

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *CAMPUS* SOROCABA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

BEATRIZ DE BARROS PIRES

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM
DISCUSSÃO: UM OLHAR SOBRE O MUNICÍPIO DE
INDAIATUBA/SP**

SOROCABA-SP
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *CAMPUS* SOROCABA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

BEATRIZ DE BARROS PIRES

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM
DISCUSSÃO: UM OLHAR SOBRE O MUNICÍPIO DE
INDAIATUBA/SP**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Graduação em Licenciatura Plena em
Pedagogia da Universidade Federal de
São Carlos (UFSCar - campus Sorocaba),
realizado sob a orientação do Prof. Dr.
Paulo Gomes Lima.

SOROCABA-SP
2022

O trabalho do coordenador pedagógico em discussão: um olhar sobre o município de Indaiatuba/SP

FICHA CATALOGRÁFICA

PIRES, Beatriz de Barros.

O trabalho do coordenador pedagógico em discussão: um olhar sobre o município de Indaiatuba/SP/ Beatriz de Barros PIRES. -- 2022.
70. : 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Banca examinadora: Meira Chaves Pereira; Camila Vieira Genkawa Silva

Bibliografia

1. Coordenação pedagógica. 2. Educação Básica. 3. Indaiatuba-SP. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS****COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB**

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780

Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 8/2022/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso**Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)****FOLHA DE APROVAÇÃO****BEATRIZ DE BARROS PIRES****O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM DISCUSSÃO: UM OLHAR SOBRE O MUNICÍPIO DE INDAIATUBA/SP****Trabalho de Conclusão de Curso****Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba**

Sorocaba, 28 de novembro de 2022

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof.º Paulo Gomes Lima, Dr.º
Membro da Banca 1	Prof.ª Camila Vieira Genkawa Silva, Esp.
Membro da Banca 2	Prof.ª Meira Chaves Pereira, M.ª

Documento assinado eletronicamente por **Paulo Gomes Lima, Professor(a) Efetivo(a)**, em 28/11/2022, às 09:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0876253** e o código CRC **93EACA67**.**Referência:** Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.040666/2022-52

SEI nº 0876253

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

DocuSigned by:

A0E21266FE91459...

Prof.ª Meira Chaves Pereira, M.ª

DocuSigned by:

E14DE3B10FDF42C...

Prof.ª Camila Vieira Genkawa Silva, Esp.

AGRADECIMENTOS

Ao exímio, único e verdadeiro, “Quem pois, conheceu a mente do Senhor? Ou quem foi o seu conselheiro? Ou quem primeiro deu a ele para que lhe venha a ser restituído? Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente. Amém!” (Romanos, 11: 34-36);

Á minha família, por prover sem cessar, tudo quanto precisei;

Aos amigos, pelo interrupto apoio e dedicação, em toda natureza de dificuldade;

Aos colegas de profissão, pelo acolhimento e auxílio vital em todas as horas;

Ao meu orientador, pela paciência, dedicação e prontidão em cada uma de suas contribuições;

A todos mais, o meu muito obrigado!!

BARROS, Beatriz Pires. **O trabalho do coordenador pedagógico em discussão: um olhar sobre o município de Indaiatuba/SP**. 70f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura Plena em Pedagogia; Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos– Campus Sorocaba/SP, 2022.

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi o de compreender as características que dão corpo à função do coordenador pedagógico, considerando seus desdobramentos ao longo de seu surgimento até seu cotidiano atual. A identificar os aspectos que caracterizam esse profissional e sua inserção no meio educacional, analisamos por meio de um recorte histórico, a instauração da educação pública gratuita brasileira, interpretando em que contexto político, econômico, social e cultural, predispôs o encaminhamento dessas ações, bem como as dificuldades relacionadas à sua profissão dentro do campo educacional. De modo a estabelecermos uma dialogicidade entre a teoria e a prática, percebendo as semelhanças e/ou diferenças das afirmações apresentadas pelos autores, desenvolvemos um questionário a ser aplicado aos coordenadores pedagógicos das escolas municipais da cidade de Indaiatuba/SP. Ademais, pudemos conhecer e discorrer o espectro de educação que a cidade reflete, traduzido também, no cotidiano desses educadores. Como critérios seletivos dos respondentes, foi requerido que esses indivíduos atuassem nas etapas correspondentes à Educação Básica, sendo profissionais em escolas municipais, e residentes do município de Indaiatuba/SP. O caminho traçado no questionário foi num primeiro momento, conhecer esse profissional, suas características profissionais pessoais, logo após, indagou-se a respeito de sua prática, sua função e singularidades que englobam sua profissão. Por último, analisamos suas ações dentro do contexto do município, tal qual, dentro de sua realidade na instituição, e como esses ambientes, afetam sua formação continuada. A pesquisa nos demonstrou que os profissionais não sabem ao certo qual é o objetivo da sua função, qual o seu papel dentro da educação, portanto, assume pra si toda e qualquer responsabilidade disposta naquele contexto. Ademais, o sentimento de continuidade em suas formações é unânime e iminente.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Educação Básica. Indaiatuba-SP

Barros, Beatriz Pires (**The work of the pedagogical coordinator under discussion: a look at the municipality of Indaiatuba/SP**. 70f. (Course Completion Work) - Full Degree in Pedagogy; Center for Human and Biological Sciences-CCHB, Federal University of São Carlos - Campus Sorocaba/SP, 2022.

ABSTRACT

The objective of this work was to understand the characteristics that embody the function of the pedagogical coordinator, considering its developments throughout its emergence until its current daily life. In order to identify the aspects that characterize this professional and his insertion in the educational environment, we analyze, through a historical perspective, the establishment of free public education in Brazil, interpreting in which political, economic, social and cultural context, predisposed the referral of these actions, as well as as the difficulties related to their profession within the educational field. In order to establish a dialogue between theory and practice, perceiving the similarities and/or differences of the affirmations presented by the authors, we developed a questionnaire to be applied to the pedagogical coordinators of municipal schools in the city of Indaiatuba/SP. Furthermore, we were able to know and discuss the spectrum of education that the city reflects, also translated into the daily lives of these educators. As selective criteria for the respondents, it was required that these individuals act in the stages corresponding to Basic Education, being professionals in municipal schools, and residents of the municipality of Indaiatuba/SP. The path traced in the questionnaire was, at first, to know this professional, his personal professional characteristics, soon after, he was asked about his practice, his function and singularities that encompass his profession. Finally, we analyze their actions within the context of the municipality, as well as within their reality at the institution, and how these environments affect their continuing education. The research showed us that professionals do not know for sure what is the objective of their function, what is their role within education, therefore, they assume for themselves any and all responsibility available in that context. Furthermore, the feeling of continuity in their formations is unanimous and imminent.

Keywords: Pedagogical coordination. Basic Education. Indaiatuba-SP

LISTA DE SIGLAS

CF - Constituição Federal

SME - Secretaria Municipal de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCNCPLe – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia

AMDA - Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica

FIEC - Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura

CEPIN - Centro de Educação Profissional de Indaiatuba

PC - Professor Coordenador

RCM - Região Metropolitana de Campinas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SME - Secretaria Municipal de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PMEI - Plano Nacional de Educação de Indaiatuba

GAP - Grupo de Apoio Pedagógico

GPAP - Gratificação de Produção e Aperfeiçoamento Profissional

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Evolução do IDEB – Anos Iniciais	24
GRÁFICO 2: Evolução do IDEB – Anos Finais.....	24
GRÁFICO 3: Evolução do IDEB – Ensino Médio	25
GRÁFICO 4: Carreira Profissional como Professores Coordenadores – Indaiatuba/SP.....	35
GRÁFICO 5: Trajetória como Educador dos Professores Coordenadores – Indaiatuba/SP.....	35
GRÁFICO 6: Acesso ao cargo de Professor Coordenador – Indaiatuba/SP.....	36
GRÁFICO 7: Número de educandos correspondente à escola do Professor Coordenador.....	37

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Formação Acadêmica dos Professores Coordenadores – Indaiatuba/SP	34
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Integrantes da Equipe Escolar.....	36
QUADRO 2: Sua prática condiz com a sua função?	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	5
1.1. Panorama histórico da Educação Básica brasileira	5
1.1.1. Identidade e desafios	9
1.2. Especificações do cargo	13
1.3. Aproximações entre as atividades-meio e as atividades-fim	18
CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL DE INDAIATUBA E A CORPORATURA DO PROFESSOR COORDENADOR	21
2.1. A educação na cidade de Indaiatuba/SP	21
2.2. O Professor Coordenador	27
CAPÍTULO 3: PERCEPÇÕES SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM INDAIATUBA: DEVOLUTIVA DOS RESPONDENTES E ENCAMINHAMENTOS	32
3.1. Características da pesquisa	32
3.1.1. Sobre o instrumento de pesquisa	33
3.1.2. Sobre os respondentes	33
3.2. Resultados	34
3.2.1. Características Pessoais do Professor Coordenador	34
3.2.2. Concepções sobre a profissão Professor Coordenador	37
3.2.3. Professor Coordenador em outros espaços educacionais	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICES	59

INTRODUÇÃO

A educação brasileira desde o seu princípio, foi marcada por um caráter servidor, seja para assistir aos objetivos do próprio indivíduo a fim de alcançar uma meta, como o aperfeiçoamento de sua mão de obra, ou a serviço de outros que o assim determinavam, como a primeira escola brasileira, a Jesuítica.

[...] educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano. A Educação possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto-conduzir o seu próprio processo formativo. (RODRIGUES, pg. 241. 2001).

Rodrigues discute sobre a cidadania estar diretamente atrelada à educação, e pontua a redução dessa como algo essencialmente ligado a formação do ser humano dentro da sociedade, limitando por vezes, a compreensão de que o processo educacional mais diz respeito ao próprio indivíduo do que a maneira como deve agir no mundo. Paulo Freire (1989), nos diz que a educação é libertadora, indicando que as mudanças e o processo de conhecimento e aprendizagem, inicia-se de dentro pra fora, a partir do momento em que o sujeito toma consciência de si e de sua realidade.

Temos essa certificação quando olhamos para a história da educação pública e gratuita no Brasil a partir da década de 50, autoras como Malta (1991) e Sposito (1983), trazem em seus trabalhos como os movimentos populares foram a força motriz para que o ensino se tornasse público, mas ao mesmo tempo, expõem que essa luta do povo pobre brasileiro, foi motivada pela melhora de vida que a educação traria, inerente ao trabalho, que se aperfeiçoava e exigia mais do trabalhador. Logo, vemos o caráter de uma educação a serviço de uma atividade, limitada à uma pequena etapa do caminho desenhado por aquele indivíduo, a qual se destoa de um olhar sobre o ser humano como um sujeito único, histórico-social, o qual vai para a escola não por ser um dos lugares que podemos adquirir conhecimentos cognitivos, mas também políticos, culturais, sociais, e principalmente, interagir e se desenvolver no mundo. Segundo Coelho (2009):

[...] um sentido de completude que forma, de modo integral, o ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo. [...] esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social: o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais [...] podemos dizer que se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. (2009, p. 85 – 90).

A autora enfatiza que a educação é um processo e este ocorre de forma integral, não focado em um único aspecto do ser humano, mas o construindo à medida que ambientes, pessoas, características e a sua própria natureza, busca por esse desenvolvimento, nas palavras de Durkheim (1955), “Não existe sociedade na qual o sistema de educação não apresente o duplo aspecto: o do ser ao mesmo tempo, uno e múltiplo.”.

Nessa conjuntura, cabe-nos olhar para a Educação Básica que passa a ser evidenciada, requerida e estruturada, pensando no melhor aproveitamento daquele espaço, tempo e conhecimentos adquiridos, por meio também, das regulamentações dos cursos de Pedagogia, os quais, a partir do Parecer N° 252/1969, complementar à Lei 5540/1968, além de estabelecer uma base comum ao curso, promoveu habilitações aos professores, dentre elas, a de Orientador Educacional. (Brandt, Hobold. pg.17.2020). Ressalta-se que, esse modelo perdurou até 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, DCNCPLe, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, extinguiram-se essas habilitações e o curso foi compactado, sendo responsável pela formação para a gestão, Coordenação Pedagógica e para a docência. [...]o CPe é um curso de licenciatura desafiado pela responsabilidade política de formar o pedagogo e o docente, compreendendo nessa relação o trabalho de gestão pedagógica. (Brandt, Hobold. pg. 8. 2020).

Considerando essa característica social da educação que Durkheim (1955) destaca, dirigimos nosso olhar para o município de Indaiatuba, localizado no interior de São Paulo, por ser uma das cidades brasileiras com destaque na área educacional, sendo eleita também por vezes, como uma das melhores

cidades de grande porte do Brasil para se viver, considerando a educação pública como um dos parâmetros. Sob a responsabilidade municipal, encontram-se as etapas da Educação Básica, sendo elas englobadas por Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental I e FIEC (Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura) e Centro de Educação Profissional de Indaiatuba (CEPIN). (Indaiatuba, 2012). A cidade conta com 76 unidades escolares públicas municipais, distribuídas em creches e EMEB's, 20 escolas do ensino estadual, 40 instituições privadas desde o ensino infantil ao superior e o ensino profissionalizante, como o SENAI (Indaiatuba, 2012). Em 2015, o MEC registrou aproximadamente 44.500 alunos somente na Educação Básica. Ademais, a fim de monitorar o desempenho dos alunos, a Secretaria de Educação do Município criou em 2008, uma Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno (AMDA), além de aplicar regularmente, a Prova Brasil e a Provinha Brasil.

O município sedia um polo industrial grande, sendo projetado em 1973, um campo na cidade específico para essa infraestrutura, e em 1980 já contava com mais de 422 empresas. (Indaiatuba, 2022). A presença de multinacionais como, *John Deere, Lenovo, Singer, Mann+Hummel, Yanmar, Basf, Miba*, entre outras é de longa data também. (Catálogo das Indústrias Indaiatuba, 2022). Cabe salientar que, diante dessa estrutura, o município instalou uma unidade SENAI em 1974, por reivindicação de empresários, com a finalidade de sanar sua mão de obra e facilitar o acesso à mesma, uma vez que os trabalhadores, se locomoviam até Itu, para realizar os cursos profissionalizantes. Ressalta-se que o primeiro curso estreado na FIEC, foi o de mecânica, em 1986. (Indaiatuba, 2022).

Destacamos que todas as unidades municipais estão acima do nível 4 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (QEDU, 2021), considerando que algumas regrediram em seu processo de desenvolvimento, devido às adequações durante o período da pandemia. Salientamos que a magnitude das unidades municipais, estão acima da média do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica – Inse. (QEDU, 2022).

Tomando como pressuposto esse viés trabalhista da educação em detrimento dos acontecimentos que conduziram os processos de disponibilização e obrigatoriedade da mesma, relacionando ao contexto educacional da cidade de Indaiatuba, intentamos compreender o perfil de coordenador pedagógico exigido à Educação, observando também sua práxis no cotidiano do município interiorano de São Paulo.

De maneira a compreendermos de uma forma mais palpável as responsabilidades cabíveis aos coordenadores pedagógicos, sua identidade como profissional, seu lugar dentro da instituição, sua relação com os docentes e o vínculo entre sua função e o desenvolvimento do campo educacional na Educação Básica, no contexto da cidade de Indaiatuba/SP, elaboramos um questionário a ser respondido de forma online. A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, com questões abertas, dirigidas a 10 coordenadores pedagógicos de escolas municipais da Educação Básica, abrangendo as etapas de Creche, Pré-Escola e Ensino Fundamental I – Anos Iniciais.

O trabalho foi organizado em três capítulos, sendo o primeiro elaborado numa perspectiva de conhecermos esse profissional a partir de um recorte histórico. Para isso refletimos a instauração da educação básica pública e gratuita e dessa forma fomos caracterizando o coordenador pedagógico dentro desse espaço/tempo, observando aspectos legislativos e suas configurações ao longo dos anos. A partir do capítulo II, localizamos o coordenador pedagógico dentro do município de Indaiatuba, para tanto, realizamos uma análise sucinta sobre o contexto sócio, político e econômico da cidade, bem como sua historicidade educacional. Desse modo pudemos construir uma ideia sobre como a cidade desenvolve seus processos educacionais e como o coordenador pedagógico atua dentro desse quadro. No capítulo III nos debruçamos nas informações que a pesquisa nos apresentou a fim de estabelecermos uma descritiva e mais profunda análise das questões que delineiam o caráter do coordenador pedagógico da cidade de Indaiatuba/SP, assim como relacionarmos criticamente a teoria e a prática, nos proporcionando uma lucidez quanto às inconstâncias e dificuldades que pairam sobre esse educador.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Principiando esse trabalho, intenta-se buscar a razão pela qual surge esse personagem dentro da escola. Quais foram os meios, bem como o contexto que se viu a necessidade desse indivíduo. Ademais, procura-se demonstrar a sua evolução dentro desse ambiente com o passar dos anos, reconfigurando sua funcionalidade, adquirindo novas e exclusivas características, tendo responsabilidades diretivas, normatizadas por leis, e asseguradas por uma construção de expectativas específicas desse cargo, imprescindíveis para a boa funcionalidade de uma escola, como o auxílio na formação continuada de professores, classificando nesse sentido, os processos e projetos como atividades-meio e atividades-fim.

Consideramos também pontuar a sua prática dentro da Educação Básica, com uma perspectiva sobre a Educação brasileira por meio de um recorte histórico, interpretando requisições, percalços e conquistas desse processo, afirmando que a educação por vezes foi e é considerada um reflexo dos eventos da sociedade, mas principalmente, do campo econômico e laboral.

1.1 Panorama histórico da Educação Básica brasileira

A partir de 1920, com a intensa industrialização do país, bem como um movimento energético de crescimento populacional, viu-se a necessidade em se alfabetizar o povo brasileiro, no sentido também, de aprimorar e desenvolver uma mão de obra. Ademais, houve um movimento contumaz de pressão populacional pelo acesso à educação. (BRASIL, pg. 14. 2002). Em 1925, é criado escolas noturnas para adultos, por meio do Decreto 16.782/A, para o ensino primário, este correspondia ao denominado hoje, Ensino Fundamental I – Anos Iniciais (BRASIL, pg. 15. 2002). Após o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, dado a situação de precariedade não só do país, mas do mundo, a fim de sustentar seus lares, as mulheres vão para o mercado de trabalho. Havendo, portanto, a urgência de cuidado para com as crianças que antes, usufruíam do tempo integral de suas mães em casa, num caráter assistencialista, surge a educação destinada às crianças pequenas. Foi por meio da LDBEN 4024/61, art.

23, que se instituiu a Educação Pré-Primária, desenvolvida nos jardins de infância. (CORDEIRO, pg. 135. 2019).

Em 1971, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, LDBEN, criada durante a Ditadura, corrobora para esse movimento educacional em direção ao campo laboral, tanto que não se é estruturado nada de novo na etapa de Educação Infantil, tem-se o foco na Educação de Jovens e Adultos, EJA, sendo respaldada através da introdução do Ensino Supletivo, visando justamente, um direcionamento para o trabalho, além de ser uma das maneiras, a disciplinar o povo, através da criação de disciplinas obrigatórias, e assim, manter a ordem no regime.

[...]uma vez que essa lei foi criada dentro de uma visão conservadora, fundamentalista e ditatorial, o que buscava formar uma geração de alienados em prol da ditadura militar” (CORDEIRO, pg. 137. 2019).

Com a Constituição Federal de 1988, artigo 6º, a educação é estabelecida como um direito de todos, devendo, portanto, o Estado garantir a viabilização da mesma, através da educação pública e gratuita. Nota-se duas significantes mudanças, a primeira está no direito concedido a todos, antes além de se limitar ao ensino primário, restringia-se a uma parcela ínfima da sociedade, esta disposta numa alta posição. Em segundo lugar, há a obrigação e dever do Estado em garantir que todos, sem exceção, recebam uma educação pública e gratuita.

No artigo 7º, inciso XXV, ainda na CF de 1988, as crianças de zero a seis anos de idade, tem reconhecido o seu direito de se desenvolver integralmente, e esse através da primeira etapa da educação, nas creches e pré-escolas. Em 1990 é criado o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, cujo objetivo para além de garantir os direitos sociais, políticos e humanos desses indivíduos, os reconhecem como seres únicos, segregando-os do mundo “adultocêntrico”, ressaltando as dimensões particulares dessa faixa etária.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°9394/96, reúne determinações e especificações para a educação brasileira, desde o Ensino Básico ao Superior, apresentando características e regulamentações para esse ensino, trazendo concepções sobre a educação e o seu papel na sociedade.

[...]A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, art. 22º).

Importa-se destacar que, foi a partir desse conjunto de regulamentações, que a Educação Infantil ganhou não apenas visibilidade, mas embasamento político e determinações legais, as quais garantem e asseguram a individualidade, historicidade e o direito de ser criança. LDB 9394/96:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos também ganhou espaço específico dentro da lei, para além de assegurar o direito aos indivíduos desse contexto à educação completa, compreende as especificidades que englobam esse nicho da sociedade, além de inserir a EJA, no ensino regular. (BRASIL, pg.17. 2002). Artigo 4º LDB 9394/96, inciso VII:

VII – [...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Pensando nessas condições, no art. 38º, parágrafo 1, incisos I e II da LDB 9394/96, a idade mínima para a realização de exames de conclusão dos estudos, tanto para o fundamental, como para o médio, são diminuídas, passando a ser, 15 e 18 anos, respectivamente. (BRASIL, 1996). Muito embora percebamos avanços significativos, estruturais e indispensáveis ao desenvolvimento da educação, posteriormente refletido nos indivíduos, ainda que sutil, há um viés contrário a esse processo, estabelecendo ainda uma forte relação da educação para o trabalho, numa lógica compensatória.

[...]Além da reparadora, tem a função de educação continuada e tem a função de nivelamento de estudos, porque a medida em que você vai elevando a escolaridade básica obrigatória toda aquela população que antes tinha só o primário passou a ter direito ao fundamental completo, as pessoas que têm o fundamental passaram a ter direito agora ao ensino médio. Então também tem essa função de nivelamento. O Cury tenta alargar o conceito na normativa, mas não na lei porque a LDB

está muito apegada à reposição e a qualificação profissional. (PIERRO, 2022).

Há também alterações nas exigências aos profissionais da educação quanto a sua prática e sua formação. É estabelecido uma série de aspectos que regulamentam o processo que será desenvolvido tanto pela escola, como pelo docente em sala de aula, seja na esfera pública ou na privada. (BRASIL, 1996).

O art. 9º da LDB 9394.96, inciso IV define que a União deverá, “[...]estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. (BRASIL, 1996). Dentro dessa conjuntura, as DCN’s, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a partir da Resolução CNE/CEB nº 2/98, assumem o papel de estabelecer uma base comum que norteará as etapas educacionais, Infantil, Fundamental I e II e Médio.

[...]conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, pg. 7. 2013).

A partir das diretrizes, bem como dos PCN’s, Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo conjunto de proposições sobre as disciplinas, habilitam caminhos que direcionam o processo de ensino-aprendizagem, além de já ser previsto na CF 88, a partir da Lei 10.172/01, é formulado o Plano Nacional de Educação, PNE, com duração de 10 anos, 2001-2010. (LIMA, SILVA, LEMOS, pg. 828. 2018). Esse por sua vez, irá reunir uma série de metas desde a Educação Básica ao Ensino Superior, o qual não se trata de um mero conjunto de proposições, mas numa disposição obrigatória, prevista em lei, um documento a ser colocado em prática.

Por isso, não basta somente a garantia da lei é necessário políticas públicas educacionais que possibilitem a efetivação do que está regulamentado. (LIMA, SILVA, LEMOS, pg. 831. 2018).

Notoriamente, percebe-se uma alteração quanto a maneira de se pensar educação, mudanças estruturais imprescindíveis ao desenvolvimento de uma sociedade mais ativa, participativa e crítica. Ressalva-se, no entanto, a fala de

Saviani (2008), afirmando que essa movimentação na educação partia principalmente de uma lógica mercantilista, com intenções de promover a privatização das escolas, principalmente, as públicas. É neste panorama atemporal, uma vez que essas questões são pertinentes à atual paisagem educacional, política, e econômica do Brasil, que atentamos o nosso olhar aos profissionais da educação, direcionando-o aqueles que foram colocados como responsáveis por “fiscalizar” o cumprimento dessas metas e obrigações legais do Estado, como o papel desempenhado pelo Coordenador Pedagógico.

1.1.1. Identidade e desafios

Prevê-se nesse capítulo, termos compreendido algumas das características que vem perpetuando essa inconstância de atribuições ao coordenador pedagógico, desencadeando um processo indefinido de construção da sua identidade, sendo configurada de acordo com as especificidades de cada tempo, espaço e público. Dubar (2005), quando trata da definição da palavra identidade, entende que há uma diferença entre o que os outros pensam sobre a pessoa e sobre o que ela supostamente deve fazer e sobre como o sujeito se enxerga dentro do seu cargo e sobre o seu desenvolvimento, parte-se então da complexidade em gerir um significado que traduza o trabalho de um coordenador, que o identifique, dado a volatilidade de sua função, as indefinições a respeito do seu cargo, e às atividades que lhe são requeridas mas sem um espaço apropriado dentro do ambiente escolar, como afirma Franco (2011) se referindo à Bartman (1998, apud LIMA; SANTOS, 2007, p. 82):

[...] o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo.

Ademais, tem-se também um outro aspecto dentro desse contexto, existe um sujeito dentro da instituição, o qual está naquela posição de avaliador, correspondente à família, porta voz e executor das definições a cerca dos encaminhamentos da escola a tempos, mas recentemente encontra-se perdido dentro de inúmeras e novas exigências, as quais perpassam a ideia de responsabilidade e ordenança que ele tem sobre si e sobre a escola.

Boccia e Dabul (2013), dirão que o coordenador pedagógico é como um “educador dos educadores”, uma vez que se posiciona a frente de uma equipe, e por essa afirmação de que são uma equipe, já vemos uma proposta de trabalho em conjunto, uma dedicação de todas as partes em vista de um objetivo específico. A postura dessa personagem pelas autoras é descrita como alguém com objetivos explícitos, que trabalha dentro da escola pensando-a como um corpo, e que se responsabiliza por o organizar, avaliar, apoiar, impulsionar, direcionar e auxiliar os mesmos a alcançar as metas com competência, sendo essa segundo as autoras, característica essencial ao coordenador, definida como uma “qualidade pela pessoa em resolver certos assuntos”, demonstrando aptidão, idoneidade para aquela função.

Libâneo (2004), caminha por essa mesma definição, de que o trabalho do coordenador é voltado principalmente ao auxílio do professor, procurando caminhos para que a educação seja desenvolvida da maneira mais satisfatória, atingindo sua função com primazia, superando os obstáculos sejam quais forem.

Bartman (1992), nos propõe que apesar de ser crucial o bom relacionamento do coordenador com os professores, alunos e família, deve se manter uma distância necessária para que essa gestão ocorra, ou seja, o coordenador tem a função de avaliar o trabalho do docente, para tanto é necessário que esteja engajado nessa perspectiva, pois ainda que sutil, existe uma correspondência do professor para com o coordenador.

O capítulo escrito por Almeida, Placco e Souza (2012) elege como um dos fatores definidores do caráter do coordenador, a promoção, o incentivo e o caminho para a formação continuada dos professores. Ou seja, esse sujeito está na escola a fim de impulsionar e garantir a constante busca por aperfeiçoamento dos educadores, condição já proposta por Freire (2006), quando assenta o significado de um bom educador. Ao passo que esse coordenador esteja também envolvido nessa mesma iniciativa, polindo seus conhecimentos, engajando-se numa filosofia de vida.

Nesse contexto, os autores evidenciam que apesar de ser propor inovações, investimentos, acessibilidade e uma diversidade de projetos, sem a presença de um personagem responsável por organizar, valorar, compor, definir ou ainda, instigar os atores da instituição, desde os colaboradores de suporte

até a comunidade, com frivolidade se propõe. Não obstante dessa postura, o artigo atrela o sucesso da Educação Básica ao curso de Pós-Graduação, caminho que será mediado pelo coordenador.

Tem-se então uma cadeia de ideias a respeito da pessoa coordenador e do que supostamente esse, deve fazer, uma busca pela identidade dessa figura, pelo encaixe perfeito dentro do ambiente escolar, pela reposta de resultados, pelo alívio em desempenhar atividades frutíferas, pela segurança nos investimentos, e principalmente, pela ideia de que a responsabilidade que a educação carrega em si, está alcançando novos patamares. Logo, essa empreitada não somente é realizada pelos agentes educativos, como pela própria pessoa, numa iminência em assumir o cargo ou em o já o ter incorporado. Citamos também a esperança e a aposta em uma mudança estrutural, a qual envolve diversos agentes e inúmeros diálogos, materiais e convencimentos sobre determinada realidade, cujo processo se desenrola num espaço-tempo antagônico à cobrança e ao ímpeto por resultados. É no meio dessa teia de proposições, que está o dito, coordenador pedagógico.

A figura do coordenador pedagógico surge na escola jesuíta, de maneira estritamente autoritária e centralizadora do poder decisório. Ao passar dos anos, temos uma nova configuração social, política e econômica, o que nos transporta para uma nova caricatura desse indivíduo dentro dos espaços educacionais, Saviani (2006), elucida que foi a partir de 1920 que esses moldes autoritaristas foram sendo questionados e conforme Parente e Rodrigues (2017), após a Revolução de 1930, a educação brasileira inicia seu processo de reestruturação.

Dirigindo o nosso olhar para o princípio da constituição e instauração da escola, a figura que hoje classificamos como o coordenador pedagógico, nasce como um supervisor, um fiscalizador, um inspetor arbitrário, centralizado em fazer com que se cumpra as atividades da escola, de acordo com Rolla (2006 apud Anjos, 1988). Saviani (2003, pg. 26), nos diz ainda que essa figura de supervisor na escola toma maiores poderes, “[...] quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições [...]”.

Diante disso, à medida em que as cidades crescem, as indústrias evoluem e o trabalho passa a ser menos “braçal” e mais operacional, direcionado e “enxuto”, a presença desse supervisor dentro das empresas, a fim de manter a ordem das linhas de produção, adquire uma outra finalidade pontual, que é a de impulsionar, criar espaços e garantir o pensamento de um constante débito profissional, logo, uma busca interrupta por aperfeiçoamento. Não obstante desse ambiente, está a escola, a qual ganha tal qual, uma valorização de destaque, agora principalmente, pelos que executam essa mão de obra. Portanto, necessita semelhantemente, uma figura de tal valia, que assegure o desenvolvimento e o progresso daquela instituição.

Todavia, após um longo período de lutas e transformações sociais, com seu ápice durante a Ditadura, os profissionais da educação alcançam um espaço de fala, conseguindo assim uma maior visibilidade dentro das decisões educacionais, abrindo espaço para uma pedagogia voltada ao aluno, ao seu desenvolvimento completo e integrado como ser humano, e não apenas voltado ao mercado de trabalho.

[...]Vários movimentos foram criados primando por melhorias no sistema e nos cursos de formação de educadores, se expandindo até o final da década de 70 onde aconteceu o encontro nacional de supervisores de educação quando, na ocasião, defendia-se uma ideia de que a função do supervisor além de ser técnica também é política. (PARENTE, RODRIGUES, 2017,p.20).

Dessa forma, os movimentos foram ganhando força, espaço e esse profissional foi se configurando de acordo com a visão de educação que foi sendo construída ao longo do tempo. Giordano (2019), nos elucida que, [...] “Atualmente, o coordenador pedagógico no Brasil é um profissional que faz parte da gestão escolar, que busca exclusivamente a articulação de todo o trabalho pedagógico”. Assim como pontua Lima (2013), é inegável dissociar o mercantilismo da escola, uma vez que tem suas bases genitoras intrínsecas, se não, partindo do mesmo princípio, um bom gestor deve priorizar a qualidade. No entanto, esse novo desafio que se impõe ao coordenador é, trazer à mesa, a subjetividade dos aspectos que compõem esse ambiente, considerando os contextos e as inúmeras características daquele universo, conciliando e

organizando de forma harmônica, as vozes, vezes e votos, não de forma representativa, mas atuante e ativa na tomada de decisões.

1.2 Especificações do cargo

Temos visto que a definição da função dessa histórica posição dentro da instituição escolar, encontra-se ainda num pêndulo de obrigatoriedades, expectativas e uma pluralidade de caminhos, a qual demanda uma organização a fim de corresponder ao emaranhado de requisições que todo o universo da educação de modo imperativo e urgente determina para esse posto. No entanto, um elemento comum dentro das falas dos autores, bem como dos exemplos primitivos dessa personagem, é o conhecimento sobre o objeto de estudo. Tomemos os jesuítas como exemplo, não eram os generais da tropa portuguesa que fiscalizam o ensino dos índios, mas sim os padres, mestres do objeto de estudo, no caso, do campo religioso.

Mais tarde, com a implantação dos inspetores, temos novamente, pessoas habilitadas para exercer o cargo de supervisionar o cumprimento do objetivo instaurado, ainda que não fossem educadores propriamente ditos, essas pessoas eram capacitadas no escopo do que se pretendia. Todavia, com as inovações e mudanças dentro do campo educacional, essa figura foi sendo caracterizada e com isso, exigências para ocupar esse posto, foram sendo feitas, de acordo com o que se espera dessa função. Almeida e Araújo (2015) nos fazem alusão à essa ideia quando afirmam que,

Com a independência do Brasil é formulada a primeira Lei para a instrução pública, no artigo 5º da Lei de 15 de outubro de 1827, institui o método chamado de Ensino Mútuo, onde o professor exerce duas funções docência e supervisão, instruindo monitores e supervisionando suas atividades de ensino, assim como a aprendizagem de todos os alunos. (ALMEIDA; ARAÚJO. pg.4, 2015.).

Percebemos que historicamente, esse supervisor, está habilitado para essa função, não é alguém leigo na área, mas um especialista, ainda que conte com o auxílio de outras pessoas, ele detém a capacidade e autoridade para inspecionar o assunto, e até mesmo o trabalho de seus ajudantes.

Boccia e Dabul (2013) trazem um pouco dos requisitos básicos, propostos por lei, para a ocupação do cargo. No município de São Paulo, é

exigido a aprovação nos concursos públicos, cujas especificidades do cargo, são requeridas para o ingresso na prova. No estado de São Paulo, a função existente é a de professor coordenador, cujo o eleito deve ser aprovado com no mínimo, 50% de acertos na avaliação, proposta pelas Diretorias de Ensino, essa ainda exige que o candidato tenha como pré-requisito, graduação em qualquer área. Já no caso das redes privadas, a escolha é feita por indicação, e a exigência primária, é a de que o sujeito tenha graduação em Pedagogia.

Em meio a tantas indefinições e alterações a respeito do cargo a medida em que a educação, a sociedade, a política e a cultura foram sendo transformadas no decorrer da história, diferentes versões de um mesmo profissional foram sendo criadas, requeridas, dificultando o estabelecimento de um currículo único, que seja plausível e possível de ser cumprido por um só indivíduo. Destaco a seguir alguns dos deveres que cabem ao coordenador pedagógico, descritos na LDB 9394/96, artigo 5º, inciso I:

[...]atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;

Inciso X, alínea “a, b, g”:

- a) [...] participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programada;
- b) [...] as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;
- g) [...] a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;

Verificamos também no artigo 6º, inciso I, alínea b:

- b) [...] fortalecer o papel do PC como formador de professores;

E também dispostos no artigo 6º, inciso II, alíneas h2; h3; h4:

- h.2 – [...] verificar o cumprimento das ações de formação contempladas no Plano de Formação Continuada do PC, em sua

participação nas reuniões nos horários de trabalho pedagógico coletivo;

h.3 – [...] realizar intervenções pedagógicas, oferecendo contribuições teóricas e/ou metodológicas que visem à construção do espaço dialógico de formação;

h.4 – [...] analisar os materiais didáticos e paradidáticos, identificando sua relação e pertinência com o currículo e seu efetivo uso;

Escolhemos especialmente esses compromissos descritos na lei como definidores da função desse profissional, a fim de identificar a gama de conhecimentos e ações requeridas pelo mesmo, as quais perpassam um campo singular de atuação. Tomemos por exemplo a alínea “g”, analisar a frequência dos alunos e seu desenvolvimento nas avaliações, ao mesmo tempo, na alínea “b”, temos que cabem a esse profissional também, sugerir ou criar abordagens disciplinares por meio de projetos, ainda na alínea “h.2”, é requerido aos mesmos, verificar se ele mesmo está cumprindo o que foi colocado no plano de ações durante as reuniões com a equipe.

Podemos ainda citar a alínea “b”, do inciso I, do artigo 6º, quando está incumbido à sua função, estimular a formação continuada dos docentes. Em meio a todas essas ações citadas, o coordenador pedagógico, deve visitar as salas, conhecer os alunos, suas famílias, os inúmeros desafios que estão dispostos ao aprendizado desses, coordenar os educadores, promover o bom convívio, sem falar, nas questões que estão aquém desse documento proposto, mas vividamente presentes no dia a dia desses profissionais, como atender as demandas das famílias, os conflitos diários entre docentes e discentes, ou até mesmo entre a equipe.

Lins (2016), em sua pesquisa sobre a Identidade do coordenador pedagógico, relata algumas falas de alguns coordenadores, que dizem não conseguir conciliar a burocracia de suas funções com a dinâmica do trabalho pedagógico exigido. Mencionam também, que no caso de coordenadores de escolas privadas, há ainda, uma cobrança a mais, que é a de se dispor periodicamente com as famílias, bem como planejar comemorações de datas festivas etc.

Novamente temos a ideia de que cabe ao coordenador toda a responsabilidade do sucesso da escola, bem como de seus integrantes, mas ao

mesmo tempo, vemos ações que dizem pouco comparado ao retorno esperado e exigido. Cunha e Prado (2006), dizem que a tarefa primeira desse profissional é a formação continuada dos docentes, mas o que temos percebido é que com o passar do tempo, essa prioridade foi sendo colocada de lado, sendo encoberta por diversas atividades que não caberiam estritamente a esse profissional se seguisse o planejado. Serpa (2011), reforça esse pensamento, uma vez que determina a função do coordenador em direção à formação dos professores e reafirma que aqueles se perdem em ações burocráticas, financeiras, fiscalização e supervisão de comportamentos inadequados de docentes e discentes, inclusive a substituição na falta de profissionais.

As atividades se tornam esse emaranhado heterogêneo, devido ao fato também, dos cursos de Pedagogia não habilitarem esse profissional para desempenhar a sua função propriamente dita, conforme nos sinaliza Placco, Almeida e Souza (2011) e Serpa (2011). Os primeiros caracterizam essa atuação como:

[...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores [...] Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador”. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

Portanto é impreterível que pensemos no reajuste desse profissional dentro da escola, corroborando para que atue verdadeiramente e indubitavelmente, no propósito requerido e criado para esse específico posto, uma vez que, esse possa se sentir como parte integrante de um processo e não o “bombeiro”, o “bom-bril”, ou até mesmo, o “salvador da escola”, como nos elucida Santos e Lima (2007).

Giordano (2019), em sua pesquisa, sobre o trabalho do coordenador pedagógico no Ensino Médio, na visão dos docentes, constata em sua pesquisa que dois dos principais atributos dessa figura dentro da escola, elegida pelos docentes, que é a Assistência ao professor e a Comunicação, tem graus de frequência mais elevados na escola pública do que na privada. Portanto, se o foco do coordenador é a formação continuada dos professores, ou ainda o trabalho bem integrado com a equipe, essa realidade não transparece em todos

os ambientes educacionais. Pergunta-se então, por que essa característica, sendo considerada algo crucial ao trabalho do coordenador, conforme elencado por vários autores anteriormente, pode ser facultativo nas escolas privadas e ainda sim, ter o seu nível de qualidade de ensino e “sucesso” elevado? Qual é o trabalho desse personagem dentro essa instituição?

Percebe-se essa discordância nas definições desse cargo, constantemente, se moldando a necessidade de cada instituição escolar, seja ela qual for.

Constata-se que os dois maiores índices setoriais nas escolas públicas são relacionados aos setores de assistência ao professor (Gráfico 5) e comunicação (Gráfico 6), ambos com 93%. Já nas escolas privadas, o setor de assistência ao professor (Gráfico 5) aparece com 53% e o de comunicação (Gráfico 6) com 47% de frequência. De acordo com o trabalho de Lima (2011), o setor de assistência ao professor tem como objetivo apoiar o processo de ação interventiva do professor, orientando, sugerindo, problematizando e fornecendo subsídios para o desenvolvimento das atividades-fim, portanto, é um espaço onde todos os recursos materiais e humanos são mobilizados na escola. A formação continuada dos docentes são momentos oportunos nessa direção. (GIORDANO, 2019).

Ainda com o nosso olhar sobre a pesquisa de Giordano, a autora vai pontuar outros aspectos que elege como principais ao trabalho do coordenador pedagógico, e como resultado, percebe-se novamente que destoam tenazmente a depender da esfera, pública ou privada, da instituição. Constata-se que nos setores Bibliográfico, Ensino, Relação com a Comunidade e Disciplina, tem-se uma disparidade de no mínimo, o dobro da frequência da figura do coordenador pedagógico no ensino público pelo privado. Auferimos pelos dados, mais uma demonstração da existência de uma dicotomia na questão das especificidades do cargo desse profissional, algo que autores, pesquisadores e até mesmo os agentes educacionais do ensino público que pensaram nessa figura dentro da escola, elencaram como pontos indispensáveis à sua prática, ou que constituem uma notável parcela dentro do desenvolvimento de sua função, não assentam com as características desse mesmo personagem, dentro da escola privada.

É importante salientar que, em seu trabalho de Conclusão de Curso, Giordano (2019) dividiu as respostas entre escolas públicas e privadas, portanto não podemos garantir de que em todas as escolas o coordenador pedagógico

atue da mesma forma e desempenhe esses aspectos com a mesma frequência, ou seja, pode haver ainda mais diferenças mesmo entre as instituições pertencentes a mesma esfera.

1.3 Aproximações entre as atividades-meio e as atividades-fim

Considerando um ponto em comum durante o exposto ao longo do texto, podemos considerar que a função do coordenador pedagógico é a de proporcionar, estimular e persistir na prossecução incessante da formação dos docentes, (GEGLIO, 2006), através da garantia de espaços e colaboração para o desenvolvimento de ideias que permitam o alcance da qualidade da educação, promovendo dessa forma, um processo de ensino-aprendizagem satisfatório a todos os integrantes desse campo, como nos propõe, Libâneo (2005). No artigo escrito por Marchesan e Almeida (2014), explicitam algumas das atividades pertinentes a esse processo, como:

[...]o CP deve articular todo o processo ensino-aprendizagem, no sentido de promover situações em que a auto-formação aconteça, como, grupos de estudos, tematização da prática, recomendação de leituras, promover encontros em que os professores possam compartilhar informações e trocar novos conhecimentos adquiridos em cursos, congressos, enfim estimular os professores a serem não só responsáveis por sua auto-formação, mas também co-participante da formação contínua dos seus pares. (MARCHESAN; ALMEIDA, 2014).

À vista disso, podemos considerar como atividade-fim da função do coordenador, fomentar o processo de formação continuada dos docentes, de acordo com Lima e Santos (2007), a resposta de 10 coordenadores pedagógicos da cidade de São Paulo, foi:

Ao indagarmos sobre seu conhecimento sobre o papel e campo de atuação na escola, os coordenadores pedagógicos foram unânimes em afirmar que uma das atribuições mais importantes é a de formação continuada, desenvolvida junto aos professores, trabalho que necessitaria estar articulado aos princípios pedagógicos assumidos pela escola, por meio de uma leitura sistemática e intencional da realidade contextual. (LIMA, SANTOS, 2007).

No entanto, para a execução de tal tarefa, é necessário que esse esteja focado em promover e desenvolver projetos nessa direção. Para isso nas

palavras de Fonseca (2001), é indispensável criar uma nova configuração do papel desse ator dentro das escolas, através de atividades-meio.

Essas atividades devem proporcionar, a superação da crise de identidade desse indivíduo, evidenciar o significado de seu trabalho, abrir caminhos que gerem uma comoção e um incômodo pela situação atual da educação, envolvendo os colaboradores numa esperança pela transformação, a qual será somente desenvolvida por meio do trabalho coletivo. Buscar sempre uma autonomia e um diálogo entre as partes, ao mesmo tempo que se permita se corrigir e ser corrigido pela equipe, aceitando que todos necessitam de diárias complementações em suas formações, tal qual em suas práticas.

Ações em direção a escolha de materiais didáticos, definição de temas a serem trabalhados, acompanhamento dos trabalhos com os discentes, bem como o desenvolvimento desses nas avaliações, a frequência dos educandos na instituição, os desafios e dificuldades presentes no dia a dia dos pares, alunos e professores, assessoria às famílias, planejamentos de atividades, bem como de reuniões, avaliações sistemáticas sobre o que está sendo desenvolvido, sobre a sua própria atuação, constroem um plano de práticas e um conjunto de ações pontuais para que se chegue ao resultado esperado, e tudo isso, também considerado atividades-meio, deve ser desenvolvido pela equipe, não focado no coordenador pedagógico. Como demonstra nos resultados obtidos na pesquisa de Giordano (2019), setores como Material Didático e Arquivo, dos quais fazem parte algumas das atividades citadas acima, são os que se igualam tanto nas escolas públicas como nas privadas, com uma porcentagem de 60% e 80% sendo a primeira para Material Didático e a segunda para Arquivo, da presença desse profissional, ou seja, algo que poderia ser elaborado como equipe, requer majoritariamente a atenção desse personagem.

Como vimos ao longo do exposto, a configuração do papel do coordenador pedagógico é justamente a sobrecarga, cobrança e responsabilidade de desenvolver essas atividades-meio sobre um único indivíduo, de forma a burocratizar e não flexibilizar o seu trabalho. De acordo com Maria José (2004):

[...] o desvio de função; a ausência de identidade; a falta de território próprio de atuação no ambiente escolar; o isolamento

do trabalho; a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada; a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação; a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos. (FERNANDES, p.104, 2004.)

Retomando o trabalho em equipe, essa necessita ser impulsionada e participativa no processo, confiante e conhecedora dos objetivos do trabalho. Souza, Seixas e Marques (2013), confirmam esse pensamento ao concluírem que:

Desse modo, o coordenador um agente de transformação no ambiente escolar, ele deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior dessa instituição. Ao agir na coletividade (com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem), esse profissional vai transformando a prática pedagógica. (SOUZA, SEIXAS E MARQUES, 2013).

Considerando essa questão, temos que refletir sobre as ações do coordenador em direção a formação desse caráter na equipe, no estímulo à reflexão e criticidade de seus próprios trabalhos. Dessa forma, inicialmente é preciso que instituições do curso de Pedagogia, estejam capacitadas a fornecer uma formação aos coordenadores, apontando para os encaminhamentos que deverão ser feitos a fim desses objetivos. Souza, Seixas e Marques (2013), tomando como referência a pesquisa de Serpa (2011), realizada pela fundação Victor Civita, nos apresenta que, “a maioria dos Coordenadores Pedagógicos, não tem formação em gestão”, assumem o cargo deixando de exercer a função de docentes, ou ainda mesmo, direto de cursos de graduação.

Logo, refletindo sobre a exaustiva carga de responsabilidade, bem como a extensa lista de exigências incumbidas à atuação desse profissional, percebe-se que se não houver uma constante e árdua conciliação entre as tarefas denominadas fim e meio, as quais envolvem uma equipe dinâmica e solícita, esse profissional se perde, como indivíduo e dentro de sua atuação. Ademais, categoricamente precisa-se escalar uma prioridade nas atividades-fim desse profissional, inserindo as questões relacionadas ao desempenho da equipe, como o bom relacionamento entre si, com supra importância.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL DE INDAIATUBA E A CORPORATURA DO PROFESSOR COORDENADOR

Embasando-nos no recorte histórico da educação pública brasileira, posteriormente o surgimento da Educação Infantil, tal qual a historicidade, a identidade e os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos que compõem a inserção do coordenador pedagógico dentro do campo educacional, expostas anteriormente, neste capítulo, nos direcionando ao município de Indaiatuba/SP, prevê-se compreender as características históricas da educação básica municipal, bem como as políticas, métodos, projetos, ações, em fim, a conjuntura dos trabalhos que a estruturam e ocasionam destaques nos parâmetros educacionais, como já mencionado. Nessa mesma perspectiva, apresentaremos as configurações do Professor Coordenador, imanente ao contexto.

2.1. A educação na cidade de Indaiatuba/SP

Indaiatuba é uma cidade localizada na Região Metropolitana de Campinas - RMC, com aproximadamente 260.690 mil habitantes, segundo o IBGE de 2021, e considerada o 37ª município mais populoso do Estado de São Paulo em 2010. (IBGE, 2022). Sua presença nos rankings das melhores cidades para se viver no Brasil é assídua, alcançando o primeiro lugar em 2012 pela Firjan, em 2021 pela Band cidades, e em 9º lugar pela revista IstoÉ, em 2022. Ganha destaque também nas questões de desenvolvimento econômico e social, sendo considerada pela revista IstoÉ também no ano de 2022, no ranking de Atenção ao Jovem, como a melhor cidade do Brasil nesse quesito.

O município segue as regulamentações da SME e das da Diretoria Regional de Ensino de Capivari. Está sob a responsabilidade da cidade, a Educação Infantil, realizada em Creches de 4 meses a 3 anos, pré-escolas de 4 a 5 anos, o Ensino Fundamental I, sendo a partir dos 6 até os 10 anos de idade. Abrange também a Educação de Jovens e Adultos, a partir dos 14 anos, e por último, a FIEC e CEPIN, sendo esses, núcleos de cursos profissionalizantes. Pontua-se também que, a alimentação e o transporte para os discentes de escolas municipais e estaduais, é realizado pelo município (Indaiatuba, 2015) e segundo a Lei 10.709 de 2003, a qual foi inserida no artigo, 10º, da LDB 9394/96:

[...] Os estados incumbir-se-ão de,


inciso VI:

[...] assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.

Ainda que não seja conferida por lei, o município imputa a si esse dever, uma vez que além de prover o transporte para escolas estaduais, o qual é requerido ao estado, provê também, a alimentação aos educandos dessa rede.

A educação infantil municipal iniciou seu desenvolvimento em 1969, com 500 crianças presentes, distribuídas em salas concedidas de escolas estaduais. Em 1970, foi acrescido 230 crianças, divididas em 17 salas. Em 1998, atendendo aos requerimentos da LDB 9394/96, é criado através da Lei 3507/98, o Sistema Municipal de Ensino – SME, o qual inicia seus trabalhos, com a criação de 4 escolas de ensino Fundamental. Segundo o PMEI 2015/2025, as primeiras creches municipais surgiram em 1986, sendo a primeira instituição de cuidado infantil de 4 meses a 4 anos na cidade, a Creche Jesus de Nazaré, por iniciativa privada, e hoje, conveniada com a prefeitura de Indaiatuba/SP.

A Casa da Criança Jesus de Nazaré foi fundada em 25 de abril de 1978, sendo a primeira da cidade de Indaiatuba, quando trabalhadores do Centro Espírita Padre Zabeu Kauffman, através de uma assembleia, votaram por fundar uma instituição para crianças carentes de famílias de baixa renda no município. (CASA DA CRIANÇA JESUS DE NAZARÉ, 2022).

Segundo o PMEI 2015/2025 de Indaiatuba, o valor disponibilizado para a construção e desenvolvimento de unidades de Educação Infantil, como creches, era de até 40%, sendo modificado apenas em 2008, com a criação do FUNDEB. (PMEI 2015/2025, p. 79, 2013). 

Até 1997, a cidade era responsável apenas pelo ensino nos níveis de educação Infantil e EJA. Com as mudanças trazidas pela LDB 9394/96, quanto à municipalização do ensino fundamental, foi desenvolvido uma série de ações com o intuito de esclarecer, compreender e organizar as estruturas que já se desenvolviam de certa forma, a fim de atender às novas demandas. Para tal, iniciou-se uma comissão promovida pela SME, promovendo uma série de pesquisas e palestras, a fim de sanar as dúvidas dos envolvidos no processo.

Foi realizada visitas às escolas, bem como encontros na Câmara Municipal de Indaiatuba, com a presença de professores, diretores, autoridades municipais e qualquer outra pessoa do público geral, interessado no assunto. Esse movimento foi necessário, à vista dos Administradores Municipais, bem como dos componentes da SME (PMEI 2015/2015, p. 29, 2013), devido às manifestações internas e externas contrárias à essa nova organização educacional exigida por lei, elencando objetivos, direitos e deveres para com a educação Infantil e Fundamental. Justificou-se também, pela vinculação do FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, à uma participação no orçamento da educação estadual e municipal do ensino Fundamental. Em 2009, a SME assume todo o ensino fundamental do ciclo I, antes pertencentes às escolas estaduais. (PMEI 2015/2025, p. 30, 2013).

Em 2007, por meio de lei municipal 11.494/07, o FUNDEF, se tornou FUNDEB, Fundo de Acompanhamento e Controle da Educação Básica e Valorização do Magistério, abrangendo agora, a Educação Básica. Esse conselho é responsável por acompanhar, fiscalizar e prestar contas dos valores disponibilizados ao Fundo, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, tendo período de vigência de 2007-2020. (PMEI 2015/2025, p.31, 2013).

Em 1999, a SME criou, através da Resolução 05/99, o GAP, Grupo de Apoio Pedagógico, composto por profissionais da educação que compusessem as instâncias executiva e consultiva e deliberativa, sendo esses representantes dos primeiros, “[...]supervisores, psicólogos e fonoaudiólogos escolares, professor capacitador, orientador pedagógico” e encarregados da segunda instância, estavam, “[...]Secretária Municipal de Educação, Assessor da Secretária, Diretores de Departamento” (PMEI 2015/2025, p. 35, 2013).

Os objetivos desse grupo são de prestar apoio aos indivíduos da SME, auxiliar nos processos e projetos a serem desenvolvidos, tanto internamente como externamente, visando a qualidade do ensino, e por conseguinte, contribuir na prática e desenvolvimento das atividades dos profissionais dentro das instituições escolares, construindo assim, um acorde na educação. (PMEI 2015/2025, p. 35, 2013).

O município conta no ano de 2022, de acordo com a Supervisora de Educação de Indaiatuba, com 19 creches, 17 pré-escolas e 27 unidades do Ensino Fundamental, todas públicas. Em 2020, Indaiatuba alcançou o primeiro lugar no Estado de São Paulo e segundo lugar no Brasil, no ranking do IDEB, nos anos iniciais da educação, mas se encontra numa crescente desde 2009. Ademais, percebe-se também uma gradativa evolução nos anos finais do Fundamental e no Ensino Médio, segundo os dados do QEdu.

Gráfico 1. Evolução do IDEB – Anos Iniciais



Fonte: QEdu (2022).

Gráfico 2. Evolução do IDEB – Anos Finais



Fonte: QEdu (2022).

Gráfico 3. Evolução do IDEB – Ensino Médio



Fonte: QEdU (2022).

Devido ao contexto pandêmico, é notável uma retenção no avanço do desenvolvimento escolar, bem como no fluxo das crianças à escola, retardando o processo de ensino-aprendizagem.

A Secretaria de Educação do Município, desenvolveu em 2008, uma Avaliação Municipal do Desenvolvimento do Aluno (AMDA), no intuito de avaliar o desenvolvimento dos educandos e dessa forma, realizar as devidas mudanças, inovações e adequações a fim de garantir uma boa qualidade do ensino (INDAIATUBA.SP, 2013). Cabe mencionar que o município faz uso também das avaliações governamentais, para os fins mencionados acima, sendo elas, Prova Brasil, Provinha Brasil e Saesp - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. (PIMENTA, p. 184. 2013). Sobre a AMDA, segundo Pimenta (2009),

[...]objetivo central, o monitoramento do trabalho como um todo não tendo como foco apenas fazer uma avaliação dos alunos. A Secretaria coleta todo o material, faz o tratamento dos resultados e gera relatórios que trazem todas as informações por aluno, por sala e por escola. Na Secretaria, a tabulação dos dados é feita por estagiários de um curso de informática da Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura –FIEC, mantida pela

prefeitura, que realiza cursos profissionalizantes, entre outras atividades. (PIMENTA, 2009, p. 10).

A AMDA provê também, o auxílio no desenvolvimento da prática dos docentes, uma vez que norteia os caminhos dos processos e projetos escolares, além de avaliar o desempenho dos mesmos, periodicamente. Essa ferramenta ainda, constitui um referencial, assim como o Ideb, para a GPAP (Gratificação de Produção e Aperfeiçoamento Profissional), medida regulamentada pelo Decreto 9.724/08, pela qual, gratifica-se os docentes que mantêm determinada frequência de qualidade pessoal, através de cursos e especializações, alcançando por essa via, bons resultados naquelas. (Pattaro, p. 83, 2013).

O Município iniciou o seu Plano Municipal de Educação (PME) em 2014, estabelecendo metas para até 2024, definindo-o como, “[...]O PME deve ser o plano Global do Município, não será representado apenas pela Rede Municipal de Ensino, mas de toda a educação, em regime de colaboração com as escolas estaduais, particulares, do ensino básico do ensino técnico profissionalizante e do ensino superior. Deverá contemplar a valorização dos profissionais da educação, sua formação e sua carreira, a avaliação de seus resultados, a utilização dos recursos tecnológicos para melhorar a aprendizagem e a qualidade da Educação.” (INDAIATUBA.SP, 2013). Ressalta-se, que o PME – Plano Municipal de Educação de Indaiatuba em vigor é do decênio 2015/2025, conforme documento produzido e disponibilizado no site da Prefeitura Municipal de Indaiatuba até 2022.

Nesse contexto, o município desenvolve em torno de vinte projetos pedagógicos, desenvolvidos pela SME. Dentre eles, “Feira Literária” incentivando não apenas os alunos, mas toda a comunidade ao exercício diário da leitura, “Memória Local”, no qual os discentes criam histórias com personagens da história de Indaiatuba. “Projeto Ambientação”, o qual visa criar e estimular nos educandos uma consciência crítica, ativa e consciente sobre o ambiente em que vive, fomentando mudanças em sua maneira de se comportar na sociedade e usufruir do meio em que vive. “Projeto Jogos Escolares”, incentivando a prática de esportes, como arremesso à cesta, de pelota, xadrez, entre outros. “Empreendedorismo”, os alunos da EJA, participam de palestras e oficinas sobre a temática do empreendedorismo. “Tribunal de Justiça e

Cidadania”, destinado também aos alunos da EJA, conheceram questões relacionadas aos direitos e deveres trabalhistas, bem como a segurança no trabalho. (PMEI 2015/2015, p. 39-48, 2013).

2.2. O Professor Coordenador

Em contato com a Supervisora de Educação de Indaiatuba, essa nos afirmou que em todas as unidades escolares públicas municipais, está presente o Professor Coordenador. Referenciando o trabalho de conclusão de Mestrado de Pattaro (2013), esse profissional assume uma função e não um cargo. Ela aponta essa diferenciação através da seguinte especificação:

I – Cargo: é a unidade de competência e atribuições, criado por lei com denominação e remuneração próprias, provido por titular para o exercício de funções específicas na estrutura organizacional do serviço público;

II – Função: é toda atividade concreta e imediata destinada a assegurar os interesses coletivos. É desempenhada pelos órgãos e pessoas às quais a Lei atribui o respectivo exercício da função pública.

VI – Professor: servidor público, que exerce as funções de docência, suporte pedagógico, gestão, coordenação, orientação, planejamento e pesquisa nas respectivas Unidades Escolares e nas unidades vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. (INDAIATUBA, pp. 02 e 03, 2009).

Esse profissional, segundo a Lei Complementar N°7 de 2009, na Seção II, artigo XV, é definido a seguir, e também é expresso os procedimentos que são necessários à obtenção do cargo:

I – Professor Coordenador: profissional que desempenhará a função de assistência pedagógica e administrativa visando assegurar o funcionamento e a qualidade de ensino, na Unidade Escolar em que estiver sediado.

§1º - Os Interessados deverão submeter-se a processo de avaliação de desempenho, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de Comissão Especial a ser constituída oficialmente dentre outros por representantes do Conselho Municipal de Educação, Secretaria dos Negócios Jurídicos, da Secretaria Municipal de Administração e Secretaria Municipal de Educação na forma a ser estabelecida em Decreto do Poder Executivo. (INDAIATUBA, pp. 07 e 08, 2009).

É requerido igualmente ao candidato, ter licenciatura plena em Pedagogia e habilitação em Administração e Gestão Escolar, além de exercer o

cargo de professor efetivo na rede municipal, por no mínimo 3 anos. (INDAIATUBA.SP, p. 7, 2020).

O município criou a partir do Decreto 8279/2004, um Departamento de Inovação e Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba, o qual tem em sua estrutura uma unidade de ensino, denominada NFCI – Núcleo de Formação Continuada de Indaiatuba, cujo objetivo:

[...]por competência o desenvolvimento de ações formativas destinadas à equipe de profissionais da Educação, conforme as necessidades estabelecidas para o oferecimento de uma educação de qualidade para todos os segmentos oferecidos na Rede Municipal de Ensino, a curto, médio e longo prazo. (INDAIATUBA, art. 151, p. 65. 2017).

Esse núcleo encontra-se disposto no documento de Regimento Interno das Unidades Escolares de Indaiatuba. Percebe-se, reiteradamente essa preocupação da SME com a qualidade do ensino nas escolas municipais, expressivamente no trabalho do professor.

No PMEI vigente, do qual utilizamos diversas vezes para compreender o processo de instauração das escolas municipais, bem como a historicidade legal do mesmo, direciona-se metas, projetos e grupos, como o NFCI, ao atendimento de docentes, mas pouco fala-se sobre a gestão, principalmente o Professor Coordenador, cuja função, como temos visto, organiza-se em volta da formação continuada dos professores.

Na Meta 2, correspondente ao tema proposto “8.12. Formação e Valorização dos Profissionais da Educação”, disposta no PMEI 2015/2025, p. 130. 2015, temos:

Meta 2: Estruturar com Plano de Gestão o NFCI – Núcleo de Formação Continuada de Indaiatuba, considerando as seguintes necessidades:

Ações:

- 1.1 Identificar as carências dos profissionais docentes e demais profissionais da educação (diagnóstico);
- 1.2 Realizar a formação continuada dos profissionais docentes e não docentes, por meio de palestras, jornadas pedagógicas, seminários, simpósios, fóruns, congressos, feiras, cursos com variadas durações, etc., suprimindo gradativamente as carências profissionais identificadas em áreas específicas;

- 1.3** Desenvolver programas de EAD - Educação à Distância, que possam ser utilizados em cursos presenciais e semipresenciais para realização de formação continuada de docentes e não docentes.
- 1.4** Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários e programa específico de acesso a bens culturais, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública municipal de educação, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

Meta 4: Atingir o índice de 100% dos docentes com formação em nível superior, correlato à sua área de atuação, no prazo de vigência do PMEI – Plano Municipal de Educação de Indaiatuba.

Ações:

- 1.1** Oferecer aos docentes que não possuem graduação (Pedagogia ou outras Licenciaturas) a oportunidade de formação em Instituições de Ensino Superior, públicas, através de Convênio, Bolsas de Estudos, Programas ou Parcerias;

Meta 5: Formar, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PMEI – Plano Municipal de Educação de Indaiatuba e garantir a todos os profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino e formar 30% dos profissionais não docentes, para a realização de cursos de graduação e ou pós-graduação na área compatível com sua função, mediante critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Sobre o tema “8.14. Gestão da Educação”, p. 137. 2015, estipulam-se como metas,

- Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;
- Formalizar e executar as avaliações institucionais, dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

Ação:

- Propiciar formação específica e acompanhamento permanente aos gestores, para que a meta seja cumprida.

Meta 3: Criar mecanismos legais, no primeiro ano de vigência do plano, para incentivar e motivar a permanência de gestores em Unidades de Ensino, considerando a quantidade de alunos e ou a complexidade de atendimento, evitando a rotatividade e assim zelando pela qualidade da gestão.

Ação:

- Constituir uma comissão paritária de estudos para avaliar e propor normas que instituam e regulamentem vantagens e ou gratificações para os gestores das Unidades Escolares, considerando as peculiaridades de cada uma delas, tais como número de alunos, características de acesso e de inserção.

Não há como sabermos ao certo, a quais profissionais o termo não docente, mencionado nas propostas, dizem respeito. No entanto, sabemos que ao Professor Coordenador ou ao Diretor, é requerido uma formação em nível acadêmico, e na Meta 5, acima mencionada, é possível ter uma singela compreensão de que esse profissionais, não docentes, não possuam graduação ou pós-graduação, “[...]e formar 30% dos profissionais não docentes, para a realização de cursos de graduação e ou pós-graduação na área compatível com sua função”, podemos assumir ainda que vagamente, que esse termo é referido aos auxiliares educacionais, por exemplo.

Outrossim, há uma dicotomia na estipulação e estimulação de critérios ao processo de desenvolvimento, valorização e aperfeiçoamento dos docentes e dos componentes da gestão. Enquanto que para os educadores há uma intensa deslocação à sua formação continuada, aos gestores, fala-se em investimentos quanto à sua permanência no cargo, ou ainda, sobre o apoio técnico e financeiro para a melhoria na qualidade da gestão. Identifica-se a falta desse incentivo quanto à formação continuada dos gestores, principalmente do Professor Coordenador.

Diante dos dados apresentados, dos estudos até aqui realizados sobre a conjuntura desse profissional, da historicidade da cidade, suas particularidades e seu desenvolvimento no campo educacional, percebeu-se a oportunidade de analisar e compreender a função, identidade, as atividades, tal como o que é

requerido e esperado dentro do cenário educacional, político, social e econômico, do coordenador pedagógico ou, Professor Coordenador como é usado pela legislação municipal de Indaiatuba, dentro da Educação Básica Infantil do Município, responsável pelas etapas de Creches, Pré-escolas e Ensino Fundamental I – Anos Iniciais.

A seguir demonstraremos as respostas obtidas através do questionário, relacionando-as com os aspectos levantados ao longo do trabalho, contextualizando-as na realidade e na prática desses profissionais.

CAPÍTULO 3

PERCEPÇÕES SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM INDAIATUBA: DEVOLUTIVA DOS RESPONDENTES

A fim de construir uma percepção mais diretiva e palpável sobre o assunto, compreender o que abrange suas atividades, o que as estimula, o que as fazem se diferenciar e se assemelhar quanto às mudanças de contextos e perspectivas sobre a escola e a Educação, até que ponto suas ações são diretivas e negociáveis, o que podemos aferir como sendo um padrão de comportamento ou afirmar que em determinados casos, essa condição é inexistente, desenvolvemos uma pesquisa com 10 coordenadores pedagógicos da Educação Básica, de escolas públicas do Município de Indaiatuba/SP, distribuídas em etapas de Creche ao Ensino Fundamental I – Anos Iniciais. Nesse capítulo, espelharemos as respostas dos coordenadores, organizando-as de acordo com os aspectos levantados para o objeto de análise desse trabalho.

A seguir descreveremos as características da pesquisa, do instrumento escolhido para realizá-la, e os critérios requeridos aos respondentes.

3.1 Características da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida à luz da abordagem qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de consulta à documentos oficiais, artigos científicos, periódicos e a aplicação de um questionário com perguntas abertas. Segundo Chizzotti (1991):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A escolha por esse método se deu, por elencar como imprescindível ao objeto de estudo desse trabalho, dois aspectos dessa forma de se fazer pesquisa, sendo esses:

[...]o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos (Creswel, p. 186. 2007).

E por acreditar que, segundo Richardson (1999), a pesquisa qualitativa é categórica quando se procura entender aspectos subjetivos, os quais não podem ser coletados através de dados numéricos ou de qualquer outra natureza, uma vez que, dizem respeito ao psicológico dos objetos de estudo, como motivações, valores, expectativas, ou seja, tudo que constrói aquele indivíduo e conseqüentemente, sua prática.

Apesar de ser um trabalho com embasamento exploratório, se trata de uma pesquisa qualitativa descritiva, diferenciando-as, segundo Augusto, Souza, Dellagnelo e Cario (2014), uma vez que a última, traz contribuições para uma realidade já conhecida. Colocando-se justamente, no objetivo que nos propusemos, estudar a identidade, a função e a prática de coordenadores pedagógicos dentro da Educação Básica, sob as particularidades das escolas públicas, do município de Indaiatuba/SP.

3.1.1 Sobre o instrumento de pesquisa

A aplicação do questionário foi realizada no formato online, através da plataforma *Google Forms*, escolhida nesse molde, devido a rotina conturbada dos profissionais, e a garantia do sigilo de suas informações e repostas. Estruturado em perguntas descritivas, cuja meta é expor as vivências trazidas pelos entrevistados acerca de suas trajetórias dentro da profissão, bem como de seu cotidiano, desenhando um panorama de como esse se caracteriza, se socializa dentro da instituição e lida com as atividades que lhe são cabíveis e as que lhe são impostas pela compreensão da função da profissão, reforçando ou contrapondo a historicidade exposta.

3.1.2 Sobre os respondentes

A pesquisa foi direcionada à 10 coordenadores pedagógicos da Educação Básica do Município de Indaiatuba/SP, todos profissionais de escolas municipais, distribuídas entre Creches, Pré-escolas e Ensino Fundamental I – Anos Iniciais.

Como critérios para a aplicação do questionário, foram requeridos que os participantes fossem residentes da cidade de Indaiatuba/SP e Coordenadores Pedagógicos da Educação Básica de escolas municipais de Indaiatuba/SP.

A seguir, discutiremos as devolutivas dos respondentes e sua percepção sobre o trabalho do coordenador pedagógico na cidade de Indaiatuba/SP.

3.2 Resultados

As questões foram estruturadas de forma a conhecer num primeiro momento, as características pessoais desse profissional, correspondentes às questões de 1 a 6. Seguimos com os questionamentos sobre a função que exerce, percorridas nas perguntas de 7 a 10. Por último, organizamos a parte final do questionário, de 11 a 14, relacionando sua prática com o contexto da cidade, da escola e levantando perguntas sobre se, e como esse ambiente interfere em sua formação continuada.

3.2.1 Características pessoais do Professor Coordenador

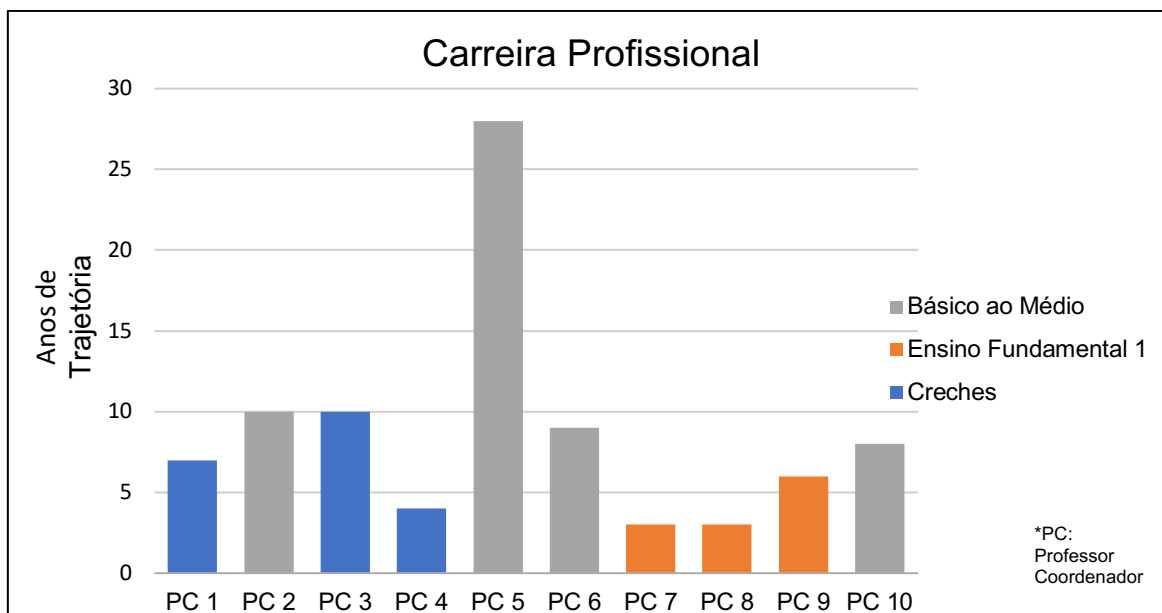
Tabela 1. Formação Acadêmica dos Professores Coordenadores – Indaiatuba/SP

PC 1	Pós-Graduação Psicopedagogia
PC 2	Graduação Pedagogia
PC 3	Pós-Graduação Gestão Escolar/Psicologia da Educação
PC 4	Graduação Pedagogia/Letras/Administração
PC 5	Pós-Graduação Psicopedagogia Clínica/Institucional
PC 6	Graduação Pedagogia
PC 7	Pós-Graduação Psicopedagogia/Especializações Edu. Especial/Libras/Orientação Escolar
PC 8	Pós-Graduação Pedagogia

PC 9	Especialização Edu. Inclusiva
PC 10	Pós-Graduação Pedagogia

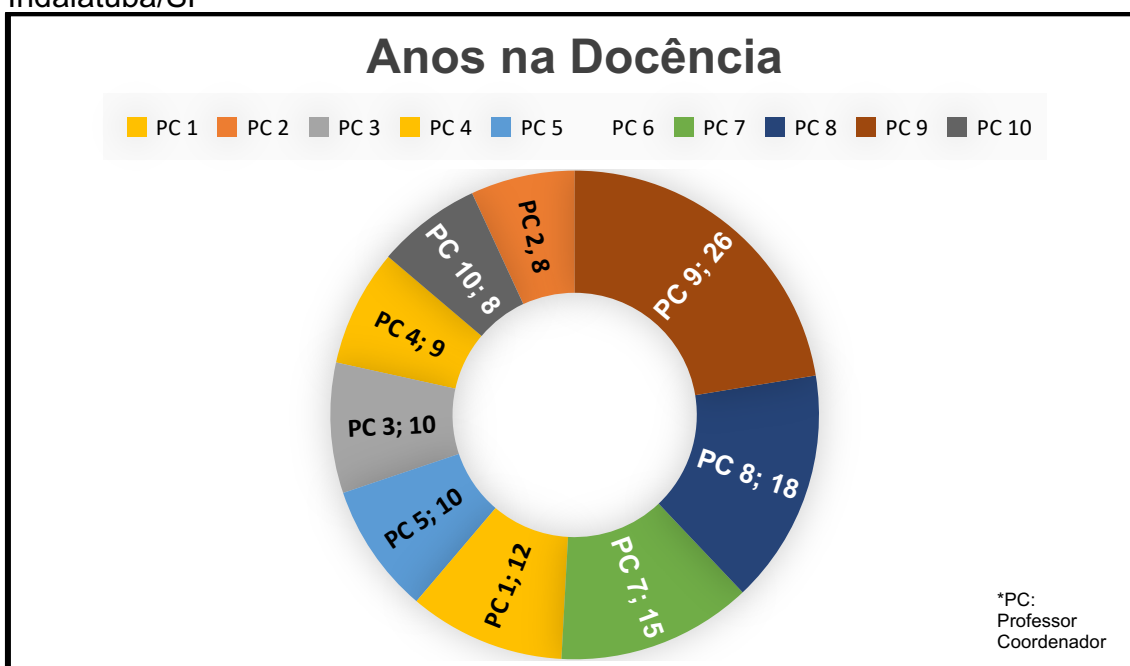
Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 4. Carreira Profissional como Professores Coordenadores – Indaiatuba/SP

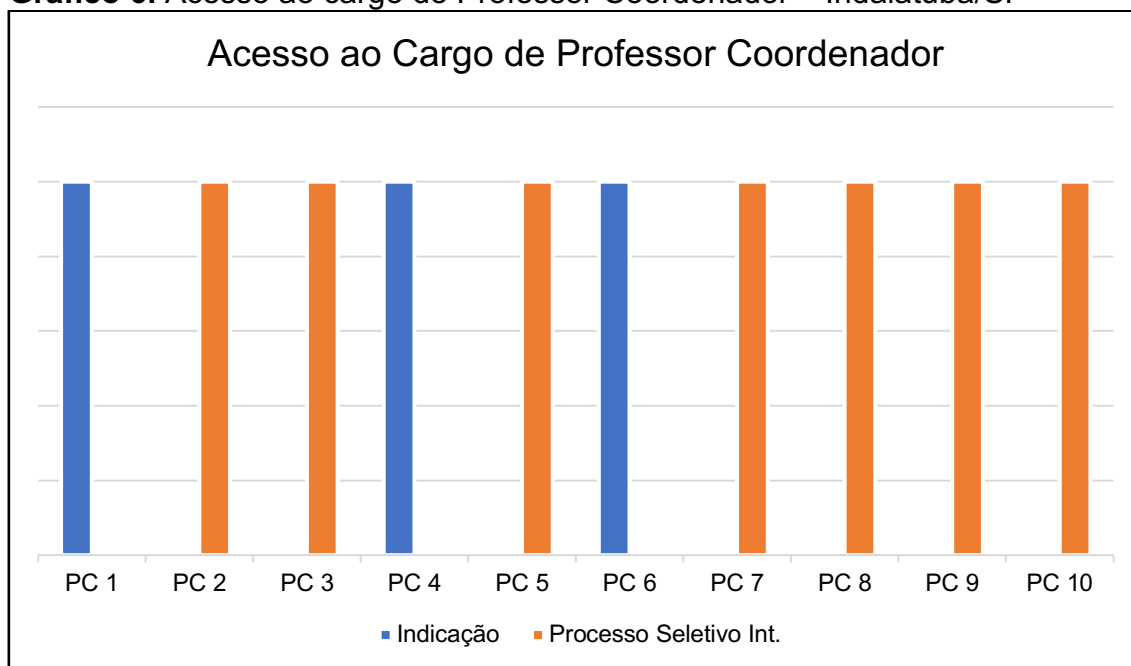


Fonte: Elaboração da autora.

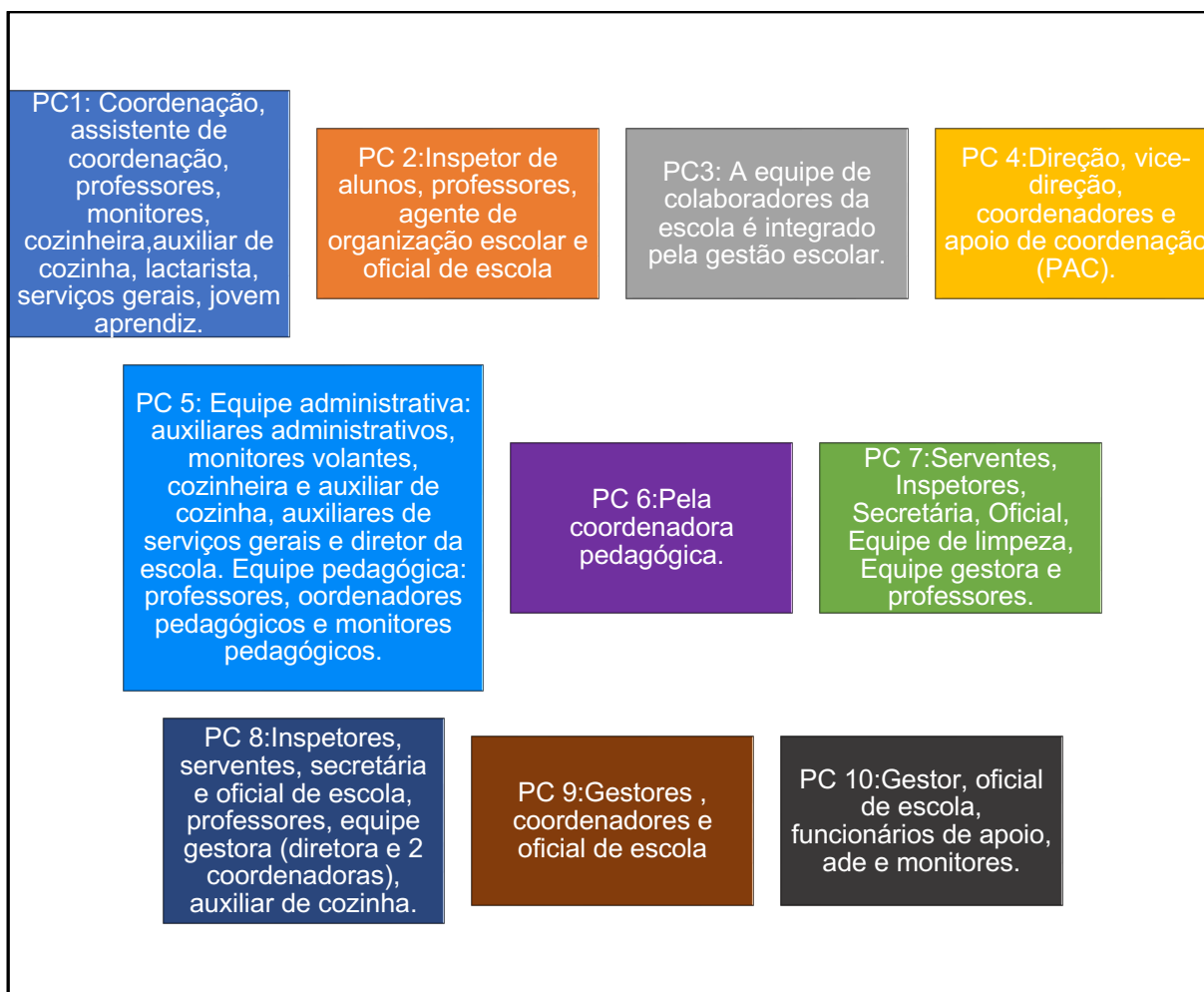
Gráfico 5. Trajetória como Educador dos Professores Coordenadores – Indaiatuba/SP



Fonte: Elaboração da autora.

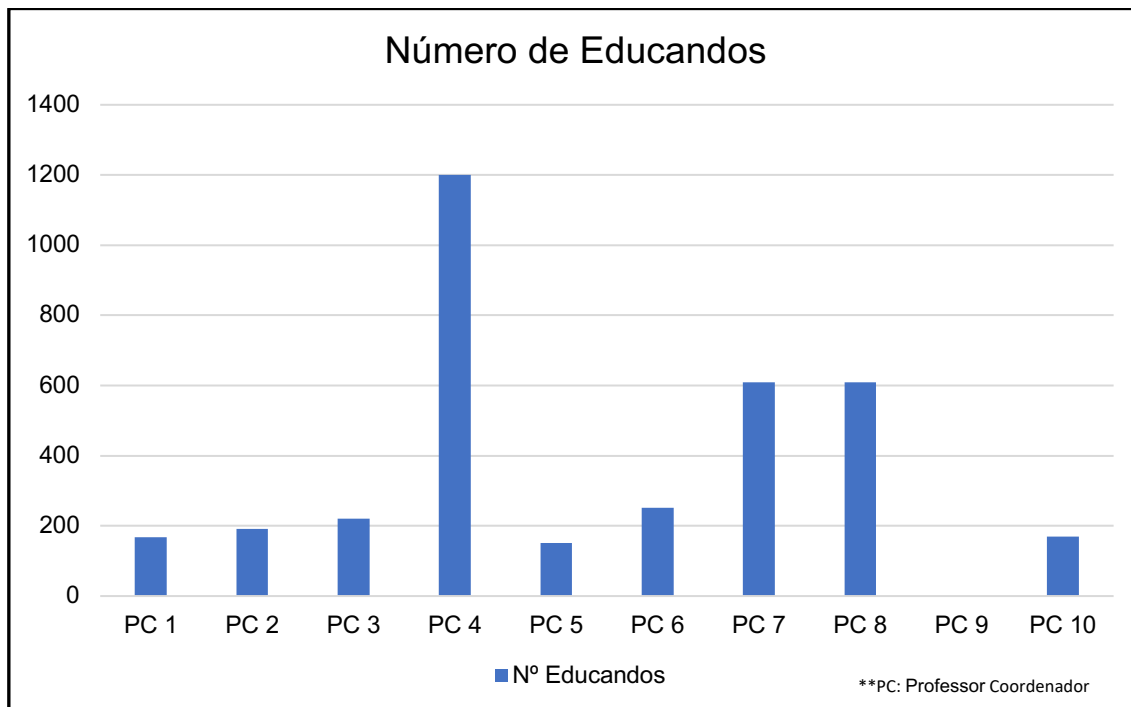
Gráfico 6. Acesso ao cargo de Professor Coordenador – Indaiatuba/SP

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 1: Integrantes da Equipe Escolar

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 7: Número de educandos correspondente à escola do Professor Coordenador



Fonte: Elaboração da autora.

3.2.2 Concepções sobre a profissão Professor Coordenador

Nesse tópico do questionário, indagamo-los inicialmente, sobre qual seria a função do Coordenador Pedagógico, correspondente à questão 7, partindo de sua realidade. Dentre as respostas, observamos similaridades recorrentes na maioria delas, como a formação continuada dos professores; melhoria no processo de ensino-aprendizagem; articulação do currículo a fim de aprimorar a sua efetivação; e respostas únicas como, mediador entre as relações família/escola/discente; executar o projeto político pedagógico; gestor do corpo docente; fazer encaminhamentos à profissionais da saúde e outras ainda mais particulares e pessoais como, “tarefeiros e cumpridores de tarefas, cargo para não se fazer carreira”.

Ainda que possamos observar determinada padronização nas respostas, mesmo com uma amostra relativamente pequena, dado o fato de que existem 63 instituições municipais, e todas, conforme já exposto, contam com a presença do Professor Coordenador, verificamos inconstâncias dentro dessa função, maneiras de enxergar suas atividades díspares, compreensões próximas sobre

o que cada um diz a respeito de seu trabalho como Professor Coordenador e não respostas congruentes.

“O Coordenador Pedagógico enquanto parceiro do Diretor escolar é um profissional dinâmico que orienta o trabalho pedagógico nas escolas, tem o papel de articulador entre todos da equipe pedagógica. Suas funções estão em observar o processo educacional, apontar alternativas, reunir ideias, alavancar recursos e sugerir modos para renovar e inovar a prática escolar objetivando a melhoria efetiva das ações pedagógicas na sala de aula.” (PC 1).

“Formador dos professores e quem auxilia docentes e discentes a solucionar dificuldades relacionadas a aprendizagem, estudando formas dos conteúdos alcançarem o maior número de alunos possível. Acompanhar de forma próxima o trabalho de cada professor, por meio de observações de aulas, planejamentos e resultados de avaliações, buscando formas de melhorar o desempenho.” (PC 3).

“Atuar como gestor do corpo docente e assuntos pedagógicos relacionados aos discentes.” (PC 4).

De fato, o campo educacional de cada escola é ímpar àquele profissional, não é possível equipararmos realidades destoantes, Paulo Freire (1970) quando explica a importância sobre a educação fazer sentido ao discente, discorre sobre essas singularidades. Entretanto, como discutimos ao longo desse trabalho, as questões quanto à identidade, atividades e até mesmo habitat dentro da instituição, por esse profissional, é de uma natureza plural, não há uma equidade quanto ao que lhe cabe ou não realizar, o que está ou não ao seu alcance, ao mesmo tempo que se limita às questões pedagógicas, em que alguns determinarão como projetos e avaliações dos conteúdos, como mencionado nas respostas acima, se expande, ao ocupar esse campo entre família, docente e discente, englobando uma cadeia de aspectos intrínsecos a qualquer ação.

Seguindo para a oitava pergunta, questionamo-los de acordo com a sua realidade, quais atividades-fim e atividades-meio realizavam para executar sua função. Dentre as opiniões manifestadas, houve algumas com um detalhamento e uma abrangência de informações e pessoas, descritas dentro de seu universo de atividades meio, para então se alcançar o que determinaram como atividades fim, o processo de ensino-aprendizagem, cujo sucesso está atrelado essencialmente à formação continuada dos professores.

Naquele também englobou relações e acontecimentos, para fora do ambiente de sala de aula. Ao passo, que mais uma vez, percebemos o contraste dessa particularidade de cada profissional sobre sua função, ao nos depararmos com devoluções mais sucintas e direcionadas à relação professor-aluno.

“Para o bom funcionamento da escolar, as atividades-meio como os serviços de secretaria, limpeza, cozinha, monitoria entre outros são atividades importantes para a manutenção da instituição de ensino. Com relação a atividade-fim destaca-se, o processo de ensino e aprendizagem, sendo a formação dos educadores, tanto a inicial quanto a continuada um dos elementos chave para atingir os objetivos intencionados, outro que se destaca é a representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá dentro e fora da sala de aula.” (PC 1)

“Atividades meio= Observação de aula e de planejamentos. Atividades fim= Formações relacionadas as dificuldades de cada professor.” (PC 6)

“Atividades-meio seriam as discussões para entendimento das atividades a serem propostas, verificação e estudos para formação das questões pedagógicas. Atividades-fim talvez as avaliações bimestrais, que não diria fim, mas processuais para traçar novas metas.” (PC 3).

“respondida.” (PC 9).

No caso da resposta do PC 9, estabelece-se uma incógnita sobre o motivo que o levou a responder dessa forma. Seja pela indisponibilidade em descrever sua opinião, consideremos também a possibilidade da não compreensão dos termos usados, ou ainda o uso literal de sua expressão, “respondida”, se referindo ao que escreveu no item anterior. No entanto, seguramente esse profissional nos transmite sua visão a respeito da função do Professor Coordenador.

Na questão seguinte, intencionamos analisar a relação desse profissional com a sua equipe, pretendendo-se estabelecer uma conexão com o que foi disposto na pergunta anterior, bem como, as considerações feitas nos capítulos já discutidos, ao falarmos sobre esse relacionamento que apesar de se exigir uma determinada intimidade, boa convivência, com trocas e diálogos, está imbuído de autoridade do Professor Coordenador sobre o grupo.

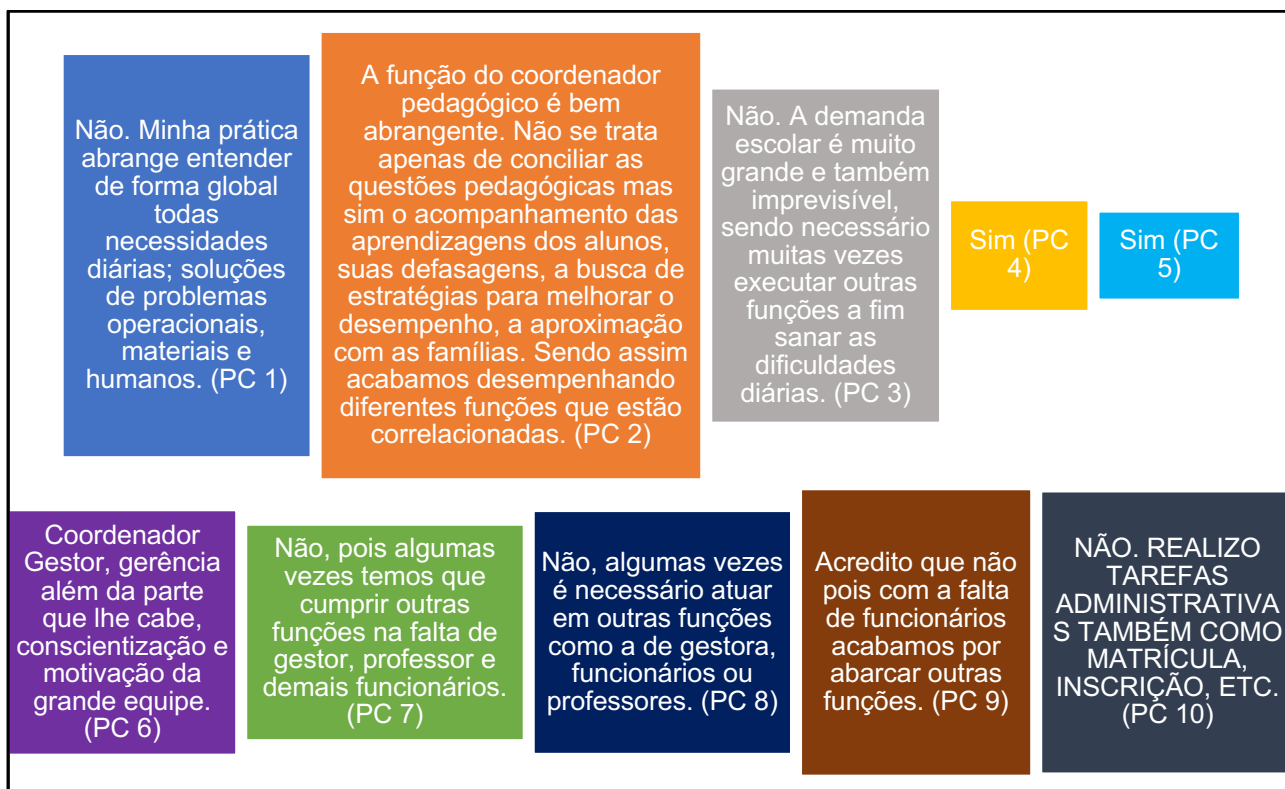
Quando indagados se em algum momento já se sentiram como membros a parte da equipe, sete dos dez respondentes alegou que não, uns complementaram dizendo que existe uma “parceria mútua” entre ele e sua

equipe (PC 3), e o PC 2 disse que “felizmente, esse tipo de situação nunca ocorreu”. Houve dois casos afirmativos, o PC 1 disse que percebe essas situações em atividades informais. Já o PC 8 expressou que ocorre quando há uma resistência por parte dos professores correspondente às questões sobre sua formação e redirecionamento de sua conduta dentro da sala de aula. Novamente, o PC 9, retornou com a fala, “respondida”, nossa percepção é que esse indivíduo retoma a sua resposta à pergunta 7 para definir as demais, reforçando essa ideia de que sua função é cumprir tarefas, sem qualquer personificação e como ele mesmo afirma, “cargo para não se fazer carreira”.

Retornando à questão, do Professor Coordenador exercer um cargo de “bombeiro”, “bom-bril” dentro da escola, elucidado por Santos e Lima (2007), no item 1.3, indicando uma sobrecarga de atividades e responsabilidades que não lhe está imputado, o que contribui para uma confusão de seu lugar dentro da instituição escolar, bem como de sua própria identidade como profissional, como temos discutido ao longo desse trabalho. Na pergunta 10, aos respondentes foi proposto discorrer se sua prática condiz apenas, com o que acreditam corresponder à sua função como Professor Coordenador, e se a resposta fosse negativa, que os mesmos exemplificassem.

Apenas o PC 4 e o PC 5 responderam afirmativamente. O PC 2 e o PC 6 não indicaram uma resposta determinista, com “sim” ou “não”, mas alegaram que a função do Professor Coordenador é bem abrangente, conduzindo para ações e atividades que concernem a sua prática, mesmo não estando diretamente atribuídas a ela.

Quadro 2: Sua prática condiz com a sua função?



Fonte: Elaboração da autora.

Algumas respostas atribuem essa característica de “faz tudo” intrínseca à figura do Professor Coordenador, abarcando responsabilidades como constituintes de sua prática, ou ainda, de um desenvolvimento satisfatório da mesma, fazendo alusão ao “correto” ou ainda, ao “sucesso” daquela. Em outras opiniões, percebemos uma concordância com a pesquisa de Santos e Lima (2007), tendo o cerne dessa atribuição ao profissional, a partir de uma necessidade ocasionada por fatores que excedem a gestão, um problema crônico de investimentos em educação.

3.2.3 Professor Coordenador em outros espaços educacionais

Caminhando para a abertura do trabalho do Professor Coordenador, para além dos muros da escola, ademais, na tentativa de instigar-lhes a refletir sobre um direcionamento pontual de sua prática, embora saibamos que dentro do ambiente escolar, as necessidades básicas antecedem o processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1970), na questão onze, perguntamos-lhes o que seria imprescindível à sua função, dentro do contexto social, político, econômico e cultural, no qual a escola está instituída.

Cinco dos profissionais, estabeleceram um vínculo indissociável entre o trabalho pedagógico e as determinações fugazes das famílias, bem como das comunidades.

“Sou uma profissional que procuro conhecer as minhas demandas, sei muito sobre o bairro onde a escola está inserida, trabalho para a comunidade, meu foco é o bem estar do meu aluno . (PC 9).”

“Garantir bom atendimento a comunidade, executar e fazer valer nossos valores enquanto entidade social nas nossas práticas e serviços prestados. (PC 1).”

“Aproximação da comunidade, fazer adequadamente o Projeto pedagógico e buscar meios para colocá-los em prática. (PC 7).”

“É imprescindível o relacionamento, transparência e parceria entre alunos, família, equipe e comunidade. (PC 3).”

“Estabelecimentos de vínculos com a comunidade. (PC 10).”

Enquanto que outros profissionais, conduziram sua resposta à aperfeiçoamentos no campo cognitivo, afetivo e profissional.

“Ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática. (PC 5).”

“Procurar estar sempre atualizada em relação as práticas pedagógicas, com aperfeiçoamento profissional constante, dentro da perspectiva do trabalho traçado pela rede. (PC 2).”

“Empatia (PC 6).”

“Flexibilidade, sensibilidade e muito estudo. (PC 8).”

Nos direcionando à aspectos que estão embricados no bom desenvolvimento das atividades educacionais, consequência das ações promovidas pela equipe escolar, na pergunta doze, promovemos uma reflexão a partir da cidade em que vivem e das políticas educacionais municipais, solicitando que apontassem quais problemas ou urgências elencariam como fatores determinantes para a condução de seus trabalhos. Pedimos-lhes que também sugerissem, como o trabalho do Professor Coordenador poderia

cooperar para superar ou realizar encaminhamentos para a solução dessas questões.

Entre as opiniões sobre a primeira parte da pergunta, quatro deles responderam e apontaram que o problema está na falta de financiamento em todos os campos da educação, seja na mão de obra, desde serviços de manutenção até profissionais especializados em determinadas áreas, falta de escolas, deficiências nos espaços dentro das escolas, capacitação dos profissionais, políticas que atendam ao volume de situações que perpassam o padrão dos modos educacionais constituídos, situações que contribuem para uma reação em cadeia.

“Sim. As classes estão lotadas, o aumento significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem e não há pessoal suficiente para auxiliar em tais questões. (PC 8).”

“Existe falta de escolas, falta de funcionários e professores, também falta de espaço físico na escola. (PC 7).”

“Sim. Precisa de recursos humanos e mais creches e escolas para atender a demanda. (PC 10).”

“Educação básica precisa de propostas inovadoras (PC 6).”

Já para a segunda parte da pergunta, tivemos além das respostas dos profissionais anteriores, manifestação do PC 3 e do PC 5, os quais não indicaram problemas.

“Primeiramente amor pela profissão. Acredito na gestão participativa e democrática. Acredito também que um verdadeiro líder, forma outros líderes, portanto se existe uma equipe engajada, capacitada e entende que é responsável por uma geração vindoura, as circunstâncias adversas não se sobressaem. (PC 3).”

“Participando ativamente do fóruns de educação, acompanhando e discutindo sobre a política pública educacional. (PC 5).”

“Dentro das possibilidades, tentamos trazer para o professor, estudos sobre temas que permitam que eles criem estratégias para tentarem minimizar os problemas em sala, mas isso nem sempre surte o efeito desejado. (PC 8).”

“Sempre levantamos essas dificuldades em reuniões com a secretaria municipal de educação. (PC 7).”

“Como coordenador acredito que não consigo contribuir isso faz parte da administração do município. (PC 10).”

“[...] e estas fazerem parte da formação acadêmica. (PC 6).”

Tanto o PC 1 como o 4, responderam que, “não há problemas, o município é um dos lugares mais estruturado e bem desenvolvido no campo educacional, seja na questão de vagas, como em outras situações, a cidade atende com êxito”. O PC 2 disse que, “a cidade supre a necessidade total de vagas, não havendo problemas nesse sentido”. No entanto, não relatou nenhum problema de outra natureza, que entenda que exista ou não. Em contrapartida, o PC 9 mais uma vez, retorna ao seu pensamento iniciado na questão 7, “respondida”.

Direcionando nosso olhar para a formação continuada dos Professores Coordenadores, assunto levantando no capítulo 2, ao discorrermos sobre o PMEI 2015/2025, e não observarmos uma atenção a esse assunto em direção ao PC, como é dado aos outros profissionais educacionais, na pergunta treze, questionamos-lhes se a rede municipal a qual trabalham, contempla um processo permanente de cursos e atualizações. Com exceção do PC 5, o qual respondeu que, “esse processo ocorre de maneira particular”, todos afirmaram positivamente.

“Sim, mensalmente participo de cursos de formação continuada que são ofertados por meio da Secretaria Municipal de Educação. (PC 3).”

“Sim. Constantemente somos contempladas com cursos, reuniões de formação e atendimento com supervisão educacional. (PC 1).”

“Sim. Estamos em curso e formações com a orientação pedagógica. (PC 10).”

“Sim, há formações periódicas, presenciais e de forma remota. (PC 2).”

“Sim, temos trocas de experiências e práticas do dia a dia. (PC 6).”

Apesar do PC 9 retornar afirmativamente, detalhando que, “a rede oferece muita oportunidade de estudo e aperfeiçoamento”, completa que, “falta uma política financeira equitativa para os profissionais que se dedicam á carreira”, a crítica é que possivelmente, o próprio profissional deve sustentar economicamente os seus estudos, não encontrando respaldo e apoio dessa natureza nas políticas educacionais, implicando em sua fala recorrente, sobre a característica efêmera do cargo.

Em nossa última questão, 14, retomando as discussões sobre a identidade desses profissionais, indagamos-lhes sobre o que deveria ser

pensado em nível de formação continuada para o seu cargo. Como esperado, as repostas foram díspares, com um determinado nível de concordância, mas cada um com o seu ponto de vista a respeito da profissão e de sua prática. Três das repostas mencionaram a importância de um acompanhamento psicológico para esses profissionais, e em uma delas, essa questão se entendeu aos professores. (PC 8). Citaram também a questão da gestão do tempo e das pessoas, fazendo alusão à ideia da sobrecarga, não ter tempo hábil para concluírem tudo o que precisam, inclusive, sua formação. Apontaram para aspectos relacionados à formação continuada dos docentes, bem como cursos para uma melhor gestão da equipe. Houve repostas relacionadas à importância em se trabalhar a diversidade de pessoas, sejam elas, educandas ou educadores, tanto na formação continuada, como na propagação de informações para a equipe de apoio. Ressaltaram a democratização do ensino a nível superior tanto aos docentes como aos gestores e nesse mesmo sentido, um estudo profundo das neurociências para o processo de ensino-aprendizagem.

“Retomada constante sobre: Aprofundamento das concepções teórico-metodológicas que dizem respeito à formação profissional e que constituem o saber pedagógico; Gestão da coordenação pedagógica na instituição de ensino; (o fazer pedagógico); Dimensão operacional do trabalho, buscando uma reflexão profunda a respeito das rotinas cotidianas; Formação da equipe de professores, valorizando as trocas dentro dela e sua avaliação constante; Construção de currículos integrados, planejamentos e avaliação. (PC 5).”

“Curso voltados para gerenciamento de equipe, maior informação quanto a rede de serviços de saúde e equipe de apoio educacional. Pois é crescendo o número de alunos com necessidades especiais, crianças atípicas que estamos recebendo nas creche e escolas. (PC 1).”

“Cursos de gestão. (PC 4).”

Nota-se contrastes dentro das repostas, muito embora tenham se assemelhado em outras ocasiões, nesta última reflexão percebemos assiduamente, as divergências, contrapontos e contextos que se afastam, evidenciando a autenticidade de cada instituição, profissionais e maneiras de se enxergar o processo educacional, corroborando para a construção de uma identidade única para a figura do Professor Coordenador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cerne do questionamento que instigou esse estudo, paira sobre a busca pela compreensão do trabalho desempenhado pelo Coordenador Pedagógico dentro da Educação Básica, tendo em vista a gama de responsabilidades que lhe são exigidas, envolvidas em um cadeia de processos, os quais nem todos, lhe correspondem, mas por fazer parte desse grande conjunto, dispersam e camuflam a essencialidade de seu trabalho, corroborando para um ofuscamento de sua profissão, bem como a perda de sua identidade na educação.

De fato, cada etapa educacional exige uma compreensão diferenciada a respeito do que se espera e do que deverá ser desenvolvido, temos como respaldo as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais cada uma delas, aborda as particularidades de cada passo da educação. Ademais, uma das descobertas que tivemos, foi evidenciarmos que um mesmo profissional pode exercer o seu cargo tanto nas séries iniciais, como nas finais da Educação Básica, não há uma exigência específica de acordo com a seriação. Dito isso, o foco desse trabalho foi conhecer a sua identidade, seu lugar dentro da escola, do quadro de funcionários, numa perspectiva macro, observando a classe profissional.

Todavia, contextualizando no cenário educacional das escolas municipais de Indaiatuba, a fim de nos aproximarmos da prática desses educadores estabelecendo uma relação de contraste e verossimilhança com as teorias estudadas ao longo do trabalho, aplicamos um questionário online aos coordenadores pedagógicos. Ao passo que, pudemos analisar sutilmente, o contexto histórico da cidade, suas políticas educacionais, do mesmo modo seus avanços e percalços durante esse processo.

O capítulo I num primeiro momento, dirigiu-se a um recorte da historicidade da educação pública brasileira. Analisamos ao decorrer dos anos e acontecimentos na sociedade, como a atmosfera educacional se alternava. Pudemos observar não somente avanços no que tange à discussão sobre um caráter educacional que o Brasil deveria seguir, mas a disponibilização de aberturas quanto à acessibilidade, obrigatoriedade e seriedade da população majoritária, se não total, à Educação. Com isso, percebemos mudanças no se fazer e pensar esse currículo escolar, relacionando-o com as deficiências e

dificuldades sociais e econômicas tão presentes no nosso país, as quais causam uma estratificação vigorosamente demarcada em nosso meio social. Contemplando esse ambiente, que tomamos consciência do acúmulo de atribuições incumbidas a essa figura dentro da instituição escolar no decorrer do tempo, conduzindo-nos a refletir as características que a compõe.

Nas divisões desse capítulo, tratou-se pontuar algumas das razões que nos conduzem ao paradoxo em que se está estruturado a figura do coordenador pedagógico dentro das instituições escolares. Verificamos através de leis que institui esse cargo, o que se é esperado, requerido e planejado para o contexto educacional com a sua atuação. Vimos também que como a sua função está intrinsecamente atrelada a um contexto político, social e econômico, do qual desprenderá caminhos para a formação de um conceito de educação para o país, essa é marcada por constantes e diversas variações. Mencionamos também, a articulação que se espera desse profissional em sanar todo e qualquer problema da escola, por isso também, o apelido de “bombeiro”.

Ao compararmos com os resultados da pesquisa, 80% das devolutivas, foram assertivas no que diz respeito ao olhar para a sua função com determinado volume de ações, responsabilidades e expectativas. Algumas delas enxerga isso como parte integrante de seu cargo, por compreenderem que sua função é muito abrangente. Outras já veem como uma demanda que “sobra” pra elas, pelo cargo que exercem.

Nesse mesmo viés de discussão, encontramos disparidades quanto à uma definição de sua função. Entre as dez respostas que obtivemos, uma amostra relativamente pequena diante do volume de escolas municipais da cidade, é possível traçar nuances de similaridades, mas nem mesmo algo que está previsto na lei exposto anteriormente como, o auxílio na formação continuada dos professores, foi unânime entre as falas. Outro exemplo dessas variações está nas definições feitas pelos profissionais, quanto à descrição de suas atividades-meio e atividades-fim. Algumas das falas limitaram-se ao processo de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula, adequações da prática dos professores, enquanto que outras, expandiram-se às questões estruturais, como a manutenção do prédio da escola.

A partir do segundo capítulo, concentramo-nos numa exígua análise da cidade de Indaiatuba/SP, observando pontualmente o panorama educacional dessa, tomando como referência também, o seu PNEI vigente.

Essa pesquisa resultou em dados satisfatórios quanto ao nível de qualidade das escolas municipais de creche ao ensino fundamental I – Anos Iniciais. Vimos isso através de índices regulamentados pelo Estado, como o Inep. Outras pesquisas realizadas por fontes jornalísticas, além dos documentos oficiais dispostos pela prefeitura da cidade, enalteceram o trabalho desenvolvido com os jovens, para além do campo educacional, como projetos culturais envolvendo aspectos transversais, integrantes e intrínsecos ao processo de cidadania dos indivíduos.

Nesse meio, buscamos informações em documentos disponibilizados pela prefeitura da cidade, diálogos com a supervisora de educação do município e por meio do questionário, a respeito do trabalho dos coordenadores, observando que tipo de políticas existem voltadas à sua formação, ao auxílio desse profissional dentro da escola, bem como que tipo de educação se almeja.

As devolutivas levantaram uma incógnita quanto à ideia de formação continuada para os coordenadores. Ao nos debruçarmos sobre o PNEI percebemos uma deficiência quanto à essa questão, uma vez que as propostas concentravam muitos desses investimentos aos docentes e aos profissionais que não tinham nenhuma graduação. A exposição diretiva aos gestores e coordenadores era ínfima, por vezes atrelada à aspectos administrativos.

Entretanto, ao indagarmos-lhes em nosso questionário sobre esse processo, apenas 1 deles retornou que esse movimento acontecia de maneira particular. Noventa por cento da amostra, relatou que são fornecidos cursos periodicamente. Ao passo que, na pergunta 14 com unanimidade e em certo grau de concordância, descreveram o que necessitam para atender aos requisitos daquela posição dentro da escola, em relação à sua formação continuada. Um deles foi bem genérico e pontual em sua resposta ao dizer que precisavam de “cursos de gestão” – PC 4.

Cabe-nos então refletirmos quais cursos são fornecidos? No que se baseiam? Partem de qual realidade? A qual público estão destinados? A que servem?

Parece não haver um entrosamento entre as respostas 13 e 14, demonstra-nos que se tratam de assuntos desconexos, de experiências diferentes. Um dos exemplos explícitos está na fala do PC 4. Na questão 13 ele responde afirmativamente e na 14, diz que precisam de cursos de gestão. O PC 1 também traz uma certa disparidade quando afirma ser necessário cursos para o gerenciamento da equipe. Enquanto que na questão 13, relata que “são contemplados constantemente com cursos e reuniões de formação com a supervisão educacional”.

Destaca-se também que em nenhuma das respostas foi mencionado o NFCI ou o GPAP, importantes pontos que reforçam a dúvida sobre a eficiência da formação continuada desses, uma vez que não sabemos se estão em vigor ou se foram desconstituídos.

Sucintamente desenvolvemos essa pesquisa, de modo que não contemplamos diversos outros ângulos e parâmetros que envolvem a volatilidade de um coordenador pedagógico. Ademais, discutimos e analisamos pontualmente certas características da educação municipal de Indaiatuba/SP, mesmo com uma porção desses profissionais, diferentes caminhos de questionamentos foram abertos, outras possibilidades de discussões robustas despontou em nosso campo de estudo.

Todavia, o que pudemos aferir em correspondência ao que foi proposto buscar através desse trabalho, concentra-se em duas realidades que estão interligadas. A primeira é que há uma falta de compreensão sobre a definição da função do coordenador pedagógico, conduzindo a uma interpretação amplificada e infinita sobre seus deveres e responsabilidades. Isso é resultado de uma série de pontos, como diferentes visões de educação, mudanças sociais e políticas dentro da sociedade, um engessamento de uma estrutura escolar tradicional, pouca disseminação e ao mesmo tempo procura, das leis e políticas educacionais, em especial um limitado conhecimento sobre a área de gestão da educação.

Em complementação a esse cenário está uma busca por resultados, pouco e mal direcionados investimentos em todo o universo educacional,

desde a manutenção de uma pintura até a manutenção interrompida da formação de todos os atores do corpo docente. Mencionamos por último, um fator central dessa conjuntura, que não somente esteve presente nas falas, mas no trabalho como um todo. O sentimento de sobrecarga profissional, corroborando uma ideia de “abandono”. Ao coordenador está a incumbência de “fazer funcionar” aquele organismo, como a fala marcante do PC 9, na questão 7.

Indubitavelmente esse problema não será resolvido facilmente, sua tendência é crescer, existe espaço e propulsores que o instigam a isso. Como qualquer campo científico, a educação e tudo o que a envolve ocorre através de processos, passo a passo chega-se mais próximo a uma possibilidade assertiva. Um desses caminhos é a busca dos profissionais pelo conhecimento, esse sentimento de não ser o suficiente é uma das grandes dádivas do educador e para a educação, ao mesmo tempo que só se alcança essa percepção, através da comunhão e do compartilhamento com o outro. (Freire,1987). Majoritariamente, nota-se essa trajetória nas falas dos respondentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia Barcelos de Moura; PESCE, Lucila. Pesquisa Qualitativa: Considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. Salvador/BA. Jul/Dez. 2013. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. v. 22. n. 40. pg. 19-29. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 ago. 2022.

ALMEIDA, Emerson Nunes de; ARAÚJO, Anna Cláudia Chagas. O papel do Coordenador Pedagógico enquanto agente articulador da formação continuada dos professores. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, V, 2019, São Luís/MA. **ANAIS**. São Luís/MA: Ed. Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA14_ID1361_27062015174618.pdf. Acesso em: 07 ago. 2022.

AUGUSTO, Cleicle Albuquerque et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural** [online]. 2013, v. 51, n. 4, pp. 745-764. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20032013000400007>. Epub 21 Mar 2014. ISSN 1806-9479. <https://doi.org/10.1590/S0103-20032013000400007>. Acesso em: 23 set. 2022.

BARTMAN, Lena. Quem é o coordenador pedagógico? In.: **Textos para reflexão dos coordenadores pedagógicos de EMEI**. São Paulo: DOT – Diretoria de Orientação Técnica. Coordenadoria Municipal de Educação. Grupo de Formação de Coordenadores pedagógicos, 1989-1992.

BOCCIA, Margarete Bertolo; DABUL, Marie Rose; LACERDA, Sandra da Costa(orgs.). *Gestão Escolar em Destaque (Pedagogia de A a Z; vol.5)*. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

BRANDT, Andressa Grazielle. HOBOLD, Márcia de Souza. Mudanças e Continuidades dos Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil. Campinas/SP. Jun/Set. 2020. **RIES: Revista Internacional de Educação Superior**. v. 5. pag. 1-29. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652576>. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº 07/2010. Institui revisões das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senador Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a Educação de JOVENS E Adultos/ segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Brasília, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

CAMPOS, M. M. M. As lutas sociais e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 56–64, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1016>. Acesso em: 11 ago. 2022.

Casa da Criança Jesus de Nazaré. Nossa história. Disponível em: <https://ccjn.com.br/creche-casa-da-crianca/>. Acesso em: 06 ago. 2022.

Catálogo das Indústrias Indaiatuba. Todas as empresas cadastradas. Disponível em: <https://indaiatuba.catalogodasindustrias.com.br/empresa?>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4º ed. São Paulo. Cortez. 2000. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas_em_Ciencias_Humanas_Sociais.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

COELHO, L. M. C. C. **Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos**, 2008. Disponível em: http://www.unirio.br/cch/neephi/textos/ligia_integralismo30_periodicos.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

CORDEIRO, R. J. de M. Análise sobre as LDBS 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 e seu foco no ensino pré-primário, primário, educação infantil e fundamental I. **WEB REVISTA LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E MEMÓRIA**, [S. l.], v. 16, n. 16, p. 131–144, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3297>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CRESWEL, J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos. *Gestão em Ação*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 381-392, set./dez. 2006.

SOUZA, F. J.; SEIXAS, G. O.; MARQUES, T. G. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 9, n. 15, p. 39-56, 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/747>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: _____. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 133-159.

DURKEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11840/2/Durkheim_educacao_e_sociologia.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022. Editorial: 2013.

FERNANDES, Maria José da Silva. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*. Araraquara. 2004. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99267/fernandes_mjs_me_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 jun. 2022.

FILHO, Aristeo Leite. Rumos da Educação Infantil no Brasil. Rio de Janeiro. Jan/Dez. 2005. **Revista Teias**. v.6. n. 11/12. pg. 1-10. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23981/16952>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FONSECA, J. P. *Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar*. São Paulo-SP: Jornal da APASE. Secretaria de Educação. São Paulo. SP. Ano II – Nº. 03, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, ed. 17, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

G1.Globo. Indaiatuba é a 1ª do país em ranking das melhores cidades para se viver. Campinas, 02 de dez. de 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2012/12/indaiatuba-e-1-do-pais-em-ranking-das-melhores-cidades-para-se-viver.html>>. Acesso em: 09 ago. 2022.

GIORDANO, D. X. F.; LIMA, P. G. Os conhecimentos necessários ao trabalho do coordenador pedagógico do ensino médio a partir das perspectivas docentes de Sorocaba-SP. **Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq**, [S. l.], n. 1, p. P.503-514, 2020. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/878>. Acesso em: 05 abr. 2022.

GIORDANO, Daniele Xavier Ferreira. **Os conhecimentos necessários o trabalho do Coordenador Pedagógico do ensino médio a partir das perspectivas docentes de Sorocaba/SP**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia). Universidade Federal de São Carlos – *campus Sorocaba/SP*, pg. 64. 2019.

GEGLIO, Paulo César. **O coordenador pedagógico e a questão da inclusão**. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GLÓRIA, Evaristo; NÂBOAS, Lizandra Quintal. Formação crítica de educadores – Uma contribuição para a constituição identitária do Professor Coordenador Pedagógico. In: SEMATED – Semana da Matemática e Educação Identidade Docente. VIII. 2019. Araraquara/SP. **Anais**. 2019. Araraquara/SP. Disponível em: <https://arq.ifsp.edu.br/eventos/index.php/semated/23/paper/view/306>. Acesso em: 05 jun. 2022.

GONÇALVES, Fernanda Carneiro Leão e Dal-Farra, Rossano André. A educação libertadora de Paulo Freire e o teatro na educação em saúde: experiências em uma escola pública no Brasil. **Pro-Posições [online]**. 2018, v. 29, n. 3, pp. 401-422. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0159>>. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0159>. Acesso em: 07 ago. 2022.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Panorama Geral. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/indaiatuba/panorama>. Acesso em: 09 set. 2022.

INDAIATUBA. A partir do título: Mais uma vez, Indaiatuba, entre “As Melhores Cidades do Brasil”. Indaiatuba, 05 de jul. de 2022. Disponível em: <https://www.indaiatuba.sp.gov.br/relacoes-institucionais/imprensa/noticias/31325/mais-uma-vez-indaiatuba-entre-as-melhores-cidades-do-brasil>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

INDAIATUBA. A partir do título: Secretaria de Educação realiza o balanço das atividades de 2013. Indaiatuba, 19 de dez. de 2013. Disponível em: <https://www.indaiatuba.sp.gov.br/comunicacao/imprensa/noticias/20129/>. Acesso em: 07 ago. 2022.

INDAIATUBA. A partir do título: Economia-indústria. Disponível em: <https://www.indaiatuba.sp.gov.br/governo/economia/industria/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

INDAIATUBA/SP. **Lei Complementar N°65**, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Município, e dá outras providências, em conformidade com os artigos 206 e 211 da Constituição Federal e legislação federal correlata. Indaiatuba. 2020. Disponível em: https://sapl.indaiatuba.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=6567&texto_original=1. Acesso em: 08 ago. 2022.

INDAIATUBA/SP. **Lei Complementar n°7**, de 05 de janeiro de 2009. Dispõe sobre o Estatuto, Plano de carreira e Remuneração do Magistério Público do Município, e dá outras providências, em conformidade com o disposto nas Leis Federais n° 11.494/2007 e 11.738/2008. Indaiatuba. 2009. Disponível em: https://sapl.indaiatuba.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=7&texto_original=1. Acesso em: 08 ago. 2022.

INDAIATUBA/SP. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação. 2012. pg. 143. Disponível em: <https://www.indaiatuba.sp.gov.br/educacao/projeto-lei-plano-educacao/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

INDAIATUBA/SP. Secretaria de Educação Municipal. **Resolução n° 2, de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre as normas para a realização das provas relativas à AMDA (Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno). Indaiatuba: SME, 2018. Disponível em: https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z_outros/files/nucleo_de_formacao/2018/resolucao_nº_02_2018_-_amda.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

ISTOÉ. A partir do título: **As melhores cidades do Brasil 2022**: Um foco especial. Alinne, 29 de jun. de 2022. Disponível em: <https://istoe.com.br/um-foco-especial/>>. Acesso em: 09 ago. 2022.

LIBÂNIO, J.C. **Organização e gestão da escola**: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Belo Silva; SILVA, Meryelle Macedo; LEMOS, Sebastiana Micaela Amorim. As diretrizes curriculares nacionais – 1998 e o plano de educação 2001-2010. **Id Online: Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 12, n. 41. pg. 825-834, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1260>. Acesso em: 09 set. 2022.

LIMA, Paulo Gomes; DOS SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 77-90, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656/1343>. Acesso em: 04 abr. 2022.

LIMA, Paulo Gomes. Gestão escolar: um olhar sobre o seu referencial teórico. Santa Maria. Jan/Jun. 2013. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. v. 2. n. 3. pg. 65-72. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/3204/pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

LINS, Juliana Beltrão. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco/CE, pg. 111, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18376/1/Dissertação%20-%20Juliana%20Beltrão%20Lins.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MAIS EXPRESSÃO. Educação de Indaiatuba é destaque em ranking do IDEB. Indaiatuba, 09 de dez. de 2020. Disponível em: <https://maisexpressao.com.br/noticia/educacao-de-indaiatuba-e-destaque-em-ranking-do-ideb-65245.html>>. Acesso em: 09 ago. 2022.

MAIS EXPRESSÃO. Saúde Pública de Indaiatuba é considerada a 2ª melhor da RMC. Indaiatuba, 20 de out. de 2017. Disponível em: <http://maisexpressao.com.br/noticia/saude-publica-de-indaiatuba-e-considerada-a-2-melhor-da-rmc-41263.html>>. Acesso em: 02 set. 2022.

MARCHESAN, Claudia. ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. Coordenador pedagógico: em busca de sua identidade. **Anais do XVI Seminário Internacional de Educação do Mercosul**. Cruz Alta: Unicruz, 2014. Disponível em: <https://www.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2014/DIREITO%20A%20EDUCACAO/ARTIGO/ARTIGO%20-%20COORDENADOR%20PEDAGOGICO%20EM%20BUSCA%20DE%20SUA%20IDENTIDADE.PDF>. Acesso em: 05 jun. 2022.

PARENTE, Francisca Francirene Tomaz; RODRIGUES, Francisca Neide Camelo Martins. **Supervisão Educacional**, 1. ed. Sobral, Aiamis, 2017. Disponível em: https://md.uninta.edu.br/geral/pedagogia/supervisao_educacional/mobile/index.html#p=20. Acesso em: 10 set. 2022.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura. **O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral**. Tese (Mestrado em Pedagogia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, pg.176. 2013. Disponível em: http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15485/cchsa_ppgedu_me_Rita_CVP.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 jul. 2022.

PIERRO, Maria Carla di. A Educação de Jovens e Adultos é uma porta de reingresso no sistema educacional. Cátia Guimarães. **EPSJV/Fiocruz**, Manginhos/RJ, 01 de jul. de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

PIMENTA, Claudia Oliveira. A centralidade do Coordenador Pedagógico no trato com avaliações externas – o caso de Indaiatuba. São Paulo. Jun. 2013. **Revista Cadernos Cenpec**. v. 3. n. 1. pg. 179-200. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/209>. Acesso em: 17 ago. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, Dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PRIOR, Vanessa Aimée de Castro. **O trabalho do Coordenador Pedagógico nos centros de educação infantil de Sorocaba/SP: Pontuações e encaminhamentos quanto à sua presença e atribuições**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia). Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba/SP. Sorocaba/SP, pg. 70. 2018.

QEDU. Ideb Indaiatuba. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3520509-indaiatuba/ideb>. Acesso em: 08 ago. 2022.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo, Atlas: 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034822/mod_resource/content/1/Texto%20-%20Pesquisa%20social.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade [online]**. 2001, v. 22, n. 76, pp. 232-257. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>>. Epub 25 Out 2001. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>. Acesso em: 05 jun. 2022.

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. **Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pg. 129, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3627/1/347013.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ROSÁRIO, Daniely do. **O papel do Coordenador Pedagógico na educação infantil**. Tese (Especialização no Curso de Coordenação Pedagógica – Setor de Educação). Universidade Federal do Paraná, pg. 21. 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47207>. Acesso em: 09 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13- 38.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) et al., **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. (2008). O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 7, p. 291-312, set./dez.

SERPA, Dagmar. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. Edição especial “Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”. **Fundação Victor Civita, Edição Especial**, nº 6. Junho/2011.

SPOSITO, M.P. Os movimentos populares e a luta pela expansão do ensino público. **Cad. Pesq**, n.45, p. 25-28, maio 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1486>. Acesso em: 11 ago. 2022.

VACCARO, Stefania Becattini, Karl Marx e Hannah Arendt: uma confrontação sobre a noção de trabalho. **Sociologias [online]**. 2015, v. 17, n. 40, pp. 358-378. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/15174522-017004011>>. ISSN 1807-0337. <https://doi.org/10.1590/15174522-017004011>. Acesso em: 01 ago. 2022.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. da C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 64–80, 2017. DOI: 10.22633/rpge. v. 21. n. 1. 2017.9746. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746>. Acesso em: 12 set. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO



1. Qual a sua formação acadêmica?
2. A quanto tempo trabalha como coordenador/a pedagógico/a? Em quais etapas da educação já desempenhou essa função?
3. Já atuou como professor/a? Se sim, por quanto tempo?
4. Como chegou ao cargo, o qual ocupa hoje?
5. Por quem é integrado a equipe de colaboradores da escola?
6. Quantos discentes compõem o corpo estudantil?
7. Em sua opinião, qual é a função do coordenador/a pedagógico/a dentro da Educação Básica?
8. Quais atividades presentes em sua função, você definiria como atividades-fim? E quais atividades definiria como um atividades-meio para concretizá-las?
9. Já se sentiu como um membro a parte da equipe? Se sim, exemplifique uma situação.
10. A sua prática condiz apenas, com o que considera ser função de um/a coordenador/a pedagógico/a? Caso não, exemplifique.
11. Dentro do contexto social/econômico e cultural no qual a escola em que atua está inserida, o que é imprescindível à sua função como coordenador/a pedagógico/a?
12. Pensando na cidade de Indaiatuba, acredita que há limitações ou questões não resolvidas no campo educacional, como falta de escolas, por exemplo, os quais afetam o desenvolvimento de suas propostas, bem como do processo de ensino-aprendizagem? Como o coordenador pedagógico poderia cooperar com a superação ou encaminhamentos de tais questões?
13. Sobre a formação para o exercício da coordenação pedagógica em serviço, a rede (municipal/estadual) em qual você trabalha, contempla um processo permanente com cursos e atualizações?
14. O que deveria ser pensado em nível de formação continuada para a coordenação pedagógica da escola? Justifique sua resposta.

