploração do material, a qual se inicia já no primeiro momento, da pré-análise. Nesse sentido, a autora coloca que:

Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (BARDIN, 2016, p. 131).

Esta fase é um complemento da primeira, pois dá-se continuidade ao processo de codificação e enumeração, que segue os critérios previamente definidos de acordo com os objetivos. Então, os dados dos documentos destacados que se repetiam foram agrupados, dando origem às pré-categorias.

A partir disso, tem-se a terceira fase, na qual há o tratamento dos dados evidenciados nas etapas anteriores, bem como a sua interpretação. De acordo com Bardin (2016), é neste momento que o pesquisador pode trazer a inferência, configurando uma etapa intermediária entre a descrição e a interpretação.

Segundo a autora, “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a

propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (BARDIN, 2016, p. 131). Dessa maneira, partiu-se para a categorização, classificando e agrupando os elementos em categorias que emergiram dos dados, realizando as inferências e a discussão com a teoria.

1.2.6 Quadro De Estrutura E Coerência Da Pesquisa

Compreende-se que a pesquisa não é neutra, portanto, ela possui objetivos e questões a serem respondidas. Segundo Lüdke e André (2012, p.1),

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

A partir desta compreensão, elaborou-se o quadro de estrutura e coerência da pesquisa, o qual tem como objetivo visualizar todos os elementos que a compõem, bem como identificar se a pesquisa está concisa e coerente.

Este foi sendo modificado ao longo do processo, após discussões em vários momentos, inclusive nos encontros do GEPEDIDO – Grupo de Estudos e Pesquisas – Didática e Formação Docente, auxiliando-nos a manter a coerência da pesquisa e a compreensão dos leitores.

Primeiramente, foram definidas as questões a serem respondidas nesta pesquisa e o objeto de estudo. A partir disso, buscou-se estabelecer os objetivos a serem alcançados no trabalho, e, para isso, foi definida a metodologia a ser utilizada para que se obtivesse êxito e que o problema de pesquisa fosse respondido ao final. Além dessas escolhas, se fez necessária a utilização de um referencial teórico adequado à concepção adotada, conforme apontado no Quadro 6.

QUADRO 6 – Quadro de estrutura e coerência da pesquisa

QUADRO DE ESTRUTURA E COERÊNCIA DA PESQUISA OBJETO DE ESTUDO: PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO TÍTULO: PRÁTICAS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CARAMBEÍ – PR		
PROBLEMÁTICA - SURGIMENTO: <ul style="list-style-type: none"> – Resultados da pesquisa do trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) acerca das compreensões dos professores sobre a função da coordenação pedagógica; – Experiências vivenciadas enquanto professora dos Anos Iniciais na rede municipal, principalmente a troca de coordenadoras na rede por meio do processo de eleição; 		FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PLACCO, ALMEIDA E SOUZA (2002; 2010); PINTO (2011) – coordenador pedagógico. SAVIANI (1999); BISSOLLI DA SILVA (2003); CRUZ (2011) – contextualização histórica. SOUZA (2016) – práticas pedagógicas. MARTINS (1996; 1998) – teoria como expressão da prática. SANTOS (1992) – Sistematização coletiva do conhecimento. TUMOLO; FONTANA (2008); – trabalho docente.
PRINCIPAIS CONCEITOS A SEREM DEFINIDOS: <ul style="list-style-type: none"> – Coordenação pedagógica (história e caracterização); – Prática pedagógica situada e produzida historicamente; – Teoria como expressão da prática – Trabalho docente 		
PROBLEMÁTICA: Como se caracterizam as práticas realizadas pelas coordenadoras pedagógicas nas escolas do município de Carambeí e quais são as contribuições para o trabalho docente?	OBJETIVOS: Objetivo geral: <ul style="list-style-type: none"> – Analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos e suas implicações para o trabalho docente nas escolas municipais de Carambeí – PR. Objetivos decorrentes: <ul style="list-style-type: none"> – Identificar e caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Carambeí; – Situar as práticas no contexto em que estas são produzidas; – Identificar as implicações das práticas pedagógicas dos coordenadores pedagógicos no trabalho docente. 	METODOLOGIA: <ul style="list-style-type: none"> – Abordagem qualitativa; – Análise de documentos (planos de ação, editais) – Estudo de caso. Instrumentos de coleta de dados: <ul style="list-style-type: none"> – Questionários (com coordenadores pedagógicos e professores da rede); – Grupo de Discussão com coordenadores que atuam nas escolas municipais de Carambeí; – Observação participante (Registro em notas de campo). Quando observar: <ul style="list-style-type: none"> – Início do ano (semana pedagógica); – Reuniões das coordenadoras na secretaria; – Conselhos de Classe, aos finais dos bimestres; – Apresentações, reuniões com os pais e professores. O que observar? <ul style="list-style-type: none"> – Atividades realizadas pelos coordenadores pedagógicos; – Relações com os alunos, pais e professores; – Plano de Ação dos CP
QUESTÕES FUNDANTES: <ul style="list-style-type: none"> - Quais as implicações da prática do coordenador pedagógico para o trabalho docente nas escolas municipais de Carambeí? Qual o contexto da produção dessa prática? 		

Nota: Quadro elaborado pela autora (2019)

O Quadro 6 esboça a última atualização do Quadro de Coerência da Pesquisa, o qual foi sendo readequado de forma a atender aos objetivos e ao problema de pesquisa, demonstrando uma síntese dos aspectos teórico-metodológicos utilizados nos capítulos seguintes desta dissertação.

CAPÍTULO 2

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTO HISTÓRICO E ATRIBUIÇÕES

Neste capítulo, buscou-se compreender como a função da coordenação pedagógica foi se constituindo a partir da Emancipação do Município de Carambeí, identificando as consonâncias com os aspectos da trajetória deste profissional em âmbito nacional.

Para isso, foi realizada a contextualização da regulamentação da função da CP no município de Carambeí com a regulamentação da formação do pedagogo, que compreende o Parecer 252/69 e Resoluções 2/69 (habilitações) e 1/2005 (docência, gestão e pesquisa). Nesse sentido, realizou-se uma análise documental para compreender o contexto e as determinações legais, a partir do ano de 1998, data em que consta a primeira lei municipal a respeito dos profissionais do magistério, incluindo os “especialistas da educação”, como eram denominados os profissionais que atuavam nas áreas de supervisão e orientação escolar.

Após esta contextualização, foram discutidas as diversas atribuições previstas na legislação que respaldam o exercício da função da CP nas escolas municipais.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Conforme já descrito na caracterização do campo da pesquisa, o município teve sua emancipação em 13 de dezembro de 1995. A primeira lei municipal, advém de 1997 (Lei nº 001/97), a qual dispõe sobre a estrutura administrativa, instituindo os departamentos da Prefeitura Municipal de Carambeí, inclusive a criação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, estabelecendo as diretrizes para a organização do município (CARAMBEÍ, 1997).

Na Lei nº 001/97 não constavam elementos a respeito dos profissionais que atuavam nas escolas pertencentes ao município, o que perdurou até 1998, de forma que os docentes e demais funcionários, que atuavam nas instituições de Carambeí antes de sua emancipação, pertenciam ao Quadro funcional do município de Castro, e automaticamente foram transferidos para comporem o Quadro do magistério na cidade. Somente a partir deste ano, com a definição do Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério (Lei nº 099/98), começa-se a pensar em uma estrutura própria para a organização da educação municipal (CARAMBEÍ, 1988).

A partir disso, identificam-se três momentos que caracterizam a constituição da CP no município, de acordo com a nomenclatura utilizada, as atribuições e o processo de escolha das CPs em Carambeí – PR. O primeiro momento caracterizado pela indicação dos profissionais pela Secretaria; o segundo marcado pela capacitação em curso de gestão e seleção por meio de prova escrita e de títulos; e o terceiro, no qual há a escolha do CP por meio da eleição.

2.1.1 1º Momento: Indicação Do Orientador E Supervisor Educacional Pela Secretaria Para A Função De Assessoramento Pedagógico (1998 – 2007)

Consoante a Lei Municipal nº 099/ 98, que institui o Plano de Carreira e de remuneração do Magistério Público do Município de Carambeí – Estado do Paraná, o pessoal do magistério é composto por duas categorias: Pessoal Docente e Pessoal Especialista em Educação.

Aponta-se a respeito do segundo grupo, os quais são compreendidos, segundo o artigo 3º, parágrafo 2º, como “o membro do Magistério que, possuindo a respectiva qualificação, desempenha atividades de direção e assessoramento pedagógico.” (CARAMBEÍ, 1998).

A função de assessoramento pedagógico, assim como o exercício da docência, estava condicionada a um processo de análise de vida funcional⁸, conforme especifica a Lei Municipal nº 099/98, no artigo 46 (CARAMBEÍ, 1998), por meio de:

[...] auto-avaliação e posteriormente analisada por uma comissão formada por 5 (cinco) pessoas entre Professores e Especialistas em Educação escolhidos no Estabelecimento de Ensino, sob coordenação do Secretário Municipal de Educação e Cultura prevalecendo o Consenso da Comissão.

A respeito da jornada de trabalho destes profissionais, a lei especifica, no inciso II do artigo 71, que o Profissional Especialista em Educação pode ter carga horária de 20 horas semanais, cumprindo 4 horas diárias de trabalho efetivo, em um turno; ou de 40 horas semanais, cumpridas em dois turnos, com 8 horas diárias (CARAMBEÍ, 1998). No mesmo artigo, o parágrafo 4º aponta que o orientador educacional poderia trabalhar com os alunos temas pertinentes à sua área, no período de hora-atividade do docente.

⁸ Esta avaliação está relacionada ao processo de progressão e de acompanhamento da vida profissional e ocorre durante a carreira de todo docente do setor público.

Segundo o artigo 73 da Lei Municipal nº 099/98, o profissional recebia gratificação pelo exercício da função de Assessoramento Pedagógico, neste caso, as atividades de supervisão escolar e orientação educacional. Apesar de a Lei ser promulgada em 1998, ainda há o resquício da função supervisora e de orientação, evidenciadas na década de 60 e 70⁹.

De acordo com a literatura, a supervisão escolar ganha evidência na década de 60, tendo como base a função supervisora das fábricas, que seguiam as tendências do Taylorismo/ Fordismo, e, portanto, os princípios: eficiência, racionalidade e produtividade, aparecendo como uma forma de controle. Segundo Kuenzer (2002, p.30),

A separação entre concepção e execução é perfeitamente consequente ao considerar-se o desenvolvimento do capitalismo industrial, que substitui o trabalho industrial pelo trabalho coletivo. Se o trabalho continua a ser orientado pela concepção do trabalhador, é impossível impor-lhe a eficiência metodológica ou o ritmo necessário à reprodução ampliada do capital.

Esta lógica capitalista influencia diretamente a educação neste período, já que a escola é um meio do capital perpetuar-se enquanto forma de organização do trabalho, ressaltando os princípios de eficiência e produtividade, bem como destinar aos trabalhadores uma formação que contribua para a sua reprodução.

Kuenzer (2002) assinala que a principal causa da fragmentação no âmbito escolar decorre da contradição entre capital e trabalho, levando em consideração que a escola é fruto dessa prática fragmentada e que possui um papel importante no disciplinamento para o processo de valorização do capital, o que a leva à reprodução dessa fragmentação, tanto por meio do currículo e do conteúdo, quanto das formas de organização e gestão.

Decorrente desta fragmentação e da necessidade da manutenção da valorização do capital, a divisão de trabalho no ambiente escolar se faz necessária. Na gestão, há a Figura de dois profissionais distintos: o supervisor escolar e o orientador educacional, os quais atendem aspectos diversos.

O supervisor nas escolas tinha como função, inicialmente, supervisionar e controlar o trabalho dos docentes, verificando livros de chamada, acompanhando o planejamento, entre outras atividades realizadas de maneira verticalizada e

⁹ Kailer (2016) indica que, mesmo com a promulgação da LDB nº 9394/96, percebe-se os resquícios das habilitações ainda na década de 90, devido a uma formação vinculada à racionalidade técnica.

hierarquizada. Segundo Almeida e Soares (2010) há uma forte influência do Estado, de forma que a supervisão ganha este caráter de controle do que está sendo realizado pelos docentes.

Assim sendo, a instituição escolar, ao assumir esta divisão e os princípios capitalistas, acaba por contribuir na manutenção desta forma de organização, ou seja, na formação da classe trabalhadora para a manutenção da sociedade capitalista. Destarte, Kuenzer (2002) destaca que é por meio das formas de organização, de controle e estratégias administrativas que o trabalhador é educado, tanto nos aspectos técnicos quanto nos políticos, para o trabalho alienado.

A orientação educacional começa a expandir-se somente na década de 70 com a Lei nº 5.692/71 e com a reformulação do curso de Pedagogia, porém, ela já é mencionada nas Leis Orgânicas de 1942 e 1946. Seu principal propósito é o aconselhamento vocacional, evidenciando uma forte relação com o trabalho e, conseqüentemente, com o modo de produção capitalista (ALMEIDA; SOARES, 2010).

Já no ano de 2004, a legislação municipal faz menção às habilitações, ou seja, além da figura do supervisor e do orientador, tem-se o profissional especialista em administração e inspeção escolar. De acordo com a Lei Municipal nº 312/2004, que também trata a respeito do Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério, especifica-se que as funções do magistério compreendem tanto a docência quanto atividades de **“suporte pedagógico, que incluem administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional**, exercidas nas unidades escolares e nas instituições de Educação Infantil.” (CARAMBEÍ, 2004, grifos nossos).

Segundo Saviani (1999), esta nomenclatura começou a ser utilizada no final da década de 60, momento em que os cursos de Pedagogia foram reformulados, e a partir de então, pretendeu-se especializar o educador em uma função particular. Deste modo, há a divisão do curso em quatro habilitações: administração, inspeção, supervisão e orientação, tornando este profissional um “especialista”. Essa reformulação aconteceu por meio do Parecer n. 252 de 1969, pelo CFE. Este Parecer torna-se,

[...] o instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares (BISSOLLI DA SILVA, 2003, p. 26).

A formação por meio das habilitações corresponde a uma concepção tecnicista, com o intuito de que a produtividade e a eficiência fossem garantidas. Porém, ao se dividir em habilitações, acaba-se por fragmentar a formação deste profissional, no que diz respeito ao estudo específico das disciplinas de cada uma destas.

A Lei Municipal nº 312/2004 especifica que, para exercer a função de suporte pedagógico, os profissionais devem ter formação em Pedagogia ou outra licenciatura com pós-graduação específica e, no mínimo, dois anos de experiência. Isso pode ter relação com a questão da diplomação e da formação em Pedagogia, a qual passa a ter como base a docência. Segundo Cruz (2011, p. 48):

De acordo com o Parecer CFE n.º 252, de 11 de abril de 1969, o Curso de Pedagogia passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel, pautado pelo núcleo central do curso que focava o pedagógico a serviço da docência. Nesses termos, para alcançar uma habilitação, o candidato deveria comprovar experiência de magistério, o que foi alvo de regulamentação posterior (PARECER CFE n.º 867 de 1972). A didática, antes uma seção e, portanto, um curso à parte, se tornou disciplina obrigatória do curso.

Portanto, é com o Parecer n. 252/69, que a docência passa a ser o eixo central do curso de Pedagogia, de modo que os concluintes recebam o grau de licenciado, e não mais, o de bacharel. Isto acaba por influenciar a indicação para a função de assessoramento pedagógico, que começa a possuir como requisito a experiência como docente.

Segundo a Lei Municipal nº 312/2004, no artigo 57, em parágrafo único, consta que pode haver a transferência de função da docência para a de assessoramento pedagógico, mediante a designação da SMEC. Todas estas questões são reafirmadas na Lei Municipal nº 550/2007, alterando alguns artigos da Lei Municipal nº 312/2004. Os documentos expressam que a escolha do profissional para a função de assessoramento pedagógico era uma indicação realizada pela SMEC, no entanto, não foram localizados os critérios utilizados para tal indicação.

2.1.2 2º Momento: Teste Seletivo Para A Função De Suporte Pedagógico (2008-2012)

A partir do ano de 2008, com o Edital 067, fica especificado o processo de escolha do CP após os candidatos se inscreverem em um curso de capacitação e realizarem uma prova objetiva e de títulos, as quais possuíam caráter classificatório e

eliminatório. Os candidatos deveriam pertencer ao quadro próprio do magistério, possuir curso de Licenciatura em Pedagogia ou em outra licenciatura com pós-graduação específica, estar atuando nas instituições e ter, no mínimo, dois anos de experiência na docência (CARAMBEÍ, 2008).

Em 2008, aceita-se o profissional formado em outra licenciatura com pós-graduação específica, evidenciando o que era defendido nos anos 70, ou seja, formar o “especialista no professor”, defendendo que a formação dos pedagogos deveria ser realizada por meio da pós-graduação. Porém, essas resoluções não obtiveram resultados e o Parecer nº 252/69 acabou vigorando até a década de 90. De acordo com Cruz (2011, p.48):

Esse Parecer vigorou durante 27 anos, até a aprovação da LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No decorrer de sua vigência, o Curso de Pedagogia continuou enfrentando uma série de problemas referentes à sua natureza e função, em especial por conta da forma como foram concebidas e encaminhadas as habilitações, reforçando o especialismo, que no contexto de uma lógica essencialmente mercadológica, contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico.

Para a autora, o Parecer nº 252/69 determinou algumas medidas para a reformulação do Curso de Pedagogia, porém, ainda gerava dúvidas e impasses, já que acabou por contribuir na fragmentação da formação e não na construção da identidade profissional do pedagogo.

Segundo o edital 067/2008, as vagas do curso eram “destinadas aos profissionais da educação com a habilitação exigida para suporte pedagógico, que tem intenção de participar do processo de seleção para suporte pedagógico.” (CARAMBEÍ, 2008).

Segundo consta no Edital 067/2008, a prova objetiva continha 30 questões, com valor de 6,0 e a prova de títulos tinha valor 4,0, sendo que a média final, para a aprovação seria a soma de ambas. Para a classificação na Prova Objetiva, os candidatos deveriam atingir nota igual ou superior a 60% na prova e para a prova de títulos, contariam cursos de especialização, Mestrado e o tempo de serviço, atuando na direção, no suporte pedagógico, e assessoramento pedagógico na SMEC. Todo esse processo tinha validade de 36 meses após a publicação final dos resultados, e a convocação aconteceria por meio de classificação.

No edital nº 067/2008, consta que os professores que atuavam na função denominada de suporte pedagógico, teriam sua atuação e sua função condicionadas a uma avaliação de desempenho profissional (CARAMBEÍ, 2008).

Em 2011, há a divulgação do Decreto nº 123/2011, o qual, além dos itens citados acima, acrescenta que, para a atuação nas funções de suporte pedagógico, seria necessária a aprovação em um curso de gestão, com aproveitamento de 70% e assiduidade de, no mínimo, 80%, conforme disposto no Art. 3º, inciso IV. O art. 4º orienta que o professor poderia habilitar-se à função, em apenas um único turno, mesmo que possuísse 40 horas de trabalho, devendo exercer no outro período a docência (CARAMBEÍ, 2011a).

É também a partir deste decreto que se especifica quais são as atribuições da função de suporte pedagógico, constando no Art. 8º, do Decreto nº 123/2011 (CARAMBEÍ, 2011a):

- I- Elaborar plano de ação, anualmente, no início do ano letivo, com anuência do Conselho Escolar e remessa para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- II- Coordenar o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da instituição educacional, obedecidos os prazos definidos pelo Núcleo regional de Educação ou pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- III- Planejar, coordenar, orientar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico em conjunto com o corpo docente da instituição educacional;
- IV- Coordenar os conselhos de classe, bem como os grupos de estudo desenvolvidos na instituição educacional;
- V- Assessorar com subsídios pedagógicos, os docentes na realização da recuperação dos alunos com defasagem de conteúdo;
- VI- Orientar o corpo docente e técnico na execução do Projeto Político-Pedagógico (elaboração, efetivação e avaliação);
- VII- Orientar o corpo docente referente o correto preenchimento dos registros de classe;
- VIII- Participar e envolver os segmentos afins da instituição educacional, na avaliação do processo de ensino e aprendizagem;
- IX- Desenvolver estudos e pesquisas para dar suporte técnico e pedagógico aos profissionais da educação que fazem parte da instituição educacional;
- X- Promover a integração entre escola, família e comunidade, colaborando para melhor atendimento ao educando;
- XI- Manter a pontualidade e assiduidade diária, comprometendo-se com as obrigações da sua função e as normas do Regimento Escolar e regimento interno da instituição educacional;
- XII- Priorizar a igualdade de direitos e condições a todos os educandos e educadores;
- XIII- Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento;
- XIV- Desenvolver mecanismos de avaliação e acompanhamento acadêmico dos discentes da instituição educacional;
- XV- Assessorar o processo de seleção de livros didáticos a serem adotados pela instituição educacional e/ou pela rede pública municipal de ensino;

- XVI- Participar de reuniões e cursos convocados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e direção da instituição educacional;
- XVII- Zelar pela manutenção e conservação do patrimônio público da instituição educacional;
- XVIII- Divulgar experiências e materiais relativos à educação;
- XIX- Promover e coordenar reuniões com o corpo docente, discente e equipes administrativa e pedagógica da instituição educacional;
- XX- Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- XXI- Zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- XXII- Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da instituição educacional;
- XXIII- Notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação de alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei;
- XXIV- Respeitar a hierarquia existente na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, bem como seguir orientações pedagógico-administrativas sugeridas pela mesma;
- XXV- Zelar pela harmonia, respeito, colaboração, responsabilidade no dia-a-dia das relações que envolvem educandos e educadores;
- XXVI- Entregar com responsabilidade, transparência, presteza e organização quaisquer documentos que lhes forem solicitados, respeitando o prazo estabelecido;
- XXVII- Trabalhar as questões educacionais e pedagógicas pautadas na ética e honestidade baseadas no princípio da democracia e na igualdade de condições humanas existentes;
- XXVIII- Ter ética, respeito, agindo sempre através do diálogo como princípio norteador dos processos que envolvem as relações tanto na área educacional quanto na área pedagógica, comunicando imediatamente qualquer fato ou situação alheia ao ensino que ocorrer na instituição educacional à direção;
- XXIX- Registrar as situações ocorridas, no âmbito pedagógico e administrativo, adversa ao clima organizacional da instituição de ensino, que envolvam os membros da comunidade escolar, a fim de produzir documentos comprobatórios para qualquer situação nova que vier a existir;
- XXX- Zelar pelo cumprimento da legislação educacional;
- XXXI- Executar outras atividades inerentes à função, descritas no Regimento Escolar e Regimento Interno da instituição. (CARAMBEÍ, 2011a).

O decreto também orienta no Art. 15, que “para a designação de funções de suporte pedagógico, as instituições educacionais serão organizadas em Porte, observando-se o número de alunos, conforme Decreto específico.” (CARAMBEÍ, 2011a). Para participar do processo de seleção para a função, o candidato deveria cumprir as três etapas especificadas no Art. 18 (CARAMBEÍ, 2011a):

- I – Etapa I: participação em curso de gestão escolar;
- II – Etapa II: prova objetiva de conhecimentos sobre gestão escolar;
- III – Etapa III - prova de títulos.
- §1º - Os candidatos deverão cumprir a Etapa I, sendo esta de caráter eliminatório.
- §2º A Etapa II consistirá em prova de conhecimentos que abrangerá os conteúdos trabalhados no curso de gestão, sendo de caráter classificatório.

§3º A Etapa III consistirá na apresentação de títulos, conforme critérios dispostos em Regulamento específico.

No Art. 19 consta que, para o exercício da função de suporte pedagógico, leva-se em conta “o professor que obtiver a maior nota final (prova objetiva e de títulos), conforme definido em Regulamento próprio, por ordem de classificação, expressa em ordem decrescente, na vaga para a qual se habilitou ou vaga remanescente.” (CARAMBEÍ, 2011a).

Após a divulgação deste decreto, houve a publicação do Regulamento nº 04/2011, o qual trazia informações e regulamentava as inscrições para o curso de gestão, prova escrita e de títulos. Além das questões já tratadas acima, o regulamento acrescenta esclarecimentos a respeito do curso que seria realizado.

O curso de gestão foi promovido pela SMEC, tendo como finalidade o processo de seleção para a função de assessoramento pedagógico, com duração de 40 horas, sendo que destas, 32 horas eram encontros presenciais e 8 de atividades complementares.

Assim sendo, este regulamento, acrescenta que:

3.2- Ao final de cada módulo ocorrerá a verificação de produtividade do cursista através de instrumento definido pelo professor(a) do módulo, que contarão como atividades complementares.

3.3- As aulas serão ofertadas em (06) seis dias durante a semana, das 18 (dezoito) horas às 22 (vinte e duas) horas e 01 um dia no sábado, das 8 (oito) horas às 12 (doze) horas e das 13h30 (treze e trinta minutos) às 17h30 (dezessete trinta minutos).

3.4- A assiduidade será de, no mínimo, 80% (oitenta por cento) da carga horária do curso, e com aproveitamento de 70% (setenta por cento). (CARAMBEÍ, 2011b)

Além disso, trata outras questões a respeito da prova objetiva e de títulos, tendo em vista que a participação no curso tinha caráter classificatório. De acordo com o Regulamento nº 04/2011, a prova escrita segue os mesmos critérios do Edital 067/2008. Também traz os temas discutidos no curso de gestão ofertado, quais sejam, especificamente: Gestão democrática: diretrizes gerais; Financiamento da Educação; Relações interpessoais: interação X individualismo; O clima escolar e a cultura organizacional da escola; Gestão da Escola: tomada de decisão e como conduzir reuniões eficazes; Gestão democrática: diretrizes gerais e Escola X Comunidade.

Neste segundo momento, identificou-se a alteração da nomenclatura da função, ou seja, de assessoramento pedagógico passou a ser chamada de suporte

pedagógico, bem como os termos orientador e supervisor educacional, que designavam os profissionais deixaram de ser utilizados, porém, a função de orientação e supervisão ainda se fazia presente. Houve mudanças no processo de seleção para a função, as quais indicavam um curso de capacitação que discutia temas importantes para a gestão do ambiente escolar e, como consequência um processo avaliativo e classificatório.

2.1.3 3º Momento: A Eleição Para Coordenadores Pedagógicos (2012 – atual)

Em 2012, foi sancionada a Lei Municipal nº 924/2012, a qual dispõe sobre o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério Público Municipal. O Art. 2º desta lei indica que a coordenação pedagógica faz parte da função de suporte pedagógico, destacando que as:

VII - Funções de magistério, as atividades de docência e de suporte pedagógico direto à docência, aí incluídas as de direção ou administração, coordenação pedagógica e coordenação educacional, exercidas nas instituições educacionais, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura e nas unidades a ela vinculadas. (CARAMBÉI, 2012).

Dessa maneira, o termo suporte pedagógico, que englobava as funções supervisora e orientadora, altera-se para suporte pedagógico direto à docência e passa a compreender a coordenação pedagógica.

Com o intuito de superar a fragmentação entre orientador e supervisor, deu-se origem a um profissional que atendesse esses dois aspectos, o pedagogo escolar, unitário ou coordenador pedagógico, o qual receberia uma formação mais ampla a fim de subsidiar o trabalho docente e todas as demandas pedagógicas da escola. Com isso, o mesmo profissional estaria à frente do trabalho com os alunos, conhecendo suas necessidades, o que lhe daria maior suporte para intervir sobre todo o processo pedagógico.

Esta formação voltada para a unitariedade, preconizava teoricamente superar a fragmentação advinda do taylorismo/fordismo. Porém, verifica-se que essa fusão de dois profissionais em apenas um, acaba por torná-lo um profissional multitarefas¹⁰,

¹⁰ O profissional multitarefas advém da concepção do Toyotismo, que foi “[...] um modo de produção implantado progressivamente, nas duas décadas de 1950 a 1970.” (GOUNET, 1999, p. 25). Segundo este autor, ampara-se nos princípios: a produção advém da demanda e o crescimento pelo fluxo; o combate ao desperdício; a polivalência dos trabalhadores; uso do *kanban*; adaptação da linha de produção e relações de subcontratação.

assumindo as diversas demandas da escola e, levando-o conseqüentemente, à sobrecarga de trabalho.

Nesse sentido, Kuenzer (2002) alerta para o uso dessa concepção pelo Estado, o que acaba por intensificar o trabalho destes profissionais, atribuindo-lhes inúmeras atividades e precarizando as condições de trabalho, evidenciando a lógica capitalista de racionalização de recursos. Segundo a autora esta unitariedade pretendida só será possível caso haja a superação do modo de produção capitalista.

A partir disso, utiliza-se o conceito de coordenador pedagógico, com a compreensão de que o profissional é o articulador, mediador e transformador na instituição escolar. Domingues (2014, p. 15) explica que o CP é o organizador “cujo papel está pautado pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores [...]”, sensibilizando os indivíduos para que reflitam sobre os saberes da prática.

Portanto, é necessário que o CP realize essa articulação entre os conhecimentos didáticos e metodológicos, de forma que possa contribuir com as práticas dos professores, por meio da formação continuada. Para isso, necessita ter sua formação baseada em uma consciência crítica e intencional, com vistas à construção de um sujeito que seja transformador de si e da realidade (PLACCO, 2002).

O Art. 40 da Lei Municipal nº 924/2012 define a coordenação pedagógica como aquela exercida na instituição educacional, ou seja, CMEIs ou Escolas, além de afirmar que se incluem as atividades de orientação e supervisão. Essa Lei evidencia a necessidade de ter, no mínimo, experiência de três anos na docência, sendo que até este momento eram exigidos apenas dois anos. Também consta que os profissionais recebam gratificação pelo exercício da função (CARAMBEÍ, 2012). Assim definem-se na Lei nº 924/2012 as atribuições destes profissionais nas instituições educacionais:

- I- Coordenar o processo de elaboração e/ou realimentação do projeto político pedagógico da instituição educacional, de acordo com a proposta curricular adotada pela rede pública municipal de ensino.
- II- Planejar, coordenar, orientar e avaliar o projeto pedagógico em conjunto com o corpo docente da instituição educacional.
- III- Coordenar os conselhos de classe, bem como os grupos de estudos desenvolvidos na instituição educacional;
- IV- Assessorar, com subsídios pedagógicos, os docentes na realização da recuperação dos alunos com defasagem de conteúdo.
- V- Orientar o corpo docente e técnico no desenvolvimento do projeto político pedagógico (elaboração, efetivação e avaliação).

- VI- Participar e envolver todos os setores da instituição educacional na avaliação do processo de ensino e aprendizagem.
- VII- Desenvolver estudos e pesquisas para dar suporte técnico e pedagógico aos profissionais da educação que fazem parte da instituição educacional.
- VIII- Acompanhar e encaminhar os alunos com dificuldades na aprendizagem à equipe psicopedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura para a realização da avaliação psicoeducacional.
- IX- Promover a integração entre escola, família e comunidade, colaborando para melhor atendimento ao educando.
- X- Participar das atividades do colegiado da instituição educacional.
- XI- Manter a pontualidade e assiduidade diária, comprometendo-se com as obrigações da sua função e as normas do regimento interno da instituição educacional.
- XII- Fazer o levantamento dos aspectos sócio-econômico-cultural da comunidade escolar.
- XIII- Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.
- XIV- Assessorar o processo de seleção de livros didáticos a serem adotados pela instituição educacional e/ou pela rede pública municipal de ensino.
- XV- Participar de reuniões e cursos convocados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e direção da instituição educacional.
- XVI- Assessorar o corpo docente e técnico com subsídios pedagógicos.
- XVII- Zelar pela manutenção e conservação do patrimônio da instituição educacional.
- XVIII- Manter intercâmbio com outras instituições de ensino.
- XIX- Divulgar experiências e materiais relativos à educação.
- XX- Promover e coordenar reuniões com o corpo docente, discente e equipes administrativa e pedagógica da instituição educacional.
- XXI- Zelar pelo cumprimento da legislação educacional.
- XXII- Executar outras atividades inerentes à função (CARAMBEÍ, 2012).

São várias atribuições designadas a este profissional além das demandas que surgem no dia a dia e que são previstas nas atribuições de forma ampla: “Executar outras atividades inerentes à função”, ou seja, outras situações intrínsecas à função podem surgir e se caracterizar como de sua responsabilidade, embora muitas possam extrapolar as características próprias de seu trabalho.

A Lei nº 924/2012 orienta a seleção das CPs por meio de regulamentação específica, então, a partir do ano de 2014, normatiza-se o processo de seleção e as provas e o curso de gestão são substituídos pela eleição¹¹, o que permite identificar um movimento mais democrático¹² de participação dos profissionais das instituições escolares.

¹¹ Entende-se que a eleição pode contribuir tanto como um elemento democrático no que diz respeito à escolha dos CPs, possibilitando aos profissionais da instituição a candidatura e a votação, quanto privilegiar uma postura de coleguismo, na qual a escolha acontece devido às relações estabelecidas, não levando em consideração aspectos formativos e técnicos.

¹² A CF de 1988 aponta que a democracia é entendida como a participação do povo na escolha dos seus representantes, por meio da efetivação dos seus direitos e no exercício da cidadania. Na escola, tem-se a Gestão democrática como um elemento democrático, conforme indicado no Art. 14 da LDB nº 9394/96, constando que “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes

Neste modelo, todos os docentes podem candidatar-se à função de coordenador pedagógico sem passar pelos cursos preparatórios ofertados no modelo anterior, ou, ainda, com uma formação reduzida na área de gestão, mas que é permitido pela LDB nº 9394/96, no Art. 64, ao indicar que:

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

Como requisitos, o Decreto nº 161/2014 aponta a necessidade de o candidato possuir graduação em Pedagogia, ou outra Licenciatura com pós-graduação específica para a atuação na coordenação pedagógica, ter experiência de, no mínimo, três anos de docência, em qualquer nível ou sistema de ensino e, apresentar o plano de ação para o triênio (CARAMBEÍ, 2014a).

É com a Instrução Normativa nº 11/2014 da SMEC que se passa a regulamentar o processo de escolha dos profissionais para atuar nesta função em todas as instituições educacionais do município por meio da eleição, sendo que este seria realizado ao mesmo tempo (CARAMBEÍ, 2014b).

Dessa forma, a Instrução Normativa nº 11/2014 ressalta que o professor interessado na função deveria apresentar o requerimento de inscrição e o plano de ação para o triênio. A quantidade de profissionais que atuariam em cada instituição seria definida por demanda de alunos, ou seja, média de 150 alunos para um profissional (CARAMBEÍ, 2014b).

A Instrução Normativa nº 11/2014 deixa claro que têm direito ao voto os docentes lotados e em efetivo exercício, de teste seletivo ou com ordem de serviço em outra instituição diferente da sua lotação, bem como os servidores que atuam como serventes, auxiliar de serviços gerais, trabalhador braçal e secretário administrativo. O candidato mais votado é considerado apto a exercer a função e, em caso de necessidade de desempate, os critérios consideram o tempo de serviço no município, a titulação e a maior idade (CARAMBEÍ, 2014b). A instrução aponta os

princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 1996), evidenciada na participação dos sujeitos. Porém, entende-se que a democracia vai além da simples participação na escolha, compreendendo a participação efetiva nas tomadas de decisões, e que, portanto, esta é limitada na sociedade capitalista.

objetivos do plano de ação a ser apresentado, compreendendo-o como um instrumento que:

- I. Executa e operacionaliza as ações previstas na Lei Municipal Nº 924/12, na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar da Instituição Educacional;
- II. Elucida os principais problemas e os objetivos a alcançar;
- III. Relaciona ações específicas voltadas à execução das dimensões a serem alcançadas;
- IV. Explicita os critérios de acompanhamento e avaliação, bem como os resultados esperados para o que foi proposto;
- V. Deve envolver a realidade da instituição escolar e a legislação vigente;
- VI. Terá a validação da Comissão Central, com a assinatura de todos os membros;
- VII. Deverá seguir o modelo fornecido pela SMEC, parte integrante deste Anexo. (CARAMBEÍ, 2014b)

O plano de ação, conforme modelo disponibilizado pela SMEC (CARAMBEÍ, 2014b, p. 9), deveria contemplar as dimensões: Gestão democrática; Práticas pedagógicas; Acesso, permanência e sucesso; Avaliação; Ambiente educativo; e, Formação e condições de trabalho dos profissionais da instituição educacional.

A partir dessas dimensões, o candidato à função de CP deveria pensar acerca dos problemas e desafios encontrados na instituição, as ações a serem realizadas, os recursos necessários, as estratégias de ação, ou seja, como realizar as ações, o cronograma, os envolvidos e o resultado esperado. Segundo a Instrução Normativa nº 11/2014, as ações deveriam seguir a Lei Municipal nº 924/2012, de 27/06/2012; a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar, bem como demais legislações educacionais.

Esta instrução era válida até 2017, portanto, os profissionais exerceriam a função de 2015 a 2017, completando os três anos de atuação. Ao final de 2017, foi novamente divulgado que os profissionais interessados a exercer a função de CP deveriam passar pelo processo de votação e eleição, constando a regulamentação no Decreto Municipal nº 134/2017 (CARAMBEÍ, 2017a), o qual dispõe sobre o exercício da função de coordenação pedagógica nas instituições municipais da rede pública municipal, bem como na Instrução Normativa nº 06/2017 – SMEC, a qual normatiza o processo para a escolha.

O Decreto nº 134/2017 reafirma o disposto na Lei Municipal nº 924/2012, indicando que a função de suporte pedagógico direto à docência engloba a coordenação pedagógica. Acrescenta, ainda, que esta seria exercida por ocupantes

dos empregos públicos municipais de professor e professor de Educação Infantil, por um período de três anos (2018-2020), completando o triênio (CARAMBEÍ, 2017a).

Os requisitos para a candidatura são os mesmos definidos pelo Decreto nº 160/2014, bem como as atribuições, já mencionados acima. Neste, o docente detentor de dois empregos públicos pode se candidatar em cada um deles, na mesma instituição ou em instituições diferentes.

Após a publicação deste Decreto, fez-se necessário normatizar o processo de eleição, portanto, foi divulgada a Instrução Normativa nº 06/2017 (CARAMBEÍ, 2017b), a qual, além dos aspectos já mencionados a respeito da função, presentes nos Decretos anteriores (2014 e 2017), aponta elementos específicos do processo.

Assim sendo, estabelece que, para a atuação nas escolas, deveriam ser inscritas as chapas, sendo que, em cada chapa¹³, poderia se inscrever apenas um profissional, com carga horária de 20 horas, inscrito por turno. Também é definido o critério de porte das escolas, e que a cada 150 matrículas ativas, acresce um profissional, e o turno com o número de matrículas inferior a 75 alunos não tem direito a CP, de modo que os próprios diretores ou a coordenação educacional designada pela SMEC exerceriam a função (CARAMBEÍ, 2017b).

Com relação ao voto, diferencia-se do exposto na Instrução Normativa nº 11/2014, pois estabelece no item 14.2 que:

14.2 Não poderão votar nem ser votados profissionais do magistério que estiverem em Licença sem Vencimentos, Licença INSS, à Disposição de outros Órgãos, bem como admitidos por contrato temporário.

14.2.1 Poderão votar e ser votados os profissionais do magistério que estiverem em Licença Prêmio, considerando o Art. 77 da Lei Municipal nº 924/2012.

14.3 Não poderão votar servidores que estiverem em Licença sem Vencimentos, Licença INSS, à Disposição de outros Órgãos, estagiários e voluntários, bem como admitidos por contrato temporário ou cargo comissionado. (CARAMBEÍ, 2017b).

¹³ Para composição da chapa, nas instituições de Educação Infantil, com turno integral, pode-se candidatar: “um profissional do magistério detentor de emprego público de professor de Educação Infantil com carga horária de 40 h.; ou um profissional do magistério detentor de 02 (dois) empregos públicos de professor com carga horária de 20 h. cada, totalizando 40 h. ou dois profissionais do magistério detentores de emprego público de professor com carga horária de 20 h. cada, totalizando 40 h.”. No Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, pode-se candidatar na chapa: “um profissional do magistério detentor de emprego público de professor com carga horária de 20 h.” (CARAMBEÍ, 2017b).

Portanto, traz elementos novos, alterando-se o regulamento no que diz respeito aos professores de teste seletivo, os quais passam a não ter direito à participação na votação.

A Instrução nº 06/2017 prevê que o voto deve constar em cédula própria, sendo a apuração dos votos realizada no mesmo dia, e escolhida a chapa com maior quantidade de votos. Em caso de empate, propõe-se o desempate por meio da titulação (Cursos de especialização, mestrado e tempo de serviço na função), e tempo de serviço no município (CARAMBEÍ, 2017b).

Na Instrução Normativa nº 06/2017, consta, ainda, a possibilidade de realização de até duas Assembleias, sendo uma por turno de funcionamento da instituição, para a apresentação dos Planos de Ação elaborados pelos candidatos.

Com relação ao Plano de Ação, na Instrução Normativa nº 06/2017 verifica-se apenas o acréscimo da dimensão “O ambiente físico escolar”, no modelo estabelecido pela Instrução Normativa nº 11/2014 (Ver Anexo C).

Nesse modelo de escolha, percebe-se um ponto positivo, ao identificar que esse profissional é escolhido pelos docentes e funcionários, podendo-se observar um indicativo de uma boa relação entre eles, o que pode contribuir para o desenvolvimento de um trabalho mais próximo a esses profissionais que estão na instituição. Em contraponto, também se problematiza que somente a participação na escolha desses profissionais não garante uma gestão democrática, e que, muitas vezes, a escolha por afinidade pode ocorrer em detrimento à formação para o exercício da função.

2.2 ATRIBUIÇÕES

Conforme já mencionado acima, tanto nos documentos quanto na literatura, verifica-se as diversas atribuições ao CP. As atribuições estão dispostas na Lei Municipal nº 924/2012 e reafirmadas no Decreto nº 134/2017.

Placco (2002) justifica a presença desses profissionais na escola, pois atuam “com ações possíveis de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação”. Desta forma, o profissional assume as atribuições tanto no que diz respeito ao trabalho docente quanto às demandas do aluno e famílias e, portanto, da escola como um todo, de forma que sua ação é imprescindível para a organização pedagógica e, por isso, abrange diversas atribuições.

Assim, pode-se categorizar algumas das atribuições das CPs: com os alunos, com a comunidade, com os docentes, com o Projeto Político Pedagógico e outras demandas.

2.2.1 As Coordenadoras Pedagógicas E Os Alunos

A prática das CPs é sempre uma prática de valor pedagógico para atender aos alunos. Das atribuições citadas na Lei Municipal nº 924/2012, encontram-se duas referentes à atuação deste profissional com os alunos:

- VIII- Acompanhar e encaminhar os alunos com dificuldades na aprendizagem à equipe psicopedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura para a realização da avaliação psicoeducacional.
- XIII- Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. (CARAMBÉI, 2012).

Nota-se que as atribuições referentes aos alunos dizem respeito às suas dificuldades de aprendizagens e ao processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista tais atribuições, faz-se necessária uma aproximação entre CP e discentes, relação que pode auxiliar tanto nos processos avaliativos quanto na identificação das dificuldades e na busca de alternativas para auxiliar os docentes e discentes diante dessas situações.

De acordo com Pinto (2011, p. 156), o “vínculo íntimo entre a coordenação e os alunos é necessário para que o pedagogo, ao assistir o professor, tenha sempre como referência o grupo de alunos a que as atividades se voltam”. Ou seja, esta aproximação pode favorecer o conhecimento do grupo de alunos que atende e contribuir com a sua aprendizagem. Pinto (2011, p. 156) afirma que “*conhecer* os alunos implica em uma atitude investigativa. É por isso que o pedagogo deve ser formado como pesquisador [...]”, e, portanto, possuir esse olhar atento.

No cotidiano escolar, sua atuação também é marcada por atribuições relacionadas à indisciplina dos alunos, casos que, na maioria das vezes, são resolvidos pelos CPs. Conforme aponta Souza (2010, p. 102, grifo do autor), ele é o profissional “que é chamado para resolver conflitos na sala de aula, que recebe em sua sala alunos que os professores *mandaram para a coordenação* por atitudes inadequadas em sala de aula, [...]”, entre outras atividades que ele realiza diretamente com os alunos.

Trata-se de questões consideradas rotineiras e urgentes e que influenciam diretamente no trabalho pedagógico, e por isso devem ser atendidas e resolvidas, porém, o CP não deve se limitar a elas. Fica evidente, portanto, que o profissional em questão necessita desse contato com os alunos, mas, segundo Pinto (2011, p.77), ele deve ir além e reportar-se ao conhecimento pedagógico, primeiramente, “para mediar a prática educativa que ocorre na sala de aula entre professores e alunos, e, segundo, para sua atuação direta junto aos alunos [...]”. Ou seja, a sua principal atribuição, neste caso, é fazer a mediação entre o conhecimento, os docentes e os alunos, de forma que os últimos se apropriem do conhecimento significativamente.

A função do CP, no que diz respeito aos alunos, é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, e não ser lembrado apenas nas atividades urgentes e emergenciais. Mas, para que isso aconteça, ele precisa conhecer os alunos, tendo com eles uma relação de proximidade, para que possa auxiliar os docentes nas diversas situações que envolvem os discentes.

Ainda sobre essa relação, cabe a ele trabalhar com temas relevantes ao público que atende, ou seja, questões pertinentes à faixa etária dos alunos, por meio de projetos e eventos que envolvam toda a comunidade escolar. Nesse sentido, Pinto (2011, p.157) contribui afirmando que:

A coordenação do trabalho pedagógico junto aos alunos deve também contemplar as áreas de atuação tradicionalmente desenvolvidas pela orientação educacional: a orientação profissional, a orientação de estudos, a orientação sexual, dentre outros assuntos demandados pela comunidade escolar local.

Assim, seu trabalho envolve também o planejamento para atender as necessidades reais da comunidade com um papel investigador sobre as demandas que incitam dúvidas, fragilidades e receios nos alunos, trazendo estes temas para debate coletivo, além da especificidade do ensino e da aprendizagem.

2.2.2 As Coordenadoras Pedagógicas E A Comunidade

Além do acompanhamento aos alunos, está entre as atribuições dos CPs, propiciar a integração da escola com a comunidade e as famílias. Segundo a Lei Municipal nº 924/2012, consta em suas atribuições:

VI- Participar e envolver todos os setores da instituição educacional na avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

- IX- Promover a integração entre escola, família e comunidade, colaborando para melhor atendimento ao educando.
- XII- Fazer o levantamento dos aspectos sócio-econômico-cultural da comunidade escolar. (CARAMBEÍ, 2012).

A integração com a comunidade pode ser efetivada por meio do desenvolvimento de projetos e parcerias que atendam às necessidades locais (PINTO, 2011). E a partir disso, pode-se desenvolver ações que contribuam significativamente tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na transformação da realidade local, de forma que a escola cumpra a sua função social.

Esta relação com a comunidade possibilita conhecer melhor os alunos, compreendendo-os a partir da realidade na qual eles vivem. Desta forma, “A partir do elo estabelecido entre escola-comunidade é que o pedagogo pode viabilizar o intercâmbio entre as experiências educativas praticadas pelos alunos fora da escola com as que acontecem dentro dela.” (PINTO, 2011, p. 168).

Aproximar os pais do processo educativo de seus filhos engloba o trabalho do CP, cabendo a ele promover espaços para debates e oportunizar discussões acerca do ensino e aprendizagem, dos problemas que a escola possui e de alternativas para solucioná-los.

O CP, neste momento, tem a responsabilidade de mediar essas discussões, de forma que prevaleça o que é melhor para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, adotando uma postura investigativa, de pesquisador e articulador da realidade escolar e da comunidade na qual está inserida (PINTO, 2011). Desta forma, as ações desenvolvidas pela escola, por meio de parcerias realizadas com a comunidade, tendem a ser mais significativas, melhorando a qualidade do ensino, das relações interpessoais no ambiente escolar e aproximando os pais e a comunidade local, de modo a valorizar seus saberes.

2.2.3 As Coordenadoras Pedagógicas E Os Docentes

A ação do CP com os docentes destaca-se frente às demais atividades, pois envolve um objetivo comum da escola que é o processo de ensino-aprendizagem. A garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos exige um compromisso coletivo que é planejado e desenvolvido sob a coordenação deste profissional.

De acordo com o previsto na Lei Municipal nº 924/2012, cabe ao CP:

- IV- Assessorar, com subsídios pedagógicos, os docentes na realização da recuperação dos alunos com defasagem de conteúdo.
- V- Orientar o corpo docente e técnico no desenvolvimento do projeto político pedagógico (elaboração, efetivação e avaliação).
- VII- Desenvolver estudos e pesquisas para dar suporte técnico e pedagógico aos profissionais da educação que fazem parte da instituição educacional.
- XVI- Assessorar o corpo docente e técnico com subsídios pedagógicos. (CARAMBEÍ, 2012).

Placco (2002, p. 95) entende que “a parceria entre coordenador pedagógico-educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola”. Assim, é de fundamental importância essa relação de parceria, para que as implicações da atuação do CP no trabalho docente sejam positivas, intencionais e contribuam para a uma educação voltada à realidade social.

Entende-se o trabalho das CPs como uma construção que auxilia o docente, não como uma forma de controle, mas oferecendo suporte pedagógico de forma a contribuir com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Assim,

[...] fica evidente que a atuação do pedagogo junto ao professor só faz sentido se não perder de vista que seu fim último é a melhoria da aprendizagem dos alunos. [...] a principal atribuição do pedagogo escolar é dar suporte organizacional e pedagógico aos professores. [...] (PINTO, 2011, p. 153).

Ou seja, as ações realizadas com os docentes implicam no processo de ensino-aprendizagem dentro das salas de aula. A relação dialógica entre os docentes e o CP é construção e uma forma de superar os desafios da prática. Uma maneira para que isso ocorra é a realização de formações contínuas/ continuadas *in loco*, isto é, formações realizadas nas próprias escolas. Segundo Pinto (2011, p.162), “Esse é um trabalho que o pedagogo escolar deve encaminhar nas unidades escolares. Ele assume um papel fundamental na condução das atividades pedagógico-administrativas de formação contínua e pesquisa.”

Os assuntos a serem discutidos na formação contínua emergem do cotidiano escolar e das necessidades dos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, concorda-se com Domingues (2014, p.74) quando afirma que:

A formação contínua centrada na escola possibilita que se tomem elementos da experiência do docente e das necessidades da história da escola local como referência para a reflexão, caracterizada pela diversidade de propostas formativas ancoradas na multiplicidade de escolas existentes.

Se forem bem realizadas, as formações contínuas contribuem na construção das práticas pedagógicas dos docentes, no processo de reflexão e na “mobilização” de todos os educadores para o alcance dos fins da escola. De acordo com Domingues (2014, p. 68), o CP é o responsável por:

Subsidiar a reflexão dos professores em serviço, problematizando as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, pode favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a pesquisa em torno dos conhecimentos que os levem a superar essas circunstâncias (DOMINGUES, 2014, p. 68).

Assim sendo, o processo formativo tem como principal objetivo o desenvolvimento profissional dos educadores, e, principalmente, promover a reflexividade, de acordo com as contradições que fazem parte deste meio. Desse modo, aqueles que atuam na instituição escolar podem realizar uma articulação teórico-prática coletiva e crítica.

Para que a formação contínua aconteça, faz-se necessária a organização dos tempos e espaços, as necessidades da escola e o investimento no CP neste processo formativo (DOMINGUES, 2014) e como destaca Pinto (2011, p. 163) “pode influir favoravelmente ou não no processo de construção do saber fazer docente”. Portanto, cabe às CPs propiciar estes momentos e espaços, bem como estabelecer um ambiente de comprometimento e partilha entre toda a equipe, visando o desenvolvimento profissional de todos.

2.2.4 A Atuação Das Coordenadoras Pedagógicas E O Projeto Político-Pedagógico

Os objetivos da escola e a sua identidade estão expressos no Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP), o qual presume-se que tenha sido construído de forma coletiva apontando as concepções da instituição de ensino a respeito das dimensões de todo o trabalho a ser desenvolvido e coordenado pelas CPs.

Com relação a este item, a Lei Municipal Nº 924/2012 indica duas atribuições:

- I- Coordenar o processo de elaboração e/ou realimentação do projeto político pedagógico da instituição educacional, de acordo com a proposta curricular adotada pela rede pública municipal de ensino.
- II- Planejar, coordenar, orientar e avaliar o projeto pedagógico em conjunto com o corpo docente da instituição educacional. (CARAMBEÍ, 2012).

O processo de elaboração do PPP de forma coletiva, baseando-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição e na comunidade escolar como um todo, é contínuo. Segundo Almeida e Soares (2010, p. 47):

Cabe ao pedagogo, em sua ação supervisora e orientadora, organizar os espaços e momentos em que o PPP possa ser discutido, tanto para sua elaboração, quanto para a avaliação contínua e o redimensionamento do trabalho realizado na escola com vistas à garantia da aprendizagem dos alunos.

Desta forma, partindo da realidade e do cotidiano escolar, a CP garante a participação dos professores na construção da identidade da escola, por meio do estudo de textos e das discussões em coletivo, tendo como objetivo o repensar sobre o trabalho pedagógico. Isso pode acontecer em diversos momentos, como nas horas-atividades, nos conselhos de classe, entre outros, nos quais há a possibilidade de discussão e implementação do projeto.

Com o PPP atualizado e discutido coletivamente, a CP poderá utilizar-se dele para direcionar e organizar suas ações no âmbito escolar, não se deixando levar pelo espontaneísmo das demandas rotineiras, burocráticas ou emergenciais. Isso garante, também, um processo contínuo de avaliação que contribui para realimentar o PPP.

2.2.5 Outras Demandas

Além das atribuições já mencionadas a Lei Municipal Nº 924/2012, traz duas outras, que dizem respeito às atividades de colegiado, como por exemplo, os Conselhos de Classes e outras atividades: “III- Coordenar os conselhos de classe, bem como os grupos de estudos desenvolvidos na instituição educacional;” e, “X- Participar das atividades do colegiado da instituição educacional.” (CARAMBEÍ, 2012).

Ambas indicam a necessidade da participação das CPs nos órgãos colegiados e conselhos de classe da instituição, porém, não revelam quais as finalidades dessa atuação e a participação e qual a importância destes órgãos na organização da escola, na gestão democrática e no processo de ensino e aprendizagem.

Os órgãos colegiados apresentam grande importância na constituição da Gestão democrática na escola, como assinalado pela LDB nº 9394/96, no Art. 14 ao indicar que um de seus princípios é a “II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 1996). Neste entendimento,

o CP acaba por assumir um papel central ao garantir a organização e o funcionamento destes.

Segundo Silva (2012), é por meio dos órgãos colegiados que as CPs podem exercer a função articuladora, formadora e transformadora, bem como atender ao princípio para o estabelecimento da gestão democrática, envolvendo a todos em um processo mais coletivo no âmbito escolar.

A Lei Municipal Nº 924/2012 também ressalta ações pessoais das CPs, como:

- XI- Manter a pontualidade e assiduidade diária, comprometendo-se com as obrigações da sua função e as normas do regimento interno da instituição educacional.
- XIV- Assessorar o processo de seleção de livros didáticos a serem adotados pela instituição educacional e/ou pela rede pública municipal de ensino.
- XV- Participar de reuniões e cursos convocados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e direção da instituição educacional.
- XVII- Zelar pela manutenção e conservação do patrimônio da instituição educacional.
- XVIII- Manter intercâmbio com outras instituições de ensino.
- XIX- Divulgar experiências e materiais relativos à educação.
- XX- Promover e coordenar reuniões com o corpo docente, discente e equipes administrativa e pedagógica da instituição educacional.
- XXI- Zelar pelo cumprimento da legislação educacional.
- XXII- Executar outras atividades inerentes à função. (CARAMBEÍ, 2012).

Tais atribuições indicam uma atuação marcada por questões de caráter técnico, de forma a organizar os espaços e tempos, no entanto, não revelam os objetivos e o caráter pedagógico destas.

Considerando as atribuições designadas às CPs, concorda-se com Placco (2010, p. 48) ao indicar que cabe a este profissional ser “capaz de analisar suas ações, no dia a dia, identificando quais aspectos – e em que medida – podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor.” (PLACCO, 2010, p. 48), tendo em vista que sua atuação pode trazer implicações ao trabalho docente e à aprendizagem dos alunos, ou seja, “Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola.” (PLACCO, 2010, p. 47).

A análise da legislação do município de Carambeí demonstra que as áreas de atuação das CPs identificadas na literatura estão sendo contempladas, como, por exemplo, a sua atuação com os alunos, docentes, com a comunidade escolar, frente ao PPP da escola. No entanto, evidencia várias atribuições que extrapolam o campo pedagógico e adentram em questões pessoais e burocráticas, o que pode

comprometer seu trabalho no que diz respeito à formação continuada dos docentes e ao processo de ensino e aprendizagem.

Identificou-se que 11 das 22 atribuições referem-se a questões pedagógicas em relação aos diferentes indivíduos que compõem a instituição escolar: docentes, discentes, pais e comunidade escolar ou aquelas pertencentes à identidade da escola, como sua atuação frente ao PPP.

Da mesma forma, 11 apresentam relação com aspectos organizacionais: organização e participação de reuniões, assessorar na seleção de livros didáticos, auxiliar no cuidado com o patrimônio; burocráticos, evidenciado na atribuição que permite ao CP exercer outras atividades inerentes à função; e, de caráter pessoal, como a pontualidade, divulgação de materiais e o intercâmbio entre as instituições.

O assessoramento na seleção de livros didáticos foi considerado na subcategoria “Outras demandas”, pois mesmo com a compreensão de que é uma atividade pedagógica, não é explicitada a forma da realização desta atribuição, tendo em vista que tal escolha pode estar marcada por outros determinantes.

Considera-se que algumas atividades poderiam ser realizadas por outros profissionais, como, por exemplo, as questões de cuidado com o patrimônio e algumas atividades burocráticas, como entrega de bilhetes. Nesse sentido, as atribuições se apresentam de forma equilibrada em relação aos aspectos quantitativos, porém, dependendo da forma que são apresentadas e interpretadas, podem sugerir uma prática que privilegie a atuação das CPs voltada aos elementos burocráticos, pessoais e organizacionais, em detrimento de práticas pedagógicas voltadas à formação docente e ao processo de ensino e aprendizagem.

As atribuições dispostas na legislação assumem um caráter prescritivo, estabelecendo as ações que devem ser realizadas nas instituições de ensino, não explicitando a finalidade e abrangência das ações que são interpretadas pelos profissionais da educação de acordo com as suas concepções. Assim, é possível que ocorra, ou não, uma ação pedagógica com vistas à transformação da realidade social, que contribua com um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e que supere este modelo de sociedade que valoriza o capital no ambiente escolar.

Dessa forma, ficam as indagações: Qual a finalidade destas atribuições? Quais são os reais objetivos da atuação das CPs: uma atuação que vise a manutenção do que está posto ou que busque a transformação social? De que forma estas atribuições podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem? Como estas

atribuições podem ser realizadas em uma perspectiva crítica, não tornando as CPs um “faz-tudo” nas instituições? De que forma as CPs podem atender a todas estas demandas, sem secundarizar sua atuação com os docentes? A partir disso, serão discutidas, a seguir, quais são as práticas realizadas pelas CPs nas escolas municipais de Carambeí, PR.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: DO PREVISTO AO REALIZADO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados obtidos nesta pesquisa com o intuito de identificar e caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas CPs das escolas municipais de Carambeí. Com o olhar voltado à prática, a leitura e análise dos dados, fundamenta-se no eixo epistemológico da Teoria como Expressão da Prática (MARTINS, 1998) e na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

A partir do eixo epistemológico adotado, parte-se da compreensão de que o conhecimento, o saber sistematizado, é um objeto que emerge das práticas dos indivíduos, construído coletivamente e por meio das relações sociais situadas historicamente. O conhecimento é marcado pelo modo como a sociedade se organiza e pelas relações estabelecidas em seu interior – no caso, uma sociedade capitalista - pois estas influenciam diretamente na produção e distribuição do conhecimento, bem como na organização e divisão do trabalho escolar (MARTINS, 1998).

As relações sociais assumem centralidade neste eixo epistemológico, colocando-se como fundamental partir da prática advinda dessas relações e permeada por determinantes internos e externos, sem desvalorizar a teoria, buscando “uma coerência entre teoria-prática, *na prática*.” (MARTINS, 1998, p. 17, grifo do autor). Assim sendo, defende-se que a teoria é a expressão de uma prática, pois o conhecimento é o conhecimento de uma determinada prática. Bernardo (1977, v. 1, p. 86) citado por Santos (1992, p. 29) afirma que:

[...] uma teoria é sempre a teoria de uma prática, e não de qualquer realidade material que transcenda o processo dessa prática, nem dessa realidade enquanto não praticada. O homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo.

Ao refletir a sua prática sobre o mundo, sobre a sua realidade, o homem busca a sua compreensão e a transformação, tendo em vista que as formas de agir determinam a sua forma de pensar. Martins (1998) esclarece que é a partir do fazer que se pode pensar a respeito dos processos educativos, das teorias e do conhecimento, levando em consideração os sujeitos que fazem parte destes e os conhecimentos que possuem, articulando-os à realidade, aos interesses e

necessidades. Portanto, a teoria é a expressão de uma ação prática determinada e contextualizada. Dessa forma, os sujeitos passam a ser entendidos como produtores de conhecimentos e não como objetos, tendo em vista a produção e sistematização coletiva do conhecimento (MARTINS, 1998).

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que as práticas realizadas pelos indivíduos não são neutras, ao contrário, são intencionais e devem ser analisadas e discutidas considerando os determinantes sociais. Nesse viés, compreende-se que o conhecimento é uma construção social, e as práticas desenvolvidas estão intimamente relacionadas ao modo de produção da sociedade. Com este olhar, buscou-se descrever e analisar os dados obtidas na pesquisa, para caracterizar as práticas desenvolvidas pelas CPs que atuam no município de Carambeí, estabelecendo uma relação entre teoria e prática, levando em consideração os participantes da pesquisa, o ambiente escolar e os diversos determinantes.

A partir do levantamento dos dados obtidos pelos diversos instrumentos utilizados, foram identificadas como categorias para análise neste capítulo: Práticas pedagógicas: O previsto nos Planos de Ação das candidatas à eleição da coordenação pedagógica e Dimensões das Práticas Pedagógicas. As categorias foram divididas em subcategorias, referentes à atuação das CPs com o PPP, docentes, alunos, família e comunidade, órgãos colegiados e ao processo de ensino e aprendizagem.

3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O PREVISTO NOS PLANOS DE AÇÃO DAS CANDIDATAS À ELEIÇÃO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Conforme visto no Capítulo 2, que trata a respeito da análise documental, as candidatas à função de coordenação pedagógica no município de Carambeí, no momento da candidatura, apresentam um Plano de Ação para os funcionários da escola, a fim de que se possam conhecer as propostas para decidirem o voto.

Os planos de ação foram solicitados à SMEC que, por sua vez, entrou em contato com as candidatas que participaram da eleição que ocorreu em 2017, para a função de coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí, para o triênio 2018-2020, as quais disponibilizaram os planos para análise. Dessa forma, foram coletados 24 planos de ação, de modo que, para a pesquisa em foco, foram

utilizados 17 planos para análise, tendo em vista que os demais eram de candidatas à coordenação pedagógica dos CMEIs.

A análise considerou as dimensões que constam no modelo solicitado pela SMEC (Anexo C), conforme Instrução Normativa nº 06/2017: Gestão Democrática; Práticas pedagógicas; Acesso, permanência e sucesso; Avaliação; Formação e condições de trabalho dos profissionais da instituição educacional; Ambiente educativo e Ambiente físico escolar. A partir das dimensões, foram identificados os desafios/problemas das escolas mencionados pelas candidatas, bem como as estratégias e ações apresentadas. A primeira dimensão que consta no modelo do Plano é a da **Gestão Democrática**, logo, tanto os problemas/desafios nesta área quanto as estratégias e ações propostas pelas candidatas foram indicados no Quadro 7.

QUADRO 7– Problemas, desafios, estratégias e ações na Gestão Democrática indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambei

Dimensão	Problemas/desafios	Estratégias e Ações
Gestão democrática	– Construção coletiva e Gestão democrática do PPP	– Reuniões pedagógicas para reflexão, leitura, estudo, conhecimento e atualização do PPP, envolvendo funcionários, pais e comunidade, por meio de representantes dos órgãos colegiados. – Promover formações continuadas;
	– Participação dos órgãos colegiados	– Envolvimento do Conselho Escolar e demais órgãos colegiados nas tomadas de decisão e trocas de experiências; – Participação das famílias;
	– Família: desinteresse ou participação	– Estimular a participação da família, por meio de reuniões, palestras, encontros pedagógicos e eventos. – Trabalhar sobre os problemas sociais, escolares e familiares. – Conhecimento, pesquisa e implantação da Escola de pais. – Programar encontros individualizados.
	– Parceria entre escola, família e comunidade	– Democratizar o trabalho. – Promover reuniões, palestras, grupos de discussão para formação e informação; – Desenvolver projetos para estimular o envolvimento;
	– Parceria com a direção e SMEC	– Organizar um Plano de Ação da escola; – Organizar pré-conselho e conselhos de classe junto à direção; – Viabilizar cursos de formação. – Estabelecer vínculos com a SMEC.
	– Coletividade em tomada de decisões	– Participar e promover momentos e encontros coletivos de reflexão e tomadas de decisões na resolução de conflitos diários;
	– Processo coletivo de avaliação sobre o trabalho pedagógico	– Participar do processo de avaliação interna; – Organizar os pré-conselhos e conselhos de classe.

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Conforme pode-se observar no Quadro 7, os principais desafios encontrados nas escolas é a Gestão democrática e participativa, bem como o estabelecimento de parcerias entre a escola, a família e a comunidade. A construção e implementação do PPP de maneira reflexiva e coletiva, envolvendo todos em momentos de estudos, discussões e leituras que aprofundem sobre os temas que fazem parte do Projeto Político-Pedagógico; a parceria com as famílias, estimulando a sua participação e o seu envolvimento. O desafio do trabalho coletivo se manifesta tanto nos momentos de tomada de decisão quanto dos processos de avaliação interna, a fim de possibilitar a participação de todos, promovendo encontros coletivos e, em alguns momentos, individualizados. O desafio em relação à família é compreendido de duas formas nos planos de ação, uma entende-a como parte da instituição escolar e reconhece as questões sociais que a envolvem a importância de sua participação, e outro viés que a culpabiliza e a julga sem interesse.

Além disso, ressalta-se como um desafio a parceria com a direção das escolas e a SMEC, por meio da organização de um plano de ação das escolas, da organização dos pré-conselhos e conselhos de classe, bem como o respaldo necessário em diversas situações, viabilizando o processo de formação continuada.

A partir disso, problematiza-se: Qual é a concepção de gestão democrática que se possui? De que forma esta dimensão presente no Plano de Ação é pensada e efetivada dentro das instituições? A gestão democrática é compreendida apenas como a divisão de tarefas na escola? Qual a compreensão existente a respeito do trabalho coletivo?

Outra dimensão que consta nos Planos de Ação diz respeito às **práticas pedagógicas**. Nesse sentido, apontam-se como as principais dificuldades nesta dimensão, organizadas no Quadro 8.

QUADRO 8 – Problemas, desafios, estratégias e ações nas Práticas Pedagógicas indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí.

(continua)

Dimensão	Problemas/desafios	Estratégias e Ações
Práticas pedagógicas	– Melhoria dos índices (ANA e Prova Brasil)	<ul style="list-style-type: none"> – Intervenções necessárias para aumento dos índices; – Conhecer os descritores e trabalhar com as habilidades; – Realização de simulados; – Tabulação de resultados (diagnósticos); – Identificar características e tendências da avaliação, desenvolver estratégias para aprimorar as práticas.

QUADRO 8 – Problemas, desafios, estratégias e ações nas Práticas Pedagógicas indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí.

(continuação)

Dimensão	Problemas/desafios	Estratégias e Ações
Práticas pedagógicas	– Conflitos	– No momento do recreio: Suporte na mediação de conflitos; regras;
	– Educação Inclusiva	– Assessorar os docentes, articulação com os profissionais que realizam os atendimentos, adaptações curriculares. – Acompanhar o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais. – Ações efetivas em um trabalho pedagógico diversificado. – Buscar recursos/materiais que auxiliem os docentes. – Elaborar estratégias para superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social. – Encaminhamentos à equipe psicopedagógica da SMEC; Atendimento da evolução dos alunos da classe especial; – Realizar a formação dos docentes; – Promover um ambiente escolar acessível.
	– Saúde dos alunos	– Realizar encaminhamentos necessários a outros profissionais (fono, neuro, psicólogo, dentista); – Diminuir as cáries e realizar a higiene bucal (relatórios de escovação; flúor). – Acuidade visual e auditiva; – Alimentação saudável; – Zelar pelo bem-estar físico e emocional.
	– Faltas dos alunos	– Tomar as devidas providências quanto aos alunos faltosos; – Fazer o levantamento dos alunos faltosos (Bolsa família); – Preenchimento de fichas.
	– Leitura dos alunos	– Visita à biblioteca para empréstimos de livros; incentivar o hábito da leitura, por meio de projetos. – Acompanhamento dos alunos que possuem dificuldades na leitura.
	– Ensino aprendizagem	– Defasagem: Oferecer suporte aos docentes; Assessoria pedagógica e apoio escolar; – Acompanhar o rendimento dos alunos, por meio de sondagens, fichas de notas, reuniões com os pais; – Realizar devolutivas de sondagens e reflexão com os profissionais.
	– Acompanhar atividades realizadas em sala de aula	– Auxiliar, avaliar e assistir tecnicamente o trabalho docente, com observações e acompanhamento do planejamento. – Realizar visitas periódicas.
	– Hora atividade do docente / Planejamentos	– Passar visto no planejamento antes de ser administrado na sala de aula; – Assegurar o cumprimento da hora-atividade. – Organizar a H.A para estudo, planejando e reflexão. – Sugerir ações diversificadas. Disponibilizar materiais diferenciados e recursos. – Realizar orientações na elaboração de planejamentos diferenciados. – Grupos de estudo e troca de experiências.

QUADRO 8 – Problemas, desafios, estratégias e ações nas Práticas Pedagógicas indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí.

(conclusão)

Dimensão	Problemas/desafios	Estratégias e Ações
Práticas pedagógicas	– Chegada docente iniciante ou estagiário	– Dar ciência aos profissionais novos e estagiários da Proposta Curricular, PPP e Regimento Escolar. – Receber e orientar quanto a documentos oficiais. – Atender e acompanhar estagiários nas atividades desenvolvidas.
	– Formações	– Para ampliar o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ambiente escolar.
	- Projetos	– Desenvolver e assessorar projetos educacionais promovendo a vivência prática dos conteúdos. – Levantar projetos oferecidos pela SMEC e incentivar a participação dos docentes; realizar o acompanhamento. – Projetos de leitura e contação de histórias;
	– Conselho de Classe	– Assessorar a direção e conduzir Conselhos de Classe; – Preencher fichas;
	- Plano curricular	– Divisão de conteúdos a serem trabalhados;
	– PPP	– Participar na atualização do PPP; – Estabelecer articulação entre PPP e Regimento interno. – Mobilizar grupos de estudo; – Orientar os docentes a conhecerem o PPP;
	– Seleção de livros didáticos	– Discutir sobre a escolha dos livros didáticos;
	– Livro de chamada	– Orientar o preenchimento; – Passar visto e fazer alterações, se necessário; – Disponibilizar instruções normativas e orientações da SMEC e Núcleo.
	– Lanche/ Almoço e Recreio	– Organizar a escala; – Reorganizar horários; – Buscar alternativas para que o momento seja de ordem e tranquilidade.
	– Calendário Escolar	– Fazer cumprir o calendário escolar.
	– Avisos	– Repasse de avisos, cursos.
	– Interação com a comunidade escolar	– Proporcionar atividades educativas a fim de oportunizar o envolvimento de todos.
– Família	– Realização de entrevistas com os pais (anamnese). – Falta de comprometimento da família no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e de valores: promover reuniões e registrar em atas. – Sensibilizar os pais para o acompanhamento do desenvolvimento escolar dos filhos.	

Fonte: Dados de Pesquisa (2019).

Nesta dimensão, observa-se a partir do Quadro 8, vários aspectos que as candidatas indicam como sendo integrantes das práticas pedagógicas, como por

exemplo, as avaliações externas e melhoria dos índices, questões relacionadas aos alunos, aos docentes, aspectos burocráticos, bem como a família.

A questão das avaliações externas é apontada na perspectiva de melhoria dos índices, evidenciando a preocupação de um trabalho intensivo com os descritores, habilidades, simulados, tendo em vista práticas que deem conta de aumentar esses índices.

Já no que diz respeito às práticas pedagógicas voltadas ao aluno, são mencionados aspectos burocráticos, como a questão da frequência escolar, de aspectos que se referem à saúde dos alunos, a práticas de higiene bucal, devido ao preenchimento de relatórios, ou, ainda, na resolução de conflitos.

Outra perspectiva das práticas voltadas ao aluno revela a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, por meio de estratégias que auxiliem nas dificuldades de aprendizagem, oferecendo suporte, como por exemplo, com atividades de leitura. Além disso, as candidatas ressaltam a necessidade de acompanhamento de práticas de educação inclusiva, atendendo a todos, das adaptações curriculares e encaminhamentos que se fazem necessários.

Com relação às práticas pedagógicas direcionadas aos docentes, verifica-se o acompanhamento das práticas em sala de aula, bem como em momentos de hora-atividade e da construção dos planejamentos, dando subsídios técnico-pedagógicos aos docentes e auxiliando-os no processo de reflexão. Na questão do planejamento, pode-se observar também um indicativo de que há uma visão mais voltada ao cumprimento de atividades, ao ser mencionado o “vistar” o planejamento antes de ser “administrado”.

Outro aspecto indicado nesta dimensão é a chegada do docente iniciante e dos estagiários, ressaltando a importância de o CP estar atento a esses momentos, auxiliando e orientando, bem como acompanhando e oferecendo subsídios para melhoria das práticas realizadas. No entanto, tal situação nem sempre é observada nas instituições, o que pode dificultar o trabalho com os docentes posteriormente. Além disso, os planos de ação evidenciam a importância de acompanhar os projetos desenvolvidos pelos docentes e a necessidade de oferecer momentos de formação continuada, com o objetivo de ampliar e melhorar as práticas pedagógicas.

Também são mencionados como práticas pedagógicas aspectos técnico-burocráticos, como a realização do Conselho de Classe, a divisão de conteúdos do Plano Curricular a serem trabalhados, auxiliar na seleção de livros didáticos e nas

orientações no preenchimento dos livros de chamada, além de organizar horários e espaços e realizar o repasse de avisos.

Outro aspecto que foi indicado refere-se à promoção de práticas que estimulem o envolvimento da comunidade escolar e da família no processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, verifica-se a culpabilização da família, ao ser citada a falta de seu comprometimento.

Na dimensão **Acesso, permanência e sucesso**, as candidatas colocam os desafios quanto a repetência, a evasão escolar, a frequência dos alunos, bem como aspectos referentes a questões do processo de ensino e aprendizagem, conforme verifica-se no Quadro 9.

QUADRO 9 – Problemas, desafios, estratégias e ações no Acesso, Permanência e Sucesso indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí

Dimensão	Problemas/desafios	Estratégias e Ações
Acesso, permanência e sucesso.	– Desafios quanto ao sucesso (reprovações / repetência)	– Investigar as causas, conhecendo o aluno e sua história. – Acompanhar a frequência escolar.
	– Evasão escolar	– Contatar as famílias encaminhando-as aos órgãos competentes. – Resgate da identidade vida no campo com educação e interesse sócio culturais e econômicos.
	– Frequência dos alunos	– Diálogo com as famílias; – Conhecer o aluno; Visitas às famílias. – Reuniões e registros em ata. – Conselho Tutelar; – Promover reuniões com o Conselho Tutelar para conscientização dos pais. – Acompanhamento da equipe pedagógica.
	– Dificuldade de aprendizagem	– Avaliar o desempenho e buscar alternativas para minimizar casos de dificuldade. – Criar condições para intervir nos casos de dificuldade de aprendizagem.
	– Classificação	– Realizar classificação de alunos quando necessário.
	– Sala Multifuncional/ Sala de apoio.	– Diálogo com equipe da Ed. Especial da SMEC, para novos alunos frequentarem a Sala Multifuncional;
	– Organização de horários e espaços da instituição.	– Permanência de portões fechados; – Atendimento nos horários de entrada/saída e de recreio.

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

De acordo com o Quadro 9, pode-se verificar que nesta dimensão são mencionadas as dificuldades de aprendizagem como um fator que impede o sucesso

dos alunos, bem como a grande quantidade de faltas, reprovações e evasão escolar, seja nas aulas ou salas multifuncionais e de apoio.

Pode-se identificar duas perspectivas, nesse sentido, uma que ressalta a preocupação em entender o motivo dessas evasões e das faltas dos alunos, e, outra que indica um caráter mais burocrático, com a realização de reuniões, registros em ata e a procura do Conselho Tutelar.

Além da questão das dificuldades de aprendizagem e da frequência dos alunos, as candidatas colocam a organização de horários e espaços, ao indicarem o atendimento na entrada e saída dos alunos, e a necessidade de manter os portões da instituição fechados.

Consoante a Instrução Normativa nº 06/2017, consta a **Avaliação** como uma das dimensões do Plano de Ação. Nesse viés, apontam-se as estratégias e ações das avaliações externas, das avaliações que os docentes fazem para seus alunos, bem como as recuperações como um direito para estes, além das avaliações físicas e dos profissionais que atuam nas instituições, como se pode observar no Quadro 10.

QUADRO 10 – Problemas, desafios, estratégias e ações na Avaliação indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí

Dimensão	Problemas/desafios	Estratégias e Ações
Avaliação	Avaliação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborar as avaliações de acordo com os conteúdos e objetivos trabalhados, descritores e níveis. – Considerar o desenvolvimento global do aluno; – Momentos de acompanhamento em sala de aula. – Preparar instrumentos de observação dos alunos e resultados. – Realizar avaliação diagnóstica e simulados. – Seguir o PPP, regimento, constar no planejamento do docente. – Avaliação quantitativa.
	Avaliação paralela	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborar devolutivas aos docentes sobre o acompanhamento dos alunos. – Garantir a recuperação;
	IDEB	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicar simulados;
	Avaliação física dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> – Levantar os alunos que necessitam de atestado médico para realização de prática esportiva.
	Avaliação profissional dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> – Objetivar a avaliação profissional contínua, reflexão da prática pedagógica. – Realizar autoavaliação; – Organizar reuniões periódicas refletindo sobre a prática.

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

De acordo com os Planos de Ação apresentados, as candidatas compreendem que esta dimensão envolve tanto as avaliações dos alunos, ou seja, do processo de ensino e aprendizagem, da melhoria dos índices por meio da aplicação de simulados e a garantia do direito do aluno em realizar as avaliações para recuperação de notas.

Ainda, apresentam a questão da avaliação física para a realização de práticas esportivas. Já com relação aos profissionais que atuam nas instituições, evidenciam o processo de autoavaliação contínua, objetivando a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, há a dimensão **Formação e condições de trabalho dos profissionais da instituição educacional**, que contempla esse processo reflexivo das práticas pedagógicas. O Quadro 11 indica os problemas/desafios e as estratégias e ações identificados nos Planos de Ação, que dizem respeito à dimensão da Formação Continuada e das Condições de Trabalho.

QUADRO 11 – Problemas, desafios, estratégias e ações na Formação e condições de trabalho dos profissionais da instituição educacional indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí

Dimensão	Problemas/desafios	Estratégias e Ações
Formação e condições de trabalho dos profissionais da instituição educacional	– Formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> – Grupos de estudos, parcerias, incentivos para realização de capacitação de docentes. – Em hora-atividade; – Divulgar e incentivar a participação em capacitações; – Reuniões pedagógicas; – Seleção de materiais para estudo dentro da escola. – Rever e discutir Proposta Curricular; Proposta Pedagógica; Regimento Escolar; Plano de Carreira. – Elaborar uma pasta com sugestões de leituras, artigos, jornais, livros. – Novas metodologias; – Incentivo à cursos de pós-graduação. – Parceria com SMEC e profissionais da escola, bem como os parâmetros de certificação. – Planejar e articular a formação continuada dos docentes; – Parceria com instituições de ensino superior, oferecendo cursos dentro do contexto pedagógico.
	– Melhoria das condições de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> – Sugestões e busca de alternativas para melhoria; – Disponibilizar material de apoio pedagógico. – Disponibilizar sugestões de projetos específicos para a melhoria da prática docente. – Substituição dos docentes, em caso de atestados, saídas para formação continuada ou causas eventuais.

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Nesta questão, evidenciam-se estratégias tendo em vista a formação continuada dos docentes dentro da escola “*in loco*”, tanto com o estabelecimento de parcerias com a SMEC e outras instituições quanto o incentivo à formação continuada em cursos de pós-graduação.

As candidatas à CP colocam como um desafio a formação continuada e indicam como estratégias a realização de grupos de estudos, reuniões, capacitações e indicação de materiais para estudo dos docentes. Ressaltam, também, a melhoria das condições de trabalho dos profissionais, por meio da contribuição com sugestões, alternativas para melhorar o trabalho, bem como o auxílio em projetos específicos e a disponibilização de materiais. Além disso, propõem a substituição de docentes com o propósito de garantir os momentos de hora-atividade ou de formação continuada.

Por fim, tem-se as duas últimas dimensões, que se referem ao ambiente escolar, conforme pode-se observar no quadro, sendo que este **Ambiente** é discutido enquanto ambiente educativo e ambiente físico escolar, conforme Quadro 12.

QUADRO 12 – Problemas, desafios, estratégias e ações no Ambiente indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí.

(continua)

Dimensão	Problemas/desafios	Estratégias e Ações
Ambiente educativo	– Materiais	<ul style="list-style-type: none"> – Organizar o uso dos recursos; – Utilização adequada de jogos educativos e recursos pedagógicos; – Coordenar atividades diferenciadas.
	– Espaços físicos (biblioteca, parque, refeitório, brinquedoteca, sala de vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelecer objetivos e regras de utilização; – Elaborar escalas para utilização democrática e justa dos espaços. – Empréstimos de materiais; – Manter o ambiente educativo organizado;
	– Ambiente participativo e democrático	<ul style="list-style-type: none"> – Assegurar socialização e convivência de respeito, desenvolver a noção de cidadania e igualdade entre todos, por meio de diálogos, reuniões, palestras, projetos. – Regras de convivência, de forma democrática; – Ambiente de trocas de experiências, que proporcionem interação, dinâmicas de grupo; – Sessões de Orientação nas turmas; monitoria.

QUADRO 12 – Problemas, desafios, estratégias e ações no Ambiente indicados nos Planos de Ação das candidatas à coordenação pedagógica das escolas municipais de Carambeí.

(conclusão)

Dimensão	Problemas/desafios	Estratégias e Ações
Ambiente educativo	– Ambiente sócio interativo	– Ações educativas para a cultura da paz, direitos humanos, meio ambiente. – Participação e envolvimento da família, por meio de projetos. – Dificuldade para minimizar conflitos entre alunos: Projeto de valores; estudos sobre os casos de indisciplina de alunos com distúrbio de aprendizagem.
	– Escola inclusiva	– Combate à discriminação; – Promover um ambiente de inclusão (respeito às diversidades e diferenças);
	– Uso da tecnologia	– Uso do laboratório de informática como um recurso; novas tecnologias – Solicitar a compra e manutenção de aparelhos junto à SMEC.
Ambiente físico escolar	– Espaço físico	– Manutenção: verificação das instalações e equipamentos, limpeza e organização de materiais e mobiliário. – Preservação do patrimônio. – Precariedades de estrutura, como falta de prédio próprio. – Adequações da estrutura necessárias à acessibilidade. – Ampliação de sala dos professores. – Readaptação de espaços físicos;
	– Utilização dos espaços	– Melhoria dos espaços físicos por meio de projetos, bem como da quadra esportiva, construção da biblioteca e laboratório de informática. – Aproveitamento e uso dos espaços. – Sala de aula com um ambiente acolhedor. – Estimular a socialização das produções dos alunos.

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

De acordo com o Quadro 12, as candidatas colocam como problemas e desafios no **Ambiente Educativo**, os materiais, o uso da tecnologia, os espaços físicos, um ambiente democrático e participativo, bem como a questão da Inclusão.

Nesse sentido, apresentam como estratégias a organização de espaços e dos recursos e a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. Discutem a respeito da socialização e da convivência, o que pode ser um indicativo da preocupação com essas questões e de ser algo construído coletivamente, no entanto, também se percebe um caráter de vigilância, ao mencionarem a questão da monitoria e da “Orientação”.

Para a resolução dessas questões, as candidatas propõem projetos específicos para melhorar o ambiente educativo e o envolvimento da família. Além

disso, indicam a necessidade de um ambiente inclusivo, respeitando a diversidade, de forma a combater o preconceito.

Já na dimensão do **Ambiente Físico Escolar**, colocam a precariedade das estruturas e revelam estratégias para manutenção e cuidados com os equipamentos e espaços da escola, bem como a limpeza e organização. Outro aspecto mencionado é a questão das adaptações do ambiente para garantir a acessibilidade. Ademais, indicam a busca de melhorias para os espaços, bem como para a sua utilização, de forma que sejam aproveitados e utilizados de maneira intencional, planejada e contribuam com as práticas pedagógicas e favoreçam a aprendizagem dos alunos.

De acordo com os Planos de Ação apresentados, verifica-se que as candidatas apresentam mais desafios nas dimensões das Práticas Pedagógicas e na Gestão Democrática.

As práticas pedagógicas englobam uma série de questões que, como já visto, estão presentes no trabalho das CPs. Segundo as candidatas, os principais desafios envolvem aspectos técnico-burocráticos, atendimento aos alunos, aos docentes e à família. Assim sendo, colocam como proposições o assessoramento aos docentes em diversos momentos, como, por exemplo, na hora-atividade e com sugestões de atividades para o planejamento, e auxiliam com os alunos, principalmente quando se trata das dificuldades de aprendizagem por parte deles.

Já quando mencionam sobre a Gestão Democrática, identificam como principais desafios estabelecer a participação de todos os sujeitos na tomada de decisões na instituição e em órgãos colegiados. Como alternativas, colocam o trabalho coletivo, com relação ao PPP e o envolvimento das famílias e da comunidade.

Para a melhoria das práticas pedagógicas, mencionam a formação continuada e as condições de trabalho, sendo este um desafio presente nas instituições. As candidatas apontam como ações proporcionar a formação contínua aos docentes, porém, nem sempre este trabalho é possível.

3.2 DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: NA PRÁTICA, QUAIS SÃO?

Compreende-se que as práticas pedagógicas consistem na atuação intencional das CPs e são determinadas por diversos aspectos externos e internos, como as políticas e as legislações educacionais, as relações interpessoais que se

estabelecem, entre outros. Elas não são neutras e envolvem diversos segmentos sociais, o que evidencia o caráter articulador, mediador e formador das CPs.

As práticas pedagógicas, nesse contexto, estão relacionadas à concepção de sociedade na qual estão situadas e da própria concepção de educação que se tem reforçando o modo de produção capitalista ou colaborar para um processo de resistência e de transformação.

Retomando a compreensão de que a teoria é uma expressão da prática, da prática situada em um determinado contexto, identificaram-se, por meio das falas dos docentes, nos questionários, quais eram as atividades mais realizadas pelas CPs nas escolas municipais de Carambeí.

As respostas obtidas nos questionários e nas notas de observação possibilitaram a identificação e a caracterização dessas práticas, originando a categoria “Dimensões das práticas pedagógicas: Na prática, quais são?” e as subcategorias: Práticas pedagógicas e os alunos; Práticas pedagógicas e os docentes; Práticas pedagógicas e o planejamento; Práticas pedagógicas e a família; Práticas pedagógicas e a SMEC; Práticas pedagógicas e as avaliações; Práticas pedagógicas e aspectos técnico-burocráticos; e, Práticas pedagógicas e aspectos organizacionais.

3.2.1 Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E Os Alunos

Dentre as atribuições designadas às CPs destaca-se a sua atuação com os alunos, sejam em questões rotineiras de atendimentos, disciplinares ou de intervenções no processo de ensino e aprendizagem. Esta atuação, além de ser indicada na literatura, é mencionada por um número expressivo de docentes, os quais revelam que esta é umas das atividades mais realizadas pelas CPs nas escolas municipais de Carambeí.

O Quadro 13, contempla a síntese das respostas dos docentes e das CPs, que se destacaram nos questionários (Ver Apêndice F).

QUADRO 13 – As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes e CPs com relação aos alunos (2019)

Atividade realizada	O que os participantes indicam dentre as atividades mais realizadas
Cuidados da saúde	<ul style="list-style-type: none"> – Atendimento de alunos doentes (Q-CP2; Q-D41; Q-D52; Q-D53) – Atendimento a alunos machucados (Q-CP2; Q-CP6; Q-D50) – Questões de higiene (Q-CP1; Q-CP5)
Mediação do processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> – Auxílio com os alunos que possuem dificuldade, assuntos acadêmicos e acompanhamento pedagógico (Q-CP7; Q-CP8; Q-CP9; Q-D2; Q-D4; Q-D9; Q-D13; Q-D16; Q-D20; Q-D21; Q-D36; Q-D45; Q-D51; Q-D55; Q-D56; Q-D57; Q-D60; Q-D62). – Realizando o acompanhamento da leitura, de tabuada e produção de texto dos alunos (Q-CP5; Q-D1; Q-D3; Q-D5; Q-D18; Q-D26; Q-D62)
Intervenção disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> – Atendimento aos alunos em casos de conflitos e brigas entre estes (Q-CP2; Q-D10; Q-D50) – Atendimento a questões disciplinares dos alunos (Q-CP6; Q-D6; Q-D15; Q-D17; Q-D18; Q-D21; Q-D27; Q-D29; Q-D30; Q-D37; Q-D52). – Conversas e atendimento aos alunos (Q-D23; Q-D25; Q-D28; Q-D34; Q-D40; Q-D55).
Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalho com alunos inclusos e encaminhamento a outros profissionais (Q-D1; Q-D5; Q-D27; Q-D63).
Organização dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> – Em horários de recreio e entrada (Q-CP6).

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Os dados apontam a atuação das CPs com os alunos, atendendo-os em diversas circunstâncias, como exemplificado pela CP6, ao indicar que uma das atividades que mais realiza é “*Atender aos alunos em recreio e na entrada (...)*” (Q-CP6); quando estes ficam doentes ou machucados, como mencionado pelo D52: “*Atender alunos com problemas de saúde*” (Q-D52), e reiterado pelo CP2 e pelos docentes D41, D50, D52 e D53, bem como assuntos relacionados à higiene, como expresso pela CP5 por meio da “*Higiene pessoal como escovação, flúor, prevenção contra pediculose.*” (Q-CP5).

A CP1 evidencia que uma das atividades que realiza é o “*Acompanhamento e intervenção junto aos alunos*” (Q-CP1), não especificando de que forma isso ocorre. Os participantes colocam, de maneira geral, que o CP “*Conversa com alunos*” (Q-D28; Q-D40); realiza o “*Atendimento ao aluno*” (Q-D25; Q-D55) e, ainda, atende a questões dos alunos que extrapolam o âmbito escolar, como “*Problemas familiares, econômicos [...]*” (Q-D60).

Essas demandas se distanciam do objetivo principal do trabalho das CPs, mas podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. Os momentos em que a CP atua frente a essas demandas podem ser identificados nas práticas observadas: no

atendimento aos alunos que se machucam (*Nota 6 – O – Escola B, 07 de agosto de 2019*) e ao cuidarem dos alunos no horário do recreio (*Nota 5 – O – Escola E, 02 de julho de 2019*).

Estas duas situações observadas nas instituições escolares, durante a pesquisa, expressam um caráter mais burocrático e emergencial devido à ausência de profissionais que poderiam fazer isso. A realização destas atividades podem ser um dificultador na realização de uma formação continuada e do atendimento às questões pedagógicas, pois acabam ocupando grande parte do tempo de trabalho das CPs (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

Da mesma forma, as CPs são responsáveis por acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, que também se relaciona ao atendimento das demandas vindas dos alunos. Na legislação municipal, verifica-se uma atribuição que indica o assessoramento na recuperação de alunos com defasagem de conteúdo.

As falas dos docentes indicam que a CP realiza o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, mencionando que ela: *“Avalia o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Analisa, avalia e dá feedback para os professores em relação aos resultados de aprendizagem dos alunos.”* (Q-D2); oferece *“Auxílio aos professores nas turmas em relação à alunos com defasagem e/ou indisciplina.”* (Q-D21), além de *“Auxiliar as professoras na aprendizagem dos alunos.”* (Q-D56).

Realiza, ainda, diversos tipos de acompanhamento, dentre os quais são indicados o *“Acompanhamento pedagógico dos alunos”* (Q-D34; Q-D45) e o *“Acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem”* (Q-D55). De acordo com o docente D60, as CPs atendem às demandas acadêmicas dos alunos e o docente D51 complementa essa afirmação, indicando que isso ocorre por meio de *“Conversa individual com o aluno que necessita de intervenção pedagógica”* (Q-D51).

A participante D57 afirma que a CP é a pessoa indicada para estas questões e que este *“Tem habilidades para solucionar problemas referente a aprendizagem dos alunos”* (Q-D57). E, para o docente D20, este profissional auxilia ao realizar a *“Orientação quanto a aprendizagem e rendimento escolar dos alunos.”* (Q-D20).

Ao se referirem às dificuldades de aprendizagem, os docentes mencionam que as CPs realizam o *“Auxílio na aprendizagem dos alunos com dificuldade”* (Q-D4) e o *“Acompanhamento dos alunos em principal os que apresentam dificuldades;”* (Q-D9 e Q-D13), bem como *“Auxilia nas dificuldades com alunos;”* (Q-D16) e realiza o *“Acompanhamento das crianças com dificuldades”* (Q-D36).

Com relação à atuação das CPs frente às dificuldades de aprendizagem, também foram observados alguns momentos em que estas ocorrem, como em intervenções rápidas, em diversas situações fora do contexto de sala de aula (*Nota n. 02 – O – Escola B, 29 de março de 2019*) e por meio de sondagens (*Nota n. 6 – O – Escola B, 07 de agosto de 2019*).

A legislação municipal de Carambeí prevê uma atribuição que trata sobre a atuação da CP diretamente com os alunos, a qual diz respeito ao encaminhamento dos que possuem dificuldades de aprendizagem para avaliação com outros profissionais. Porém, verifica-se que no dia a dia da escola o atendimento aos alunos acontece frequentemente e de diversas formas.

Os participantes evidenciam a realização desta atividade, afirmando que as CPs realizam *“Encaminhamentos de alunos com dificuldade de aprendizagem para a avaliação psicopedagógica”* (Q-D1); *“Encaminha os alunos à avaliação externa se necessário”* (Q-D5), e realiza o *“Encaminhamento de alunos para atendimento específico (fono, Educação Especial, neuro) que quase não são atendidos.”* (Q-D63).

Além disso, as CPs realizam outros encaminhamentos à equipe da SMEC, como casos referentes ao teste de acuidade visual, conforme identificado e acompanhado nos momentos de observação (*Nota n. 02 – O – Escola B, 29 de março de 2019.*).

Outro ponto citado por um docente como umas das principais atividades realizadas pelas CPs diz respeito ao auxílio com alunos de inclusão, afirmando que realizam *“Trabalhos com alunos inclusos”* (Q-D27). Esta fala indica que as CPs assumem essa função frente às demandas advindas das questões inclusivas.

Os docentes indicam que as CPs atuam de diversas formas frente à recuperação dos alunos que apresentam alguma dificuldade, evidenciando algumas práticas realizadas que podem auxiliar neste processo, como práticas de leitura e escrita: *“Tomar leitura dos alunos”* (Q-D1; Q-D18; Q-D26); *“Verificação individual do aluno em relação a sua leitura e escrita”* (Q-D3); *“Acompanha leitura e tabuada dos alunos”* (Q-D5); faz o *“Atendimento aos alunos: tomando leitura, tabuada, sondagem, para auxiliar o professor com os alunos que tem dificuldades”* (Q-D62), bem como realiza *“Trabalhos diferenciados para alunos com o rendimento mais baixo”* (Q-D56) e um *“[...] trabalho individual com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem em hora-atividade”* (Q-D64).

Uma das CPs ressalta que presta “*Auxílio no processo de ensino e aprendizagem*” (Q-CP7). Já a CP5 indica esse auxílio no processo de ensino e aprendizagem dos alunos por meio de atividades de “*Leitura e produção de texto*” (Q-CP5), e duas CPs reconhecem que realizam tais atividades, ao mencionarem que fazem o acompanhamento da “[...] *aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, através de sondagens escritas, leitura*” (Q-CP8).

Neste sentido, a participante D65 indica que outra atividade inerente à função realizada pela CP diz respeito às atividades com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem: “*Percebo ela realizando atividades para alunos que possuem dificuldade, porém é mais no sentido de comprovar as dificuldades do que para ajudar a superá-las.*” (Q-D65). Esta fala instiga a pensar quais são os determinantes que influenciam nestas práticas. São as exigências impostas às CPs em cumprir os protocolos e registros? A quantidade de atendimentos emergenciais realizados? Qual é o papel das CPs diante de questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem?

Além das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, os dados revelam como práticas das CPs a atuação com os alunos relacionada às questões disciplinares, apontadas pelos docentes como um dos principais momentos em que eles precisam de ajuda, indicando, portanto, a importância do CP, principalmente na resolução de conflitos entre os alunos.

De acordo com Franco (2010), a indisciplina é uma problemática constante nas escolas e na atuação dos docentes, sendo frequentemente direcionada à figura das CPs. Este ponto é bastante mencionado pelos docentes e ressaltada dentre as atividades mais realizadas nas escolas.

Os docentes evidenciam que os CPs prestam “*Auxílio com alunos indisciplinados*” (Q-D27; Q-D37), e, acompanham “[...] *casos de indisciplina*; (Q-D52), além de promoverem: “*O envolvimento com a educação comportamento (disciplina dos alunos)*” (Q-D6; Q-D18; Q-D30); “*Intervenção em situações-problemas com alunos (brigas, discussões, etc.)*” (Q-D10) e o “*Atendimento a situações ocorridas com alunos em sala*” (Q-D21; Q-D23).

Uma fala chama a atenção, ao mencionar que a CP está envolvida em grande parte do tempo com questões disciplinares e de comportamento dos alunos, ao afirmar que “*Como acontece muitos problemas com comportamento, ficam resolvendo apenas isto*” (Q-D15). Este pode ser um indicativo de como estas questões são

incorporadas pelas CPs e instigam a pensar quais as alternativas para o enfrentamento desta problemática.

Essas situações são atendidas pelas CPs muitas vezes a pedido dos próprios docentes, reconhecendo-as enquanto mediadoras dos conflitos entre os alunos e assessorando-os nesses casos, como aponta a seguinte fala “Assessora os professores, em relação ao comportamento dos alunos [...]” (Q-D8). Os docentes também mencionam que é este profissional que: “Cobra disciplina dos alunos” (Q-D29); “Atende os alunos indisciplinados” (Q-D17) e “Resolvem conflitos e problemas com alunos: brigas, [...]” (Q-D50).

Durante as observações, foi identificada a frequência da atuação das CPs nas situações de indisciplina (Nota n. 06 – O – Escola E, 09 de julho de 2019; Nota n. 10 – O – Escola E, 10 de setembro de 2019) e casos trazidos pelos docentes, bem como brigas entre os alunos no horário do recreio (Nota n. 02 – O - Escola B, 29 de março de 2019), indicando a falta de condições de trabalho dos próprios docentes para lidar com tais circunstâncias.

A compreensão da CP9 a respeito das condições de trabalho é assim explicitada:

Eu ressalto assim, a questão do professor também que é: Ai o aluno não quer fazer a atividade na sala, manda para a coordenação, eu acho que isso é função do professor, o professor tem que se impor na sala de aula e demonstrar que quem manda ali é ele, e não mandar o aluno para a coordenação porque ele não quis fazer a tarefa ou não fez a tarefa em casa, isso quem tem que resolver é professor em sala de aula, então além de tudo isso que já foi falado, mais essa questão ainda. (GD- CP9)

Essa fala pode dar indícios da sobrecarga que é depositada nas CPs, pois todos os “problemas” são direcionados a elas e, ao mesmo tempo, indaga a ação de como o docente pode resolver os problemas em sala de aula. De forma mais ampla, questiona a estrutura da escola e as condições de trabalho para atender o número de alunos na sala de aula.

Essa questão pode ser levantada em uma formação continuada para que docentes e CPs pensem juntos a fim de que compreendam os determinantes dessa prática.

3.2.2 Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E Os Docentes

A literatura da área aponta que o principal trabalho das CPs deve emergir da sua atuação com os docentes, pois assim podem atuar nas três dimensões: articuladora, formadora e transformadora. É um trabalho abrangente e que ocorre num contexto de adversidades, devido à falta de condições estruturais, de um projeto de formação continuada, bem como das várias demandas que o CP assume no âmbito escolar. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

Isso pode ser identificado nos dados coletados para esta pesquisa. A atuação com os docentes também é identificada como umas das atividades mais realizadas pelas CPs nas instituições do município conforme descrito no Quadro 14.

QUADRO 14 – As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes e CPs com relação ao seu trabalho com os docentes

Atividade realizada	O que os participantes indicam dentre as atividades mais realizadas
Auxílio / Assessoramento	– Auxílio, assessoramento e suporte nas questões pedagógicas (Q-CP1; Q-CP2; Q-CP3; Q-CP4; Q-CP6; Q-CP7; Q-D4; Q-D8; Q-D17; Q-D22; Q-D27; Q-D34; Q-D35; Q-D55; Q-D63). – Orientações sobre planejamentos e metodologias (Q-D38; Q-D39; Q-D40; Q-D45).
Substituição de docentes	– Substituição dos docentes em sala de aula (Q-CP3; Q-CP4; Q-D17; Q-D18; Q-D26; Q-D28; Q-D30; Q-D32; Q-D33; Q-D65).
Cuidado com os docentes	– Preocupação com o bem-estar (Q-D6).

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

As respostas indicadas no Quadro 14 sinalizam sua atuação no acompanhamento pedagógico dos docentes, bem como a substituição desses profissionais em caso de faltas.

A legislação indica que uma das atribuições do CP diz respeito ao assessoramento aos docentes por meio de subsídios pedagógicos. Este auxílio e assessoramento é assim mencionado pelos docentes: “Assessora os professores, em relação ao comportamento dos alunos e rendimento escolar” (Q-D8); “Assessora o corpo docente com grande eficácia” (Q-D35). Já a participante D63 esclarece que o assessoramento acontece por meio de “Conversa individual com [...] professores quando surgem problemas (principalmente com alunos)” (Q-D63).

As CPs ressaltam o acompanhamento, o assessoramento e o suporte oferecido aos docentes, ao indicarem que realizam “*Acompanhamento pedagógico com equipe docente. Organização do trabalho docente.*” (Q-CP1); “*Atendimentos aos professores: ver materiais e aparelhos de informática*” (Q-CP2) e o “*Assessoramento aos professores (planejamento e avaliação).*” (Q-CP3).

Dentre as atividades mais realizadas pelas CPs indicadas pelos docentes, está a substituição destes. Os docentes D26, D28, D30, D32, D33 e D65 concordam com o docente D17, ao afirmar que a CP “*Atua em sala de aula, na falta do professor*” (Q-D17) e o D18, coloca que este profissional atua “*Tapando buraco de faltas [...]*” (Q-D18) nas instituições, devido à falta de profissionais.

As coordenadoras CP3 e CP4 corroboram as indicações dos docentes, colocando como uma das atividades mais realizadas a “*Organização quando há falta de professores.*” (Q-CP3) e a “*Substituição do professor em sala de aula*” (Q-CP4).

Essa questão é confirmada nos dados obtidos por meio das observações, nas quais percebeu-se a falta de profissionais por inúmeros motivos, e de alternativas possíveis, as CPs, de forma improvisada, acabam por assumir as aulas dos docentes ausentes ou, ainda, dependendo da situação, necessitam ficar em sala para que eles possam conversar com os pais.

Em diversos momentos, foi observado que as CPs trabalham com os conteúdos deixados pelos docentes, buscam outras atividades, aplicam simulados e avaliações diagnósticas. (*Nota n. 05 - O - Escola B, 10 de julho de 2019; Nota n. 04 - O - Escola E, 23 de maio de 2019; Nota n. 05 - O - Escola E, 02 de julho de 2019; Nota n. 07 - O - Escola E, 11 de julho de 2019*).

Quando há a falta de um docente, nem sempre é possível a troca de horários ou a possibilidade de outro docente assumir as aulas, então a CP acaba por assumir esta responsabilidade, que ocupa um grande tempo, o qual poderia estar sendo utilizado na formação dos docentes e no auxílio com as questões pedagógicas.

É importante que a CP esteja acompanhando o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, porém, não deveria ser sua responsabilidade assumir aulas devido à falta de profissionais.

Além das questões citadas, chama a atenção a fala de uma participante na questão referente às atividades mais realizadas pelas CPs, ao mencionar: “*A preocupação com o bem estar dos professores (carinho)*” (Q-D6), o que indica uma preocupação com os docentes. Segundo Placco, Almeida e Souza (2015, p. 15), há

também, dentre suas atribuições, “[...] um conjunto de dimensões pessoais [...]”, o que pode justificar a afirmativa deste docente.

Reconhece-se, no conjunto dos dados analisados, que as CPs realizam trabalho com os docentes no que se refere ao acompanhamento dos planejamentos e em questões pedagógicas, oferecendo subsídios para o trabalho em sala de aula, porém não são mencionados a realização de momentos formativos com estes.

Evidenciam, ainda, algumas adversidades enfrentadas pelas CPs como a falta de profissionais nas instituições, ao mencionarem que estas realizam a substituição de docentes.

3.2.3 Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E O Planejamento

O assessoramento aos docentes, acontece de diversas formas, como verificado anteriormente. Identificou-se que este acontece por meio da confecção de materiais e sugestões de atividades diferenciadas, principalmente nos momentos de planejamento.

Esta atividade é indicada pelos docentes como uma das atividades mais realizadas pelas CPs, conforme indicado no Quadro 15.

QUADRO 15 – As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes com relação ao planejamento

Atividade realizada	O que os participantes indicam dentre as atividades mais realizadas
Orientação no planejamento	<ul style="list-style-type: none"> – Auxílio e orientação no planejamento (Q-CP8; Q-CP9; Q-D8; Q-D9; Q-D13; Q-D15; Q-D16; Q-D36; Q-D37) – Vistar o planejamento (Q-D18; Q-D38; Q-D39; Q-D40; Q-D46)
Produção de Materiais e atividades	<ul style="list-style-type: none"> – Confecção de materiais (Q-D11; Q-D46) – Sugestão de atividades e práticas (Q-D11; Q-D20; Q-D31; Q-D33; Q-D54; Q-D56; Q-D61; Q-D62)

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Conforme observado no Quadro 15, os docentes indicam que as CPs prestam “Auxílio no momento do planejamento” (Q-D9; Q-D16; Q-D37); realizando orientações de planejamentos e atividades diferenciadas (Q-D8; Q-D15; Q-D20); “Lendo planejamentos, indicando atividades e estratégias, contribuindo para o desempenho do professor em sala melhorar” (Q-D62), além de “Dar sugestões para a elaboração do planejamento” (Q-D13, Q-D38), “Realizações de atividades e pesquisas para

auxiliar o professor em sala de aula” (Q-D61,) bem como a disponibilidade para a realização destas (Q-D61) e, ainda, realizar a “Leitura e retorno dos planejamentos semanais” (Q-D36).

Os docentes afirmam que a CP: *“Confecciona materiais” (Q- D11); realiza a “Postagem de materiais com atividades educativas” (Q-D31); a “Busca de materiais para auxiliar a aprendizagem e sugestões de atividades complementares” (Q-D31); “Sugere atividades” (Q-D33); “Às vezes nos oferece alguma atividade suporte para ajudar na aprendizagem” (Q-D54). Além disso, este profissional auxilia ao “Organizar e elaborar materiais impressos como suporte pedagógico” (Q-D46). Um dos docentes afirma que a CP busca desenvolver “trabalhos diferenciados para alunos com rendimentos mais baixo” (Q-D56).*

No que diz respeito à confecção dos materiais, observa-se que esta atividade pode ocupar grande parte do tempo de trabalho da CP, o qual poderia ser utilizado no preparo e na execução de uma formação continuada com os docentes.

Outros docentes afirmam que o assessoramento se dá pelo ato de vistar o planejamento (D18, D39, D40 e D46). O termo “vistar” pode indicar apenas o cumprimento de uma atividade burocrática ou, ainda, remeter ao caráter fiscalizador da função supervisora, mas, em contrapartida, pode ser utilizado para auxiliar em questões pedagógicas e no processo de avaliação do trabalho pedagógico, apontando elementos para ampliar as práticas desenvolvidas e contribuir para a reflexão sobre elas.

A questão de acompanhar o desenvolvimento dos planejamentos dos docentes foi observada em uma escola, o momento em que a CP estava acompanhando o planejamento de uma docente, lendo e vistando o que seria trabalhado. (*Nota 04 – O – Escola B, 08 de julho de 2019*).

Sabe-se que este tipo de acompanhamento faz parte do cotidiano das CPs, porém, nem sempre ele é realizado por elas, muitas vezes por falta de tempo, haja vista o fato de que se encontram sobrecarregadas com outras demandas ou pelo não reconhecimento da importância desse acompanhamento das práticas.

Outro docente revela que a CP promove o *“Incentivo a novas práticas” (Q-D11)*, o que pode sugerir que está acontecendo esse acompanhamento e que há uma preocupação com a realização de novas práticas em sala de aula, por parte dos docentes.

O acompanhamento do planejamento dos docentes também é evidenciado nas falas das CP8 e CP9, as quais ressaltam, dentre suas atividades, “*Acompanhar o planejamento do professor orientando-os quando necessário*” (Q-CP8) e “*Olhar o planejamento semanalmente, orientando os professores quando necessário.*” (Q-CP9).

Dessa forma, percebe-se que o acompanhamento dos planejamentos pode ser utilizado de duas formas distintas pelas CPs: com o objetivo de fiscalizar ou apenas vistar o que está sendo trabalhado pelos docentes, atendendo às questões burocráticas colocadas por órgãos externos, ou utilizados como atividades potencialmente formativas e de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

3.2.4 Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E A Família

De acordo com a literatura, a coordenação pedagógica também é responsável por promover a articulação entre a escola e a família. Esta relação pode acontecer de maneira individual ou coletiva, e faz parte das dimensões articuladora e transformadora do seu trabalho (ORSOLON, 2010).

Os docentes e CPs indicam o atendimento às famílias dos alunos, como explicitado no Quadro 16.

QUADRO 16 – As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes com relação à família-escola

Atividade realizada	O que os participantes indicam dentre as atividades mais realizadas
Atendimento aos pais e ou responsáveis	– Atendimento aos pais e conversas (Q-CP3; Q-CP6; Q-CP7; Q-CP8; Q-CP9; Q-D3; Q-D10; Q-D22; Q-D23; Q-D28; Q-D30; Q-D34; Q-D37; Q-D41; Q-D50; Q-D51; Q-D52; Q-D55; Q-D56; Q-D60; Q-D61; Q-D63; Q-D64). – Realização de reuniões com os pais (Q-D19; Q-D62).

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

De acordo com o Quadro 16, pode-se perceber que os participantes apontam como atividades realizadas pelas CPs o atendimento às famílias, em situações de conversas individuais com os responsáveis ou por meio de reuniões.

Os docentes indicam que as CPs realizam: “*Atendimento aos pais*” e familiares (Q-D23; Q-D41; Q-D52; Q-D55; Q-D64); também são elas que promovem o “*Diálogo*

entre equipe escolar e família para tratar de assuntos relevantes sobre o aluno” (Q-D61), por meio de “conversas” (Q-D50; Q-D51; Q-D28; Q-D30; Q-D60 e Q-D63).

Além disso, os docentes D3, D10 e D56 especificam sobre estas conversas com os pais, afirmando que as CPs conversam com os responsáveis sobre “[...] *o nível de aprendizagem do aluno*” (Q-D3) e as atitudes e o comportamento dos alunos (Q-D10; Q-D56).

Os participantes afirmam que a CP ao atuar junto às famílias, realiza *“Assessoria às famílias em diversas ocasiões” (Q-D22), “Atendimento aos pais, reuniões, dúvidas, conversas sobre o filho - rendimento e comportamento” (Q-D62), “Encaminhamentos aos pais, no que se fizer necessário.” (Q-D34).* Auxiliam, ainda, em *“Problemas familiares, econômicos...” (Q-D60);* e de forma a colaborar com o docente no *“Amparo em diálogo com os familiares” (Q-D37)* e por meio das *“Reuniões com os pais” (Q-D19).*

O atendimento às famílias igualmente é identificado pelas CPs, ao afirmarem que realizam o *“Auxílio, orientação e encaminhamentos de alunos e pais.” (Q-CP3; Q-CP7);* além de promover conversas sobre faltas, aproveitamento escolar, comportamento e aprendizagem (Q-CP6; Q-CP8; Q-CP9).

As CPs realizam diversos atendimentos aos pais, neste sentido, identificou-se nas observações que elas atendem aos pais em diversas situações, para tratar a respeito dos docentes (*Nota n. 02 – O - Escola B, 29 de março de 2019*) ou dos próprios alunos (*Nota n. 04 – O – Escola E, 23 de maio de 2019*).

Estes atendimentos podem favorecer a aproximação entre a família e a escola e promover uma relação de parceria, o que pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e o êxito no desenvolvimento das práticas dos docentes. Porém, de acordo com Orsolon (2010), isto só é possível por meio de um trabalho coletivo, planejado e intencional.

No conjunto dos dados não se observa o desenvolvimento de projetos de formação com as famílias, revelando que esta relação ocorre de forma limitada, com o objetivo de atender às demandas pontuais dos alunos.

3.2.5 Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E A SMEC

De acordo com os dados obtidos, identificou-se que algumas práticas realizadas pelas CPs estão relacionadas à SMEC, a qual regulamenta e orienta todas as escolas do município.

Esta relação entre a prática das CPs e a SMEC foi mencionada pelos docentes, o que pode ser indicativo de que está sendo percebido na atuação do CP no cotidiano das escolas, como apontado no Quadro 17:

QUADRO 17 – As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes com relação à SMEC

Atividade realizada	O que os participantes indicam dentre as atividades mais realizadas
Coordenação das questões pedagógicas	– Coordenar questões pedagógicas encaminhadas pela SMEC (Q-D9).
Repasse de avisos	– Repasse de avisos referentes à projetos e cursos (Q-D19; Q-D38; Q-D39) – Repasse de avisos e informações (Q-D36; Q-D38; Q-D42; Q-D43; Q-D44; Q-D47; Q-D48; Q-D59; Q-D64; Q-D65)
Participação em reuniões	– Participação em reuniões e cursos realizados pela SMEC (Q-D18; Q-D21; Q-D35; Q-D45).

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

De acordo com os participantes, a CP *“Sempre está em contato (diálogo) com a SMEC para recados de projetos e outros...”* (Q-D19) faz o *“Repasse de informações da SMEC”*; (Q-D43; Q-D47; Q-D42; Q-D44; Q-D48 e Q-D59).

Outrossim, são utilizados outros termos para referir-se a este assunto. Os docentes indicam que ela faz o *“Repasse de orientações da SMEC”* (Q-D64), o *“Repasse de novas regras e leis determinadas pela Secretaria de Educação”* (Q-D36). Para eles, a CP também, *“Repassa avisos de cursos e demais eventos relacionados à Educação”* (Q-D38) e *“Avisa cursos”* (Q-D39). Bem como cabe a ele *“Dar os informes da Secretaria de Educação”* (Q-D65) e a *“Participação em reuniões e cursos realizados pela Secretaria Municipal de Educação”* (Q-D21, Q-D35; Q-D45).

O docente D9 afirma que as CPs estão sempre *“Coordenando questões pedagógicas encaminhadas pela Secretaria”* (Q-D9), e para o docente D18 acabam *“Indo à Secretaria escutar orientações”* (Q-D18). As falas destacam a relação entre as CPs e a SMEC por meio de repasses de informações, não revelando práticas mais coletivas. Essa é uma característica do contexto atual marcado pela produtividade.

3.2.6 Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E As Avaliações

Outra subcategoria que emergiu dos dados diz respeito às práticas pedagógicas das CPs relacionadas às atividades avaliativas, seja de caráter externo, simulados ou as sondagens realizadas, como indicado pelos participantes no Quadro 18.

QUADRO 18 – As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes com relação às avaliações

Atividade realizada	O que os participantes indicam dentre as atividades mais realizadas
Aplicação de avaliações externas e simulados	– Aplicação de simulados com os descritores (Q-CP5; Q-D3) – Aplicação de avaliações externas (Q-D19; D21; Q-D26; Q-D46).
Realização de sondagens	– Aplicação de avaliações de sondagem (Q-D4; Q-D26; Q-D41; Q-D51; Q-D62).
Assessoramento na elaboração de avaliações	– Auxílio aos docentes na formulação de avaliações (Q-D13; Q-D25; Q-D26; Q-D64).

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Quando questionados sobre as atividades mais realizadas pelos coordenadores pedagógicos nas escolas, os docentes mencionam as práticas avaliativas, como pode ser visto no Quadro 18.

Na legislação municipal acerca das atribuições das CPs, há uma atribuição que diz respeito à sua atuação nas práticas avaliativas. Segundo as respostas apontadas, a atuação das CPs nas atividades avaliativas dá-se por meio das sondagens, conforme explicitam as falas: “[...] sondagem [...]” (Q-D62); “Sondagem na aprendizagem de todos os alunos, uma vez por bimestre” (Q-D4); “A sondagem que é feita através de uma prova com os alunos do 1º ano.” (Q-D51); “[...] aplica avaliações de sondagens acadêmicas, e, “Aplica provas de sondagens; provas enviadas pela SMEC e Governo Federal” (Q-D26).

Além das sondagens, indicam a aplicação de simulados, avaliações externas e orientações aos docentes. A CP revela, nesse sentido, que realiza a “Revisão de descritores e habilidades, simulados e relatórios de desempenho das turmas” (Q-CP5). De acordo com os docentes, algumas atividades mais realizadas pelos docentes são relacionadas a esta categoria.

Assim, mencionam que há a *“aplicação de simulados nas classes para acompanhar o desempenho da turma”* (Q-D3), a *“Aplicação e correção de avaliações externas repassando dados a aplicativos”* (Q-D21), e que o profissional *“[...] aplica provas em sala de aula para alunos faltantes e defasados”* (Q-D26), e *“Está corrigindo avaliações diagnósticas, tais como Provas Paraná e simulados.”* (Q-D19). Ou seja, além da aplicação de simulados e avaliações externas, as CPs são responsáveis por corrigi-las.

As avaliações e simulados podem indicar uma cultura de “treinamento” nas escolas para as avaliações externas em larga escala, realizadas pelos órgãos externos à escola, como as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, bem como do próprio MEC. Estas, muitas vezes, não levam em consideração a realidade dos alunos e seus dados não são utilizados e analisados com o intuito de melhorar a qualidade educacional, e sim apenas “medir” os resultados. Apenas um participante indica a atuação da CP com estes resultados, ao afirmar que ela faz a *“Análise de resultados do governo”* (Q-D46), ou seja, dessas avaliações.

Esta poderia ser uma oportunidade de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, ao se analisarem os resultados para identificar quais os desafios que ainda perpassam o ensino e se promoverem práticas pedagógicas significativas.

Segundo os docentes, as CPs oferecem suporte e orientação quanto às avaliações que eles realizam com seus alunos, afirmando que a atividade é uma das mais realizadas. As seguintes falas explicitam isso: *“Suporte quanto às avaliações”* (Q-D13); *“Acompanha e orienta a formulação das provas bimestrais”* (Q-D25); *“Avaliações (poucas) para verificação da aprendizagem”* (Q-D41); e *“Avaliação da aprendizagem dos alunos (em uma escola específica)”* (Q- D64).

O acompanhamento do processo avaliativo também é observado nas escolas, principalmente quando a CP realiza sondagens diagnósticas e avaliações externas (Nota n. 03 – O - Escola B, 16 de abril de 2019; Nota n. 03 – O – Escola E, 26 de abril de 2019), bem como os simulados, além de auxiliar na elaboração das avaliações pelos docentes (Nota n. 02/12 - O - Escola B, 29 de março de 2019).

Como pode-se perceber, as questões avaliativas estão a todo momento emergindo no dia a dia da escola e tomando grande parte do trabalho das CPs, pois elas precisam aplicá-las e corrigi-las, seja do próprio sistema (SMEC) ou avaliações advindas do governo estadual e federal, além de auxiliar os docentes no preparo de seus instrumentos avaliativos.

3.2.7 Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E Os Aspectos Técnico-burocráticos

Os aspectos técnico-burocráticos do trabalho das CPs envolvem o preenchimento de fichas, escrita de relatórios, entre outras atividades. Essas questões se fazem necessárias devido às exigências principalmente dos órgãos externos ou como forma de documentar as ações. Esse assunto foi apontado nos dados obtidos acerca das principais atividades que as CPs realizam na escola, como exemplificado nas respostas no Quadro 19.

QUADRO 19 – As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes com relação às atividades técnico-burocráticas

Atividade realizada	O que os participantes indicam dentre as três atividades mais realizadas
Auxílio no preenchimento do livro de chamada	– Auxílio e assessoramento no preenchimento do livro de chamada (Q-D5; Q-D25; Q-D32).
Realização de atividades burocráticas	– Realização de atividades burocráticas (Q-D23; Q-D50)
Acompanhamento da Frequência	– Acompanhamento das faltas dos alunos (Q-D32; Q-D33; Q-D43; Q-D47; Q-D63)

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Segundo indicado no Quadro 19, as CPs realizam as atividades técnico-burocráticas, prestando o auxílio nos casos de preenchimento do livro de chamada, de relatórios, bem como da frequência dos alunos.

Caracterizou-se como aspectos técnico-burocráticos os que dizem respeito ao controle das faltas, às orientações para o preenchimento do livro de chamada e ao controle de horários, bem como os relacionados à parte burocrática, como relatórios, fichas e fotocópias, conforme indicado pelos docentes.

Com relação aos livros de chamada, assinalam que este “*Vista livros de chamada*” (Q-D5), “*Supervisiona o livro de chamada*” (Q-D32), e, auxilia no “*preenchimento correto do livro de chamada*” (Q-D25).

Quando se trata das faltas dos alunos, os participantes indicam que as CPs auxiliam nesse controle, fazendo o “*Acompanhamento das faltas dos alunos nas aulas de apoio*” (Q-D63) e a “*Fiscalização da frequência dos alunos*” (Q-D32). Além disso, realizam o “*Controle dos horários (entrada, intervalo, saída)*” (Q-D33) e o controle do “*Cumprimento de hora-atividade na escola*” (Q-D43; Q-D47). Mais uma vez, aparecem

os resquícios da função supervisora da coordenação pedagógica no uso dos termos “supervisiona”, “vista”, “fiscaliza” e faz o “controle”.

Estes profissionais também cuidam de alguns aspectos burocráticos na escola, conforme mencionado pelos docentes D23 e D50: “*Realização do preenchimento da parte burocrática da instituição*” (Q-D23) e “*Burocracia: relatórios, xérox, ...*” (Q-D50).

Sabe-se que estas atividades realizadas são importantes para o trabalho das CPs e dos docentes, porém, muitas vezes, estas questões técnicas e burocráticas acabam comprometendo o trabalho das CPs.

3.2.8 Dimensões Das Práticas Pedagógicas: A Coordenação Pedagógica E Os Aspectos Organizacionais

A escola é uma instituição complexa, formada por pessoas e que necessita de uma estrutura bem organizada para que possa cumprir com seus objetivos. Assim sendo, um dos aspectos que são mencionados pelos participantes é a atuação das CPs nesta organização, seja de tempos ou de espaços.

Identificou-se que, dentre as atividades mais realizadas pelas CPs observadas pelos docentes, eles revelam que se referem à organização dos materiais, espaços e tempos, como exposto no Quadro 20.

QUADRO 20 – As atividades mais realizadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Carambeí citadas pelos docentes com relação aos aspectos organizacionais

Atividade realizada	O que os participantes indicam dentre as atividades mais realizadas
Cuidado com os materiais	– Cuidado com os materiais da escola (Q-D6).
Organização de espaços e tempos	– Organização de horários na instituição (Q-D42; Q-D44; Q-D48; Q-D59; Q-D65). – Organização do momento da oração (Q-D32).

Fonte: Dados de pesquisa (2019)

A partir do Quadro 20, percebe-se que estas atividades envolvem a organização de todos os ambientes nas instituições. Citam que a CP possui “*O empenho do cuidado com os materiais escolares (cedidos pela instituição aos alunos)*” (Q-D6); sendo a profissional o responsável por organizar os horários da escola ou de

hora-atividade (Q-D44; Q-D59 e Q-D65) e *“Reorganiza o horário de hora-atividade de acordo com as necessidades da escola.”*(Q-D42; Q-D48).

Essa questão confirma-se nas observações, em um momento que a CP atuou na organização da rotina escolar, mais especificamente na definição do horário de aulas, juntamente com a diretora e três docentes, no início do ano letivo (*Nota n. 01 - O - Escola E, 08 de fevereiro de 2019*).

Outro aspecto citado revela que a CP também atua na organização de um momento de oração no início do período, assinalando que ela *“Atende, coordena a oração na quadra no início do período e a saída dos alunos após o sinal”* (Q-D32). Esta fala instiga reflexões sobre a laicidade das instituições e problematiza-se: Existem movimentos para conhecer a diversidade religiosa da comunidade escolar? Todas as crianças estão sendo ouvidas na sua atividade religiosa? Qual o papel das CPs diante destas questões? Esta é uma atividade que faz parte de sua função?

Alguns docentes percebem estes aspectos organizacionais como não sendo uma atribuição das CPs, porém, são inerentes à sua função. Assim, citam o auxílio em eventos: *“Ajudar na organização de eventos, como no Dia dos Pais, Dia das Crianças.”* (Q- D12) e *“Auxílio em organização de eventos na escola (Dia dos Professores, pais, mães...) [...]”* (Q-D63).

A organização de eventos, conforme apontada pelos docentes, como uma das outras atividades inerentes à função, se explicita no relato da observação em uma data comemorativa, na qual a CP organizou o espaço e acolheu as famílias (*Nota n. 07 - O - Escola B, 09 de agosto de 2019*). Esta observação demonstra sua atuação, em organizar tanto o tempo como o espaço a ser utilizado, bem como a estratégia utilizada para estabelecer a aproximação entre família e escola.

Outro ponto mencionado é o auxílio das CPs na cozinha e entrega de lanches, ao afirmarem que muitas vezes *“Ajuda na cozinha e ajuda na limpeza da escola (por falta de funcionários para este serviço)”* (Q-D26); *“Auxilia na entrega de lanches e limpeza.”* (Q-D27), *“Ajudar na limpeza e organização da escola, ajuda quando necessário na cozinha da escola ou cozinhando, ou lavando louças, entregando os alimentos nas salas.”* (Q-D28), *“Na falta de funcionários vai para a cozinha.”* (Q-D30) e *“Entrar na cozinha, auxiliar nos serviços gerais”* (Q-D64).

Tal questão pode ser indicativa da falta de funcionários para realizarem estes serviços, e que, mais uma vez, acaba por ocupar o tempo das CPs. A atuação da CPs envolve a questão de espaços, eventos e rotina escolar (como horários, etc.) e foi

identificada em um momento de observação no qual a coordenadora pedagógica estava organizando e limpando a biblioteca da escola (*Nota n. 04 - O - Escola B, 08 de julho de 2019*). Neste caso, a organização de espaços envolveu a biblioteca, o que acontece de inúmeras formas, como, por exemplo, na cozinha, a sala dos professores, as salas de aulas, a organização de espaços a serem utilizados pelos docentes e pelos alunos, principalmente pela falta de funcionários para realizarem tais atividades.

A partir dos referidos dados, compreende-se que a organização nas instituições escolares é assumida pelas CPs em virtude dos inúmeros motivos que surgem no cotidiano escolar, portanto, é um fator que possui implicações nas práticas realizadas.

Diante da identificação das práticas realizadas pelas CPs, problematiza-se: Como estas podem dar conta de todas as atribuições e demandas que estão presentes na sua rotina? Qual é realmente o trabalho das CPs nas instituições? As condições e os determinantes têm contribuído para que o papel da CP se efetive?

Com todas as demandas que este profissional necessita atender, percebe-se que a formação continuada dos docentes acaba por ser secundarizada, e, assim, emerge a questão: Como acontece a formação das próprias CPs? Quais momentos de discussão das práticas são oportunizados a elas? Estão sendo ofertados momentos de estudos e reflexão às CPs?

Dado o exposto, reconhece-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas CPs podem ser caracterizadas a partir das demandas que realizam nas escolas, levando em consideração os diversos segmentos que a compõem. A partir disso, buscou-se identificar de que forma essas práticas trazem implicações para o trabalho docente, conforme exposto no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

AS PRÁTICAS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: QUAIS AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE?

Este capítulo objetiva analisar as implicações das práticas das coordenadoras pedagógicas para o trabalho dos docentes. A análise parte da compreensão da função articuladora e mediadora do trabalho pedagógico e da intencionalidade das práticas, permeadas por determinantes externos e internos.

A partir da caracterização da prática apresentada no Capítulo 3 e dos dados obtidos nas notas de campo das observações, questionários e Grupo de Discussão, elencaram-se duas categorias: Implicações para o trabalho docente: a) As implicações da prática das coordenadoras pedagógicas para o trabalho docente; b) Na prática: onde fica o trabalho coletivo? As categorias são apresentadas a seguir.

4.1 AS IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO DOCENTE

Ao investigar o contexto da realidade do município de Carambeí, identificaram-se momentos históricos e características próprias para a escolha dos profissionais que atuam na função de coordenar o trabalho pedagógico, como a indicação, o processo que envolvia um curso e avaliações, e, por fim, o processo de eleição. Esta análise permitiu identificar as mudanças e as permanências nas práticas das CPs das instituições educacionais de Carambeí.

As práticas das CPs constituem-se nos desafios do cotidiano e na gestão democrática. Esses desafios foram identificados nos planos de ação apresentados pelas candidatas na última eleição.

As candidatas vislumbraram alternativas e movimentos para a resolução dos desafios, porém, ao analisar as práticas, verifica-se que nem sempre elas conseguem realizar tais ações, devido a vários fatores, como a falta de condições de trabalho, de estrutura e do apoio de órgãos externos. Isso conduz à análise do contexto da prática e as influências de determinantes internos e externos para compreendê-las e, assim, se pensar em um processo contínuo de reflexão.

O trabalho das CPs está relacionado às demandas que envolvem os diferentes segmentos que compõem a estrutura escolar: os alunos, docentes,

funcionários, direção, pais, equipe da SMEC e comunidade escolar. Nesse sentido, se sobressaem aspectos internos, como questões disciplinares, a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, o assessoramento aos docentes, o atendimento aos pais e a organização do todo, e aspectos externos à escola, como a aplicação de avaliações e simulados, o repasse de avisos e as demandas técnico-burocráticas que estão associadas a um contexto muito mais amplo, determinado pelo conjunto de políticas alinhadas às demandas do capital.

Constata-se que as profissionais são vistas, pelos docentes, como um “auxílio”, nos momentos em que se faz necessário, tornando-se mediadoras de conflitos e atendentes de situações emergenciais e rotineiras. Além disso, são as responsáveis por ajudar os docentes com aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e de comportamento.

As CPs se reconhecem como alguém que presta auxílio aos docentes. Elas expressam que se sentem satisfeitas ao realizarem essas atividades, conforme explicitam em suas falas:

Me sinto muito satisfeita e realizada no trabalho de coordenação. Adoro poder ajudar os professores, mostrar alternativas possíveis, tornar o trabalho mais agradável e mostrar que estou à disposição para ajudar em seu trabalho e aliviar um pouco a tensão. (Q-CP1)

Penso que a atuação da pedagoga em todos os momentos é de grande valia. Mas o trabalho da pedagoga agrega e enriquece o trabalho com o professor no momento em que a pedagoga e o professor trabalham em parceria, pesquisando juntos e aplicando metodologias diversificadas em prol do aluno em sua singularidade. (Q-CP4)

As CPs evidenciam a atenção voltada aos planejamentos, mostrando “alternativas possíveis” aos docentes, promovendo, portanto, a mudança de práticas. Além disso, esboçam a sua atuação enquanto pesquisadoras, realizando o assessoramento aos docentes com subsídios pedagógicos, indicando uma relação de parceria entre ambos, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Esta parceria é reiterada pela CP7, ao citar:

Então, eu acho que enxergo essa parceria mesmo, ali está tudo escrito... essa parceria que a gente tem junto. Claro que nem todos os momentos são flores, mas, a gente tem que ter essa parceria, tem que ter esse relacionamento com eles, essa confecção de materiais que a gente acaba correndo... fazendo... pra auxiliar até porque a gente pensa na questão da aprendizagem, essa orientação pedagógica, ajudar a gente senta um pouquinho, fala no corredor,

vai na sala e passa. É tudo rapidinho, mas eu consigo olhar bem essa questão. (GD-CP7)

A fala acima aponta as diversas atividades que são realizadas com os docentes e o caráter acelerado que as conversas com eles acabam assumindo, devido à grande quantidade de demandas em que as CPs se veem envolvidas.

Os docentes D6 e D57 ressaltam, ainda, que buscam uma relação de aproximação, de respeito e de ajuda, ao afirmarem:

Minha coordenadora pedagógica é bem presente, sempre que peço alguma coisa referente a sala de aula, aos alunos, aos conteúdos ela atende prontamente. Ela está sempre atenta a tudo e a todos da escola. (Q-D6)

O coordenador pedagógico deve ir além de sua sala, sua mesa. E as nossas coordenadoras sempre nos ouvem, nos respeitam, nos tratam como gente, e, além disto, sempre estão dispostas a nos auxiliar com relação aprendizagem dos alunos, planejamentos, capacitações, projetos e outros. (Q-D57)

Suas falas traduzem a compreensão de que as CPs atendem a tudo e a todos dentro das instituições escolares, assumindo um caráter de auxílio às diversas demandas. Mesmo com as adversidades que enfrentam no dia a dia, vão ao encontro das dificuldades e situações que envolvem o trabalho docente e as questões pedagógicas que permeiam o âmbito escolar, buscando o acompanhamento destas práticas, conforme revelam:

Quando na hora-atividade posso sentar e escutar suas dúvidas, sucessos, fracassos e tentar encaminhar com a minha experiência, dando subsídios comprovados com a minha prática. (Q-CP2)

[...] acompanho o trabalho dos profissionais diariamente, estou há 8 anos com a maioria dos professores. Auxílio no planejamento e em todas as situações do dia a dia. No momento estamos trabalhando com a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná, dando assessoramento nas capacitações que já ocorreram e também nas dificuldades que os professores estão encontrando na E.A.D (Conexão Professor em Ação). (Q-CP3)

A fala da CP2 evidencia sua contribuição aos docentes de acordo com sua própria experiência, ou seja, há a valorização dos saberes da prática, que emergem do cotidiano e se constituem ao longo do período de atuação profissional. Já a CP3 indica uma situação de assessoramento por meio de capacitações às situações que emergiram recentemente no cotidiano escolar, auxiliando nas dificuldades dos

docentes em relação aos cursos ofertados na modalidade à distância e na implementação da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná.

Além dessas situações, os docentes ressaltam como significativo o auxílio das CPs na confecção de materiais:

Minha coordenadora fez, a pedido nosso, um caderno de Recuperação de Estudos que contribuiu com a nossa prática. (Q-D1)

Já baixou vídeos e músicas para algumas aulas; já trouxe atividades extras para mim. (Q-D18)

Uma contribuição do coordenador pedagógico, se deu através da construção de um material lúdico (guarda-chuva) com diversos textos. Onde utilizei nas aulas com os alunos e foi muito satisfatório para ambas as partes. Em especial para a aprendizagem dos alunos e a minha prática. (Q-D19)

Propôs atividades mais dinâmicas e lúdicas. (Q-D20)

No auxílio para preparar os alunos para realizar uma atividade extra. A pedagoga me auxiliou e me instruiu a procurar a melhor forma para abordar o assunto. Ao concluir, os alunos conseguiram realizar as atividades com facilidade. (Q-D22)

No trabalhar atividades diferenciadas até conseguir nivelar a turma. (Q-D23)

A sugestão de um Quadro de recortes de palavras feito pelos alunos. (Q-D31)

Durante o início do ano a coordenadora pedagógica elaborou uma apostila como material didático para instrumento de apoio baseada na Prova Brasil, a qual auxiliou muito na aprendizagem dos alunos. (Q-D44)

Na elaboração de atividades para os alunos com dificuldade de aprendizagem, apostila para alfabetização, caderno de leitura. Verificar o nível de leitura dos alunos. Disponibilizar estagiárias para as turmas. Isso contribuiu para a melhoria da prática. (Q-D50)

Elaborou um caderno com atividades da Prova Brasil, que me auxilia no dia a dia com os alunos. (Q-D59)

A elaboração e confecção de materiais pelas CPs são compreendidas, pelos docentes, como um grande apoio às práticas realizadas em sala de aula, tendo em vista que contribuem no processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto considerado positivo para eles é a elaboração de atividades diferenciadas para alunos com dificuldades ou lúdicas. Nesta mesma perspectiva, segundo os docentes, outro ponto positivo da atuação das CPs diz respeito à aplicação de simulados e das avaliações:

A aplicação de simulados com a turma realizada pela coordenação pedagógica me auxilia na percepção do andamento e rendimento da turma, podendo ser elencado os conteúdos que apresentam dificuldades na aprendizagem, criando novas formas de retomar o conteúdo. (Q-D3)

Acredito que sejam os momentos que se dispõem a estar em sala de aula, realizando as avaliações diagnósticas, é bom ter um olhar diferenciado sobre os nossos alunos. (Q-D10)

Eu não tinha experiência com turmas de 2º ano, que envolve a realização de provas, preenchimento de fichas com as notas, correção de provas e cálculos para definir a média das notas dos alunos. Ela teve muita boa vontade em me orientar e ajudar nestes aspectos. (Q-D25)

Não recorro de uma situação específica, mas sempre que preciso procuro a Coordenação que prontamente atende minhas solicitações. Retornei este ano para o Ensino Fundamental, após ter trabalhado dez anos somente na Ed. Infantil. A contribuição da coordenadora pedagógica foi de extrema importância principalmente em relação ao processo avaliativo dos alunos. (Q-D21)

A sondagem que uma prova feita com os alunos do 1º ano, pois mostra o que os alunos obtiveram de conhecimento e qual a matéria que eles têm mais dificuldade. É importante para o professor rever a sua prática pedagógica. (Q-D51)

Ao apontarem que as CPs realizam sondagens, atividades de leitura e escrita com os alunos, nota-se uma grande preocupação com o processo de aprendizagem. Devido às condições de trabalho, as exigências burocráticas colocadas pelos órgãos externos e a quantidade de alunos em sala de aula, nem sempre é possível aos docentes realizar esse atendimento individualizado, o que faz com que as CPs assumam para si esta demanda, realizando um trabalho com estes alunos e assim, contribuindo e auxiliando os docentes.

Do mesmo modo, as CPs são consideradas um apoio no que diz respeito à avaliação dos alunos, bem como às estratégias a serem utilizadas nessas situações. Os docentes D3; D10 e D51 analisam como positiva a presença das profissionais em sala de aula, indicando que a aplicação de atividades diagnósticas e as devolutivas realizadas podem favorecer o repensar das práticas por eles realizadas e contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Os docentes veem como significativa a atuação das CPs, porém, percebe-se que isso acontece de forma pontual, somente um auxílio, uma ajuda em determinados momentos, não sendo estabelecido um projeto, com o intuito de proporcionar aos docentes momentos formativos, que poderiam contribuir com as práticas por eles desenvolvidas.

Apesar dos momentos formativos não serem mencionados por muitos participantes, o D33 relata a atuação das CPs, indicando que atuam para instruir em cursos de formação continuada. A CP5 ressalta que busca o contato dos docentes

para realizar a formação continuada na hora-atividade dos mesmos e a CP7 indica as capacitações ofertadas pela SMEC.

O docente D63 relata uma situação vivenciada em um momento de formação continuada e a contribuição que representou em sua prática pedagógica, ressaltando-o como um momento significativo:

Numa formação realizada neste ano sobre a BNCC que propôs práticas pedagógicas diferenciadas. Após a aplicação da capacitação, modifiquei minha prática. A proposta realizada não deu certo. Tive que modificar a forma de trabalhar até os alunos compreender (trabalho com localização espacial). A formação contribuiu de forma a reconhecer que existem maneiras mais dinâmicas para ensinarmos os conteúdos aos nossos alunos. (Q-D63)

Nesse relato, a formação continuada realizada pelas CPs contribuiu no repensar das práticas deste docente, entendendo que não existe uma receita pronta para ensinar, mas que se faz necessário pensar em formas diferenciadas, tendo em vista as especificidades de cada aluno.

Alguns docentes revelam situações em que a ajuda das CPs advém das práticas realizadas por elas, levando em consideração a experiência enquanto docentes, conforme mencionam D6 e D54:

O que me ajudou em sala de aula foi a experiência da coordenadora que ela usava em sala de aula quando estava regente, como na leitura dos alunos, lendo diariamente para os mesmos e tomando a leitura oralmente, mesmo sendo um parágrafo, isso melhorou a leitura de boa parte da minha turma. (Q-D6)

Ela me ensinou algumas formas de trabalhar, que no início achei cansativo e repetitivo, mas que deu resultado. No caso do registro do nome, cantar músicas infantis que abrem espaço para falar o nome de cada um e após a criança ouvir seu nome, realiza o registro no quadro. Também me ajudou com uma provinha que ela montou para fazer a sondagem. O que vai me ajudar bastante agora na hora de fazer os pareceres. (Q-D54)

Ou seja, entende-se que a docência é um importante elemento na constituição do CP, tendo em vista que, no município de Carambeí, é preciso exercer, no mínimo, três anos de docência para assumir a função. Compreende-se que, assim, as CPs apresentam melhores condições para “resolver” os desafios vivenciados e podem contribuir como um suporte ao trabalho dos docentes.

A CP7 acrescenta que esta aproximação em sala de aula favorece o conhecimento dos alunos e que os diagnósticos realizados por elas contribuem com

os docentes, conforme expressa: “Durante o repasse dos diagnósticos e leituras realizadas, o conhecer mais sobre o aluno.” (Q-CP7).

Nesse mesmo sentido, mencionam as orientações pedagógicas, observações em sala de aula e sugestões de atividades, auxiliando os docentes em sala com:

Orientações pedagógicas [...] Acompanha os conteúdos trabalhados com sugestões necessárias ao aprendizado dos alunos. Incentivo à prática pedagógica com elogios ao planejamento de atividades escolares. (Q-D8)

Em uma escola específica das quais eu trabalho, o coordenador assistiu a aula e fez suas observações e apontamentos sugerindo algumas atividades. (Q-D64)

Lembro-me quando a profª [nome] encontrava-se como pedagoga nesta instituição escolar. Uma pessoa dinâmica, presente em qualquer situação, atuante como "professora, coordenadora, psicóloga". Sua atuação como coordenadora pedagógica contribuiu muito para o meu trabalho, pois na época estava atuando com uma turma de 3ª série com um histórico de defasagem escolar e comportamental. Várias vezes a Profª [nome] entrou na sala para darmos aula juntas e recuperar a aprendizagem dos alunos. Ajudou-me com meus projetos, sempre disposta e prestativa. (Q-D61)

As falas acima refletem a presença das CPs em diversos momentos na sala de aula, realizando observações e contribuindo com o trabalho docente, incentivando o trabalho com novas práticas e sanando possíveis dúvidas relacionadas às metodologias a serem utilizadas em diversos casos na sala de aula, e que, muitas vezes, acabam se tornando um “problema” para os docentes.

Além de os docentes indicarem como momentos significativos a atuação das CPs frente à organização da escola, nos momentos de planejamentos, na sugestão de atividades, eles apresentam como significativo o trabalho e a preocupação das CPs com o ensino e a aprendizagem dos alunos, principalmente no que se refere às dificuldades e às questões disciplinares.

Dessa maneira, evidenciam como significativos os momentos em que há o auxílio e intervenção quando os alunos apresentam problemas disciplinares, como revelam em suas falas:

O trabalho com meu aluno com problema de disciplina estamos conseguindo um bom retorno das crianças e do aluno. Isso é bem importante pois melhora nossa prática. (Q-D11)

Em uma aula um aluno apanhou no recreio de um colega maior e ficou apavorado, com medo de que o colega voltasse a bater nele novamente. A intervenção da pedagoga foi essencial neste momento, pois, pode realizar

uma aproximação entre esses dois alunos, onde as desavenças foram sanadas e esquecidas. (Q-D34)

As questões disciplinares acabam por interferir no trabalho dos docentes, e por isso, quando tais situações acontecem na sala de aula, são designadas às CPs, que atuam como mediadoras na resolução de conflitos.

No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, os docentes evidenciam como positiva a atuação do CP, auxiliando-os:

A coordenadora está sempre atenta aos alunos, principalmente com os alunos que apresentam alguma dificuldade: na leitura e escrita. Sempre que possível, esses alunos vão até a sala da pedagoga, para receber um suporte individual na aprendizagem. Esse procedimento auxilia muito no avanço da aprendizagem do aluno. (Q-D4)

[...] com alunos com dificuldades na aprendizagem. (Q-D8)

A coordenadora pedagógica acompanhou muitas avaliações formais e as encaminhou à Equipe Multidisciplinar do Município, constatou muitos alunos que vieram de outros municípios ou não, classificados para salas AEE - Atendimento Educacional Especializado e observou que também muitos alunos passam/passaram para o 3º ano com extrema dificuldade, assim tem melhor orientado as docentes de 1º e 2º anos a serem mais criteriosas em suas avaliações e trabalho para possíveis retenções de alunos nos anos. (Q-D26)

Relato da história de vida de um aluno com muita dificuldade de aprendizagem, o mesmo já havia passado por várias instituições de ensino, não conseguia se adaptar à escola, ao professor. Veio para mim neste 2º semestre, através da conversa entre mim e a coordenadora, ela direcionou meu trabalho com este aluno. Deveria dar um atendimento especial para ele, usar material didático pedagógico diversificado para auxiliar na aprendizagem. Eu deveria procurar estratégias de ajudar esse aluno para seu progresso. E deu certo! (Q-D57)

Além de auxiliar com as questões das dificuldades de aprendizagem, com a preparação de materiais e auxílio nos planejamentos, indica-se as CPs com relação ao atendimento de alunos que precisam de um apoio maior nas avaliações formais realizada pela equipe da SMEC e dando subsídios por meio de materiais diferenciados.

Assim sendo, estas atuam com os alunos inclusos, como indicado pela CP5 ao mencionar o “*Acompanhamento de alunos inclusos com atividades diferenciadas, valorização de suas habilidades e diálogo com os pais, melhoram a autoestima e rendimento em sala de aula de ambas as partes.*” (Q-CP5).

Outro aspecto mencionado como significativo e importante para a prática dos docentes é a mediação realizada pelos CPs entre a família e a escola:

Como ponte de comunicação entre todos os envolvidos no processo educacional. (Q-D2)

Conversa e acordo com pais de aluno - prevendo reavaliação do aluno, criando uma condição de execução de atividades básicas da série como recuperação. (Q-D5)

A comunicação entre a família e a escola, geralmente é realizada pelas CPs, auxiliando os docentes na conversa com os pais, buscando apoio destes e criando condições para o que o processo de ensino e aprendizagem se efetive.

Além dessa mediação, aponta-se a resolução de conflitos entre os docentes, conforme indicado pela docente: *“Durante um pequeno conflito que houve na escolha da música do Dia das Mães. Ela auxiliou e coordenou este conflito da melhor maneira possível. Assim, contribuiu muito para a prática pedagógica daqueles dias com relação a trabalhar a letra da música, o ritmo, o desenvolvimento como um todo.”* (Q-D32).

Este episódio indica que o trabalho realizado pelas CPs vai além da mediação de conflitos entre os alunos, haja vista que se preocupa também com os docentes. O “clima organizacional” também pode ser um fator que interfere na sala de aula e na escola como um todo, por isso estes profissionais acabam por mediar tais situações.

De acordo com o D58, as CPs realizam a *“Integração multidisciplinar; colaboração para o crescimento interpessoal; formatação de projetos práticos educativos”* (Q-D58). Ou seja, existem tentativas de promover uma relação de parceria entre escola, alunos e profissionais que nela atuam, as famílias e a comunidade escolar, visando um ambiente colaborativo e o estabelecimento de relações sociais coletivas, tendo a qualidade do processo educacional como objetivo comum.

O repasse de informações também se caracteriza como uma implicação para o trabalho que os docentes realizam em sala de aula, sejam advindas da SMEC ou orientações para o cotidiano da escola, que auxiliam no processo organizacional das instituições.

A atuação das CPs nas questões de organização da instituição, nos planejamentos dos docentes, nas questões que envolvem os alunos, principalmente as que se referem ao processo de ensino e aprendizagem, e nas relações

interpessoais, possuem implicações positivas para o trabalho realizado em sala de aula pelos docentes.

Outro ponto discutido refere-se aos atendimentos prestados pelas CPs, quando um aluno se machuca ou está doente. Não há uma atribuição específica sobre a questão, porém, como não há outro profissional que possa realizar a tarefa, recai na indefinição de “realizar outras atividades inerentes à função”, tendo em vista que o aluno necessita estar bem para que o processo ensino-aprendizagem ocorra, e as CPs acabam também tomando esta atividade para si.

A substituição de docentes é um aspecto evidente nas instituições escolares, sendo necessário pensar coletivamente em alternativas para a dificuldade da falta de funcionários, bem como para que o ensino e a aprendizagem não sejam fragmentados.

Ao analisar essas práticas, é possível observar que, a todo momento, a atuação das CPs é marcada pelos determinantes, tanto internos, da própria questão organizacional da escola e das relações estabelecidas neste meio, e externos, como órgãos que regulamentam o ensino, Secretarias e Ministérios e suas determinações, bem como as avaliações externas, simulados e a realização de planejamentos voltados à BNCC.

Essas demandas externas são discutidas frequentemente no ambiente escolar e, portanto, permeiam o trabalho tanto dos docentes quanto das CPs, responsáveis por articular estas às práticas realizadas no dia a dia da escola.

Na literatura da área, aponta-se a CP enquanto elemento mediador, articulador das práticas realizadas na escola e, acima de tudo, transformador, tendo como principal ponto o trabalho com os docentes, por meio das formações. Já na legislação que compreende sua atuação no município, verifica-se uma lista de atribuições a serem executadas, privilegiando apenas o “fazer”, e tendo como foco questões relacionadas ao aluno.

As implicações para o trabalho docente foram identificadas por meio dos diversos instrumentos de coleta de dados e sinalizam: o atendimento aos alunos, principalmente os de inclusão ou com dificuldades de aprendizagem; as questões disciplinares; a mediação com as famílias; a organização da escola; a aplicação de simulados e avaliações; o assessoramento aos docentes e o auxílio nas suas dificuldades; e a confecção de materiais e o acompanhamento das práticas realizadas em sala de aula. Apontam para o caráter mediador e articulador da função do CP,

tanto no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos quanto nos momentos de “auxílio” aos docentes.

Observa-se que a atuação das profissionais atende aos interesses dos órgãos externos e às demandas rotineiras da escola para que o processo de aprendizagem se efetive, porém, o trabalho de formação continuada dos docentes acaba por ser secundarizado e invisível neste contexto e, não favorecendo um trabalho coletivo com vistas à transformação das práticas. Em contrapartida, sabe-se que as CPs não conseguem sozinhas e muito menos de um dia para outro, fazendo-se necessário um trabalho articulado com os órgãos externos e um projeto a longo prazo para que os resultados sejam positivos e contribuam com a transformação das práticas.

Os principais desafios das práticas das CPs que atuam nas escolas municipais de Carambeí identificados na pesquisa referem-se às condições de trabalho, que envolvem recursos materiais e humanos e a secundarização do processo formativo dos docentes, o qual, por sua vez, implica na realização do trabalho coletivo, o que será discutido a seguir.

4.2 IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE: ONDE FICA O TRABALHO COLETIVO?

O trabalho coletivo é entendido como indissociável da gestão democrática e não se manifesta somente em momentos de formação nos grupos, de comemoração de datas importantes ou, ainda, em reuniões para repasse de recados ao grupo. Ele se manifesta, principalmente, quando existem práticas participação de todos nas discussões a respeito das decisões a serem tomadas.

A participação de todos os envolvidos propicia a busca de alternativas viáveis para a resolução de determinados problemas, não esquecendo do objetivo comum a todos os segmentos que fazem parte da escola, e contribuindo para decisões mais democráticas e menos verticalizadas.

Algumas das atribuições previstas para a função das CPs indicam possibilidades de se trabalhar coletivamente. Elas são protagonistas na promoção da articulação dos sujeitos na instituição escolar por meio da elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), um projeto que, em essência, é/deveria ser coletivo.

Os dados a respeito da realização do planejamento e execução do PPP de forma coletiva indicam que está sendo feito parcialmente. Os indicadores podem ocorrer por questões de tempo ou espaços apropriados para reunir o grupo todo, ficando, muitas vezes, sob a responsabilidade apenas das CPs.

A centralização do PPP nas mãos do coordenador pedagógico é mencionada pela CP2, que busca estratégias para otimizá-lo:

“[...] eu não consegui ainda, “tá” em pedaços literalmente, [...] eu acho que ele não deveria ser tão grosso, eu acho que ele tinha que ser mais prático, ter ele, mas de uma forma mais reduzida para que o professor acessasse ele com facilidade. A gente não consegue acessar ele com facilidade (risos). Aquele “tantão” de páginas. Eu acho que uma das coisas... eu tenho vontade de fazer e “tô” pesquisando e “tô” me preparando para fazer um PPP ou um PP bem enxuto, entende, bem fácil de acessar, bem prático, vamos ver se eu consigo.” (GD- CP2)

Esta fala pode indicar uma concepção de que o PPP é um manual, do qual os docentes precisam ter um rápido acesso, sem levar em consideração que este é o documento norteador de todas as práticas na instituição escolar.

A dificuldade na realização coletiva do PPP foi evidenciada em um episódio (*Nota n. 08 – O – Escola B, 03 de setembro de 2019*) no qual a CP pegou o documento para uma leitura, mas não houve tempo para fazê-lo, pois ela se envolveu com outras atividades. Nesta observação, a profissional afirmava que o dia do conselho de classe seria destinado ao estudo do PPP pelo grupo, para que este pudesse ser reformulado, porém, alguns docentes e funcionários necessitaram atender ao chamado para comparecerem na SMEC.

Neste episódio, percebe-se que, ao mesmo tempo em que há um momento destinado a essas discussões, propício ao desenvolvimento do trabalho coletivo, este acaba sendo comprometido por um movimento da própria Secretaria, na qual muitos não puderam se fazer presentes nessas discussões nas escolas.

Em contrapartida, reconhece-se a necessidade de buscar formas de possibilitar a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na elaboração, execução e avaliação do PPP, recorrendo a ele como um condutor das práticas realizadas na escola. Sobre isso, uma das CPs aponta um momento em que vivenciou com os docentes a realização desta atividade, mencionando que *“Durante a reunião do Conselho de Classe sobre o PPP, o estudo*

dos grupos foi de grande valia as trocas de experiências.” (Q-CP7), reconhecendo-a como uma situação significativa.

Além disso, a mesma CP ressalta a importância da reformulação do PPP, entendendo a necessidade de que todos os envolvidos estejam engajados e busquem coletivamente os objetivos propostos. A participante indica que está “[...] *na hora dessa reformulação do PPP, mudar isso, trazer isso e “tá” nas nossas mãos, não é fácil, não, porque a gente não é sozinha, a gente é uma equipe e essa equipe tem que estar bem conectada [...].*” (GD- CP7).

O trabalho coletivo envolve a organização do tempo, do espaço das pessoas, bem como de um projeto que contemple e proporcione discussões que realmente contribuam para o interesse coletivo e não privilegie determinados grupos. Portanto, para que o trabalho coletivo se realize, é importante que o responsável por essa articulação adote uma postura democrática e uma relação horizontalizada para que todos se manifestem, encontrem alternativas, tomem decisões e assumam a responsabilidade – juntos – como de fato devem ser.

Os órgãos colegiados, de natureza consultiva e deliberativa, nas escolas são os conselhos escolares, as APMFs (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) e o Conselho de Classe, e contribuem para a representação dos diversos segmentos nas instituições escolares.

Para a docente D60, uma das atividades inerentes à função das CPs é a participação no “*Conselho escolar: reuniões/ Conselho Mun. Educação*” (Q- D60). Em todos os instrumentos de coleta, aparece somente este dado em relação aos órgãos colegiados (Conselho escolar, Conselho Municipal de Educação, APMF) podendo ser um indicativo de invisibilidade nas instituições.

No que diz respeito aos conselhos de classe, identificou-se uma atribuição das CPs que expressa seu trabalho de coordenar esses momentos, o que pode favorecer o desenvolvimento de um trabalho coletivo, bem como dos grupos de estudos desenvolvidos na instituição.

Os conselhos de classe também são momentos formativos, em que há a discussão acerca do processo de ensino e aprendizagem, das questões avaliativas e de encaminhamentos pedagógicos no coletivo, pois todas as situações apresentadas nos pré-conselhos são retomadas no grupo de maneira geral.

Com relação aos conselhos de classe, os docentes citam como uma das atividades mais desenvolvidas na escola pelas CPs, a coordenação e organização de

tais momentos, conforme expressam em suas falas: “*Organiza reuniões, conselhos de classe. (Q-D15)*”; “[...] *coordena conselhos; (Q- D26)*”; “*Coordena os conselhos de classe [...] sempre com muita organização e clareza; (Q-D35)*”.

Além disso, os participantes D52 e D57 indicam que são procurados pelas CPs nestes momentos, como indicam em suas falas: “[...] *Conselho final de bimestre (resultados qualitativos do processo) (Q-D52)*” e “[...] *conselho de classe (Q-D57)*”. Ou seja, afirmam que se trata de um momento em que as profissionais estão em contato com os docentes.

Alguns dos momentos destinados para os pré-conselhos e os conselhos de classe foram acompanhados durante as observações. As CPs eram responsáveis por planejar e conduzir esses momentos, organizando horários e espaços para que pudessem ocorrer. Os pré-conselhos fazem parte do planejamento para o Conselho de Classe e possuem um caráter mais individual, no qual os docentes falam sobre suas turmas, as dificuldades e os avanços no processo de ensino-aprendizagem, bem como questões disciplinares de cada aluno. Os elementos tratados neste momento são registrados pela coordenadora (*Nota n. 06 – O – Escola E, 9 de julho de 2019/ Nota n. 12 – O – Escola B, 18 de dezembro de 2019*).

Após este momento, há a realização dos Conselhos de Classe, nos quais discutem-se os aspectos levantados nos pré-conselhos que têm a função diagnóstica, como quais serão os encaminhamentos a serem adotados, as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Este momento também foi acompanhado durante as observações de campo (*Nota n. 08 – O – Escola E, 15 de julho de 2019*), de um Conselho de Classe coordenado pela CP da instituição, a qual pediu às professoras que destacassem alguns pontos sobre suas turmas. As professoras relataram o que já haviam apontado no pré-conselho, como as faltas excessivas de alguns alunos, as notas baixas, ou seja, os “problemas” que cada uma identificava da sala. Não foram discutidos encaminhamentos para as situações expostas pelas professoras e o espaço foi utilizado para repasse de avisos e informações referentes à organização da escola, isto é, o tempo que poderia ser propício ao desenvolvimento do trabalho coletivo não foi aproveitado.

Outro momento propício ao trabalho coletivo é a formação continuada e funciona como espaço para ouvir todos, discutir propostas e trocar experiências.

A formação continuada é uma das principais responsabilidades das CPs na escola, pois potencializa as funções articuladora, mediadora e transformadora das práticas.

A formação contempla diversos aspectos, como a formação *in loco*, na própria instituição, a formação ofertada pelas secretarias ou outros órgãos estaduais e nacionais, ou, ainda, a formação realizada pelo docente em outros ambientes externos, por meio de cursos, graduações, pós-graduações etc.

Na escola, pode-se dizer que são vários os momentos propícios à realização dos processos formativos, a exemplo da reunião de órgãos colegiados para tomada de decisões, dos pré-conselhos e conselhos de classe, semanas pedagógicas e grupos de estudos.

As docentes D16 e D20 indicam que as CPs realizam esta atividade, e que este profissional “*Organiza estudos com professores*” e (Q-D16) e promove “*Incentivos a formação continuada*” (Q-D20). Já o D35 complementa que este “*Coordena [...] os grupos de estudo sempre com muita organização e clareza; (Q-D35)*”.

Uma das CPs participantes destaca como um momento significativo de sua atuação a reunião do Conselho de Classe sobre o PPP, que “[...] *o estudo dos grupos foi de grande valia as trocas de experiências.*” (Q- CP7). Ou seja, reconhece que o momento é positivo, configurando uma oportunidade para a troca de saberes.

Os grupos de estudos ainda são pouco valorizados nas instituições em função das condições atuais, mas podem ser um importante meio para o desenvolvimento de um projeto de formação continuada realizado coletivamente.

Outra atribuição que sugere um trabalho coletivo, porém, tratando-se de um grupo maior, é a que diz respeito ao intercâmbio entre as instituições de ensino. Esta atividade não é mencionada pelos docentes participantes da pesquisa e, segundo as CPs, não há um direcionamento para as escolas da rede, o que pode comprometer a sua coletividade. Conforme explicita a CP7, “[...] *Cada escola faz aquilo que acha que é melhor, e eu acho que assim como somos uma rede, nós temos que ter esse direcionamento, goste nós ou não do direcionamento mas tem que se ter uma linha do município.*” (GD- CP7), o que é indicado pela CP9.

Elas ressaltam a necessidade de um direcionamento maior da SMEC, de forma que todas as escolas tenham um objetivo comum, auxiliando umas às outras e

trocando experiências entre si, de forma a fortalecer o processo educacional no município.

É evidente que, em determinadas situações, faz-se necessária uma organização mais vertical, um respaldo legal, por exemplo, determinações da SMEC, das instâncias superiores, como núcleos de educação, Ministério da Educação, que podem ser discutidas de forma democrática, como possibilidade maior das decisões serem discutidas coletivamente, tendo em vista o bem comum e a melhoria da educação e da gestão democrática.

No mesmo viés das relações pessoais e da função articuladora, tem-se a atuação das CPs entre instâncias sociais da família e da comunidade na qual a escola está inserida. De acordo com a literatura, são as CPs que realizam o trabalho de articulação por meio de reuniões e outros momentos em que há a aproximação com a família e a comunidade. Os docentes reafirmam esta questão ao mencionarem que os CPs realizam essa atividade estabelecendo a “[...] *mediação entre a família, alunos e professores; (Q-D2)* e “[...] *promovendo a integração [...].*” (Q- D6) entre eles. A relação entre família e escola também é mencionada pela CP5, ao falar que uma das atividades que realiza é o “*Desenvolvimento de projetos que envolvam a escola toda buscando trabalhar com a família.*” (Q- CP5).

Os projetos são importantes ferramentas para auxiliar no envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para a sua melhoria. A partir dos dados, verifica-se que as CPs podem potencializar o trabalho coletivo por meio das atividades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Não obstante todas as dificuldades de se desenvolver um trabalho coletivo e envolver todos os segmentos na gestão e nos processos decisórios que acontecem nas instituições e na rede, os dados apontam movimentos iniciais, mas isolados de práticas coletivas.

A participante D6 declara que a CP “[...] *sempre coloca os professores a par de tudo o que está acontecendo.*” (Q-D6), porém, verifica-se a necessidade de ir além dessa informação, mas sim proporcionar a participação efetiva de todos.

Nesse sentido, a CP8 e a CP9 explicitam como se dá a realização das atividades, ao citarem em que nesses momentos elas procuram os docentes, para “[...] *Pedir sugestões sobre assuntos relacionados à escola.*” (Q- CP8) e, “*Para pedir opinião sobre alguma atividade que vamos realizar na escola.*” (Q-CP9). Dessa

maneira, percebe-se que há alternativas e, aos poucos, estão dando passos para o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Para que isso aconteça, faz-se necessária a compreensão de que todos são importantes para a instituição e que podem contribuir com ela, estabelecendo um processo de confiança e envolvimento. A fala da CP8 ressalta esta questão, ao afirmar que a “[...] *equipe é muito comprometida. Todos sabemos que trabalhamos com o objetivo maior que é a aprendizagem de nossos alunos. Diante disso nossa relação é parceria e comprometimento mútuos.*” (Q- CP8).

A relação de parceria também pode ser observada na fala da CP7, ao colocar que “[...] *essa parceria que a gente tem junto, claro que nem todos os momentos são flores, mas, a gente tem que ter essa parceria, tem que ter esse relacionamento com eles, [...].*” (GD - CP7).

Outro aspecto mencionado é o preparo das CPs para proporcionar momentos coletivos. Segundo a CP2, a dificuldade advém da própria cultura, que sempre se organiza da mesma maneira, pontuando que,

[...] A gente não tem esse preparo, a gente não viu ninguém trabalhando de outra forma, a gente vê sempre a mesma coisa, correr atender professor, correr atender aluno... entende? A gente não vê outra forma, eu queria ver uma outra forma de... aonde que a gente vê isso, como é que faz essas diferenças, esse trabalho coletivo, essa forma de preparar o curso, uma coisa, que horas que vai fazer, que horas vai da esse subsídio para o professor, isso a gente não tem... não tem essa prática, a gente tem uma teoria. (GD- CP2)

Em contrapartida, as próprias CPs indicam possibilidades de mudança para que o trabalho se realize e apontam uma reorganização de horários e espaços nas instituições escolares, afirmando que,

[...] Ali, nós somos privilegiados e temos seis horas-atividades, então, se a gente conseguir se reorganizar, de que duas horas a gente consiga sentar e fazer um grupo de estudo... levar um texto interessante relacionado à prática, às novas práticas, passar um vídeo, eu acho que é bem interessante e é válido. Cai na fala da (nome da CP2) que tem professor que torce o nariz e torce mesmo, tem aquele que não faz, não quer ser incomodado e também não quer mudar, mas aí voltamos à fala da (nome da CP7), que eu acho que a gente tem que pensar naqueles que a gente pode atingir, que se de dez, sete fazem, nossa maravilha, porque sempre vai haver aqueles que vão torcer o nariz para tudo não vão querer fazer e não vão fazer, mas, em contrapartida tem aqueles que pensam, que podem e querem mudar e vão fazer. Então eu acho que é uma questão de se reorganizar mesmo, talvez seja uma coisa para frente que a gente consiga fazer [...].” (GD-CP9).

As fragilidades no desenvolvimento do trabalho coletivo decorrem de um conjunto de fatores, como questões burocráticas, a falta de condições (tempo, espaços do engajamento de todos os profissionais. No entanto, o trabalho coletivo depende prioritariamente das concepções dos gestores sobre o que significa realizar uma gestão democrática.

Os docentes reconhecem que o trabalho das CPs é dificultado devido às diversas atividades que o profissional assume na escola, conforme suas falas:

Acredito que a minha pedagoga não consiga fazer mais, porque tem que resolver muitas situações que poderiam ser resolvidas de forma diferente. Os professores, tentar resolver o que conseguirem em sala e os pais conversarem mais com seus filhos em casa. (Q-D10)

O coordenador pedagógico do município deveria desenvolver sua função sem ser misturado a outras funções. (Q-D17)

Acredito que o trabalho do coordenador pedagógico seja muito importante, porém fica desvirtuado da função devido à falta de mais profissionais contratados pelo município. O profissional acaba fazendo muitas coisas fora de sua função por muito tempo, consecutivamente e sem expectativa de melhora nesse sentido. (Q-D26)

Acho que deveria ter professor corregente na escola para substituir professores que necessitam faltar. Só assim a coordenadora pedagógica poderia atuar na sua função, contribuindo com professores e alunos. (Q-D28)

Precisa ser revista ou melhor estudadas formas do coordenador pedagógico não ser mais obrigado a substituir professores que faltam por inúmeros motivos. Deixando os docentes praticamente sem assessoria. O que por consequência procuram a direção da escola para receber as instruções necessárias para o momento. Com tudo isso sobrecarrega a direção ou diretora da escola. Que precisa arcar com a função de direção, supervisão e coordenação escolar. (Q-D32).

Acredito que quanto mais presente o coordenador estiver na instituição, bem como à frente de suas principais funções, ou seja, não necessitando substituir ausências de docentes, todo o processo educacional pode evoluir. (Q-D33)

Infelizmente a escola está sobrecarregada com as obrigações da sociedade, família e estado, muitas vezes assume papéis que não correspondem a função de democratizar o conhecimento histórico produzido pela humanidade. Desta forma a questão pedagógica fica em segundo e terceiro plano. Nesse cenário o coordenador pedagógico perde parte de sua função que corresponde ao acompanhamento e às intervenções necessárias ao trabalho pedagógico do professor: processo de ensino e aprendizagem. Esse profissional está sobrecarregado sendo psicólogo e assistente social, essa é a realidade da educação no país. É nítido que a escola não tem como trabalhar e resolver as demandas socioeconômicas do país, a imensa desigualdade econômica, os inúmeros casos de violência familiar, as diversidades que são direcionadas ao âmbito educacional. (Q-D52)

Em relação a realidade da Escola em que trabalho - período matutino - percebi em muitos momentos a coordenadora pedagógica "presa" às solicitações da Secretaria Municipal de Educação referente a avaliações, projetos e cursos. (Q-D21)

Estas falas sinalizam a percepção dos docentes a respeito da importância do trabalho das CPs nas escolas, bem como alguns determinantes externos e internos, como a falta de funcionários, tanto dentro das instituições, como com órgãos de apoio, com profissionais especializados que possam estabelecer parcerias com a escola.

Sobre a falta de profissionais nas escolas e para atendimentos especializados, o docente D52, aponta para um determinante externo à escola, mas que influencia diretamente o trabalho das CPs e dos docentes:

Soma-se a estas questões a realidade do município que possui anualmente PSS de professores - precarização do trabalho docente, ruptura no processo de ensino e aprendizagem, os alunos perdem a afetividade, a representação do professor como gestor e Figura simbólica de pertença à escola, segurança e afinidade. A infraestrutura humana e física impacta diretamente na qualidade do trabalho do coordenador, assim professores precarizados que não possuem vínculo e que mudam constantemente geram falta de estrutura para o trabalho do coordenador. [...] A realidade da educação no município é uma amostra do que acontece no país. As políticas públicas não podem ser generalizadas, e sim com enfoque local, o que impacta no nível de qualidade do trabalho das secretarias de educação nas quais geralmente os cargos são políticos. Assim, para avaliar e analisar o coordenador pedagógico é preciso contextualizá-lo na atual conjuntura do município, estado e país. Conforme pesquisas nacionais e internacionais o professor no Brasil não tem valorização social e nem salarial, também é alvo de violência, esse é o retrato do Brasil. (Q-D52).

A precarização do trabalho docente é evidenciada pela falta de profissionais e pelas condições de trabalho, como por exemplo, o trabalho temporário por PSS, que muitas vezes, acaba por fragmentar o trabalho pedagógico.

Acrescenta-se a estes aspectos, o comprometimento dos sujeitos que estão na escola. Neste sentido, os docentes indicam:

Acredito que um pedagogo comprometido melhora a educação e ensino dos alunos e a escola pública. A diferença de profissionais qualificados faz a educação crescer. (Q-D11)

Em nossa instituição temos a honra de ter profissionais comprometidos com a Educação, percebo que a Equipe Pedagógica desenvolve um trabalho sério, com respeito à Equipe Docente, à família e aos alunos. Atuando sempre com ética e democracia, desenvolvendo suas atividades pertinentes ao cargo e com disponibilidade para auxiliar os professores com alunos especiais. (Q-D61)

Ao indicarem a importância do comprometimento por parte da equipe da escola, ressaltam a necessidade de a SMEC auxiliar o trabalho das CPs e dos docentes, como pode-se perceber nas falas abaixo:

Uma dificuldade que encontramos em nosso município é o respaldo da SMEC, que deixa muito a desejar quando se trata de encaminhamentos de alunos para avaliações. Não temos profissionais qualificados para avaliar determinados casos de alunos e suas especialidades. Não temos subsídios médicos para verificar e consultar nossos alunos. Não temos apoio municipal (Equipe de lideranças) para melhorar a aprendizagem, quando se trata do bem estar e saúde mental das crianças, precisamos ter profissionais desta área envolvidos com a Educação, assim poderemos ofertar uma escola com mais qualidade educacional. (Q-D61)

Seria muito importante que a secretaria de educação trabalhasse junto com as escolas auxiliando e entendendo as necessidades. (Q-D56)

Falta suporte da Secretaria Mun. de Educação para auxiliar encaminhamentos realizados pela escola. Sugiro que a atuação dos coordenadores pedagógicos esteja mais direcionada as questões pedagógicas, ou seja, de "aprendizagem" e menos as questões burocráticas. (Q-D63)

Os docentes propõem melhorar a parceria entre as instituições e a SMEC, de forma que esta proporcione estrutura e condições para o trabalho nas escolas de acordo com as necessidades.

Assim sendo, percebe-se que uma das possibilidades para a atuação das CPs nas instituições municipais é potencializar e estimular o trabalho coletivo dentro das escolas, envolvendo docentes, funcionários, equipe pedagógica e direção, bem como o envolvimento da SMEC, na perspectiva de dialogar, com estes segmentos na escola.

Outra possibilidade que pode envolver a SMEC é a questão formativa dos docentes, dando respaldo para que as CPs possam desenvolver um projeto de formação continuada nas escolas. Nesse contexto, o docente D52 resalta a questão da necessidade de formação tanto dos docentes quanto dos gestores, colocando que:

[...] As formações dos profissionais também é um fator que deve ser discutido, exemplo a BNCC, feita no final do ano, acelerada, sem estudo e aprofundamento necessário, sem formadores preparados e com conhecimento específico das áreas e sua inter-relação com a realidade da educação e das escolas. [...] Observa-se nitidamente a necessidade da formação de gestão para os coordenadores, mas uma formação eficiente. (Q-D52).

Neste sentido, evidencia-se a necessidade de um projeto de formação continuada para as próprias CPs, para que assim possam refletir sobre suas práticas e, dessa forma, realizar a formação nas escolas, assessorando os docentes na prática pedagógica, dando-lhes subsídios (GD-CP2), compreendendo seu caráter transformador, articulador e mediador (GD-CP7), e promovendo a relação entre teoria e prática, advinda da própria prática pedagógica.

Verifica-se que outro ponto que merece ser destacado diz respeito às questões avaliativas, as quais possuem implicações nas práticas dos CPs e dos docentes. O docente D52 pontua esse aspecto, evidenciando o excesso de avaliações, ao afirmar que “[...] Atualmente, há um excesso de avaliações extra-escolares e que pela quantidade e falta de intervenção com os profissionais da educação não geram impactos relevantes, sequer chega a tempo os resultados para que a escola trace metas e planos de intervenção. Geram custos ao estado, à sociedade e baixo impacto na qualidade, são políticas deficitárias e que não agregam à escola.” (Q-D52).

A fala nos instiga a pensar de que forma as avaliações externas influenciam o processo de ensino e aprendizagem, e que elas necessitam ser repensadas, tanto em nível nacional, estadual e municipal, compreendendo que não são sinônimo de qualidade educacional. Ainda, que nas escolas esses índices precisam ser avaliados de acordo com a realidade educacional.

Levando-se em consideração todos estes determinantes, tanto internos quanto externos, há a possibilidade de uma reorganização das práticas dentro das instituições escolares, conforme mencionam as CPs:

[...] essa questão da nossa prioridade, ter essa questão do docente mesmo, determinar lá, tem a hora-atividade do professor são seis horas, então, quatro ele vai planejar, duas a gente vai conversar a cada quinze ou trinta dias, [...] é um planejamento, a gente tem que fazer uma organização do trabalho [...] um cronograma, alguma coisa assim nesse sentido, de você contar realmente, agora passou os quinze dias, então nessa semana meu trabalho é com os professores e ser firme nisso, mas como também diz a (nome da CP2), na questão burocrática, a secretária... elas não querem saber se você tem ou não o teu planejamento, como você está fazendo teu trabalho dentro da escola e sempre que ela dá, pronto e acabou, entreguem o que tem que ser entregue e você tem que acabar deixando teu planejamento, teu cronograma de lado para poder cumprir com esse outro burocrático. Então nesse ponto, mas eu acho que a gente tem que começar a batalhar, pegar firme mesmo, nessa reorganização, nessa centralização do nosso trabalho com o docente, não adianta reclamar que o professor não tá fluindo na sala de aula e também a gente não “tá” fluindo com o professor fora dela. (GD-CP7)

Uma coisa que eu coloquei no meu plano de ação é com relação aquilo que estaria deixando o professor angustiado ou sem saber o que fazer, dele colocar qual é o problema dele, e, através desse problema, eu tinha pensado

em ir até a UEPG, alguém que pudesse ajudar, para dar uma luz, um curso, uma palavra, um encaminhamento, entende? Daí seria uma outra pessoa, em outro momento, na escola, separando, fazendo um cronograma desse trabalho para assessorar esse professor, então seria ideias novas, pensamentos novos, dentro da sala de aula, que eu acho que ajudaria bastante, que tem muito professor que a gente para um pouco no tempo. Você resolve aquela situação sempre da mesma forma, seria interessante trazer novas gerações, as novas formações para dentro da escola, isso eu coloquei no meu plano de ação, mas pergunte se eu consegui fazer [...]. (GD-CP2)

Eu acho que no primeiro momento é nos reorganizar, é nós vermos, conseguir sentir agora com toda essa mudança, com todas essas questões as nossas prioridades, conseguir fazer um cronograma de trabalho mesmo e colocar ele em prática. É uma das alternativas, eu vejo. (GD-CP7)

Eu acho que o mesmo, um planejamento, um cronograma, que você tem que cumprir... um compromisso com você mesma, muda a tua forma de trabalhar e tentando mudar a forma de trabalhar a escola,[...] os professores estarem cientes que aquele momento você não vai atender, porque você tem... você preparou outra coisa, pedindo o auxílio, ao diretor que auxilie ou a outra pedagoga te auxilie para que você consiga mudar, se a gente deixar sempre pra depois, sempre pra depois, não vai nada... não vai conseguir nada. Eu acho que a gente tem que ter um objetivo.” (GD-CP2)

É... Nos reorganizar, fazer um cronograma e fazer acontecer, fazer valer. Essas duas horas eu vou sentar com meus professores e vou fazer isso. A gente vai estudar. Eu acho que tem que se reorganizar e fazer acontecer. (GD-CP9)

Eu acho que nesse momento também de sentar com os professores é um momento também pra gente estar tirando as dúvidas, ter esse horário já com os professores na hora-atividade “pra” também auxiliar nesse planejamento, nas atividades, nos objetivos, o que... qual é o objetivo dela naquele momento, o que ele quer pra gente também poder auxiliar, porque não adianta as vezes a gente só olhar o planejamento, colocar lá uma sugestão e tá boa assim, trocar uma ideia real... eu acho que ajuda bastante, às vezes eu consigo fazer isso, sentar, conversar, trocar umas ideias, mas não é sempre que a gente consegue fazer. (GD-CP7)

As CPs demonstram um entendimento da necessidade de um planejamento, uma organização do trabalho e estabelecimento de parcerias para que a formação continuada se efetive, centralizando e fortalecendo o trabalho com os docentes. Estes excertos revelam a importância do repensar das práticas realizadas, de forma a contribuir com o trabalho dos docentes e com processo de ensino e aprendizagem.

Os dados analisados apontam para a questão inicial deste capítulo: Diante de todas estas atribuições, onde fica o trabalho coletivo? Além disso, fazem emergir outros questionamentos: Há espaço para que este se efetive? Como pode-se formalizar espaços e efetivar momentos de discussões coletivas? O coletivo faz parte do planejamento das CPs? Qual o papel da SMEC com relação à efetivação de um trabalho coletivo nas instituições que compõem a rede municipal de ensino?

Levando em consideração os aspectos acima mencionados entende-se que o trabalho coletivo é parte essencial do trabalho das CP nas escolas e do projeto formativo dos docentes e das próprias CPs. Embora muitos desafios sejam observados as CPS revelam a intencionalidade de práticas coletivas por meio da reformulação da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas coordenações pedagógicas que atuam nas escolas municipais de Carambeí teve como ponto de partida o reconhecimento de que as práticas realizadas no ambiente escolar contribuem para se pensar a relação teoria e prática.

As práticas não são neutras, pois são realizadas por sujeitos com concepções próprias e em um determinado contexto político e econômico. Reconhece-se que há uma influência direta da lógica capitalista na educação, tendo em vista que a escola é um meio para que se possa manter o disciplinamento dos sujeitos e, assim, contribuir com a valorização do capital. Nesse sentido, compreende-se teoricamente que a prática sistematizada e analisada pode contribuir com o processo de transformação social, entendendo esta como uma característica do trabalho da coordenação pedagógica no âmbito escolar.

Com a realização da revisão de literatura, identifica-se nas pesquisas encontradas, que as práticas das CPs vêm sendo discutidas a partir de uma perspectiva interna de gestão, relacionada aos aspectos do cotidiano, não ressaltando uma gestão voltada para a coletividade, e denunciam que há uma prática centrada na figura do CP. Partindo-se dessas considerações, buscou-se situar o contexto de produção das práticas com a caracterização do campo de pesquisa e dos participantes envolvidos.

A partir da legislação do município de Carambeí, identificaram-se três momentos da constituição da coordenação pedagógica. Em um primeiro momento, a função era de assessoramento pedagógico e os orientadores e supervisores eram indicados pela SMEC; no segundo momento, verifica-se a função de suporte pedagógico e os profissionais, para nela atuarem, necessitavam realizar um curso de gestão, ofertado pela SMEC, e participar de um teste seletivo; por fim, no terceiro momento, em vigência, as candidatas à CP apresentam um plano de ação e são eleitas pelos profissionais que trabalham nas escolas.

A eleição das CPs chama a atenção e instiga a analisar se a forma de escolha desse profissional para atuar na função pode contribuir com a maneira de conduzir seu trabalho. As atribuições designadas à CP indicam uma lista de atividades que contemplam os diversos segmentos das instituições, bem como aspectos burocráticos e organizacionais. Revelam o seu caráter prescritivo e denunciam que as CPs acabam

por assumir todas as demandas da escola, tornando-as um “faz-tudo”, o que acaba por inviabilizar sua principal função, que é a formadora.

Os desafios para o trabalho da coordenação pedagógica são identificados nos planos de ação que as candidatas elaboram para concorrer às eleições e nas práticas observadas. Dentre os desafios, destacam-se aqueles relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, avaliações, com o acesso e permanência dos alunos, resolução de conflitos, com o acompanhamento dos docentes em hora-atividade, nos planejamentos, formação continuada e condições de trabalho, bem como os relacionados aos aspectos do ambiente educativo e no uso dos espaços.

Caracterizaram-se as práticas realizadas como práticas de resistência, pois as profissionais tentam atuar, fazendo o seu trabalho, mesmo que as condições estruturais e humanas não sejam favoráveis devido a um contexto mais amplo. Além disso, verificaram-se práticas articuladoras voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, entendendo que elas podem ter um caráter positivo e, ao mesmo tempo, negativo, dependendo da situação e do contexto mais amplo, como as políticas, a valorização docente, as condições estruturais e da própria compreensão da função das CPs.

A substituição dos docentes é algo evidenciado nesse sentido, pois, ao entrarem em sala de aula, as CPs podem ter uma maior proximidade com os alunos e realizar diagnósticos com uma visão diferenciada, para, assim, oferecer subsídios aos docentes. Porém, nesta questão também se percebe que é um ponto negativo, pois adentra na falta de profissionais nas escolas, bem como na precarização do trabalho docente e da função da coordenação pedagógica.

Caracterizadas as práticas, buscou-se analisar quais eram as suas implicações para o trabalho docente. Identifica-se que:

- há uma relação de proximidade entre as CPs e os docentes, evidenciando como significativa a atuação delas no processo de ensino e aprendizagem, bem como no acompanhamento deles e dos alunos;
- há a indicação de que os momentos de auxílio das CPs são prioritariamente de natureza técnica, como preenchimento de fichas, relatórios e organização da rotina escolar, bem como repassar informações a respeito de cursos;
- a condução do planejamento é realizada com sugestões de atividades, de metodologias e confecção de materiais com alguns momentos de estudos;

- o atendimento aos alunos – questões disciplinares e de aprendizagem – repercutem no processo de ensino;
- a realização de simulados e avaliações, acompanhamento dos docentes em sala de aula e auxílio acontecem mediante as dificuldades enfrentadas por estes no trabalho do dia a dia.
- há mediação entre os diversos segmentos da escola, atendendo, além dos alunos e docentes, aos pais, comunidade escolar, funcionários e equipe de direção.
- a experiência das coordenadoras pedagógicas como docentes são fundamentais para auxiliar as professoras nas suas dificuldades e indagações.

Nota-se que uma fragilidade da atuação das CPs é o desenvolvimento do trabalho coletivo nas instituições envolvendo a organização dos espaços e tempos, os sujeitos e uma concepção clara de gestão democrática. Para superar essas fragilidades, é preciso compreender que, mesmo que o contexto exija apenas a realização de tarefas, se faz necessário a tomada de decisões em conjunto, para um verdadeiro trabalho coletivo.

Dessa forma, questiona-se: Diante dessas dificuldades, qual caminho pode ser adotado? Como pode ser construído um espaço de discussões coletivas e democráticas na escola pública? De que maneira pode-se construir uma concepção de trabalho coletivo?

São identificadas, ainda, algumas carências, como a necessidade de um projeto de formação continuada tanto dos docentes quanto das CPs, tendo a realidade escolar como *lócus*, ou seja, envolvendo a valorização das práticas realizadas nas escolas, o processo de reflexão e a relação destas com a teoria, estimulando a produção de conhecimento coletivo; e o estabelecimento de parcerias entre a SMEC e as escolas, buscando uma congruência entre elas, atendendo às suas especificidades.

Entretanto, nas práticas analisadas, revelam-se movimentos para que isso aconteça, como, por exemplo, procurando ouvir os sujeitos em momentos de reuniões, grupos de estudos, pré-conselhos e conselhos de classe, bem como a própria forma de seleção das coordenadoras pedagógicas.

Embora num contexto determinado pela sociedade capitalista, pelas questões burocráticas e condições de trabalho desfavoráveis, observa-se, nas práticas das

coordenadoras pedagógicas, um movimento em busca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e do acompanhamento das práticas dos docentes realizado em sala de aula, com indicações de metodologias e atividades.

As práticas identificadas e analisadas partem de um contexto singular, que conta com a especificidade de as CPs participarem de um processo de eleição. Entende-se que este é um importante passo na concretização de uma gestão democrática, possibilitando a participação na escolha do profissional e, conseqüentemente, nas tomadas de decisão que acontecem na instituição escolar.

Dessa forma, a presente pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso, tendo em vista a participação de vários sujeitos que fazem parte da instituição escolar, bem como por apresentar o contexto e a especificidade da escolha desses profissionais por meio do processo de eleição, além dos determinantes da prática.

Nesse sentido, aponta-se como possibilidades para a atuação das CPs: a) estabelecer relações dialógicas e respeitosas; b) acompanhar efetivamente o trabalho docente em sala de aula; c) promover formações continuadas de acordo com as necessidades da escola; d) buscar melhores condições de trabalho; e) estabelecer parcerias, tanto com a SMEC quanto com outros profissionais; f) estimular o trabalho coletivo; g) repensar e reorganizar as práticas pedagógicas.

A partir desta pesquisa, espera-se contribuir com as discussões sobre as práticas das CPs na escola, bem como provocar reflexões discutindo: A função da coordenação pedagógica no contexto em que se insere é compreendida como determinada ou determinante? Quais são as implicações da formação inicial e continuada das CPs nas práticas realizadas na escola? Como se dá a constituição do profissional CP tendo em vista as diversas formas da escolha para a função?

Estas questões emergem da presente pesquisa, do cotidiano escolar e das relações estabelecidas dentro desse contexto e vão sendo consecutivamente reconstruídas, tendo em vista um processo contínuo de reflexão, pois as teorias são expressões desta determinada prática.

Assim sendo, a análise considera as práticas identificadas neste contexto de acordo com os pressupostos epistemológicos adotados, revelando que elas possuem especificidades e que o trabalho das CPs é de suma importância, haja vista a organização do trabalho pedagógico e as funções que este possui no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. de.; SOARES, K. C. D. **Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Ibpex, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BISSOLLI da SILVA, C. S. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2020.
- CARAMBEÍ. **Lei Municipal nº 001 de 02 de janeiro de 1997**. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Prefeitura do Município de Carambeí e dá outras providências. Carambeí, PR, 02 jan. 1997. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/carambei/lei-ordinaria/19-97/1/1/lei-ordinaria-n-1-1997-dispoe-sobre-a-estrutura-administrativa-da-prefeitura-do-municipio-de-carambei-e-da-outras-providencias-1997-08-20-versao-compilada>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- CARAMBEÍ. **Lei Municipal nº 099 de 11 de novembro de 1998**. Organiza o Magistério Público do Ensino Regular e Supletivo de 1ª a 4ª Séries do 1º Grau e Pré-Escolar, estrutura as respectivas séries de classes e o sistema de classificação e cargos do Grupo Ocupacional Magistério, fixa seu número e níveis de vencimentos, formas de acesso e dá outras providências. Carambeí, PR, 11 nov. 1998.
- CARAMBEÍ. **Lei Municipal nº 312 de 05 de abril de 2004**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público do Município de Carambeí e dá outras providências. Carambeí, PR, 05 abr. 2004. Disponível em: Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/carambei/lei-ordinaria/2004/31/312/lei-ordinaria-n-312-2004-este-ato-ainda-nao-esta-disponivel-no-sistema>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- CARAMBEÍ. **Lei Municipal nº 550 de 26 de novembro de 2007**. Promove alteração na Lei nº 312/04. Carambeí, PR, 26 nov. 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/carambei/lei-ordinaria/2007/55/550/lei-ordinaria-n-550-2007-promove-alteracao-na-lei-n-312-04-na-forma-que-especifica>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- CARAMBEÍ. **Edital nº 067 de 08 de agosto de 2008**. FAZ SABER: Aos profissionais de educação lotados no Quadro Próprio do Magistério Municipal que se acham abertas as inscrições para o curso de capacitação e prova escrita e de títulos, aos interessados em exercer a função de suporte pedagógico, por 20 horas, no período

compreendido entre Janeiro de 2009 até 31 de Dezembro de 2011, que possuam a escolaridade exigida, indicada e detalhada neste Regulamento, atendendo ao disposto na Lei nº 550/07 [...]. Carambeí: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 08 ago. 2008.

CARAMBEÍ. **Decreto nº 123 de 10 de outubro de 2011.** Dispõe sobre a seleção de professor para atuar em funções de suporte pedagógico nas instituições educacionais da rede pública municipal. Carambeí: Prefeitura Municipal, 10 out. 2011a.

CARAMBEÍ. **Regulamento nº 04 de 20 de outubro de 2011.** FAZ SABER: Aos professores lotados no Quadro Próprio do Magistério Público Municipal que se acham abertas as inscrições para o curso de gestão e prova escrita e de títulos, aos interessados em exercer a função de suporte pedagógico, por vinte horas. Carambeí: Prefeitura Municipal, 20 out. 2011b.

CARAMBEÍ. Lei Municipal nº 924, de 27 de junho de 2012. Dispõe sobre o Plano de Empregos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Carambeí – Pr. **Diário Oficial**, Carambeí, PR., 27 jun. 2012.

CARAMBEÍ. **Decreto nº 161 de 01 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre o exercício da função de coordenação pedagógica nas instituições educacionais da rede pública municipal. Carambeí, Prefeitura Municipal, 01 dez. 2014a. Disponível em: Disponível em: http://www.controlemunicipal.com.br/site/diario/publicacao.php?id=110979&id_cliente=12013.

CARAMBEÍ. **Instrução normativa nº 11 de 04 de dezembro de 2014.** Normatiza o processo de escolha para o exercício da função de coordenação pedagógica nas instituições educacionais do município. Carambeí, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 04 dez. 2014b. Disponível em: Disponível em: http://www.controlemunicipal.com.br/site/diario/publicacao.php?id=110982&id_cliente=12013.

CARAMBEÍ. **Decreto nº 134 de 30 de novembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício da função de coordenação pedagógica nas instituições educacionais da rede pública municipal. Carambeí, Prefeitura Municipal, 30 nov. 2017a. Disponível em: Disponível em: http://www.controlemunicipal.com.br/site/diario/publicacao.php?id=111699&id_cliente=12013.

CARAMBEÍ. **Instrução normativa nº 06 de 01 de dezembro de 2017.** Normatiza o processo de escolha para o exercício da função de coordenação pedagógica nas instituições educacionais do município. Carambeí, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 01 dez. 2017b. Disponível em: Disponível em: http://www.controlemunicipal.com.br/site/diario/publicacao.php?id=111700&id_cliente=12013.

CIDADE DE CARAMBEÍ, PR. **Site oficial.** Disponível em: www.carambei.pr.gov.br. Acesso em 05 dez. 2019.

CRUZ, G. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 173 p.

FRANCO, F. C. A indisciplina na escola e a coordenação pedagógica. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 167-175.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

HADDAD, C. R. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004- 2015):** intensificação, burocracia e possibilidades de superação. Curitiba: CRV, 2016.

IBGE CIDADES. **Carambeí. Panorama**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/carambei/panorama>. Acesso em: 05 dez. 2019.

KAILER, P. G. da L. **Formação inicial do coordenador pedagógico: O egresso (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

KATZ, C. Evolução e Crise do Processo de Trabalho. In: KATZ, C.; BRAGA, R.; COGGIOLA, O. **Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 1995.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 177-183.

PINTO, U. de A. **Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação de Professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. de.; ALMEIDA, L. R. de.; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. de.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, O. J. dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

SATO, A. de J.; SLONIK, A. C.; AXT, J.; LAMB, R. E. **Formação histórica de Carambeí**: etnias, cultura e território. Carambeí: Prefeitura Municipal de Carambeí, 2008.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: SAVIANI, D.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação a ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-38.

SILVA, M. da. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: ALMEIDA, L. R. de.; SOUZA, V. L. T. de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 81-91.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SOUZA, M. A. de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, M. C. B. da. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VOSGERAU, D.S.R.; ROMANOWSKI, J.P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p.165-189, jan./abr. 2014.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 55-66.

APÊNDICE A – Quadro de teses e dissertações encontrados na revisão de literatura

(continua...)

Palavras-chave	Título / Autor / Ano	Natureza
"Prática do coordenador pedagógico" (14 trabalhos)	A prática do coordenador pedagógico - limites e perspectivas (PIRES, 2005).	Dissertação
	A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à medição do trabalho docente em alfabetização (BEZERRA, 2009)	Tese
	Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor de primeira infância (ZURAWSKI, 2009)	Dissertação
	A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores (ANTUNES, 2010).	Dissertação
	O coordenador pedagógico enquanto gestor educacional: delimitando funções, marcando fronteiras (GRAF, 2012).	Dissertação
	A prática do coordenador pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral: desafios da educação integrada (COSTA, 2015).	Dissertação
	Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual (MONTEIRO, 2015).	Dissertação
	O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (SANTOS, 2015).	Dissertação
	Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR (KAILER, 2016).	Dissertação
	A atuação da coordenação pedagógica em três escolas da rede estadual de ensino do Amazonas (LIMA, 2016).	Dissertação
	Formação Continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar (BARROS, 2017).	Dissertação
	Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores (FUERTES, 2017).	Dissertação
	Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrados em um diário (RIBEIRO, 2017)	Dissertação
	"Práticas dos coordenadores pedagógicos" (3 trabalhos)	Gestão democrática da escola: concepções e práticas do diretor de escola e coordenador pedagógico do CEFAM (FERNANDES, 2001)
Coordenação pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola (ARRUDA, 2015).		Dissertação
Ajustando e perseguindo o foco, aprendendo a priorizar, traduzindo-se no tempo, encontrando em equipe o seu lugar: concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo (GOMES, 2011).		Dissertação
"Práticas dos pedagogos" (1 trabalho)	O comportamento informacional dos professores: práticas dos pedagogos que lecionam Ciências Naturais (ALONSO, 2016).	Tese
"Prática pedagógica do coordenador pedagógico" (1 trabalho)	Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica? (GARCIA, 2008)	Tese

(conclusão)

Palavras-chave	Título / Autor / Ano	Natureza
"Práticas pedagógicas dos pedagogos" (10)	Gênero, Raça e Classe Social no Currículo (CARVALHO, 1999)	Tese
	Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP (JUNQUEIRA, 2006.)	Dissertação
	Limites e possibilidades do processo de construção de projeto político pedagógico: histórias de um curso de nutrição (SOUZA, 2006)	Dissertação
	Vínculos na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama (RAMOS, 2008).	Dissertação
	Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum (PINTO, 2013).	Dissertação
	O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: inovando pedagogicamente na sala de aula (MELO, 2015).	Dissertação
	Prática pedagógica docente promotora da igualdade racial (VAREJÃO FILHA, 2015).	Dissertação
	Saberes docentes e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no curso de licenciatura em música da UFPE (BARROS, 2016).	Dissertação
	A Pedagogia Histórico-crítica e prática docente de ensino de Biologia (CAMPOS, 2017).	Tese
	Professores iniciantes de Geografia: processos de recontextualização da formação inicial no contexto da prática pedagógica. (ROSA, 2017).	Tese
"Prática pedagógica do pedagogo" (2 trabalhos)	A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário (OLIVEIRA, 2015)	Tese
	Formação de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos cursos de pedagogia em Campo Grande-MS: marginalização ou inclusão (SILVA, 2016).	Dissertação
TOTAL		31

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Nota: Quadro organizado pela autora (2019).

APÊNDICE B – Quadro de artigos encontrados na revisão de literatura

(continua)

Descritores/ Palavras-chaves	Título / Autor / Ano	Quantidade
“Prática do coordenador pedagógico”	Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. (LARA; TANAMACHI; LOPES JUNIOR, 2006).	2
	L' équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico. (SAVIO, 2017);	
“Práticas dos coordenadores pedagógicos”	Formação de coordenadores pedagógicos em alimentação escolar: um relato de experiência. (SANTOS, 2013);	1
“Prática pedagógica”	Professoras em formação: dimensões do estágio supervisionado. (MALAVASI; ALMEIDA; CHALU, 2010);	2
	A formação continuada de professores e a prática da sala de aula. (CASTRO; BRUSCATO; MENEGAIS; KRAHE, 2014);	
“Pedagogo”	O orientador educacional no Brasil. (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008);	5
	Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. (ENS; GISI; EYING, 2011);	
	Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. (BARBOSA; ABDIAN, 2013);	
	Marcos legais para os cursos de graduação em pedagogia no Brasil: análise das atribuições do pedagogo. (LÓPES; BIANCHINI; SILVA, 2014);	
	Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo. (LORENZET; ZITKOSKI, 2017);	
“Práticas pedagógicas”	Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais. (COELHO; PADINHA, 2013);	2
	Projeto político pedagógico: transformações da prática pedagógica no discurso de gestores escolares. (BARBOSA; MELLO, 2016);	
“Coordenação pedagógica”	O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. (FERNANDES, 2012);	7
	O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. (DOMINGUES, 2013);	
	Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. (CUNHA; OMETTO; PRADO, 2013);	
	A coordenadora pedagógica e a formação docente: possíveis estratégias de atuação. (CAMPOS; ARAGÃO, 2016);	
	Possibilidades e limites da formação continuada na escola sob a orientação de política educativa performática. (LEITE; FREUND, 2017);	
	Coordenação pedagógica: instância de mediação das políticas curriculares. (MARCONDES; FREUND; SILVA, 2017);	
	Práticas de formação profissional na escola: desafios na atuação da coordenadora pedagógica em parceria com os professores. (PRADO; PROENÇA, 2018);	

(conclusão)

Descritores/ Palavras-chaves	Título / Autor / Ano	Quantidade
“Coordenador pedagógico”	O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012);	5
	A escola, a identidade e o protagonismo dos sujeitos educativos: quando a atuação do coordenador pedagógico faz a diferença. (FRANCO; SILVA, 2015);	
	Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2016);	
	Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016)	
“Coordenadoras pedagógicas”	Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. (COELHO; SILVA, 2017)	1
TOTAL		25

Fonte: Scielo e Educa. Nota: Quadro elaborado pela autora (2019).

APÊNDICE C – Referência completa dos trabalhos incluídos na revisão de literatura

1. ANTUNES, M. E. G. **A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.
2. ARRUDA, E. P. de. **Coordenação pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola**. 01/12/2015 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Oeste Do Pará, Santarém, 2015.
3. BARBOSA, J. M. S. e MELLO, R. M. A. V. de. Projeto Político-Pedagógico: transformações da prática pedagógica no discurso de gestores escolares. **Educ. Puc.** [online]. 2016, vol.21, n.1, pp.31-43.
4. BARROS, M. do D. M. da R. N. **Formação Continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar**. 08/11/2017 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI, 2017.
5. BETEGHELLI, T. G. dos S. **A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores**. 2018 203 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018.
6. BEZERRA, E. da C. **A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à medição do trabalho docente em alfabetização**. 01/08/2009, 254 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE (UFRN).
7. CAMPOS, P. R. I. e ARAGÃO, A. M. F. de. A coordenadora pedagógica e a formação docente: possíveis estratégias de atuação. **Educ. Puc.** [online]. 2016, vol.21, n.2, pp.179-191.
8. COELHO, W. de N. B. e PADINHA, M. do S. R. Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais. **Linhas Críticas** [online]. 2013, vol.19, n.38, pp.229-250.
9. COELHO, W. de N. B. e SILVA, C. A. F. da. Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. **Educ. Rev.** [online]. 2017, vol.spe, n.1, pp.87-102.

10. COSTA, A. F. M. da. **A prática do coordenador pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral: desafios da educação integrada.** 27/02/2015 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DO CCE – UFPI.
11. DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Educ. Puc.** [online]. 2013, vol.18, n.02, pp.181-190.
12. FRANCO, M. J. do N.; SILVA, G. M. C. A escola, a identidade e o protagonismo dos sujeitos educativos: quando a atuação do coordenador pedagógico faz a diferença. **Rev. Comunic** [online]. 2015, vol.22, n.2, pp.7-24.
13. GARCIA, M. **Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?** 01/10/2008. 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC-SP.
14. GOMES, R. G. **Ajustando e perseguindo o foco, aprendendo a priorizar, traduzindo-se no tempo, encontrando em equipe o seu lugar: concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo.** 01/11/2011 200 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação.
15. GRAF, S. M. D. **O coordenador pedagógico enquanto gestor educacional: delimitando funções, marcando fronteiras.** 01/02/2012 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo Biblioteca Depositária: UPF.
16. LIMA, E. N. de. **A atuação da coordenação pedagógica em três escolas da rede estadual de ensino do Amazonas.** 02/09/2016 109 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF.
17. LORENZET, D. e ZITKOSKI, J. J. Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo. **Educação. Porto Alegre** [online]. 2017, vol.40, n.3, pp.459-468.
18. PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico - limites e perspectivas.** 01/07/2005 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.**

19. PRADO, G. do V. T. e PROENÇA, H. H. D. M. Práticas de formação profissional na escola: desafios na atuação da coordenadora pedagógica em parceria com os professores. Educação. **UNISINOS** [online]. 2018, vol.22, n.2, pp.175-184.

20. RIBEIRO, M. A. L. **Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrados em um diário.** 19/10/2017 153 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: UEMS.

21. SANTOS, C. A. dos. **O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.** 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

APÊNDICE D – Dados socioeducacionais dos participantes da pesquisa

Quadro - Dados das CPs

Participante	Idade (anos)							Formação Acadêmica		
	18 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50	51 ou mais	Formação de Docentes	Graduação	Pós-graduação/Especialização
CP1				X				—	—	Educação Especial.
CP2							X	Sim	Normal Superior; Pedagogia	Psicopedagogia; Educação e Cidadania; Gestão Escolar.
CP3					X			Sim	Pedagogia	Gestão Escolar.
CP4					X			—	Pedagogia (ênfase em Gestão Escolar e Ed. Especial)	—
CP5				X				—	Pedagogia	Gestão Educacional; Ed. Infantil.
CP6					X			Sim	Administração; Pedagogia	Cidadania
CP7					X			Sim	Pedagogia	Neuropsicopedagogia
CP8			X					—	Pedagogia	Educ. Especial; Arte, Educação e Terapia.
CP9					X			Sim	Pedagogia	Gerenciamento do Ambiente Escolar: Supervisão e Orientação

Fonte: Dados de pesquisa (2019). Nota: Quadro elaborado pela autora (2020).

Quadro - Dados dos docentes

(continua)

Participante	Idade (anos)							Formação Acadêmica		
	18 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50	51 ou mais	Formação de Docentes	Graduação	Pós-graduação/Especialização
D1							X	—	Letras-Português	Gestão; Psicopedagogia.
D2			X						Pedagogia	Met. do Ens. de Filosofia e Sociologia; Ed. Especial Inclusiva.
D3	X							Sim	—	—
D4		X						—	Pedagogia	Arte e terapia.
D5			X					—	Pedagogia	Ed. do Campo; Arte.
D6							X	—	Normal Superior	Gestão Educacional

Quadro - Dados dos docentes

(continuação)

Participante	Idade (anos)							Formação Acadêmica		
	18 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50	51 ou mais	Formação de Docentes	Graduação	Pós-graduação/ Especialização
D7							X	—	Sim	Ed. Especial Inclusiva; Educ. e Cidadania; Psicopedagogia.
D8						X		—	Normal Superior	Gestão Educacional; Neuropsicopedagogia.
D9			X					—	Pedagogia	Arte e terapia.
D10		X						Sim	—	—
D11					X			Sim	Pedagogia	Neuropsicopedagogia
D12	X							—	Ed. Física	—
D13							X	Sim	Sim	Gestão Escolar
D14					X			—	Pedagogia	Pedagogia Escolar; Ed. Especial.
D15					X			Sim	Pedagogia	Sim
D16							X	—	Normal Superior	Educação Infantil
D17						X		Sim	Letras; Administração; Contábeis.	Gestão Empresarial; Gestão Escolar; Arte.
D18				X				—	Letras – Português/ Inglês	Pós em Linguística e Literatura; Mestrado em Linguística Aplicada
D19				X				Sim	Pedagogia	—
D20						X		—	Sim	Sim
D21					X			Sim	Pedagogia	Psicopedagogia; Psicopedagogia institucional; Ed. Especial: atendimento às necessidades especiais.
D22		X						—	—	Neuropsicopedagogia; Ed. Especial.
D23						X		Sim	Pedagogia	Neuropsicopedagogia; Ed. Especial Inclusiva.
D24							X	—	Pedagogia; Artes Visuais	Educação e Artes.
D25							X	Sim	Pedagogia	Neuropsicopedagogia; Ed. Inclusiva.
D26						X		—	—	Educação Infantil
D27						X		—	História	Tecnologias Aplicadas a Educação

Quadro - Dados dos docentes

(continuação)

Participante	Idade (anos)							Formação Acadêmica		
	18 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50	51 ou mais	Formação de Docentes	Graduação	Pós-graduação/ Especialização
D28							X	—	Pedagogia Orientação Ed.	Ed. Especial; Psicopedagogia institucional e clínica; Cidadania.
D29						X		—	Pedagogia	Psicopedagogia institucional.
D30		X						—	Pedagogia	Arte e Educação
D31						X		Sim	Ed. Física	Psicopedagogia clínica e institucional.
D32							X	—	Pedagogia	Ed. e Cidadania.
D33					X			Sim	Sociologia; Tecnologia em Gestão Pública	Met. do Ens. de Filosofia e Sociologia; Alfabetização e Letramento.
D34			X					Sim	Pedagogia	—
D35						X		—	Letras – Português/ Espanhol	Neurociência para educadores
D36				X				—	Sim	Sim
D37				X				Sim	Em andamento	—
D38					X			—	Pedagogia	Ed. Especial Inclusiva; Ed. Especial (ênfase deficiência múltipla)
D39		X						—	Pedagogia	Neuropsicopedagogia; Ed. Especial Inclusiva.
D40	X							Sim	Pedagogia (cursando)	—
D41			X					—	Pedagogia	Neuropsicopedagogia clínica.
D42							X	—	História	Ed. Infantil; Pedagogia do Ensino Religioso; História Antiga e Medieval.
D43							X	—	História	Psicopedagogia
D44							X	—	Pedagogia	Gestão Escolar; Ed. Especial Inclusiva; Neuropsicopedagogia e Ed. Especial Inclusiva.
D45		X						Sim	Pedagogia	—
D46							X	—	Pedagogia	Psicopedagogia; Neuropsicopedagogia; Ed. Especial Inclusiva.

Quadro - Dados dos docentes

(conclusão)

Participante	Idade (anos)							Formação Acadêmica		
	18 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50	51 ou mais	Formação de Docentes	Graduação	Pós-graduação/ Especialização
D47					X			—	—	Educação Especial Inclusiva
D48						X		—	Ed. Física	Met. do Ensino da Arte
D49						X		—	Pedagogia	Sim
D50						X		—	CNS	Gerenciamento do ambiente escolar: supervisão e orientação.
D51					X			—	Pedagogia	Supervisão escolar
D52								—	—	Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia
D53						X		Sim	Pedagogia	Educação Infantil
D54					X			Sim	—	—
D55				X				Sim	—	—
D56				X				Sim	Sim	Sim
D57							X	Sim	História	Ed. Infantil; Educação Profissional técnico de nível médio: modalidade Jovens e Adultos; Pedagogia Escolar: Orientação e Supervisão Escolar.
D58							X	—	Ed. Física	Gestão da produção
D59						X		—	Pedagogia	Neuropsicopedagogia; Ed. Especial.
D60					X			—	Sim	Gestão educacional – coordenação e direção escolar; Ed. de Jovens e Adultos; Ensino Lúdico.
D61				X				—	Letras	Neurociência para educadores
D62	X							—	—	Neuropsicopedagogia clínica.
D63					X			—	—	Especialização e Mestrado.
D64			X					—	Pedagogia	Neuropsicopedagogia institucional e clínica; Mestrado em Educação.
D65	X							—	Pedagogia	—

Fonte: Dados de pesquisa (2019). Nota: Quadro elaborado pela autora (2020).

APÊNDICE E - Atuação e experiência profissional dos participantes

Quadro - Dados das CPs

Participante	Já atuou como CP outras vezes	Tempo de atuação	Carga horária de trabalho	Carga horária como CP	Atua como docente	Período de atuação como CP
CP1	Não	Até 3 anos	20 h.	20 h.	Não	Matutino
CP2	Sim	De 7 a 10 anos	40 h.	20 h.	Sim, em outra escola	Vespertino
CP3	Sim	De 7 a 10 anos	40 h.	20 h.	Sim, na mesma escola	Matutino
CP4	Sim	De 4 a 6 anos	40 h.	20 h.	Sim, na mesma escola	Matutino
CP5	Não	Até 3 anos	40 h.	20 h.	Sim, em outra escola	Matutino
CP6	Sim	De 4 a 6 anos	20 h.	—	Sim, na mesma escola	Vespertino
CP7	Sim	Mais de 10 anos	40 h.	20 h.	Sim, em outra escola	Matutino
CP8	Sim	De 4 a 6 anos	40 h.	20 h.	Sim, em outra escola	Vespertino
CP9	Sim	Até 3 anos	40 h.	20 h.	Sim, em outra escola	Vespertino

Fonte: Dados de pesquisa (2019). Nota: Quadro elaborado pela autora (2020).

Quadro - Dados dos docentes

(continua)

Participante	Vínculo trabalhista	Carga horária de trabalho	Período de atuação	Já atuou como CP	Turma de atuação (2019)	Tempo de atuação como docente
D1	Efetivo	40 h.	Matutino e Vespertino	Sim, 15 anos	2º ano	Mais de 21 anos
D2	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	Maternal; Infantil IV	Até 5 anos
D3	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	4º ano	Até 5 anos
D4	Efetivo	20 h.	Vespertino	Sim, 6 meses	3º ano	De 6 a 10 anos
D5	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	5º ano	De 6 a 10 anos
D6		40 h.	Matutino e Vespertino	Não	Infantil V; 3º ano	39 anos
D7	Efetivo	40 h.	Matutino e Vespertino		2º ano	Mais de 21 anos
D8	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	5º ano	Mais de 21 anos
D9	Efetivo	20 h.	Matutino e Vespertino	Não	1º ao 5º ano - Artes	De 11 a 20 anos

Quadro - Dados dos docentes

(continuação)

Participante	Vínculo trabalhista	Carga horária de trabalho	Período de atuação	Já atuou como CP	Turma de atuação (2019)	Tempo de atuação como docente
D10	Efetivo	40 h.	Matutino	Não	4º ano	De 6 a 10 anos
D11	Efetivo	20 h.	Vespertino	Sim, 9 meses	1º ano	Mais de 21 anos
D12	Teste seletivo	20 h.	Matutino e Vespertino	Não	1º, 2º e 3º ano	Até 5 anos
D13	Efetivo	20 h.	Matutino	Sim	2º ano	De 6 a 10 anos
D14	Efetivo	20 h.		Não	Artes	De 11 a 20 anos
D15	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	2º ano	De 11 a 20 anos
D16	Efetivo	40 h.	Matutino e Vespertino	Não	1º a 5º ano	Mais de 21 anos
D17	Efetivo	40 h.	Matutino e Vespertino	Não	4º ano	De 11 a 20 anos
D18	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	3º ano	De 6 a 10 anos
D19	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	5º ano	De 6 a 10 anos
D20	Efetivo	20 h.	Matutino		5º ano	De 6 a 10 anos
D21	Efetivo	40 h.	Matutino e Vespertino	Sim, 6 anos	Maternal I; 3º ano	Mais de 21 anos
D22	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	3º ano	Até 5 anos
D23	Efetivo	40 h.	Matutino e Vespertino	Não	1º e 2º ano	De 6 a 10 anos
D24	Efetivo	20 h.	Vespertino	Sim, 8 anos.	Infantil IV e V; 1º, 2º e 3º ano - Artes	Mais de 21 anos
D25	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	Apoio	De 6 a 10 anos
D26	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	3º ano	Mais de 21 anos
D27	Efetivo	40 h.	Matutino e Vespertino	Não	Infantil e 4º ano	Mais de 21 anos
D28	Efetivo	20 h.	Matutino	Sim, 17 anos	Classe Especial	Mais de 21 anos
D29	Efetivo	20 h.	Matutino	Sim, 3 anos	2º, 3º, 4º e 5º ano - Artes	Mais de 21 anos
D30	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	2º, 3º e 4º ano - História e Geografia	De 6 a 10 anos
D31	Efetivo	20 h.	Vespertino	Sim, 8 anos	1º ano	De 11 a 20 anos
D32	Efetivo	20 h.	Vespertino	Sim, 2 anos e 6 meses	Infantil V	Mais de 21 anos
D33	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	Infantil IV e V; 1º, 2º e 3º ano - Artes	Até 5 anos
D34	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	1º ano	Até 5 anos

Quadro - Dados dos docentes

(continuação)

Participante	Vínculo trabalhista	Carga horária de trabalho	Período de atuação	Já atuou como CP	Turma de atuação (2019)	Tempo de atuação como docente
D35	Efetivo	40 h.	Matutino e Vespertino	Não	2º ano e Artes	De 11 a 20 anos
D36	Efetivo	40 h.	Matutino	Sim, 2 anos	5º ano	De 11 a 20 anos
D37	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	Infantil V	Até 5 anos
D38	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	3º ano	Até 5 anos
D39	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	Todas as turmas – Oficinas/ História e Geografia	Até 5 anos
D40	Teste seletivo	20 h.	Vespertino	Não	1º ano / Arte	Até 5 anos
D41	Efetivo		Matutino	Não	1º ano	De 6 a 10 anos
D42	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	Projetos e Apoio	Mais de 21 anos
D43	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	4º ano	Mais de 21 anos
D44	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	5º ano	De 11 a 20 anos
D45	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	3º ano	De 6 a 10 anos
D46	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	5º ano	Mais de 21 anos
D47	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	3º ano	Mais de 21 anos
D48	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	4º ano	Mais de 21 anos
D49	Efetivo	20 h.	Matutino	Sim, 3 anos	1º ao 5ºano	Mais de 21 anos
D50	Efetivo	20 h.	Matutino	Sim, 3 meses	2º ano	Mais de 21 anos
D51	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	1º ano	De 6 a 10 anos
D52		20 h.	Vespertino	Não	5º ano	De 6 a 10 anos
D53	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	2º ano	Mais de 21 anos
D54	Efetivo	20 h.		Não	Infantil V	De 11 a 20 anos
D55	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	História e Geografia	De 6 a 10 anos
D56	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	Infantil	De 11 a 20 anos
D57	Efetivo	40 h.	Vespertino e Noturno	Sim, 16.	4º ano e EJA – fase I	Mais de 21 anos
D58	Efetivo	20 h.	Vespertino	Não	4º, 5º e Infantil	Mais de 21 anos
D59	Efetivo	40 h.	Matutino e Vespertino	Sim, 4 meses	4º e 5º ano	De 11 a 20 anos
D60	Efetivo	20 h.	Vespertino	Sim, 12 anos.	5º ano	Mais de 21 anos

Quadro - Dados dos docentes

(conclusão)

Participante	Vínculo trabalhista	Carga horária de trabalho	Período de atuação	Já atuou como CP	Turma de atuação (2019)	Tempo de atuação como docente
D61	Efetivo	20 h.	Matutino	Não	Apoio	De 11 a 20 anos
D62	Efetivo	40 h.		Não	Infantil V	De 6 a 10 anos
D63	Efetivo	20 h.	Vespertino	Sim	3º ano	Mais de 21 anos
D64	Efetivo	40 h.	Matutino e Vespertino	Não	1º ano e AEE	De 6 a 10 anos
D65	Teste Seletivo	20 h.		Não	Infantil IV ao 5º ano	Até 5 anos

Fonte: Dados de pesquisa (2019). Nota: Quadro elaborado pela autora (2020).

APÊNDICE F – Questionários

Questionários CPs



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

Prezada coordenadora pedagógica, este questionário é um instrumento de coleta de dados para a pesquisa que está sendo desenvolvida pela mestranda Keila Santos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. A pesquisa possui como temática “Práticas dos coordenadores pedagógicos: contextos e implicações para o trabalho docente no município de Carambei” e como objetivo principal *analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos e suas implicações para o trabalho docente*. Este instrumento tem como finalidade: Identificar e caracterizar as práticas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos e as suas implicações no trabalho docente. A pesquisa atende às orientações do Comitê de Ética na Pesquisa. A participação é voluntária e a identidade dos participantes será preservada. Desde já agradecemos a disponibilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Carambei e de todos (as) os (as) professores (as), nos colocando à disposição para as dúvidas e nos comprometemos com a devolutiva dos resultados desta pesquisa.

DADOS SÓCIO-EDUCACIONAIS

1. Idade

- 18 a 25 anos 26 a 30 anos 31 a 35 anos 36 a 40 anos
 41 a 45 anos 46 a 50 anos 51 anos ou mais

2. Formação Acadêmica

Formação de Docentes / Magistério

Graduação – Curso e Instituição: _____

Pós-Graduação/ Especialização – Curso e Instituição: _____

ATUAÇÃO COMO COORDENADORA PEDAGÓGICA

3. Já atuou como coordenadora pedagógica outras vezes? Sim Não

4. Há quanto tempo atua como coordenadora pedagógica?

Até 3 anos de 4 a 6 anos de 7 a 10 anos Mais de 10 anos

5. Qual é sua carga horária de trabalho? 20 horas 40 horas

6. Qual a carga horária que atua como coordenadora pedagógica? 20 horas 40 horas

7. Atua também como docente?

Não atuo como docente. Sim, na mesma instituição.

Sim, em outra instituição. Qual? _____

8. Em que período atua como coordenadora? () Matutino () Vespertino

COM RELAÇÃO AO TRABALHO DESENVOLVIDO

9. O Decreto nº 134/2017, estabelece as atribuições da coordenação pedagógica nas instituições escolares da rede pública municipal de Carambeí. Analise cada uma delas e assinale em que medida estas são realizadas na sua escola:

a) *Coordena o processo de elaboração e/ou realimentação do projeto político pedagógico da instituição educacional, de acordo com a proposta curricular adotada pela rede pública municipal de ensino.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

b) *Planeja, coordena, orienta e avalia o projeto pedagógico em conjunto com o corpo docente da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

c) *Coordena os conselhos de classe e os grupos de estudos desenvolvidos na instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

d) *Assessora, com subsídios pedagógicos, os docentes na realização da recuperação dos alunos com defasagem de conteúdo.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

e) *Orienta o corpo docente e técnico no desenvolvimento do projeto político pedagógico (elaboração, efetivação e avaliação).*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

f) *Participa e envolve todos os setores da instituição educacional, na avaliação do processo de ensino e aprendizagem.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

g) *Desenvolve estudos e pesquisas para dar suporte técnico e pedagógico aos profissionais da educação que fazem parte da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

h) *Acompanha e encaminha os alunos com dificuldades na aprendizagem à equipe psicopedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura para a realização da avaliação psicoeducacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

i) *Promove a integração entre escola, família e comunidade, colaborando para melhor atendimento ao educando.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

j) *Participa das atividades do colegiado da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

k) *Mantém a pontualidade e assiduidade diária, comprometendo-se com as obrigações da sua função e as normas do regimento interno da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

l) *Faz o levantamento dos aspectos socioeconômicos e culturais da comunidade escolar.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

m) *Acompanha o processo de avaliação da aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

n) *Assessora o processo de seleção de livros didáticos a serem adotados pela instituição educacional e/ou pela rede pública municipal de ensino.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

o) *Participa de reuniões e cursos convocados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e direção da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

p) *Assessora o corpo docente e técnico com subsídios pedagógicos.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

q) *Zela pela manutenção e conservação do patrimônio da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

r) *Mantém intercâmbio com outras instituições de ensino.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

s) *Divulga experiências e materiais relativos à educação.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

t) *Promove e coordena reuniões com o corpo docente, discente e equipes administrativa e pedagógica da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

u) *Zela pelo cumprimento da legislação educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

v) *Executa outras atividades inerentes à função.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

Caso realize, quais são essas outras atividades? _____

10. Cite as 3 principais atividades que você, enquanto coordenadora, desenvolve na escola, da mais frequente para a menos frequente:

a) _____

b) _____

c) _____

11. Quais são as maiores dificuldades encontradas na sua atuação como coordenadora pedagógica?

12. Enumere a origem de suas demandas, sendo 1 para a mais frequente e 5 para a menos frequente:

() Do trabalho com os alunos () Da Comunidade Escolar (Pais, etc.) () Da SMEC

() Do trabalho com os docentes () Outras. Especifique: _____

Comente de que forma isso acontece:

13. Como você avalia a sua relação com os docentes? Descreva.

14. Em que momentos e por quais razões você procura os docentes?

15. Em quais circunstâncias os docentes precisam do seu auxílio?

16. Descreva uma situação significativa de sua atuação enquanto coordenadora pedagógica com relação ao trabalho dos docentes.

Esta pesquisa terá continuidade com a realização de um grupo de discussão que será realizado com as coordenadoras pedagógicas do município no próximo ano. Você será convidada a participar! Esperamos poder contar com sua valiosa contribuição! Sua participação é muito importante! Desde já agradecemos!

Questionário Docentes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

Prezado docente, este questionário é um instrumento de coleta de dados para a pesquisa que está sendo desenvolvida pela mestranda Keila Santos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. A pesquisa possui como temática “Práticas dos coordenadores pedagógicos: contextos e implicações para o trabalho docente no município de Carambeí” e como objetivo principal *analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos e suas implicações para o trabalho docente*. Este instrumento tem como finalidade identificar e caracterizar as práticas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos e as suas implicações no trabalho docente. A pesquisa atende às orientações do Comitê de Ética na Pesquisa. A participação é voluntária e a identidade dos participantes será preservada.

Desde já, agradecemos a disponibilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Carambeí e de todos(as) os(as) professores(as), nos colocando à disposição para as dúvidas e nos comprometemos com a devolutiva dos resultados desta pesquisa.

DADOS SÓCIO-EDUCACIONAIS

1. Idade

- 18 a 25 anos 26 a 30 anos 31 a 35 anos 36 a 40 anos
 41 a 45 anos 46 a 50 anos 51 anos ou mais

2. Formação Acadêmica

Formação de Docentes / Magistério

Graduação – Curso e Instituição: _____

Pós-Graduação/ Especialização – Curso e Instituição: _____

ATUAÇÃO COMO DOCENTE

3. Qual é seu vínculo trabalhista? Efetivo Teste seletivo

4. Qual é a sua carga horária? 20 horas 40 horas

5. Se possui regime trabalhista de 40 horas, atua em outra instituição escolar da rede municipal de ensino? Sim Não **Se sim, qual?** _____

6. Em que período atua? Matutino Vespertino

7. Já atuou como coordenador pedagógico? Sim Não. **Se sim, tempo de atuação:** _____

8. Em relação à sua atuação como docente, está atuando em qual turma neste ano?

- 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano Outro: _____

9. Há quanto tempo atua como docente?

- Até 5 anos de 6 a 10 anos de 11 a 20 anos Mais de 21 anos

COM RELAÇÃO AO COORDENADOR PEDAGÓGICO

10. O Decreto nº 134/2017, estabelece as atribuições da coordenação pedagógica nas instituições escolares da rede pública municipal de Carambeí. Analise cada uma delas e assinale em que medida estas são realizadas na sua escola:

a) Coordena o processo de elaboração e/ou realimentação do projeto político pedagógico da instituição educacional, de acordo com a proposta curricular adotada pela rede pública municipal de ensino.

- Sempre Quase sempre Às vezes Raramente Nunca Não sei

b) *Planeja, coordena, orienta e avalia o projeto pedagógico em conjunto com o corpo docente da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

c) *Coordena os conselhos de classe e os grupos de estudos desenvolvidos na instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

d) *Assessora, com subsídios pedagógicos, os docentes na realização da recuperação dos alunos com defasagem de conteúdo.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

e) *Orienta o corpo docente e técnico no desenvolvimento do projeto político pedagógico (elaboração, efetivação e avaliação).*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

f) *Participa e envolve todos os setores da instituição educacional, na avaliação do processo de ensino e aprendizagem.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

g) *Desenvolve estudos e pesquisas para dar suporte técnico e pedagógico aos profissionais da educação que fazem parte da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

h) *Acompanha e encaminha os alunos com dificuldades na aprendizagem à equipe psicopedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura para a realização da avaliação psicoeducacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

i) *Promove a integração entre escola, família e comunidade, colaborando para melhor atendimento ao educando.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

j) *Participa das atividades do colegiado da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

k) *Mantém a pontualidade e assiduidade diária, comprometendo-se com as obrigações da sua função e as normas do regimento interno da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

l) *Faz o levantamento dos aspectos socioeconômicos e culturais da comunidade escolar.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

m) *Acompanha o processo de avaliação da aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

n) *Assessora o processo de seleção de livros didáticos a serem adotados pela instituição educacional e/ou pela rede pública municipal de ensino.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

o) *Participa de reuniões e cursos convocados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e direção da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

p) *Assessora o corpo docente e técnico com subsídios pedagógicos.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

q) *Zela pela manutenção e conservação do patrimônio da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

r) *Mantém intercâmbio com outras instituições de ensino.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

s) *Divulga experiências e materiais relativos à educação.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

t) *Promove e coordena reuniões com o corpo docente, discente e equipes administrativa e pedagógica da instituição educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

u) *Zela pelo cumprimento da legislação educacional.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

v) *Executa outras atividades inerentes à função.*

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca () Não sei

Caso realize, quais são essas outras atividades?

12. Indique as três atividades que você mais observa na atuação do coordenador pedagógico em sua escola:

a) _____

b) _____

c) _____

13. Em quais situações você mais necessita do auxílio do Coordenador Pedagógico?

14. Em que momentos/ situações o Coordenador Pedagógico procura você e por quais motivos?

15. Narre uma situação significativa da atuação do Coordenador Pedagógico com relação ao seu trabalho como docente e de que forma esta contribuiu para sua prática.

16. Caso necessário, escreva outras considerações e contribuições para a pesquisa a respeito da atuação do coordenador pedagógico na sua escola:

Sua participação é muito importante! Desde já agradecemos a sua disponibilidade nesta pesquisa!

APÊNDICE G – Carta



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoep@uegp.br

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS QUE ENVOLVAM: ADULTOS, QUESTIONÁRIOS E GRUPO DE DISCUSSÃO

PREZADA COORDENADORA PEDAGÓGICA,

Eu, KEILA SANTOS, portadora do RG 10.971.986-2, mestranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa, residente na Rua Goiabeira, 234, Ponta Grossa - PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado “Práticas dos coordenadores pedagógicos: contexto e implicações para o trabalho docente no município de Carambeí - PR”, com o objetivo de Analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos e suas implicações para o trabalho docente nas escolas da rede municipal de Carambeí – PR. Nesse trabalho de investigação, tenho como orientadora Prof.^a Dr.^a SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Venho por meio desta convidá-la a participar da presente pesquisa, respondendo um questionário e participando do grupo de discussão, posteriormente. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados coletados serão utilizados somente na pesquisa e em publicações relacionadas a esta. Tem-se como objetivo compreender as implicações das práticas dos coordenadores pedagógicos para o trabalho docente. Riscos e benefícios: não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico.

Não haverá exposição da identidade dos participantes na publicação dos dados, tanto no questionário quanto no grupo. Quanto aos benefícios, a Sr.^a estará colaborando para a organização do trabalho pedagógico das escolas da rede municipal de Carambeí – PR. Sua participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Sua identidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

Informo que a Sr.^a tem garantia pleno de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 100- Campus Universitário CEP:84030-900- Ponta Grossa – PR ou pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento de segunda à sexta das 8h às 12h. A Sr.^a tem o direito de ser mantida informada sobre os resultados da pesquisa, e caso seja solicitado darei todas as informações solicitadas.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos. Abaixo está o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado dúvida. Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: santos_keila@hotmail.com ou pelo número (42) 99119-6953.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoep@uegp.br

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS QUE ENVOLVAM: ADULTOS E QUESTIONÁRIOS

PREZADO DOCENTE,

Eu, KEILA SANTOS, portadora do RG 10.971.986-2, mestranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa, residente na Rua Goiabeira, 234, Ponta Grossa - PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado “Práticas dos coordenadores pedagógicos: contexto e implicações para o trabalho docente no município de Carambeí - PR”, com o objetivo de Analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos e suas implicações para o trabalho docente nas escolas da rede municipal de Carambeí – PR. Nesse trabalho de investigação, tenho como orientadora Prof.^a Dr.^a SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Venho por meio desta convidá-la a participar da presente pesquisa, respondendo um questionário. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados coletados serão utilizados somente na pesquisa e em publicações relacionadas a esta. Tem-se como objetivo compreender as implicações das práticas dos coordenadores pedagógicos para o trabalho docente. Riscos e benefícios: não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico.

Não haverá exposição da identidade dos participantes na publicação dos dados, tanto no questionário quanto no grupo. Quanto aos benefícios, a Sr.^a estará colaborando para a organização do trabalho pedagógico das escolas da rede municipal de Carambeí – PR. Sua participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Sua identidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

Informo que a Sr.^a tem garantia pleno de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 100- Campus Universitário CEP:84030-900- Ponta Grossa – PR ou pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento de segunda à sexta das 8h às 12h. A Sr.^a tem o direito de ser mantida informada sobre os resultados da pesquisa, e caso seja solicitado darei todas as informações solicitadas.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos. Abaixo está o Termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado dúvida. Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: santos_keila@hotmail.com ou pelo número (42) 99119-6953.

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
 Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
 Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Mediante os termos que li ou que foram lidos para mim, acredito estar plenamente informado e consciente quanto ao que descreve o estudo: “Práticas dos coordenadores pedagógicos: contexto e implicações para o trabalho docente no município de Carambeí - PR”.

Comuniquei à mestrande Keila Santos, a minha decisão de participar dessa pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. E, ainda, de que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante.


Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do (a) participante e outra da pesquisadora.

 Assinatura do participante da pesquisa Assinatura do pesquisador responsável
 RG _____ Fone: _____
 Endereço: _____ Data: ____/____/____

ANEXO A - Despacho: Cópia de documentos referentes à documentos sobre a coordenação pedagógica no município (SMEC, 2019)

PROFª KEILA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA  PREFEITURA MUNICIPAL CARAMBEÍ

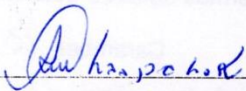
DESPACHO

Interessada: Keila Santos
Data: 30/05/2019

De acordo com a solicitação constante neste Requerimento, no qual a profissional do magistério Keila Santos, matrícula 3191-1, lotada na Escola Municipal José Pedro Novaes Rosas, requer informações referentes à função de coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Carambeí, encaminhamos em anexo cópia dos seguintes documentos:

- *Lei Municipal nº 099/1998*, de 11/11/1998, que cita a função de Assessoramento Pedagógico (Orientação e Supervisão Escolar);
- *Lei Municipal nº 312/2004*, de 05/04/2004, que cita a função de suporte pedagógico, onde inclui supervisão e orientação educacional, função esta ocupada por designação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, com o aval da direção da unidade escolar;
- *Lei Municipal nº 550/2007*, de 26/11/2007, que estabelece a designação para a função de suporte pedagógico pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, mediante regulamentação específica com anuência do Conselho Municipal de Educação;
 - Edital nº 067/2008, de 08/08/2008, que normatiza o processo de seleção para o exercício da função de suporte pedagógico para o período de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2011;
 - Decreto nº 123/2011, de 10/10/2011, que dispõe sobre a seleção de professor para atuar em funções de suporte pedagógico nas instituições educacionais da rede pública municipal.
 - Regulamento nº 04/2011, de 20/10/2011, que normatiza a seleção de professor para atuar em funções de suporte pedagógico nas instituições educacionais da rede pública municipal, em conformidade com as Leis Municipais nº 312/2004 e nº 550/2007, e com o Decreto nº 123/2011.
- *Lei Municipal nº 924/2012*, de 27/06/2012, que cita a função de suporte pedagógico, onde inclui a coordenação pedagógica com designação estabelecida por meio de regulamentação específica, e ainda estabelece as atribuições da referida função;
 - Decreto 161/2014, de 01/12/2014, que dispõe sobre o exercício da função de coordenação pedagógica nas instituições educacionais da rede pública municipal para o triênio 2015-2017;
 - Instrução Normativa nº 11/2014, de 04/12/2014, que normatiza o processo de escolha para o exercício da função de coordenação pedagógica nas instituições educacionais do município para o triênio 2015-2017;
 - Decreto nº 134/2017, de 30/11/2017, que dispõe sobre o exercício da função de coordenação pedagógica nas instituições educacionais da rede pública municipal para o triênio 2018-2020;
 - Instrução Normativa nº 06/2017, de 01/12/2017, que normatiza o processo de escolha para o exercício da função de coordenação pedagógica nas instituições educacionais municipais para o triênio 2018-2020.

Carambeí, 30 de maio de 2019.



Ana Wieslava Kaspchak
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Portaria 033/2017

Protocolo nº 501/2019, de 23/05/2019.

ANEXO B – Dados quantitativos referentes às instituições educacionais da rede municipal de ensino de Carambeí (SMEC, 2019)

Anexo ao despacho do Requerimento protocolado sob o nº 1469 – SMEC

DADOS QUANTITATIVOS REFERENTES ÀS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARAMBEÍ

INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	PROFESSORES		COORDENADORES PEDAGÓGICOS		FUNCIONÁRIOS			ALUNOS		TURMAS	
	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino	DIRETOR	SECRETÁRIO	- AUX. SERVIÇOS GERAIS - SERVENTE ESCOLAR - TRABALHADOR BRAÇAL	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino
Escola Municipal José Pedro Novaes Rosas ¹	18	20	02	02	01	01	07	255	233	12	11
Escola Municipal Profª Fátima Augusta Bosa	14	11	01	01	01	01	05	206	166	09	07
Escola Municipal Profª Geraldia Harms Welbergen	15	13	01	01	01	01	05	193	148	09	07
Escola Municipal Profª Theresa Gaertner Seifarth ²	15	11	01	01	01	01	09 (02 reabilitados)	234		10	11
Escola Municipal Profª Tonia Joanna Harms ⁴	10	14	01	01	01	01	06	129	151	06	08
Escola Municipal Rural de Limpo Grande ⁴	08	10	01	01	01	00	03	79	73	04	07
Escola Municipal Rural Santa Cruz ^{3,4}	---	10	---	01	01	00	02	---	140	---	08
Centro Municipal de Educação Infantil Betânia ²	20	16	01	01	01	00	07	144		11	
Centro Municipal de Educação Infantil Canaã ²	27		01	01	01	00	06	184		12	
Centro Municipal de Educação Infantil Santa Rita ²	14		01	01	01	00	06	101		07	
Centro Municipal de Educação Infantil São Judas Tadeu ²	16	14	01	01	01	00	07	101		07	

LEGENDA:

- 1 – instituição que funciona também no turno noturno, contando neste horário com 11 (onze) alunos, 01 (um) professor e 01 (um) auxiliar de serviços gerais;
 2 – instituições que funcionam em turno integral;
 3 – instituição que funciona somente no turno vespertino;
 4 – instituições que compartilham o prédio com instituições de ensino estaduais.

Informação em 20/11/2019.


 Ana Wacziarg Kaspchak
 Secretária Mun. de Educação e Cultura

ANEXO C – Modelo de Plano de ação (SMEC, 2017)

PLANO DE AÇÃO – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – 2018 a 2020

1. Identificação da Instituição Educacional			
Nome:			
Endereço:		Bairro:	Cidade:
CEP:	Telefone:	E-mail:	
CNPJ:			
Número da Resolução de Autorização de Funcionamento/Reconhecimento:			
<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil: • Ensino Fundamental: • Ensino Especial (Classe Especial): • Ensino Especial (Sala de Recursos): • Educação de Jovens e Adultos: 			

2. Identificação do(s) candidato(s) à função de Coordenação Pedagógica			
Nome:			
Endereço:		Bairro:	Cidade:
CEP:	Telefone:	E-mail:	
Turno para exercício da função:			

Nome:			
Endereço:		Bairro:	Cidade:
CEP:	Telefone:	E-mail:	
Turno para exercício da função:			

3. Descrição do Plano de Ação	
3.1 – Período de execução:	Término: 31 de dezembro de 2020.
3.2 – Missão:	
3.3 – Objetivos gerais:	
3.4 – Justificativa:	

4. Dimensões do Plano de Ação							
DIMENSÕES	PROBLEMAS/ DESAFIOS	AÇÕES (o que fazer)	RECURSOS (com o que)	ESTRATÉGIAS DE AÇÃO (como)	CRONOGRAMA (quando)	ENVOLVIDOS (participantes da ação)	RESULTADO ESPERADO
Gestão Democrática							
Práticas Pedagógicas							
Acesso, Permanência e Sucesso							
Avaliação							
Ambiente Educativo							
Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Instituição Educacional							
Ambiente Físico Escolar							

Observação: Todas as folhas referentes ao Plano de Ação devem ser rubricadas pelo(s) candidato(s) à função de Coordenação Pedagógica.

Carambei, ____ de dezembro de 2017.